

SVĚT PRO DĚTI DO TŘÍ LET

Vhledy do současné podoby
rané výchovy a péče v ČR

LUCIE GRŮZOVÁ
LUCIE JARKOVSKÁ

MÁRTINA KAMPICHLER (ed.)
KATARÍNA SLEZÁKOVÁ

MASARYKOVA
UNIVERZITA

SVĚT PRO DĚTI DO TŘÍ LET

Vhledy do současné podoby rané výchovy a péče v ČR

Lucie Grůzová

Lucie Jarkovská

Martina Kampichler (ed.)

Katarína Slezáková

Masarykova univerzita

Brno 2022

Tato kniha vznikla v rámci projektu *Pedagogika raného věku v institucích denní péče v České republice* (TL02000306) se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Grůzová, Lucie

Svět pro děti do tří let : vhledy do současné podoby rané výchovy a péče v ČR / Lucie

Grůzová, Lucie Jarkovská, Martina Kampichler (ed.), Katarína Slezáková. -- 1. vydání. --

Brno : Masarykova univerzita, 2022. -- 1 online zdroj

Obsahuje bibliografii, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-280-0207-7 (online ; pdf)

* 316.346.32-053.4 * 373.2 * 373.22 * 373.24 * [437.3] * [048.8:082]

- batolata

- předškolní výchova -- Česko

- dětské skupiny

- mateřské školy

- kolektivní monografie

373.2/3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

Recenze: Prof. PhDr. Milada Rabušicová

Mgr. Hana Splavcová

© 2022 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0207-7

ISBN 978-80-280-0206-0 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0207-2022>

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	4
ÚVODEM	5
1 SVĚT KONCEPCÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE	25
2 SVĚT BATOLAT V KOLEKTIVU ZAŘÍZENÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE	65
3 SVĚT ŘEDITELEK, UČITELEK A CHŮV	95
4 ROZMANITÉ SVĚTY RODIČŮ	119
5 CO BY MOHLO RODIČE ZAJÍMAT O SVĚTĚ INSTITUCÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE	155
6 PROPOJENÍ SVĚTŮ RODIČŮ A INSTITUCÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE	169
ZÁVĚREM	189
BIBLIOGRAFIE	197
JMENNÝ REJSTŘÍK	211
VĚCNÝ REJSTŘÍK	213

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
DS	dětská skupina
EU	Evropská unie
MJ	mikrojesle
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcový vzdělávací plán

ÚVODEM

Před čtyřmi lety, v době sestavování grantové žádosti k projektu *Pedagogika raného věku v institucích denní péče v České republice*¹, v rámci něhož tato kniha vychází, vypadaly možnosti institucionální výchovy a péče pro děti mladší tří let v ČR zásadně odlišně od dnešní podoby. Na jaře 2018 se v mediálním prostoru pravidelně objevovaly hlasy, které se negativně vyjadřovaly k službám institucionální výchovy a péče o děti ve věku do tří let. Varovaly před negativními emočními důsledky, ke kterým podle nich mělo vést zapojení dvouletých dětí do institucionální výchovy a péče, a odsuzovaly myšlenku, že by měla být financována ze státního rozpočtu². Spouštěčem této vlny rozhořčení byla novela školského zákona, která v roce 2016 právně zakotvila rozšíření nabídky služeb institucionální výchovy a péče pro děti mladší tří let v ČR tak, aby existovala veřejně financovaná nabídka denních služeb, která by navazovala na možnost kratšího čerpání rodičovského příspěvku a garantovala místa ve veřejných mateřských školách (MŠ) i pro dvouleté děti, jejichž rodiče o takové místo jeví zájem. Měla platit od roku 2020. V létě 2018 však uspěl poslanecký návrh na zrušení práva na umístění dvouletých dětí v mateřských školách³ a zdálo se, že péče o děti ve věku

1 Číslo projektu TL02000306, se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

2 Mimo jiné ve formě této petice: HERMAN, Marek a Jiří HALDA. *PANÍ MINISTRYNĚ DVOULETÉ DĚTI DO ŠKOLKY NEPATŘÍ!* Název petice je uveden v původním znění, včetně interpunkční chyby [chybějící čarka].

3 Návrh byl iniciován Václavem Klausem ml. a dalšími poslanci ODS a STAN: PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY, POSLANECKÁ SNĚMOVNA 2017–2021. *Sněmovní tisky k Návrhu poslanců Václava Klause, Petra Fialy, Zbyňka Stanjury a dalších na vydání zákona, kterým se mění*

do tří let v ČR zůstává dále bez širšího systémového řešení, tedy soukromou záležitostí v rámci dětských skupin, které jsou i přes dotace z evropských fondů dostupné hlavně pro rodiče s vyšším příjmem.

Pro nás, členky projektového týmu⁴, které se touto tematikou zabýváme dlouhodobě, byla tato diskuse hned z několika důvodů přinejmenším zvláštní – pozastavily jsme se nad způsobem vedení diskuse a také nad jejím obsahem: tón byl povýšený, poučující, často s nárokem na prezentaci univerzálně platné pravdy, která jako jediná zajistí zdravý vývoj dítěte, plný nedůvěry vůči rodičům (především matkám), propagující a prosazující specifickou a velmi omezenou škálu životních voleb a ostře odsuzující všechno, co této škále neodpovídalo. Pokud se vůbec odkazovalo na výzkumné práce, tak to byly výzkumy z padesátých a šedesátých let, které však ve svém původním zaměření řešily odlišné situace, především dětí, které v kojeneckých ústavech, dětských domovech a týdenních jeslích padesátých let byly dlouhodobě odloučené od svých rodičů. Chyběly zkušenosti ze současných zařízení. Tento poslední bod však nebyl specifikem těchto diskusí, ale spíš dlouhodobě charakterizuje institucionální výchovu a péči o děti mladší tří let v ČR: Chybí tu pedagogicky motivované výzkumy, které by se zabývaly současnou podobou a fungováním institucionální výchovy a péče o nejmenší děti, a to především z hlediska každodenních zkušeností klíčových aktérů a akterek – tzn. zkušeností dětí, pečujícího personálu a rodičů.

Hnací silou projektu a posléze i této knihy se tak stal záměr přispět k tomu, aby se tato česká výzkumná mezera v oblasti institucionální výchovy a péče o děti mladší tří let začala zaplňovat a aby se zainteresované veřejnosti⁵ zpřístupnily informace zejména o následujících tématech:

zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

4 Knihu píšeme jako ženský autorský kolektiv, proto používáme k vyjádření naší týmové práce při psaní této knihy tzv. autorský plurál v ženském rodě.

5 Publikace se zaměřuje nejen na rodiče a jinak zainteresované osoby, ale i na prakticky

- Jak to chodí v dětských skupinách a v mateřských školách, které pracují s dvouletými dětmi, v mikrojeslích a zařízeních podle živnostenského zákona?
- Co zažívají děti v těchto zařízeních, jaké zkušenosti získávají, jak interagují mezi sebou a s pečujícím personálem?
- Jaké jsou radosti a starosti těch, kteří se o děti denně starají, a těch, kteří mají fungování těchto zařízení na starosti? Jak k této práci přistupují?
- Jaké zkušenosti mají rodiče, kteří využívají nabídnuté služby institucionální výchovy a péče o děti ve věku do tří let? Co jim tato služba umožňuje, v čem jim (ne)pomáhá, jaké starosti rodiče řeší a jak vnímají svoje děti?
- Jak se pojetí výchovy a péče o nejmenší děti vyvíjelo a zakotvilo v evropském a českém kontextu, z čeho vychází, jaké funkce plnilo v průběhu svého vývoje a jaké plní dnes?

Pří řešení těchto otázek jsme byly konfrontovány s tím, že v návaznosti na absenci relevantních tematických výzkumů po roce 1989 schází v češtině také do jisté míry pojmový aparát k vymezení této tematiky. V dřívějších tematicky blízkých publikacích jsme našly pojmy jako např. *péče o nejmenší*, *péče a vzdělávání v raném věku*, *rané vzdělávání*, *institucionální péče o nejmladší děti* nebo *raná péče*, které většinou navazují na anglický pojem *early childhood education and care*, který se používá v mezinárodní literatuře. Doslovný překlad tohoto pojmu zní *vzdělávání a péče v raném dětství*⁶. *Rané dětství* se v tomto pojetí vztahuje k období

odbornou veřejnost (vedení a pečující personál v dětských skupinách a třídách MŠ pro dvouleté děti) a akademickou obec. Jednotlivé kapitoly mohou sloužit také jako učební materiál k tématu rané výchovy a péče v ČR, nejen v rámci pedagogických SŠ a VOŠ, ale i na VŠ. Bohatý poznámkový aparát umožňuje materiál flexibilně přizpůsobit různým vzdělávacím úrovním.

⁶ Srov. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*.

od narození až k zahájení povinné školní docházky a *vzdělávání a péče* k různým druhům zařízení, která se liší podle toho, jak se v nich při práci s dětmi kombinují tyto prvky. Pod pojmem *péče* se obvykle rozumí ochrana zdraví dětí, zajištění jejich bezpečnosti a uspokojování jejich základních fyziologických potřeb⁷. *Education* v angličtině (v češtině *edukace* nebo *vzdělávání*) se vztahuje k procesu řízeného učení v institucionálním prostředí⁸. Před zahájením povinné školní docházky jde přitom o vytvoření základů celoživotního vzdělávání a předškolní přípravy⁹. Jsou země, kde jsou tyto složky péče a vzdělávání propojené v jedné instituci, kterou navštěvují děti např. od jednoho do šesti let, a jiné země, kde existují různé druhy institucí pro různé věkové skupiny a poměr vzdělávání a péče se přizpůsobuje dané věkové skupině až k předškolní přípravě.

Hledaly jsme tedy pojem, kterým můžeme charakterizovat pedagogickou práci s dětmi mladšími tří let a zároveň uchopit specifické propojení prvků *vzdělávání a péče*, které přináší práce s touto věkovou skupinou. Většina výše uvedených pojmů vyzdvihuje jako hlavní aspekt *péči*. V této souvislosti je však potřeba brát také ohled na pojmy, které jsou v češtině už etablované v jiných oblastech, jako např. *raná péče*. Jedná se o pojem z oblasti sociálních služeb a zákon č. 108/2006 Sb., § 54 ho definuje jako službu pro rodiny dětí do sedmi let, jejichž vývoj je ohrožený v důsledku nepříznivého zdravotního stavu, nebo pro děti se zdravotním postižením. Tudíž pro obecné označení oblasti institucionální péče o nejmenší není vhodný a jeho použití by bylo matoucí. Výhradní důraz na *péči* může navíc vést k přehlížení faktu, že se i nejmenší děti v institucionálním prostředí učí. Je však otázkou, jestli pojem *vzdělávání*, který v češtině evokuje řízené, spíše akademicky zaměřené činnosti – např. v rámci předškolního vzdělávání – je pro

7 SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. Tamtéž, s. 17.

8 PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*, s. 63-64.

9 MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*: (úplné znění k 1. září 2021) [online].

uchopení práce s dětmi mladšími tří let vyhovující. Děti v této věkové skupině se učí především hrou a nápodobou díky smysluplné a kvalitní interakci s dospělými a dalšími dětmi v připraveném prostředí¹⁰.

Z tohoto hlediska se ještě nabízí pojem *výchova*, který v sobě v širším smyslu kloubí *výchovu a vzdělávání* jako *výchovně-vzdělávací proces*¹¹. Propojuje v sobě jak *výchovu* v užším smyslu slova – rozvoj postojů, potřeb, zájmů, chování apod. – tak i *vzdělávání* ve smyslu rozvoje vědomostí, dovedností, návyků, schopností apod. Vyzdvihuje se tak pedagogický prvek práce s nejmenšími dětmi a současně se uznávají věková specifika procesu učení u nejmenších dětí, v rámci něhož jsou prvky *výchovy a vzdělávání* úzce propojeny. I z tohoto hlediska je však *péče* pro tuto věkovou skupinu velmi důležitá, a to nejen v užším smyslu slova – jako ochrana zdraví dětí, zajištění jejich bezpečnosti a uspokojování jejich základních fyziologických potřeb – ale také v širším smyslu jako nedílná součást všech vztahů, což se v posledních letech zdůrazňuje v mezinárodní literatuře k tomuto tématu: *péče* je zde uchopena jako komplexní přístup k dítěti, vnímající „celé dítě, dítě s tělem, myslí, emocemi, kreativitou, historií a sociální identitou“¹² a pracuje se všemi těmito aspekty tak, aby pro dítě vznikly kvalitní a smysluplné interakce, které ho obohacují a podporují rozvoj jeho potenciálu.

Na základě těchto úvah budeme v rámci knihy pracovat s pojmem ***raná výchova a péče*** k označení 1) tematické oblasti institucionální výchovy a péče o děti ve věku do tří let ve všech (v současné době) dostupných institucích (mateřská škola, dětská skupina, mikrosesle, zařízení podle živnostenského zákona), 2) práce s dětmi této věkové skupiny

¹⁰ Srov. např. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*, s. 20–21: Moderní teorie výchovy – nepřímé pedagogické působení např. přes připravené prostředí apod.

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*, s. 365. Vzdělávací proces – výchovně-vzdělávací proces: V obecnějším pojetí (nikoli vázaném pouze na škol. výuku) jsou vzdělávací procesy chápány jako edukační procesy, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu – např. dítě v dětské skupině.

¹² MOSS, Peter a Pat PETRIE. *From Children's Services to Children's Spaces* [online], s. 143.

v daných zařízeních a 3) systémového zakotvení této oblasti. Jako autorský tým věříme, že tento pojem pomůže vymezením a uchopením dané tematické oblasti a podpoří tak další badání. Jeho užitečnost se však ukáže časem a (snad) přibývajícimi dalšími výzkumy v dané oblasti, které mohou vést i k jeho případné kritické revizi.

V rámci našeho projektu jsme se pustily do etnografického výzkumu, tzn. sběr našich dat jsme zaměřily na každodennost klíčových aktérů a aktérek v zařízeních rané výchovy a péče, a to na základě pozorování v daném kontextu a rozhovorů s nimi¹³. Klíčová témata pro pozorování byla např.: prostředí, hry a činnosti, sociální interakce (samostatnost, přátelství, konflikty), přístup pedagogického personálu apod. Naším původním záměrem bylo takto mapovat celou škálu v současnosti existujících zařízení rané výchovy a péče a přitom zohlednit i regionální rozdíly – např. to, že mateřské školy v malých obcích často přijímají dvouleté děti z provozních důvodů, ve větších městech je naopak málo pravděpodobné, aby měly mateřské školy volné kapacity pro nejmenší děti. Chtěly jsme dokumentovat tyto rozmanité situace a zkoumat například, jestli se v takto rozdílných podmínkách nějak mění i přístup k péči. Na tyto poměrně rozsáhlé ambice jsme musely v průběhu projektu rezignovat, protože epidemiologická situace v souvislosti s pandemií Covid-19 v roce 2020 a navazující opatření nám znemožnily přístup do vytipovaných zařízení na přímé pozorování.

Místo rozsáhlé dokumentace rozmanitých zařízení byly nakonec možné jen jednotlivé sondy: ve dvou typech zařízení jsme stihly jak rozhovory s rodiči, pečujícím personálem a ředitelkou, tak i přímá pozorování. Díky tomu, že to byly klíčové varianty současné podoby rané výchovy a péče – třída pro dvouleté děti v MŠ a dětská skupina – jsme i tak získaly bohaté informace o provozu zařízení, každodenním životě dětí a personálu, motivaci a potřebách rodičů apod. Chybějící možnosti provádět pozorování v dalších typech zařízení (mikrojesle,

13 Srov. např. FLEWITT, Rosie a Lynn ANG. *Research Methods for Early Childhood Education* [online].

zařízení podle živnostenského zákona, jiné varianty třídy pro dvouleté děti v MŠ) jsme se snažily kompenzovat dalšími rozhovory (s rodiči a/nebo personálem a vedením), abychom alespoň touto cestou získaly přístup ke zkušenostem s ranou výchovou a péčí v daném typu zařízení. V některých případech však ani toto nebylo možné tak, jak bychom si to představovaly před pandemií. Její dopady jsme totiž cítily i my v projektovém týmu, když se nám v plné síle ukázalo, jak velkou úlohu tato zařízení mají v tom, aby nám zajistila prostor pro naši práci. Téma našeho projektu je totiž zároveň úzce propojeno se současnou životní situací většiny členek týmu: tři z nás měly v době projektu děti v batolecím, předškolním nebo raném školním věku a pandemie nás – tak jako ostatní rodiče – postavila před nové výzvy, jak zabezpečit prostor na práci. Zároveň tato situace potvrdila naše projektové cíle v tom, jak klíčovým společenským tématem raná výchova a péče je, jak zásadní roli hraje otevřená a zároveň informovaná veřejná debata o ní, a o tom, jaké úkoly a v jaké kvalitě by tyto služby měly plnit. Věříme však, že zjištění, která v této knize prezentujeme, mají i v mírně redukované variantě potenciál pomáhat lepšímu porozumění: jednak klíčovým aktérům a aktérkám mezi sebou navzájem (rodiče, pečující personál a děti) a jednak (politické) veřejnosti směrem k poskytovatelům a uživatelům služeb rané výchovy a péče.

Následně nastíníme, jaké druhy zařízení jsme do našeho výzkumu zapojily a jaká data jsme v nich na podzim roku 2019 a v průběhu roku 2020 získaly. Celkem šlo o pozorování v rozsahu 14 dní a uskutečnily jsme 37 polostrukturovaných rozhovorů v rámci čtyř různých typů zařízení. Následně prezentujeme charakterizaci jednotlivých zařízení (platnou v době našeho výzkumu), která byla do výzkumu zahrnuta:

Mikrojesle (MJ) jsou koncipovány jako veřejná služba péče o děti nabízející pravidelnou profesionální péči o děti od 6 měsíců do 4 let v kolektivu maximálně čtyř dětí. Jediná podmínka pro dítě mladší 2 let v případě, že rodič zároveň pobírá rodičovský příspěvek, je umístění dítěte do mikrojeslí nebo jiného zařízení na max. 92 hodin měsíčně. Mikrojesle zastoupené v našem výzkumu vznikly v bytě o velikosti cca

50 metrů čtverečních v roce 2017 v rámci projektu MPSV, který běžel ještě v době našeho výzkumu, a mikrojesle tehdy ještě neměly právní zakotvení (k dalšímu vývoji viz kapitola 1). Díky tomu bylo ze strany rodičů třeba pouze hradit stravu (cca 900 Kč měsíčně), jinak byla služba jako součást projektu MPSV financována ze strukturálních fondů EU. Jedna místnost námi zkoumaných mikrojeslí je vybavena jako kuchyň a herna pro výtvarnou činnost a druhá slouží jako herna a ložnice. V průběhu týdne se tam vystřídá 8 dětí ve věku od jednoho a půl roku do čtyř let. O děti se stará chůva s kvalifikací *Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky* případně zakladatel mikrojeslí, který vystudoval předškolní pedagogiku.

Dětská skupina (DS) je definována na základě zákona č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Maximální počet dětí v dětské skupině se odvíjí od počtu pečujících osob a velikosti prostor (na jedno dítě čtyři metry čtvereční). V případě, že je v dětské skupině sedm a více dětí najednou, pečující osoby jsou minimálně dvě, o děti ve skupině větší než 12 dětí (max. 24) pečují vždy 3 pečující osoby. Odborná způsobilost pečujících osob spadá do oblasti pedagogické, zdravotní a sociální (min. maturita). Další možností je kvalifikace *Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky*.¹⁴ Dětské skupiny však nejsou definovány jako předškolní/vzdělávací zařízení. Obsah služby je definován jen na velmi obecné úrovni jako služba, která je „zaměřena na zajištění potřeb dítěte, na výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte“¹⁵ a neexistuje centrální dokument, kterým by bylo poskytování těchto služeb vázané. DS však mají povinnost připravit *Plán výchovy a péče*, který má rodičům přiblížit obsah nabídnutých služeb (k dalšímu vývoji DS po novele v roce 2021 viz kapitola 1). Tři dětské skupiny zastoupené ve výzkumu se nacházejí v prostorech pro podnikání (DS Brno 1), v rodinném domě (DS Brno 2) a v patře

¹⁴ Jako označení pečujících osob pracujících v dětských skupinách používáme (nehladě na jejich konkrétní vzdělání) pojem *chůva*.

¹⁵ Znění zákona v době realizace výzkumu.

mateřské školy (DS Brno 3). Zřizované jsou obecně prospěšnou společností, zapsaným ústavem a veřejnou mateřskou školou. Měsíční úplata za celotýdenní docházku činí šest a půl tisíc, osm tisíc a tisíc sedm set korun (strava se hradí ve všech případech zvlášť). DS Brno 1 má celkem 5 tříd, každou s kapacitou deset dětí. O děti ve třídě se starají tři chůvy, přičemž v danou chvíli jsou vždy přítomny dvě. Děti sem mohou docházet od pondělí do pátku od 7:30 do 17:00. DS Brno 2 má kapacitu 20 dětí a o děti se stará celkem šest chův, vždy tři z nich společně. Provozní doba je od 7:00 do 17:00. Třetí dětská skupina je přidružená k mateřské škole. Má kapacitu 10 dětí, o které se starají dvě chůvy, provozní doba je od 7:00 do 14:30.

Zařízení podle živnostenského zákona, č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání. Jedná se o vázanou živnost *Péče o dítě do tří let věku v denním režimu*, která je definovaná podle nařízení vlády č. 278/2008 Sb. o obsahových náplních jednotlivých živnosti jako „výchovná péče o svěřené děti do tří let věku v denním nebo v celotýdenním režimu zaměřená na rozvoj rozumových a řečových schopností, pohybových, pracovních, hudebních, výtvarných schopností a kulturně hygienických návyků přiměřených věku dítěte. Zajišťování bezpečnosti a zdraví dětí, jejich pobytu na čerstvém vzduchu, stravování, spánku v odpovídajícím hygienickém prostředí a osobní hygieny dětí, včetně poskytování první pomoci“. Tato zařízení se neřídí školským zákonem a nejedná se o vzdělávací instituci, požadavky na odbornou způsobilost pečujícího personálu však odpovídají požadavkům na pečující personál v dětských skupinách. Nepobírají žádné státní příspěvky a bývají financovány z příspěvků rodičů. Zařízení v našem výzkumu bylo zřízeno v roce 2017 pro organizaci, která chtěla svým zaměstnancům a zaměstnankyním nabídnout benefit a podporu postupného návratu do zaměstnání v průběhu rodičovské dovolené. Toto „dětské centrum“ se nachází v prostorách zaměstnavatele v místnosti velké 44 metrů čtverečních, kde je šatna, prostor na hru, jídlo i odpočinek. Rodiče za jedno hlídání (4 hod.) platí 60 Kč, zbytek je dotován zaměstnavatelem. Centrum funguje od 8:00 do 17:00, ale ne vždy jsou děti přítomny.

Maximální počet dětí ve skupině je 10, věk dětí je od 1 roku do 6 let. Děti zde hlídají převážně studentky pedagogických oborů za hodinovou mzdu 100 Kč. V konkrétním případě je mohou rodiče pro své děti využívat maximálně třikrát týdně na čtyři hodiny. Poměr dětí a pečujícího personálu se orientuje podle pravidel dětských skupin – tzn. jedna pečující osoba se může sama starat o max. 6 dětí.

Mateřské školy jsou zřízené podle školského zákona č. 561/2004 Sb. a poskytují předškolní vzdělávání pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let, přičemž dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok¹⁶. Podle zákona je cílem předškolního vzdělávání podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku. Podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Podle vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání se třída mateřské školy naplňuje do počtu 24 dětí. Ve třídě působí dvě učitelky, které si rozdělí dopolední a odpolední službu. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (od ledna 2018) by mělo být podle možností a podmínek školy zajištěno překrývání přímé pedagogické činnosti učitelek ve třídě alespoň v rozsahu dvou a půl hodiny. Tato doba se většinou kryje s pobytem venku a přípravou na něj. Mimo této doby působí učitelky ve třídě samy. Ve třídách, v nichž jsou přítomny minimálně dvě děti, které dosáhnou tří let až ve druhém pololetí¹⁷, má MŠ možnost žádat o financování *chůvy*, která ve třídě působí spolu s učitelkou¹⁸. Pro děti

¹⁶ Znění školského zákona v době realizace výzkumu.

¹⁷ Uvedené podmínky platily v době našeho výzkumu. V aktuálně platných šablonách v rámci OP JAK se sloučily šablony *chůva* a *školní asistent* a už neplatí podmínka přítomnosti konkrétního počtu dětí mladších 3 let. Školní asistent však musí plnit kvalifikaci „asistenta pedagoga“.

¹⁸ Chůva v MŠ není pedagogickým pracovníkem podle zákona o pedagogických pracovnících. Musí splnit buď požadavky na střední pedagogicky, zdravotnicky nebo pečovatelsky

je připraven výchovně-vzdělávací program podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který obsahuje kapitolu věnovanou dvouletým dětem¹⁹.

MŠ s třídou pro dvouleté děti s chůvou a dofinancováním zřizovatele, v době výzkumu měla dvě běžné třídy pro děti ve věku 3 až 6 let a jednu třídu pro nejmenší, dvou- až tříleté děti, kde v rámci našeho výzkumu proběhlo pozorování. Do běžné třídy přijímají maximálně 28 dětí a do třídy pro dvou- až tříleté děti maximálně 22 dětí²⁰. V době výzkumu chodilo do této třídy pro nejmenší 16 dětí. Každá třída má samostatný vchod, šatnu a sociální zařízení. Třídy slouží zároveň jako jídelny a herny a odpoledne umožňují také odpočinek dětí na lehátkách. Místnosti pro děti jsou prostorné a díky velkému množství oken velmi světlé. U tříd jsou také kuchyňky neboli přípravný jídlu, kde je dětem jídlo vydáváno. Rodiče platí běžný měsíční poplatek (cca 400 Kč školného plus cca 800 Kč stravného). Ve třídě se střídají dvě učitelky (jejich přítomnost se kryje cca 2 hodiny denně) a chůva.

MŠ s třídou pro dvouleté děti s chůvou bez dofinancování zřizovatele, v době výzkumu přijímala dvouleté děti z provozních důvodů: Jedná se o dvoutřídní MŠ s celkovou kapacitou 48 dětí, která v době výzkumu nebyla celá využita. Děti jsou rozdělené podle věku. Jednu třídu navštěvují menší děti od dvou do cca tří a půl let. V době výzkumu bylo v této třídě 14 dětí a zhruba půlka z nich byla mladší tří let. Tato třída

zaměřené vzdělání, nebo disponovat profesní kvalifikací *Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky* nebo *Chůva pro dětské koutky*.

19 MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2021)* [online].

20 Tyto maximální počty dětí ve třídách vycházejí z možnosti zřizovateli navyšovat podle § 24 (5) školského zákona maximální počet dětí ve třídách o 4 děti, za předpokladu, že zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Od září 2020 umožňuje vyhláška o předškolním vzdělávání v případě přítomnosti dětí mladších tří let snížit počet dětí ve třídě o dvě děti za každé dítě mladší tří let maximálně o šest dětí. Z toho vychází, že běžný počet dětí ve třídě dvouletých dětí by měl být max. 18 dětí.

má k dispozici přebalovací pult (v době výzkumu na děti nebyly klade-ny žádné požadavky z hlediska nošení plínek, zároveň ale žádné z dětí plínky už nenosilo) a nově zařízenou koupelnu. Nachází se v prvním patře budovy MŠ. Do druhé třídy, která je umístěná v přízemí budovy, chodí starší děti (cca od 4 let) a v době výzkumu bylo v této třídě 20 dětí. U oběda se děti střídají v dolní třídě. Ve třídě pro menší děti působí chůva, ve třídě pro starší děti je kvůli přítomnosti dítěte s přiznanými podpůrnými opatřeními přítomna asistentka pedagoga. Díky tomu jsou v obou třídách po velkou část dne přítomné dvě dospělé osoby. Rodiče platí běžný měsíční poplatek (cca 200 Kč školného plus cca 900 Kč stravného).

**MŠ s třídou pro dvouleté děti bez chůvy a dofinancování zřizovate-
le**, v době výzkumu přijímala dvouleté děti na základě poptávky rodičů: Jedná se o MŠ s pěti třídami – jedna logopedická s kapacitou 15 dětí, jed-
ná předškolní s kapacitou 26 dětí a tři smíšené (dvě s kapacitou 26 dětí
a jedna na detašovaném pracovišti s kapacitou 21 dětí). První větší nábor
dvouletých dětí proběhl ve školním roce 2017/2018 a náš rozhovor v to-
to zařízení se soustředil především na tuto zkušenost. Jednalo se o třídu
s kapacitou 26 dětí, ve které byly spojené děti mladší tří let (cca 12 dětí)
a další mladší děti kolem tří let. Třída neměla chůvu, ale v prvním měsíci
školního roku chodily učitelky dobrovolně do práce tak, aby se většinou
doby překryly a ve třídě byly ve dvou. Rodiče platí běžný měsíční popla-
tek (cca 400 Kč školného plus cca 900 Kč stravného). Tabulka 1 prezen-
tuje přehled zapojených zařízení a druhy dat, která jsme v nich sbíraly.

Vybraná zařízení se nacházejí ve čtyřech různých lokalitách: Brno, Ostrava, Kroměříž a Meziměstí. Tyto lokality jsme zvolily kvůli odlišné situaci poskytování služeb rané výchovy a péče: pět zařízení se na-
chází v Brně, kde je dlouhodobý problém s kapacitou mateřských škol
a dětské skupiny zde do značné míry suplují i veřejnou nabídku pro
děti starší tří let. Rodiče mají díky tomu více možností volby různých
zařízení – např. mikrojesle, zařízení podle živnostenského zákona,
nebo dokonce dětská skupina, která funguje v návaznosti na veřejnou
MŠ. Ostravu charakterizuje také větší pestrost zařízení, celkově jich

Tabulka 1: Přehled zařízení a sesbíraných dat

Charakterizace zařízení	Sběr dat
Dětská skupina (Montessori) pro děti od 1 do 4 let	pozorování (5 dní) a rozhovory (majitelka, 3 chůvy, 4 matky)
Dětská skupina (Montessori) pro děti od 1 do 6 let	pozorování (4 dny), rozhovory (ředitelka, chůva, 1 tatínek, 3 matky)
Dětská skupina při veřejné mateřské škole pro děti od 1 do 3 let	rozhovory (ředitelka, chůva působící v DS, 2 matky)
Třída pro dvouleté děti ve veřejné mateřské škole s chůvou, zajištěná podporou strukturálních fondů EU a dofinancovaná zřizovatelem	pozorování (5 dní) a rozhovory (ředitelka, učitelka MŠ, chůva, 6 matek)
Třída pro dvouleté děti ve veřejné mateřské škole s chůvou, bez dofinancování, MŠ bere dvouleté děti z provozních důvodů (doplnění volných kapacit)	rozhovory (ředitelka a učitelka MŠ)
Třída pro dvouleté děti ve veřejné mateřské škole bez chůvy a bez dofinancování, MŠ reagovala na velkou poptávku na místa pro dvouleté děti	rozhovory (ředitelka a 2 učitelky, které působily v třídě pro dvouleté děti)
Mikrojesle	rozhovory (zakladatel, chůva)
Zařízení podle živnostenského zákona - „dětské centrum“ pro děti zaměstnanců a zaměstnankyní organizace, které mohou služby centra užívat jako zaměstnanecký benefit	rozhovory (držitelka živnosti, 3 matky)

je ale méně. Před a během doby našeho výzkumu se zde zřizovatelé veřejných MŠ (tj. jednotlivé městské části) aktivně podíleli na vzniku MŠ tříd pro dvouleté děti, které doplnily nabídku soukromých dětských skupin. Tento aktivní přístup (ve formě dofinancování) byl klíčovým důvodem, proč jsme tuto lokalitu zapojily do našeho výzkumu – chtěly jsme dokumentovat a analyzovat, jak za těchto podporujících podmínek fungují třídy pro dvouleté děti v mateřských školách. Další lokalitou je Kroměříž, která nám jednak umožnila zohlednit kontext menšího krajského města, zároveň jsme tady narazily na příklad zapojení dvouletých dětí v rámci MŠ, který důležitým způsobem kontrastuje se situací v Ostravě. Do výzkumu jsme také chtěly zahrnout malou

obec – rozhodly jsme se pro Meziměstí, které se navíc nachází v pohraničí. Našly jsme zde příklad mateřské školy, která v době realizace výzkumu dvouleté děti přijímala z provozních důvodů.

Kritéria výběru zařízení jsme nastavily tak, abychom v rámci analýzy měly možnost porovnat fungování dětských skupin s různými způsoby, jak mateřské školy řeší zapojení dvouletých dětí. Na začátku našeho projektu a výzkumu se totiž tyto dvě možnosti jevily z kapacitního hlediska jako hlavní pro věkovou skupinu dětí do tří let²¹. Chtěly jsme ale také zapojit nová a méně rozšířená řešení jako např. mikrojesle a zařízení podle živnostenského zákona. Vzhledem k tomu, že se nám (kvůli epidemiologickým omezením) u těchto méně rozšířených případů nepodařilo zajistit pozorování a jen v omezené míře vést rozhovory s rodiči, figurují v našich analýzách spíše jako doplňující materiál než samostatné případy. Pro čtenáře a čtenářky je důležité si uvědomit, že data, která prezentujeme, v první řadě ukazují konkrétní situaci v daném zařízení. Nejsou reprezentativní v tom smyslu, že by se dalo říct, že ve všech dětských skupinách to funguje tak, jako v těch z našeho výzkumu. O to nám ostatně ani nešlo. Prezentovaná data znázorňují a představují specifické dynamiky fungování kolektivu dětí mladších tří let, konkrétní problémy systémového nastavení rané výchovy a péče v ČR a typické motivace a obavy rodičů, kteří pro své děti využívají služby zařízení rané výchovy a péče. V tom mají jasnou výpovědní hodnotu

21 U zařízení fungujících podle živnostenského zákona chybí evidence těchto služeb. Kvůli tomu lze, na základě omezených dostupných dat, jen odhadnout, kolik těchto zařízení v ČR skutečně funguje a v praxi poskytuje služby rané výchovy a péče (v režimu vázané živnosti *Péče o dítě do tří let věku v denním režimu*). Podle odhadu z publikace *Analýza dostupnosti zařízení péče o děti v předškolním věku* (Oddělení evaluací MPSV) fungovalo v ČR k 31. 12. 2018 20–290 takových zařízení, oproti 861 dětským skupinám. Další důvod, proč jsme se těmto zařízením nevěnovaly ve větším rozsahu, je fakt, že požadavky na pečující personál v těchto zařízeních navazují na legislativu k dětským skupinám. Zároveň je pravděpodobně, že i u dalších charakteristik poskytované péče (např. počet dětí na jednu pečující osobu) berou požadavky na dětskou skupinu jako minimální standard, který potřebují spíš překonat, aby ospravedlnily případně vyšší cenu. S cenou dále souvisí i specifická cílová skupina těchto zařízení, a tím pádem spíše omezený význam pro systémové řešení rané výchovy a péče.

týkající se působení systémového kontextu, který v dané době platil. Kdybychom do našeho výzkumu zapojily další zařízení stejného typu, je poměrně velká pravděpodobnost, že se objeví i tam, mohly bychom však narazit i na nové jevy (to znamená, že témata, která prezentujeme, nejsou vyčerpávající). Toto omezení našeho výzkumu zároveň poukazuje na klíčové oblasti pro další zkoumání – např. systematické mapování různých způsobů zapojení dvouletých dětí do mateřských škol nebo rozšíření ziskově orientovaných zařízení (podle živnostenského zákona), specifika těchto zařízení a jejich cílové skupiny.

Jak jsme tedy k nasbíraným materiálům přistupovaly a jak jsme je analyzovaly? Jak jsme již zmínily, cílem našeho výzkumu bylo přispět k řešení otázek, které jsme představily hned na začátku úvodu. Vycházejí z jisté výzkumné mezery v české pedagogice.²² Většina výzkumů a analýz, které se v ČR zabývají tematikou poskytování služeb rané výchovy a péče, se soustředí na roli, kterou tato zařízení hrají v rámci českých rodinných politik.²³ Pedagogicky zaměřené práce vznikaly v posledních letech spíše s důrazem na praktickou práci s touto věkovou skupinou v rámci mateřských škol.²⁴ Čeho si v rámci výzkumu

22 Srov. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků* a SYSLOVÁ, Zora a Veronika NAJVAROVÁ. *Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011–2020*: Jak upozorňují Průcha et al. a Syslová a Najvarová, české pedagogické výzkumy prováděné v posledních dvou dekadách jsou z hlediska použitých metod spíše jednotvárné a z hlediska tematického zaměření chybí výzkumy, které by se věnovaly jak každodennosti dětí v zařízeních rané a předškolní výchovy a péče, tak i interakci mezi dětmi a pedagogickým personálem a dětmi mezi sebou. Jako efektivní metoda se k tomu nabízí etnografický výzkum, který produkuje data vhodně využitelná pro pedagogickou i sociologickou analýzu, jež se analyticky doplňují, a tím umožňují zachytit komplexnost zkoumané oblasti.

23 K těmto pracím patří např.: HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*. HAŠKOVÁ, Hana a Zuzana UHDE. *Women and social citizenship in Czech society: continuity and change*. KUCHARŮVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sítí zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*.

24 Vznikly především v návaznosti na novelu školského zákona, která umožnila přijetí dětí do mateřských škol od dvou let – k těmto pracím patří např.: KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana

a analýzy nasbíraných materiálů všímáme, nebo co naopak přehlízíme, je zároveň otázkou přístupů a teoretických úvah, na které navazujeme.

Náš pohled na ranou výchovu a péči v ČR je přitom propojením sociologického a pedagogického přístupu: chceme porozumět pedagogické práci a zkušenostem klíčových aktérů v oblasti rané výchovy a péče v širším společenském kontextu a v systémových souvislostech. Děti považujeme – už od jejich narození – za aktivní v procesu vlastního poznávání a jejich kognitivní vývoj vnímáme jako založený na interakci s okolím (viz také kapitola 2). Zastáváme pedagogický přístup zaměřený na individuální potřeby a vlohy každého dítěte. V tomto pojetí vychází pedagogická práce z komplexního vnímání dítěte a věnuje pozornost fyzické, osobní, sociální, emocionální a psychické pohodě dětí, stejně tak jako kognitivním aspektům jejich vývoje (viz také kapitoly 1 a 2).²⁵ Zároveň vycházíme z toho, že podoba služeb rané výchovy a péče, jejich funkce, postavení ve společnosti a představy o jejich organizaci a o tom, jak se tato práce dělá „správně“ (např. jestli to je práce pedagogická, nebo spíše zdravotnická), navazuje na to, jak se v dané společnosti o dětech mluví a přemýšlí, na jaké vědecké poznatky se odkazuje a jak je vnímáno dětství a dospívání dětí v rámci společnosti (viz také kapitola 1).²⁶ V tom smyslu nám jako autorskému týmu jde jednak o poukázání na souvislosti, např. mezi pojetím rané výchovy a péče, vnímání jejich funkce a práce přímo v zařízení a také

SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. GRŮZOVÁ, Lucie a Zora SYSLOVÁ. *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání* [online].

25 Srov. také: MOSS, Peter a Pat PETRIE. *From Children's Services to Children's Spaces* [online]. JAMES, Allison a Alan PROUT. *Constructing and Reconstructing Childhood* [online]. COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*.

26 Srov. např. VANDENBROECK, Michel. *The Persistent Gap between Education and Care: a 'History of the Present' Research on Belgian Child Care Provision and Policy*. VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference*. MOSS, Peter. *Farewell to Childcare?*

o upozornění na to, že způsob, jakým v ČR funguje raná výchova a péče, není automaticky daný. Je to výsledek vývoje řady politických a společenských rozhodnutí, a tím pádem je klíčové, aby byl k dispozici dostatek informací, které umožní vést dostatečně informovanou společenskou a demokratickou debatu o tomto tématu. Zároveň jsme přesvědčeny, že taková debata podpoří rodiče v tom, aby vnímali reálný souhrn možností a omezení různých zařízení rané výchovy a péče – a na základě toho mohli najít takové řešení, které bude vyhovovat konkrétní situaci dané rodiny a bude respektovat potřeby všech.²⁷

K analýze jsme měly k dispozici doslovné přepisy všech rozhovorů a také terénní poznámky z pozorování. V nich jsme sledovaly tři analyticko-tematické linky: 1) každodenní život dětí v institucích rané výchovy a péče, 2) práci ředitelky a pečujícího personálu, 3) zkušenosti a potřeby rodičů. Jak jsme u jednotlivých témat konkrétně postupovaly při analýze, prezentujeme v daných kapitolách. Tyto tři tematické oblasti rovněž představují jádro této knihy a výsledky z nich prezentujeme v kapitolách 2, 3 a 4, přičemž druhá kapitola představuje dětství jako kulturně-historický fenomén. Tento přístup umožňuje nejen porozumět způsobům, jakými je dětský svět napojen na sociální struktury, ale také rozpoznat aktivní role dětí při tvorbě jejich sociálního světa, např. v kontextu institucionální rané výchovy a péče. Druhá kapitola představuje klíčové teoretické poznatky, které umožní lepší porozumění každodennímu životu dětí v institucionální rané výchově a péči, a hlavně zavede čtenáře a čtenářky do specifického světa dětí ve věku do tří let. Třetí kapitola přináší vhled do světa ředitelky, učitelky a chůvy. Prezentujeme v ní poznatky, jak ředitelky a pečující personál v zařízeních rané výchovy a péče vnímají svou práci s dětmi, obsah jejich práce a jejich přístup a motivaci k práci. Zároveň upozorňujeme, že tato práce navazuje na řadu systémových nastavení, na která ani ředitelky, ani personál nemají vliv, která však mohou zásadním způsobem

27 Srov. např. COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*.

ovlivňovat jejich práci s dětmi. Následná čtvrtá kapitola prezentuje svět rodičů. Zde představujeme pět příběhů, které představují různá pojetí role služeb rané výchovy a péče v rámci rozmanitých rodinných kontextů. Rodiče vyprávějí o tom, jakým způsobem a proč se pro služby rané výchovy a péče rozhodli, jakou k tomu měli motivaci, jaké problémy potřebovali překonat a jak vnímají svoje děti v kontextu vybraných služeb rané výchovy a péče. Tyto tři kapitoly, které prezentují klíčové výsledky našeho výzkumu, zarámuje první kapitola, ve které se zaměřujeme na historický vývoj pojetí rané výchovy a péče a na to, jaké funkce plnily související služby především v různých evropských kontextech. Představujeme zde také vývoj v České republice až k přijetí novely zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině v létě roku 2021. Tyto informace umožňují jednak kontextualizaci výsledků našeho výzkumu a jednak uchopení historických souvislostí některých současných fenoménů. Poslední dvě tematické kapitoly jsou spíše prakticky zaměřené: Pátá kapitola shrnuje klíčové výsledky našeho výzkumu do užitečných tipů pro rodiče, kteří uvažují o využití služeb rané výchovy a péče nebo jsou zrovna v procesu hledání vhodného zařízení. Jejím cílem je podpořit porozumění mezi rodiči a jednotlivými zařízeními. Stejný cíl sleduje i šestá kapitola, která se však primárně zaměřuje na pečující personál (přitom může být přínosná i pro rodiče). Představuje sociologický pohled na klíčová témata, která souvisí se společenskými proměnami (nejen) rodiny a ovlivňují práci pečujícího personálu. Náš sociologicko-pedagogický kruh se v této kapitole uzavře, protože prezentované informace mohou sloužit jako podklady k reflexi pozice pečujícího personálu v zařízeních rané výchovy a péče, jejich každodenní práce s dětmi a interakce s rodiči.

Autorství celé knihy je společné – u některých kapitol vypadala naše spolupráce tak, že každá podle toho, čemu se v analýze věnovala, přispěla svou částí, něco doplnila, přepsala či přeskupila; u jiných kapitol probíhala spolupráce ve formě průběžné zpětné vazby, vzájemného čtení, komentování a návrhů na změny. Sestavení jednotlivých kapitol do ucelené knižní publikace a zajištění jejich logické i koncepční

propojenosti a návaznosti měla na starost Martina Kampichler, autorkou doprovodných ilustrací je Lucie Grůzová.

Na tomto místě bychom jako autorský tým také chtěly poděkovat všem, kteří s námi v rámci našeho výzkumu a přípravy této knihy spolupracovali – zejména představitelkám a představitelům zapojených zařízení rané výchovy a péče, kteří nám umožnili pozorování a/nebo nám věnovali svůj čas pro rozhovory, rodičům, kteří byli ochotní s námi sdílet své zkušenosti, a recenzentkám knihy za cennou zpětnou vazbu a podporující rady.



1 SVĚT KONCEPCÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE

V úvodu knihy jsme poukázaly na jistý paradox rané výchovy a péče v českém kontextu: na jedné straně po roce 1989 opakovaně proběhly veřejné debaty o nevhodnosti institucionální rané výchovy a péče, na druhé straně však dlouhodobě chybí aktuální odborné výzkumy a debaty o tom, k čemu služby rané výchovy a péče jsou, jak by měly fungovat, aby splnily své cíle, a jaké personální a materiální zázemí k tomu potřebují. V této kapitole se proto pokusíme nastínit, z jakých důvodů a za jakým účelem byly tyto služby zajišťovány v různých kontextech a dobách, z jakých myšlenek vycházely a jaké nastavení se dnes ukazuje jako smysluplné a funkční. Účelem této kapitoly však není vytvořit normu „jak se to má / musí dělat“, nýbrž přispět k veřejné debatě o tom, jaké podmínky a služby rané výchovy a péče je v ČR žádoucí zajistit a které funkce mají tyto služby ve společnosti plnit. Dále naznačuje přehled vývoje rané výchovy a péče v České republice a shrnutí aktuálního koncepčního a legislativního rámce pro nabídku služeb institucionální rané výchovy a péče po novele zákona o poskytování služeb péče o dítě v dětské skupině z roku 2021.

K čemu jsou služby rané výchovy a péče?

Mezinárodní literatura pojednávající o historickém vývoji služeb rané výchovy a péče identifikuje různé odpovědi na tuto otázku²⁸. Ty se liší nejen z hlediska historického vývoje, ale také v návaznosti na různá

28 Srov. např.: VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference*. VANDENBROECK, Michel. *The Persistent Gap between Education and Care: a 'History of the Present' Research on Belgian Child Care Provision and Policy*. MOSS, Peter.

lokální specifika. Podobnou různorodost lze najít i u vývoje předškolních služeb, ale s tím důležitým rozdílem, že tyto služby byly v podstatě již od samého vzniku vnímány jako zaměřené na vzdělávání – narozdíl od služeb rané výchovy a péče, které vycházejí z různých historických proudů: ochrana dětí, výchova v raném dětství, podpora dětí se specifickými potřebami nebo podpora zapojení matek do pracovního trhu. Definice těchto služeb se v návaznosti na tento vývoj různí i dnes, nejsou nutně vnímány jako propojené s pedagogickým působením na batolata nebo jako prostor pro jejich další vývoj a vzdělávání²⁹. V této první části kapitoly proto stručně představujeme hlavní způsoby uchopení služeb rané výchovy a péče a klíčové myšlenky, ze kterých vycházely. K znázornění tohoto vývoje prezentujeme konkrétní příklady z různých evropských kontextů a dob, které slouží především ke konkretizaci představených myšlenek.

První pokusy o etablování služeb institucionální péče o nejmenší děti lze najít v první polovině 19. století ve Francii, konkrétně v Paříži. Tehdejší jesle (*crèches*) vznikly v kontextu tradiční charity k ochraně dětí a reagovaly na zhoršující se socioekonomickou situaci zejména dělnických žen. Vznik jeslí byl také součástí rozsáhlejších diskusí o veřejném zdraví, v rámci kterých se lékaři také začali zabývat situací nemluvňat a malých dětí se záměrem omezit dětskou úmrtnost. Tu vnímali jako spojenou s tradičními formami kojenecké péče, které tehdy měly pracující ženy k dispozici: využívání služeb kojných, chův (pro už odstavené děti) nebo tehdejších neregulovaných předchůdců školek. Další rozšířené řešení bylo nechat dítě během dne doma samotné nebo spolu se staršími sourozenci. Cílem lékařů bylo dosáhnout medikalizace péče o nejmenší, tzn. ustanovení lékařů jako odborné autority v péči o kojence a začlenění kojenecké péče do jejich praxe. Toho se snažili docílit např. vydáváním pojednání o kojenecké péči, kterými cílili

Farewell to Childcare? KAMERMAN, Sheila B. *A global history of early childhood education and care.* [online].

29 Tamtéž.

především na ženy ze středních a vyšších tříd. Jesle pak byly zaměřené na děti dělnických žen a měly v tomto ohledu plnit dvojí funkci: jednak měly přímo zamezit kojenecké úmrtnosti a přispět ke zlepšení životních podmínek nemluvnat a jednak měly umožnit morální nasměrování, vzdělávání a kontrolu dělnických žen a jejich způsob výchovy a péče o děti. Přitom šlo především o poradenství zaměřené na hygienickou péči o kojence a význam kojení, důležitou součástí tohoto poradenství však byla i snaha o to, aby si matky uvědomily a přijaly své místo v sociální hierarchii a vyjádřily vděčnost vůči dobrodincům z vyšších tříd. Morální představy – především ohledně ekonomické a rodinné situace žen – byly také součástí podmínek přijetí dětí do jeslí: matka dítěte musela být chudá, zaměstnaná mimo domov a vdaná.³⁰

V duchu tohoto medicínského, charitativního a morálního pojetí byl těžištěm péče a organizace jeslí lékařský dozor a naplnění fyzických potřeb batolat. Lékaři v jeslích poskytovali službu jako dobrovolníci a prováděli každodenní prohlídky dětí. Cílem bylo, aby časté návštěvy lékařů regulovaly kvalitu péče a jesle fungovaly podobně jako lékařské ambulance.³¹ Z hlediska prostor se jesle měly skládat z jedné víceúčelové místnosti pro děti, kuchyně a prádelny. V provozu byly každý den (kromě neděle) od 5:30 do 20:30. Zaměstnankyním jeslí se říkalo zdravotní sestry a v jeslích mohly pracovat za předpokladu, že samy byly matkami. Jesle nepotřebovaly kojné, protože děti, které ještě nebyly odstaveny, krmily jejich matky (měly se dostavit dvakrát denně – ráno a odpoledne – ve vyhrazeném čase).³² Doporučený poměr sester a dětí byl jedna ku šesti.³³ Iniciátor a zakladatel prvních pařížských jeslí – právník a filantropista Jean-Baptiste Marbeau – se ve svých spisech

30 PROCHNER, Larry. *The American Creche: 'Let's Do What the French Do, but Do It Our Way'*. LABERGE, Ann F. *Medicalization and Moralization: The Creches of Nineteenth-Century Paris: The Creches of Nineteenth-Century Paris*.

31 Tamtéž.

32 Tamtéž.

33 ROLLET-ECHALIER, Catherine. *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe*

soustředil především na medicínskou a fyziologickou stránku péče. Otázce, jak mají děti trávit čas v jeslích, se přitom příliš nevěnoval, upozornil však na to, že je potřeba děti fyzicky stimulovat.³⁴

Tato první zařízení pro děti mladší tří let však neměla očekávaný masový úspěch. Dělnickým ženám často chyběla důvěra v jesle a podle některých zdrojů hledaly pomoc spíše ve službách žen, které pocházely z podobného sociálního prostředí.³⁵ Kromě toho se i přes snahu o udržování dobrých hygienických podmínek mezi dětmi v jeslích šířily nemoci a lékařský dohled neplnil svůj účel v očekávaném rozsahu. Navíc frekvence návštěv lékařů výrazně klesla už po prvních letech fungování jeslí.³⁶ I tak se však francouzský model nové instituce pro nejmenší děti začal od padesátých let devatenáctého století šířit do řady evropských zemí (včetně habsburské monarchie a českých zemí), kde se koncepčně dál vyvíjel.

Důležitou roli v tomto dalším vývoji hrály nové poznatky z oblasti psychiatrie a psychologie, které se na začátku dvacátého století začaly více věnovat dětem a dětství (jako např. Arnold Gesell nebo Jean Piaget). Dvacátá a třicátá léta dvacátého století přinesla zvýšené zaměření na sběr dat o dětech určitého věku v různých oblastech jejich duševních a fyzických změn. Z těchto dat postupně vznikly věkové normy a vývojové kontinuum, které měly zobrazovat univerzální fáze *normálního* vývoje dětí a spojit je s věkem, ve kterém se u většiny dětí objevily. Vzniklé tabulky se v lékařské komunitě rychle rozšířily k hodnocení a diagnostice – umožnily snadno rozlišovat děti jako *normální/abnormální* nebo *pokročilé/retardované*, s ohledem na normy držení těla, lokomoce, slovní zásobu, porozumění, konverzaci, osobní

République, cit. dle PROCHNER, Larry. *The American Creche: 'Let's Do What the French Do, but Do it Our Way'*.

34 PROCHNER, Larry. *The American Creche: 'Let's Do What the French Do, but Do it Our Way'*.

35 Tamtéž.

36 LA BERGE, Ann F. *Medicalization and Moralization: The Creches of Nineteenth-Century Paris: The Creches of Nineteenth-Century Paris*.

návyky, iniciativu, samostatnost nebo formy hry. Tato schopnost testovat vývoj dětí a posuzovat jejich kompetence významně změnila pojetí dětství.³⁷

Další vědci se snažili najít faktory, které u dětí způsobují, že se jejich vývoj liší od těchto norem. Britský pediatr, dětský psychiatr a psychoanalytik John Bowlby se např. ve své práci soustředil na děti, které byly dlouhodobě hospitalizované nebo v rámci evakuací během druhé světové války dlouhodobě oddělené od svých rodičů a projevovaly problémové a bezcitné chování. Na základě této práce byl pověřen, aby pro Světovou zdravotnickou organizaci sepsal zprávu o duševním zdraví dětí bez domova v poválečné Evropě. Výsledkem byla zpráva *Mateřská péče a duševní zdraví*, která vyšla v roce 1951.³⁸ Ke klíčovým závěrům této publikace patřilo, že kojenci a batolata potřebují pro svůj zdravý vývoj a tělesnou a duševní pohodu zažít v raném dětství nepřetržitý vřelý a blízký vztah se svou matkou (nebo jinou blízkou osobu). Absence nebo dlouhodobé přetržení tohoto klíčového primárního vztahu může mít nevratné duševní a zdravotní následky³⁹. Bowlbyho zjištění byla ve své době nová a převratná hlavně v tom, že vyzdvihla význam mezilidských vztahů pro zdravý (psychický i fyzický) vývoj dětí, což zpochybnilo dosud převládající medicínské pojetí péče, které kladlo důraz na hygienu a naplnění fyzických potřeb (např. čistota, správná

37 WYNESS, Michael G. *Childhood and society: an introduction to the sociology of childhood: an introduction to the sociology of childhood*, s. 125. ROSE, Nikolas S. *Governing the soul: the shaping of the private self: the shaping of the private self*, s. 142, 147.

38 BOWLBY, John a World Health ORGANIZATION. *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children*.

39 Novější výzkumy však ukázaly, že pro rozvoj bezpečného attachmentu není rozhodující kvantita kontaktu ve vztahu v tom smyslu, že daná osoba musí být neustále k dispozici, ale kvalita tohoto vztahu, tzn. způsob, jakým daná osoba v relevantních situacích na dítě reaguje. Tyto novější výzkumy nejenže rehabilitovaly role otce, ale také posunuly negativní vnímání rané výchovy a péče. Elly Singer přitom také upozorňuje na potřebu nových teorií ke zkoumání vývoje dětí ve skupinové péči, které více odpovídá této situaci. SINGER, Elly. *Shared Care for Children*.

strava, čerstvý vzduch) a vnímalo roli rodičů jako nahraditelnou. Později na tuto práci navázala Mary Ainsworth⁴⁰ a vznikla tak *Teorie citové vazby*. Stejně jako nové poznatky vývojové psychologie přispěly i tyto nové vědecké poznatky k proměně role zařízení pro výchovu a péči o nejmenší děti a jejich vnímání ve společnosti – např. publikace Světové zdravotnické organizace z roku 1951 v některých zemích zásadně ovlivnila hodnocení ústavní péče o kojence a způsob organizace hospitalizace dětí. Bowlbyho práce však měla vliv i na vnímání služby rané výchovy a péče – jednak Bowlby v rámci své práce kritizoval zapojení žen do pracovního trhu, jednak jeho práce a teorie přispěly k tomu, že se institucionální výchova a péče začala vnímat více jako poněkud nekvalitní náhrada mateřské péče, která není s to napodobit vztah mezi matkou a dítětem.

Hlavní cílovou skupinou služeb rané výchovy a péče tak zůstaly nadále dělnické rodiny, především matky, u kterých se předpokládaly různé nedostatky v jejich přístupu k péči o děti, a služby rané výchovy a péče byly vnímány jako cesta k jejich kompenzaci. Co se posunulo a časem proměnilo, byla definice aktuálních společenských problémů. Od dětské úmrtnosti a morálního úpadku dělnických žen se v padesátých a šedesátých let dvacátého století důraz posunul k boji s dopadem deprivovaného prostředí dělnických rodin⁴¹ na jejich děti. Šlo především o řešení různých problémových projevů chování (agresivita, předčasné ukončení školní docházky apod.), které byly v dobovém vnímání spojené s chudým rodinným prostředím a působily jako bariéry toho, aby se děti z chudých rodin mohly funkčně začlenit do společnosti.⁴²

40 AINSWORTH, Mary D. Salter, R. G ANDRY, Robert G HARLOW, S LEBOVICI, Margaret MEAD, Dane G PRUGH, Barbara WOOTTON a World Health ORGANIZATION. *Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects*.

41 Tento přístup však zcela přehlézel společenského nastavení a jeho vliv na životní podmínky chudých rodin a problém individualizoval.

42 ROSE, Nikolas S. *Governing the soul: the shaping of the private self: the shaping of the private self*, s. 183–203.

Na základě výše zmíněných nových poznatků vývojové psychologie, které dokumentovaly intenzitu dětského vývoje v průběhu prvních let života, se vědci začali více soustředit na předškolní období (tzn. věk od narození do 6 let) jako období pro ranou (pedagogickou) intervenci, která měla mít potenciál kompenzovat nedostatky (dělnického) rodinného prostředí.⁴³ Institucionálně se to však v dané době projevilo hlavně ve věku před nástupem do školy. Jako příklad zde může sloužit americký program Head Start, který měl pomoci vyrovnávat vývojové rozdíly dětí z chudých poměrů před začátkem povinné školní docházky.⁴⁴

Tyto poznatky o významu období raného dětství otevřely i cestu pro propagaci stimulace raného vývoje u dětí, které nebyly vnímané jako „problematické“ ani jejich rodinné prostředí nebylo hodnoceno jako „nedostatečné“ nebo „deprivované“. U těchto dětí (převážně ze střední třídy) nešlo o kompenzaci, ale o zajištění naplnění jejich (intelektuálního) potenciálu. To znamená, že to, co bylo považováno za *normální*, bylo čím dál více spojováno s potřebou správné stimulace vývoje dětí, a to především v raném věku, před zahájením školní docházky. Došlo tak postupně ke změnám ve vnímání úlohy matky ve výchově: čím dál více se očekávalo, že matka zapojuje do výchovy psychologické a pedagogické poznatky, a tím aktivně vytváří dostatečně stimulující prostředí, „správně“ působí na svoje děti a používá tyto poznatky nejen k hodnocení vývojových pokroků svých dětí, ale také sebe sama v tom, jak plní svou mateřskou roli.⁴⁵ Se zesílením těchto nových (středostavovských) mateřských norem je úzce spojen vznik „hracích skupin“ pro děti, které matky pravidelně samy organizovaly, aby si děti mohly mezi sebou a v podnětném prostředí hrát (anglicky *playgroup movement*).

43 Tamtéž. VANDENBROECK, Michel. *The Persistent Gap between Education and Care: a 'History of the Present' Research on Belgian Child Care Provision and Policy*.

44 ROSE, Nikolas S. *Governing the soul: the shaping of the private self: the shaping of the private self*, s. 183–203.

45 Tamtéž, s. 198–201.

Různé formy hry, ale také kontakt s vrstevníky byly v těchto skupinách považovány za klíčový prostředek k učení a stimulaci dalšího vývoje dětí. Ve Velké Británii vzniklo v průběhu šedesátých let dvacátého století odhadem 8 000 takovýchto skupin a celkem se v nich setkalo kolem 300 000 dětí.⁴⁶ Podobné skupiny se ale také zakládaly v jiných zemích (např. v Austrálii⁴⁷).

Další klíčovou společenskou změnou bylo v šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století v západních zemích postupné zapojování žen ze střední třídy do pracovního trhu. Vzhledem k výše popsaným normám výchovy dětí s důrazem na správnou stimulaci jejich vývoje se však tato skupina žen nespokojila s dosavadními koncepty a nabídkou institucionální výchovy a péče o děti, které v této době v řadě evropských zemí ještě vycházely z pojetí péče ve smyslu ochrany chudých dětí ve spojení s medicínským pojetím péče, které kladlo důraz především na fyzické potřeby dětí. Místo toho požadovaly pro své děti kvalitní a z pedagogického hlediska smysluplnou a hodnotnou péči. V některých evropských zemích (např. Dánsko, Švédsko nebo Francie) tato změna socioekonomického postavení matek, které poptávaly služby rané výchovy a péče, vedla ke změně obsahu, organizace a praxe poskytování těchto služeb.⁴⁸

Ve Francii se např. zásadně změnilo vnímání jeslovské péče, která v první půlce dvacátého století představovala především nouzové řešení pro děti samoživitelek a dělnických žen, které se z ekonomických důvodů musely vrátit do práce co nejdříve. Od šedesátých let se však začaly objevovat nové psychologické a pedagogické studie, které zpochybnily toto vnímání institucionální rané výchovy a péče jako

46 Tamtéž, s. 198–199.

47 TOWNLEY, Cris. *Playgroups: Moving in from the Margins of History, Policy and Feminism*.

48 VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference*. VANDENBROECK, Michel. *The Persistent Gap between Education and Care: a 'History of the Present' Research on Belgian Child Care Provision and Policy*. MOSS, Peter. *Getting beyond childcare: reflections on recent policy and future possibilities*.

nouzové náhražky jinak nenahraditelné osobní péče matky. Upozornily např. na to, že neexistuje univerzální řešení toho, jakým způsobem zajistit kvalitní péči o děti, a uznaly, že osobní péče matky nepředstavuje automaticky nejlepší řešení, zvláště když může vést k izolaci, nespokojenosti a frustraci matky. Rodiče by proto měli mít širokou škálu možností výběru. Dále vznikly nové výzkumy zabývající se působením institucionální výchovy a péče na nejmenší děti, v rámci nichž se více zdůraznila výhoda socializace batolat ve skupině stejně starých dětí (viz také kapitola 2) a také potenciální příznivý vliv institucionální výchovy a péče na pozdější vzdělávací dráhu. V sedmdesátých letech pak došlo k postupné reformě legislativního rámce směrem k pedagogickému pojetí institucionální rané výchovy a péče: došlo ke snížení medicínských a hygienických požadavků a ke zvýšení potřebné pedagogické kvalifikace, a tím pádem k odklonu od medicínského pojetí péče směrem k psychologicko-pedagogickému.⁴⁹

Další zajímavou proměnou si prošlo Švédsko. I zde v devatenáctém století vznikala zařízení, která poskytovala péči o děti chudých svobodných pracujících matek. Na rozdíl od většiny evropských zemí, kde byly děti rozděleny do různých zařízení podle věku, tady sloužila všem dětem ve věku do šesti let společně. Pro děti ze střední třídy pak existovala zvláště předškolní zařízení, která se soustředila na rané vzdělávání, avšak jen v rozsahu několik hodin denně. Jako reakce na rostoucí zájem pracujících matek ze střední třídy o celodenní péči byla v roce 1968 zřízena Národní komise pro péči o děti, jejímž úkolem bylo vypracovat nový systém, který měl propojovat oba proudy – rané vzdělávání a ochrannou péči o děti z chudých rodin. V roce 1972 komise navrhovala sloučení obou institucí do jedné, která měla pro všechny děti do šesti let společně poskytovat péči a vzdělání, s možností celodenní nebo půldenní docházky. Tři roky poté byl v tomto duchu přijat Národní zákon o předškolních zařízeních. Ze začátku měly přednost

49 DUDOVÁ, Radka a Hana HAŠKOVÁ. *Diskursy, instituce a praxe péče o děti do tří let ve francouzsko-české komparativní perspektivě*, s. 38, 41.

děti zaměstnaných matek, dlouhodobým cílem však bylo poskytnout místo pro všechny děti, jejichž rodiče o to jeví zájem. V průběhu sedmdesátých let tak došlo k intenzivnímu rozšíření kapacit a v roce 1985 švédský parlament schválil zákon, podle něhož by od roku 1991 měly mít všechny děti ve věku od 18 měsíců do 6 let právo na místo v předškolním zařízení. Později bylo toto právo ještě přizpůsobeno pravidlům čerpání rodičovské dovolené a pro rodiče vznikla možnost volby, jestli chtějí využívat delší rodičovskou dovolenou (v případě střídání partnerů na rodičovské dovolené do 18 měsíců věku dítěte), nebo preferují dřívější nástup dítěte do předškolního zařízení (v jednom roce věku dítěte). Zajímavým závěrem této proměny je fakt, že v polovině devadesátých let převzalo ministerstvo školství plnou odpovědnost za předškolní zařízení pro děti od jednoho roku do věku povinné školní docházky.⁵⁰ Následně bylo sjednoceno i vzdělávání učitelů a učitelek: s dětmi od 0 do 18 let mohli pracovat „učitelé a učitelky“, kteří si během společného vysokoškolského studia mohli zvolit různé specializace, podle toho, s kterou věkovou skupinou chtěli pracovat.⁵¹

Vývoj ve Švédsku je ale spíše ojedinělý. V mnoha zemích přišly tyto společenské změny a/nebo reakce na ně až později. Např. Velká Británie či Nizozemí reagovaly na souvislosti mezi zaměstnaností žen a nabídkou služeb rané výchovy a péče ve svých politikách až později. V době finančních krizí však škrty ve veřejných rozpočtech značně omezily možnosti podpory a rozšíření veřejného poskytování služeb rané výchovy a péče. Vznikly tak nové způsoby organizace rané výchovy a péče – především prostřednictvím privatizace a podpory tržně orientovaného systému.⁵² Jako příklad takové země zde může sloužit Nizozemí, kde se očekávalo, že díky poptávce rodičů po soukromě nabídnutých službách rané výchovy a péče vzniknou místa tam,

50 KAMERMAN, Sheila B. *A global history of early childhood education and care*. [online].

51 MOSS, Peter. *Farewell to Childcare?*

52 VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference*, s. 178.

kde jsou potřeba, a kvalita poskytovaných služeb se bude díky konkurenčnímu boji o rodiče zvyšovat. Místo toho však došlo ke koncentraci poskytovatelů: po šesti letech byla téměř polovina nabídnutých míst rané výchovy a péče v rukou pouhých pěti procent poskytovatelů, zvýšila se nerovnost v dostupnosti a kvalita poskytované služby se snížila.⁵³

Kromě pokusů vyřešit nabídku služeb rané výchovy a péče pomocí tržních mechanismů přinesl konec dvacátého století také větší aktivitu mezinárodních organizací jako OECD a EU v oblasti rané výchovy a péče. Tyto organizace zdůvodňují podporu institucionální péče o nejmenší jako efektivní sociální investici a cestu k vyrovnání sociální nerovnosti. Veřejné financování rané výchovy a péče vnímají jako prevenci nebo rané intervence k řešení sociální nerovnosti a k podpoře získání dovedností, které jsou v znalostní společnosti klíčové.⁵⁴ Tento přístup vychází z předpokladu, že se státu tato raná podpora (nejen znevýhodněných) dětí vyplácí více než pozdější intervence.⁵⁵ V tomto pojetí má rána výchova a péče nejen ekonomickou funkci (ve smyslu podpory návratu žen-matek na pracovní trh), ale očekává se, že bude čím dál více plnit i funkci výchovnou a vzdělávací, které podporují rovnocenné zapojení dětí v různých životních situacích a s odlišnými životními zkušenostmi (děti s odlišným mateřským jazykem, s migrační zkušeností, pocházející z odlišných kulturních nebo sociálně znevýhodněných kontextů) a s různými specifickými potřebami a vyrovnání jejich vzdělávacích a životních možností. V důsledku toho je nyní předmětem politického zájmu nejen počet míst, ale také jejich kvalita a dostupnost.⁵⁶ V tomto duchu podnikla Evropská unie v poslední době důležité kroky k definici a podpoře vysoce kvalitní péče, která

53 Tamtéž.

54 ROSTGAARD, Tine. *Childcare as a global policy agenda*.

55 HECKMAN, James. *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*.

56 VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference*.

umožňuje brát ohled na tyto odlišné potřeby. Nedávné „Doporučení Rady o vysoce kvalitním systému vzdělávání a péče v raném dětství“⁵⁷ definuje pět oblastí podporujících kvalitní výchovu a péči do zahájení povinné školní docházky – dostupnost, personál, kurikulum, monitorování a hodnocení, stejně jako řízení a financování – a představuje deset upřesňujících prohlášení o kvalitě. Klíčovým prvkem vysoce kvalitních služeb je v tomto pojetí i inkluzivní přístup⁵⁸ (viz také kapitola 6).

Jaká je tedy charakteristika systému rané výchovy a péče, která nejlépe odpovídá těmto dnešním požadavkům? Podle nejnovějších výzkumů⁵⁹ se takové systémové řešení snaží uchopit celou komplexnost vývoje od narození k povinné školní docházce a podporuje demokratickou diskusi o tom, k čemu by měla raná výchova a péče ve společnosti sloužit. Účinně spojuje a vyvažuje funkci rané výchovy a péče pro nejmenší v oblasti ekonomické (podpora zapojení žen-matek do pracovního trhu), sociální (vyrovnání sociální nerovnosti a startovacích podmínek znevýhodněných dětí a dětí se specifickými potřebami) a vzdělávací (podpora celoživotního učení a získání klíčových dovedností pro znalostní společnost): poskytuje vysoce kvalitní služby, které jsou zároveň přístupné pro všechny; nepovažuje výchovu, vzdělávání a péči v raném dětství za zboží, ale vnímá je jako příspěvek k obecnému dobru a fungování společnosti, jako nedílnou součásti vzdělávacího systému. Podporuje vyvážené kurikulum, které kombinuje aktivity iniciované dospělými s dostatečným prostorem pro iniciativu dětí a volnou hru a podporuje komplexní uchopení těchto služeb, v rámci něhož už nejsou nekvalitní náhražkou za mateřskou (rodičovskou) péči, ale

57 COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems.*

58 EUROPEAN COMMISSION. *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children.*

59 Srov. např.: VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference.*

naopak mají potenciál vytvářet *prostor pro děti*⁶⁰, který obohacuje a kvalitně – individuálně a s respektem – doplňuje rodinnou péči a ve své univerzalitě zároveň umožňují specifickou podporu pro ty, kteří ji potřebují, aby se mohli plnohodnotně zapojit (viz také závěr této kapitola, kapitoly 2 a 6 a závěr této knihy).

Jak vypadal vývoj rané výchovy a péče v českém kontextu před rokem 1989?

Jesle vznikaly na českém území od poloviny 19. století, a to především proto, aby plnily sociální funkce pro děti (chudých) rodičů, kteří pracovali mimo domov a neměli možnost využívat jiné dobové způsoby nerodičovské péče o děti (např. kojné, vychovatelky, guvernantky). Byly etablované podle francouzského vzoru, ale jejich koncepce se dále vyvíjela v návaznosti na další instituce, které v dané době existovaly. Prvními prameny, které dokumentují péči o nejmenší děti v České republice, je školský zákon z roku 1868 a poté ministerský výnos z roku 1872. Jsou zde popisovány jesle (s ochrannou a ošetřující funkci pro děti ve věku do tří let), opatrovny (jako sociální zařízení pro předškolní děti) a mateřské školy (plnící vzdělávací a výchovnou funkci). První jesle, německé charitativní zařízení, byly založeny roku 1854 na Starém Městě v Praze, české pak v roce 1884 v budově u sv. Ducha.⁶¹ Spis *Rozvoj školství v královském hlavním městě Praze* z roku 1891 dokonce podává krátkou zprávu o podobě péče o nejmenší v jeslích v této době: „Mezi dnem odkojení pod dozorem pěstounky si hrají, pěstounka s nimi rozmlouvá a věci jim vhodné jim vypravuje, učí krátkým písním, poučuje je i baví.“⁶²

60 MOSS, Peter a Pat PETRIE. *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*, s. 9

61 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*.

62 Stručný slovník paedagogický z roku 1891 ve svém prvním díle [s. 534], cit. dle PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*, s. 110.

V první polovině 20. století se však jednalo o málo rozšířenou instituci, která fungovala především v hlavním městě, a ani po druhé světové válce a nástupu komunistické strany k moci se tato situace nijak významně nezměnila: Na začátku 50. let navštěvovalo jesle cca pět procent dětí mladších tří let (pro srovnání: do mateřských škol chodila v této době zhruba čtvrtina dětí z příslušné věkové skupiny).⁶³ Oproti vývoji v jiných evropských zemích, který jsme nastínily v první části kapitoly, došlo v socialistickém Československu k urychlenému zapojení většiny žen do pracovního trhu: už během 50. let dosáhla zaměstnanost žen ve věku 15–54 let více než 70 %. Tento vývoj odpovídal socialistickému ideálu pracujících žen, které touto cestou měly získat ekonomickou nezávislost. Zároveň se jednalo i o reakci na nedostatek pracovní síly v centrálně plánované ekonomice a na ekonomickou situaci po druhé světové válce, kdy byl dvojnásobný příjem klíčový pro velkou část rodin. V této situaci získaly jesle důležitou úlohu jako nástroj podpory zaměstnanosti žen a ženské emancipace.⁶⁴ V průběhu 50. let došlo k rozsáhlému rozšíření kapacit jeslí a počet míst v nich se skoro zdvojnásobil (z 22 245 míst v roce 1950 stoupl na 41 307 v roce 1960⁶⁵). V této době došlo i ke zvyšování podílu týdenních jeslí a jeslí s nepřetržitým provozem (kde děti zůstávaly přes noc, nebo dokonce celý týden), jako reakce na provozní podmínky v tehdejších podnicích.⁶⁶ V podpoře týdenních jeslí lze mimo jiné rozpoznat medicínské pojetí péče, které v této době převládalo. Vycházelo z přesvědčení, že v péči o děti hraje klíčovou roli správné naplnění fyzických potřeb dětí a zajištění

63 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*.

64 Tamtéž. LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945–1989*.

65 Uvedená čísla se vztahují k Československu. K lepšímu porovnání s vývojem od roku 1993, kdy se Československo rozdělilo na Českou republiku a Slovensko, uvádíme také zvlášť čísla pro českou část republiky, kde počet míst v jeslích rostl z 16 321 míst v roce 1950 na 30 711 v roce 1960: ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY. *Zdravotnictví 1990* [online].

66 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*.

hygienického prostředí, které v dobovém vnímání zdravotnický odborně vzdělaný personál v jeslích dokázal splnit možná i lépe než rodiče. V tomto duchu byly jesle podle zákona definované jako zařízení preventivně-léčebné péče a spadaly do kompetence ministerstva zdravotnictví (podle zákonů 103/1951 Sb. A 24 /1952 Sb.). I zde se však objevil zásadní problém s vyšší nemocností dětí, a to přes přísná hygienická pravidla, která tomu měla zabránit – např. rodiče měli vstup do jeslí zakázán.⁶⁷

Šedesátá a sedmdesátá léta přinesla oproti dřívější prioritě podpory zaměstnanosti žen větší důraz na péči o děti a její kvalitu v daných institucích.⁶⁸ Objevily se kritické hlasy upozorňující na to, že v rámci institucionální péče o děti (denní, týdenní i dlouhodobě ústavní) nestačí pouhý důraz na fyziologické zdraví dítěte, ale je třeba dbát i na psychologickou pohodu. Tato kritika zazněla z různých stran – vycházela jednak z nových dobových výzkumů (které proběhly v průběhu padesátých let) v oblasti vývojové psychologie a dětské psychiatrie a psychologie a jednak z přímých zkušeností v daných zařízeních.⁶⁹

Klíčovou osobností v českém kontextu byl v této souvislosti psycholog Zdeněk Matějček, který v roce 1950 začal pracovat v Sociodiagnostickém ústavu v Praze. Zaměřoval se mimo jiné na výzkum vývoje dětí v kojeneckých ústavech a dětských domovech. Matějček se ve své práci soustředil na děti, které vyrůstaly v ústavní péči, strávily delší dobu v nemocnicích nebo projevíly kriminální a jiné nežádoucí chování, a zkoumal různé formy deprivace v dětství jako příčiny tohoto chování.⁷⁰ V roce 1963 vydal spolu s Josefem Langmeierem klíčovou

67 Tamtéž.

68 LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945-1989*. SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*.

69 LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945-1989*.

70 Tamtéž.

knihu *Psychická deprivace v dětství*⁷¹. Autoři v ní vycházeli z poznatků vývojové psychologie, které jim umožnily u svých pacientů a pacientek určit a popsat odchylky od normálního vývoje, a navazovali mimo jiné na práce Johna Bowlbyho v hledání příčin těchto problémů. Zprávu *Mateřská péče a duševní zdraví* označili Matějček s Langmeierem jako mezník studia psychické deprivace v dětství.⁷² Zároveň však upozornili i na to, že kromě absence fungující vazby na matku, na kterou Bowlby kladl důraz, existuje řada dalších situací, které mohou u dětí způsobit deprivaci, a to nejen v ústavním, ale i v nepříznivém rodinném prostředí. Pozornost široké veřejnosti získaly tyto výsledky i díky dobovému dokumentu *Děti bez lásky* z roku 1963. Ten poukázal především na problematičnost kojeneckých ústavů a negativní dopady týdenních jeslí, v rámci nichž děti viděly své rodiče jen o víkendů. Přes kritiku institucionální péče pro nejmenší byly denní jesle v tomto dokumentu součástí pozitivního příkladu, který sloužil jako kontrast k chování dětí s citovou deprivací: Holčička, která byla prezentovaná jako příklad dítěte s bezpečnou vazbou na svou matku, zároveň navštěvovala denní jesle. Na základě svých zjištění prosazovali autoři humanistický přístup v institucionální péči o děti, tzn. usilovali o to, aby se v ústavní a jiných formách kolektivní péče o děti bral větší ohled na individuální zájmy a potřeby dítěte⁷³. Už v publikaci *Psychologie a pedagogika dítěte* z roku 1960 podporoval Matějček spolu s Jaroslavem Kochem⁷⁴ větší zapojení psychologického a pedagogického vědění do kolektivní péče o děti. Do kritiky praxe ústavní a institucionální péče se zapojila ale také řada osob z praxe, které měly medicínské vzdělání a pracovaly

71 LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Další vydání této knihy vyšla v roce 1968 a 1974.

72 LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*, s. 14–15 (vydání 1968).

73 V ČR se rozvoji psychologického pohledu na dítě věnovali ještě např. Václav Příhoda a František Pražák.

74 KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*.

buď na vedoucích pozicích dětských domovů a kojeneckých ústavů, nebo působily jako lékařky v dětských nemocnicích⁷⁵. Upozornily na nedostatky, které viděly v praxi, a snažily se navrhnout možnosti zlepšení – především ve smyslu změny podmínek a organizace péče (např. snaha zpestřit prostor tak, aby na děti působil více stimulačně, nebo snaha organizovat péči tak, aby se předcházelo častému střídání pečujícího personálu a děti měly „svou“ pečovatelku).⁷⁶

Tuto vlnu kritiky lze interpretovat jako střet dvou přístupů ke kolektivní a ústavní péči, který se v dané době odehrál i v jiných evropských kontextech, jak jsme prezentovaly v první části kapitoly. Díky novým možnostem zkoumat dopady dosud – a nejen v socialistickém Československu – převládajícího medicínského pojetí kolektivní a ústavní péče se zviditelnily a zvýraznily rozsáhlé negativní dopady tohoto přístupu na děti. Práce Johna Bowlbyho, Mary Ainsworth a dalších a v Československu Zdeňka Matějčka a jeho kolegů a kolegyně⁷⁷ pak nabídla nový způsob, jak těmto projevům rozumět. V průběhu vývoje rané výchovy a péče lze v Evropě vnímat různorodé politické a organizační reakce na tyto v dané době nové vědecké poznatky⁷⁸. Jak jsme upozornily v první části kapitoly, např. ve Francii a ve Švédsku došlo k postupnému vystřídání medicínského pojetí péče v rámci denních

75 Např. Marie Damborská, Zdenka Nedvěďová.

76 LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945–1989*, s. 165

77 Detailní dokumentaci a analýzu vývoje a vzájemného propojení těchto nových znalostí nabízí: LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945–1989*.

78 Kvůli tematickému zaměření této publikace se zde věnujeme dopadům na koncepční rámec služeb rané výchovy a péče a nezabýváme se dopady na ústavní péči. Jak jsme stručně naznačily v první polovině této kapitoly, výsledky Bowlbyho výzkumů měly v řadě evropských zemí klíčový vliv na postupné zrušení ústavní péče nejen o nejmenší děti – srov. např.: BERTH, Felix. *Discovering Bowlby: infant homes and attachment theory in West Germany after the Second World War*. V kontextu Československa je zajímavé (a zatím málo prozkoumané), že kojenecké ústavy nebyly zrušeny, a to ani po sametové revoluci, kdy došlo k rozsáhlému rušení jeslí spojenému s důraznou kritikou těchto zařízení.

služeb rané výchovy a péče novým, psychologicko-pedagogickým pojetím. Toto pojetí zdůrazňovalo potřebu uchopit ranou výchovu a péči jako službu, která respektuje jak fyziologická, tak i psychologická specifika dětí podle dané věkové a vývojové fáze, vnímá individualitu dítěte a bere ohled na jeho potřeby. Jak znázorňuje především francouzský příklad,⁷⁹ otevírá toto nové pojetí zároveň prostor pro nové funkce rané výchovy a péče. Znamená totiž posun od důrazu na ochranu tělesného zdraví (v době nepřítomnosti rodičů) k využívání tohoto času ke komplexní a ucelené podpoře dítěte. To lze vidět i na vývoji v evropských kontextech (viz první část kapitoly), kde, na základě psychologicko-pedagogického pojetí rané výchovy a péče, došlo v průběhu uplynulých zhruba padesáti let k postupnému rozšíření funkcí a úkolů těchto zařízení. V návaznosti na to se změnila také organizace a praxe poskytování těchto služeb (vybavení zařízení, kvalifikace personálu, poměr počtu dětí a pečujícího personálu, organizace dne apod.).

Jak se tehdy tento střet mezi uvedenými pojetími péče vyřešil v socialistickém Československu: Na začátku šedesátých let dvacátého století jsou patrné snahy o posun směrem k psychologicko-pedagogickému pojetí a větší zapojení pedagogických a psychologických poznatků do institucionální péče. Na základě školského zákona z roku 1960 se jesle staly součástí vzdělávacího systému a zákon též jasně vymezil, že jesle plní nejen funkci ekonomickou, ale společně s mateřskými školami i výchovnou/vzdělávací:

„V souladu s cíli vyspělé socialistické společnosti dostává se dětem od nejranějšího věku do šesti let výchovy i přiměřené přípravy k základnímu vzdělání. Předškolní výchova se uskutečňuje v jeslích a v mateřských školách, které pomáhají rodině při všestranné péči o děti a umožňují ženám aktivní účast ve veřejném

79 DUDOVÁ, Radka a Hana HAŠKOVÁ. *Diskursy, instituce a praxe péče o děti do tří let ve francouzsko-české komparativní perspektivě.*

životě a na společenské práci, a tak přispívají k plnému rozvinutí a uplatnění všech jejich schopností a zájmů.“ [§3]

Jesle se dostaly do jurisdikce jak ministerstva zdravotnictví, tak i školství a jejich program byl napojen na programy mateřských škol. Od roku 1963 vycházely nově společné *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, později v letech 1967, 1978 a 1984 pak *Programy výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. V případě jeslí se sice jednalo pouze o doporučení, nicméně dokumenty definovaly obsah a (pedagogické) přístupy rané výchovy a péče a měly zároveň ulehčit přechod dětí mezi zařízeními: „Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách je základní rámcová norma, která vymezuje obsah výchovně vzdělávací práce s dětmi.“⁸⁰ Kromě toho byly pedagogika a psychologie zapojeny do výuky na středních zdravotnických školách, jejichž absolventky často pracovaly v jeslích. Pro stávající zaměstnankyně jeslí byly zavedeny nové možnosti dalšího vzdělávání z oblasti pedagogicko-psychologické, ale také metodologické. Vzniklo také pomaturitní specializační studium „Výchovná péče“ pro vedoucí sestry jeslí. Tyto možnosti dalšího vzdělávání však využila jen menšina zaměstnankyň jeslí. Také vznikly tzv. mikrojesle, které díky menšímu kolektivu měly řešit některé nevýhody jeslí – např. snížit nemocnost dětí, posílit individuální přístup, napodobit rodinné vztahy apod. Dále se objevily snahy o prostorové propojení institucí jeslí a mateřských škol tím, že obě instituce sídlily v jedné budově.⁸¹

Jesle však zůstaly preventivním zdravotnickým zařízením, podle zákona č. 20/1966 Sb. o péči o zdraví lidu byly spolu s kojeneckými ústavy a dětskými domy definované jako „zvláštní dětská zařízení léčebně-preventivní péče“, která měla pečovat o všestranný rozvoj dětí ve věku do tří let. Kromě toho zůstala nevyřešena řada problémů, které se

⁸⁰ STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ. *Program výchovné práce v jeslích a v mateřských školách*, s. 11.

⁸¹ HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*, s. 81-83.

týkaly podmínek v jeslích – např. špatná kvalita budov, časné vstávání dětí, příliš dlouhý pobyt dětí v jeslích, který souvisel s dlouhou pracovní dobou jejich rodičů, předčasné návraty dětí po nemoci, ale také přeplnění jeslí, často 10–20 % nad stanovenou kapacitou. V odborných kruzích pokračovaly bez jasného výsledku diskuse o ideálním věku nástupu dětí do zařízení kolektivní výchovy a péče a zaznívaly v tomto kontextu i interpretace výzkumných výsledků Matějčka a Langmeiera, v rámci nichž emoční deprivace dítěti splývala s jakoukoliv separací dítěte od matky.⁸² Když se k těmto argumentům přidala ještě vysoká nemocnost dětí a s ní související absence matek v zaměstnání, vedlo to k vnímání jeslí jako nevhodného a ekonomicky neefektivního řešení rané výchovy a péče. Místo dalších, rozsáhlejších reforem (např. rozšíření kapacit, snížení počtu dětí ve skupině na jednu pečovatelku apod.), které by pomohly nové psychologicko-pedagogické pojetí péče plně realizovat v praxi jeslovské péče, se začalo jako alternativu prosazovat prodloužení mateřské dovolené, aby o děti mohly pečovat jejich matky doma. Tyto změny v prioritách rodinné politiky směrem k silnému důrazu na rodinnou péči se odehrály v průběhu 70. a na začátku 80. let. Postupně tak došlo k prodloužení mateřské dovolené, což umožnilo matkám zůstat doma do tří let věku dítěte. V tomto období sice počty jeslí kulminovaly a počet dětí v nich dosáhl svého maxima (1985: 90 643 míst ve 2 125 zařízeních⁸³), stejně tak jako jev přeplnění jeslí (zvláště v návaznosti na baby boom 70. let), jesle však už nebyly prioritní oblastí veřejných politik a reformních snah. V druhé polovině 80. let začalo postupné snižování jeslovských kapacit a ve společnosti pomalu zakotvil model dvouleté až tříleté mateřské dovolené.⁸⁴

82 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*, s. 78–79.

83 Uvedená čísla se vztahují k Československu. K lepšímu porovnání s vývojem od roku 1993, kdy se Československo rozdělilo na Českou republiku a Slovensko, uvádíme zvláště čísla pro českou část republiky, kde bylo v roce 1985 k dispozici 60 625 míst v 1 433 zařízeních: ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY. *Zdravotnictví 1990* [online].

84 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*.

Reformy pojetí jeslovské péče směřem k plné realizaci psychologicko-pedagogického pojetí rané výchovy a péče tak v socialistickém Československu skončily na půli cesty a místo dotažení počatých reformních snah a jejich dalšího prosazování v praxi došlo od sedmdesátých let dvacátého století k zásadní změně priorit rodinných politik. K celkovému a komplexnímu hodnocení koncepčního a praktického vývoje rané výchovy a péče v socialistickém Československu nám však zatím chybí pedagogicky zaměřené výzkumy, které by zkoumaly, jak se pojetí rané výchovy a péče v praxi proměnilo od zapojení jeslí do vzdělávací soustavy v roce 1960 do roku 1989⁸⁵.

Jak se změnila raná výchova a péče po roce 1989 a jak vypadá dnes?

Po sametové revoluci pak v roce 1991 jesle ztratily status vzdělávací instituce, přešly do výhradní gesce ministerstva zdravotnictví a jejich financování se plně převedlo na města a obce (bez centrálních dotací). Skončilo tak financování institucionální rané výchovy a péče ze strany státu a dále bylo zcela na městech a obcích, zda a do jaké míry finančně podporují provoz jeslí. Spolu s demografickým vývojem, kdy mezi lety 1990 a 1999 došlo k prudkému poklesu porodnosti, a změnami v rodinných politikách vedly tyto změny téměř k úplnému rozpadu sítě služeb rané výchovy a péče.⁸⁶ Zatímco v roce 1990 bylo v České republice k dispozici 1 043 jeslí s celkovou kapacitou 39 829 míst pro

LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945-1989*.

85 Průcha a kol. např. hodnotí české „pojetí raného a předškolního vzdělávání dětí od 3 měsíců do 6 let“ ze sedmdesátých let dvacátého století jako „komplexní“ a „předbíhající současný evropský trend“, protože se podle nich „velmi shoduje se současnými evropskými koncepcemi ECEC“. Činí tak ovšem pouze na základě hodnocení dvou koncepčních dokumentů ze sedmdesátých let a bez výzkumu realizace tohoto pojetí v praxi. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*, s. 113-114.

86 KUCHARŤOVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sítí zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*, s. 12.

děti do tří let (což už bylo o třetinu míň ve srovnání s rokem 1985, kdy dosáhly jeslovské kapacity svého maxima), v roce 2005 zůstalo pouze 54 zařízení s kapacitou 1 671 míst, což odpovídalo snížení kapacit o 95 procent.⁸⁷ Tento vývoj přímo souvisel s prioritami rodinné politiky devadesátých let, které byly v podstatě pokračováním dřívějších (výše popsanych) socialistických snah nahradit nákladný a kvůli vysoké nemožnosti neefektivní systém jeslí prodloužením mateřské (později rodičovské) dovolené.

Směřování rodinné politiky devadesátých let bylo úzce propojeno se specifickým vnímáním jak institucionální rané výchovy a péče, tak i osobní péče v rodině.⁸⁸ V související veřejné debatě dominovali konzervativní psychologové⁸⁹ a jejich negativní hodnocení institucionální rané výchovy a péče mělo trvalý vliv na veřejné vnímání. Odkazovali především na práce Zdeňka Matějčka a Johna Bowlbyho, přičemž převzali zkrácenou a zjednodušenou interpretaci těchto prací v tom smyslu, že jakákoliv separace dítěte od matky vede k emoční deprivaci dítěte. Na základě toho argumentovali, že institucionální výchova a péče v raném dětství ohrožuje vývoj pevné a bezpečné vazby dítěte s matkou, vede ke vzniku citové deprivace u dítěte, ohrožuje jeho kognitivní a emocionální vývoj, a tím produkuje dlouhodobé negativní dopady nejen na jedince, ale na celou společnost.⁹⁰ Zároveň se jesle v těchto

87 KUCHARŮVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sítí zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*, s. 12.

88 SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*. KUCHARŮVÁ, Věra. *Péče o děti předškolního a raného školního věku*.

89 Detailní popis prezentovaných argumentů proti jeslím a jejich kritické hodnocení nabízí SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*, kapitola 3 – The influence of institutions on Czech popular psychology.

90 Tamtéž: s. 45–68.

Kromě toho, že toto hodnocení vycházelo ze špatné interpretace práce Matějčka, Langmeiera a dalších, úplně ignorovalo další vývoj teorie citové vazby a jejích kritik (srov. např. SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*, kapitola 4 – The international psychological discourse on childcare, nebo SINGER,

diskusích prezentovaly jako „komunistický vynález“, jako něco, co bylo produktem starého systému, který je tudíž třeba překonat, tak jako mnoho dalších „zvrhlých“ jevů z dob socialismu. Uvedené argumenty proti jeslím získaly trvalý vliv na jejich veřejné vnímání, časem se staly součástí rodinné politiky a dlouhodobě ovládly její zaměření. V roce 1995 byla možnost pobírání rodičovského příspěvku dokonce rozšířena až do čtyř let věku dítěte.⁹¹ Odmítnutí jeslí umožnilo odlišit se od socialistické minulosti a zároveň bylo v souladu s nově se prosazujícími tržními a neoliberalními principy⁹² a v průběhu transformačního procesu 90. let nabízelo toto nasměrování rodinných politik zároveň řešení pro zvýšenou nezaměstnanost žen, které vlivem dlouhé rodičovské dovolené zůstaly mimo pracovní trh tři až čtyři roky, v případě, že měly dvě děti po sobě, třeba i osm let.⁹³

Služby rané výchovy a péče se tak postupně transformovaly na výlučně soukromou záležitost a byly ponechány „volné hře tržních sil“⁹⁴ –

Elly. *Shared Care for Children*), ale také následný další vývoj alternativních teorií k vytváření citových vazeb malých dětí (viz kapitola 2) a výsledky celé řady výzkumů, které dokázaly neškodnost institucionální denní rané výchovy a péče – srov. např. SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*, kapitola 4 – The international psychological discourse on childcare.

91 SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech childcare policies*.

92 Tamtéž.

93 SAXONBERG, Steven. *Gendering family policies in post-communist Europe: a historical-institutional analysis: a historical-institutional analysis*. V této souvislosti je ještě důležité upozornit, že možnost čerpat rodičovský příspěvek až do čtvrtých narozenin dítěte nebyla ani tenkrát, ani dnes propojena s pracovní-právní ochranou a ženy, které tuto možnost využívají, ztrácejí právo návratu na pozici odpovídající jejich pracovnímu zařazení před nástupem na rodičovskou dovolenou. Kromě toho byla čtyřletá varianta dlouho jedinou možností pro ženy, které měly před těhotenstvím nízký příjem nebo byly bez příjmu. Dlouhá rodičovská dovolená u těchto žen často vedla k problémům s návratem na pracovní trh – srov. např.: HAŠKOVÁ, Hana a Zuzana UHDE. *Women and social citizenship in Czech society: continuity and change*.

94 KAMPICHLER, Martina a Erika KISPÉTER. *Public maternalism in the Czech Republic and Hungary*.

to znamená, že se z nich stala do velké míry komerční služba⁹⁵, a kdo ji potřeboval nebo o ni měl zájem, musel platit v plné výši. Omezenou nabídku, která existovala v devadesátých letech a v první dekádě nového tisíciletí, poskytovaly buď obce a města (které tyto služby v různé výše dotovaly), nebo komerční objekty, které fungovaly v rámci vázané živnosti „Péče o dítě do tří let věku v denním režimu“ dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání a rodičům účtovaly náklady v plné výše.⁹⁶

Ani vstup do Evropské unie na počátku nového milénia na tom nic nezměnil. Argumenty proti veřejnému dotování jeslí, které byly charakteristické pro 90. léta, zůstávaly pro rodinnou politiku i nadále klíčové, jak ukazuje například strategický dokument z roku 2009, který, s odkazem na „psychology a pediatriy“, propaguje péči v rodině o děti do tří let jako „preferovanou a nejkvalitnější“.⁹⁷ Během prvního českého předsednictví v EU byla podpora osobní péče o děti ve věku do tří let ze strany matky propagována také na úrovni EU: česká vláda požádala změny barcelonských cílů⁹⁸ a s odkazem na negativní zkušenosti z doby socialismu odmítala implementaci stávajících cílů pro děti ve věku do tří let.⁹⁹ Tento přístup k poskytování služeb rané výchovy a péče dlouhodobě bránil nejen vytváření nových zařízení, ale také jejich koncepčnímu rozvoji.¹⁰⁰

95 MOSS, Peter. *Farewell to Childcare?*

96 KUCHAROVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sítí zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR.*

97 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní koncepce podpory rodin s dětmi* [online].

98 Tzv. barcelonské cíle z roku 2002 stanovily, že v členských státech EU by měla být do roku 2010 zajištěna nabídka služeb výchovy a péče pro minimálně 90 % dětí ve věku od tří let až do zahájení povinné školní docházky a pro minimálně 33 % dětí ve věku do tří let.

99 KAMPICHLER, Martina a Erika KISPÉTER. *Public maternalism in the Czech Republic and Hungary.*

100 KAŠČÁK, Ondrej, Martina KAMPICHLER, Erika KISPÉTER a Katarzyna GAWLICZ. *Ökonomisierungsprozesse frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Visegrád Ländern.*

Podpora nabídky služeb rané výchovy a péče se omezovala na vágně formulovanou podporu tržního řešení ve smyslu odbourání regulací, které brzdí vznik a vývoj trhu s těmito službami.¹⁰¹ K aktivní podpoře tržního řešení však nikdy nedošlo. Fakt, že soukromě provozované jesle musely splnit stejné požadavky (např. z hlediska prostor a hygienických požadavků) jako jesle, které provozovaly (a částečně dotovaly) obce a města, značně brzdil takový vývoj, protože vedl k vysokým cenám této služby. Jednalo se proto spíše o málo rozšířenou formu služeb, které v devadesátých letech a na začátku nového tisíciletí poskytovalo jen nepatrné množství jednotlivců či organizací. Např. v roce 2008 existovalo v ČR celkem zhruba 93 poskytovatelů služeb péče o nejmenší, které fungovaly v rámci vázané živnosti. Navíc fungovaly především v Praze¹⁰².

Popsané směřování rodinných politik vedlo k tomu, že v Česku ani po roce 1989 nedošlo k ucelené reformě konceptu rané výchovy a péče směrem k psychologicko-pedagogickému pojetí. Zatímco 90. léta přinesla klíčové diskuse a reformy koncepčního rámce vzdělávacího systému včetně mateřských škol, koncepční rámec jeslí zůstal stejný.¹⁰³ Otázka zajištění kvalitní rané výchovy a péče, stejně tak jako jeslí zmizela nejen z veřejné debaty, ale také z odborných pedagogických diskusí¹⁰⁴. Zakonzervovalo se tak pojetí rané výchovy a péče z šedesátých

101 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní koncepce podpory rodin s dětmi* [online].

102 Zároveň neexistují spolehlivá data k množství těchto zařízení, protože neexistoval centrální registr, do kterého by se museli poskytovatelé zapsat. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Zmapování dostupnosti a podmínek pobytu dětí v jeslích, mateřských školách, školních družinách a obdobných zařízeních a jiných neinstitucionálních forem péče o děti v ČR včetně identifikace překážek jejich využívání s návrhy možných opatření k jejich rozvoji: Závěrečná zpráva o řešení projektu HR162/07* [online].

103 KAŠČÁK, Ondrej, Martina KAMPICHLER, Erika KISPÉTER a Katarzyna GAWLICZ. *Ökonomisierungsprozesse frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Visegrád Ländern*.

104 Oblast rané výchovy a péče nebyla např. součástí Bílé knihy, která v roce 2001 představila reformu a dlouhodobé směřování vzdělávacího systému v ČR. Jak upozorňuje Průcha,

let minulého století, nicméně s tím rozdílem, že po roce 1989 skončilo třicetileté napojení programu jeslí na pedagogické programy mateřských škol a s tím související rámec pro zapojení pedagogické expertizy do rané výchovy a péče. Pro výchovnou a pedagogickou práci v jeslích zůstaly platné dokumenty a legislativní rámec z dob socialismu. Až do roku 2012 patřily jesle mezi zvláštní dětská zdravotnická zařízení, která pečují o všestranný rozvoj dětí ve věku do tří let, v souladu s § 38 zákona č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu. Technické, personální a další věcné požadavky na fungování jeslí stanovil Metodický pokyn Ministerstva zdravotnictví o provozu jeslí z roku 1968. Poslední programový dokument k výchově a péči v jeslích byl vydán v roce 1984. To znamená, že nereformované medicínské pojetí rané výchovy a péče a s tím i předpoklad, že péči o všestranný rozvoj nejmenších dětí lze poskytovat jen v režimu zdravotnického zařízení, přežil sametovou revoluci o 20 let.

Tyto požadavky platily nejen pro obecní a městské jesle, ale i pro ty, které byly zřizované podle živnostenského zákona. Koncepční rámec těchto služeb též navazoval na pojetí rané výchovy a péče z dob socialismu, a to jak z hlediska hygienických požadavků na prostory a provoz zařízení, tak z hlediska personálního zabezpečení, u kterého se předpokládalo zdravotnické vzdělání¹⁰⁵ – např. dětská sestra nebo všeobecná sestra se specializací na pediatrii na úrovni středního a vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělávání.¹⁰⁶ Živnostenský zákon

„vzdělávání dětí v raném věku ... je v České republice výzkumem nepokryto“. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*, s. 215.

105 Požadovaná odborná způsobilost pro výkon vázané živnosti „Péče o dítě do tří let věku v denním režimu“ byla do roku 2013 vázaná na odbornou způsobilost potřebnou pro práci v jeslích, později byla přizpůsobena požadavkům na odbornou způsobilost pro práci v dětských skupinách – viz následující vývoj.

106 VÝZKUMNÝ ÚSTAV PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Zmapování dostupnosti a podmínek pobytu dětí v jeslích, mateřských školách, školních družinách a obdobných zařízeních a jiných neinstitucionálních forem péče o děti v ČR včetně identifikace překážek jejich využívání s návrhy možných opatření k jejich rozvoji: Závěrečná zpráva o řešení projektu HR162/07* [online].

definuje (dodnes) péči o děti do tří let věku v denním režimu jako „individuální výchovnou péči o svěřené děti do tří let věku v denním nebo v celotýdenním režimu zaměřenou na rozvoj rozumových a řečových schopností, pohybových, pracovních, hudebních, výtvarných schopností a kulturně hygienických návyků přiměřených věku dítěte“. Kromě toho vyžaduje zajištění bezpečnosti a zdraví dětí, jejich pobytu na čerstvém vzduchu, spánku v odpovídajícím hygienickém prostředí a osobní hygieny dětí, včetně poskytování první pomoci.¹⁰⁷ Až koncem roku 2013 bylo ukončeno provozování jeslí jako zdravotnických zařízení.¹⁰⁸

V roce 2014 byla místo jeslí zavedena tzv. dětská skupina – zařízení výchovy a péče o děti ve věku 1–6 let¹⁰⁹. Hlavním cílem zákonných změn bylo zjednodušit požadavky na prostory, personál apod. s cílem usnadnit vznik těchto zařízení. Šlo také o podporu vzniku firemních zařízení, která by nabídla služby pro děti svých zaměstnanců a zaměstnankyň. V tomto duchu se u dětských skupin od začátku zdůrazňovala jejich ekonomická funkce ve smyslu podpory návratu žen do zaměstnání.¹¹⁰ Vznikly v gesci ministerstva práce a sociálních věcí

107 VÝZKUMNÝ ÚSTAV PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Zmapování dostupnosti a podmínek pobytu dětí v jeslích, mateřských školách, školních družinách a obdobných zařízeních a jiných neinstitucionálních forem péče o děti v ČR včetně identifikace překážek jejich využívání s návrhy možných opatření k jejich rozvoji: Závěrečná zpráva o řešení projektu HR162/07* [online].

108 MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČR. *Prohlášení ministerstva zdravotnictví o provozování jeslí jako zdravotnických zařízení*.

109 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Dětské skupiny* [online].

110 V praxi však dětské skupiny doplňovaly a doplňují nedostatek kapacit ve veřejných mateřských školách [zejména u tříletých a čtyřletých dětí]. Zvýšení porodnosti po přelomu tisíciletí a následný baby boom vedl k situaci, kdy veřejný předškolní systém – zejména ve městech a větších aglomeracích – po snížení kapacity v 90. letech – již nedokázal pojmut tuto silnější kohortu dětí. Nová místa v mateřských školách nebyla městy a obcemi vytvořena vůbec nebo byla vytvořena jen částečně a tuto mezeru začaly vyplňovat dětské skupiny. KAMPICHLER, Martina, Jana DVOŘÁČKOVÁ a Lucie JARKOVSKÁ. *Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs*.

a nejsou spojené s jednotnou pedagogickou koncepcí pro věkovou skupinu dětí ve věku do tří let, tzn. každá dětská skupina si může vytvořit svůj vlastní program, pro práci s touto věkovou skupinou. Individuální přístup má především zajistit (oproti mateřským školám) nižší počet dětí na pečující osobu: V případě, že je v dětské skupině sedm a více dětí najednou, pečující osoby jsou minimálně dvě, o děti ve skupině větší než 12 dětí (max. 24) pečují vždy tři pečující osoby. Stanovená potřebná odborná způsobilost pečujících osob byla (oproti požadavkům na personál v jeslích) sice rozšířená o pedagogické a sociální vzdělávání (min. maturita), zahrnovala však i nadále zdravotní oblast (např. dětská sestra, porodní asistentka)¹¹¹. Reforma koncepce rané výchovy a péče tak opět zůstala na půli cesty.

Dětské skupiny také zůstaly soukromou záležitostí rodičů, podporované nikoli z veřejných zdrojů ČR¹¹², ale ze strukturálních fondů EU. Přes tyto dotace byly finančně dostupné především rodičům s vyšším příjmem. Systémové řešení nabídky institucionální rané výchovy a péče, která by byla dostupná širší skupině rodičů/děti (podobně jako mateřské školy) a zároveň by plynule navazovala na možnosti čerpání rodičovského příspěvku i po zavedení dětských skupin, stále chybělo. To začalo být zvláště patrné po reformě rodičovského příspěvku v roce 2012, která sice nově umožnila zrychlené a velmi flexibilní čerpání rodičovského příspěvku do druhých narozenin dítěte, chyběla však veřejně podporovaná nabídka denních služeb rané výchovy a péče, která by navazovala. V této souvislosti vznikly v následujících letech tři iniciativy, které postupně vedly k dnešní podobě řešení rané výchovy a péče v ČR:

111 V době zavedení dětských skupin mělo zachování zdravotnické odborné způsobilosti smysl hlavně v zachování existujících jeslovských zařízení, která – bez větších změn – mohla přejít do režimu dětských skupin. Tuto situaci by však šlo řešit i pomocí přechodného období, během něž by mohl personál získat potřebné další pedagogické vzdělání. Použité řešení poukazuje na to, že hlavní smysl dětských skupin spočíval v době jejich zavedení v jejich ekonomické funkci.

112 S výjimkou možnosti zahrnout část nákladů vynaložených na péči o děti v dětské skupině v rámci daňového priznání ve formě „slevy na umístění dítěte“.

1) MPSV iniciovalo systémový projekt „Podpora implementace služby péče o děti od šesti měsíců do čtyř let v tzv. mikrojeslích a pilotní ověření služby“¹¹³, který běžel od roku 2016 do roku 2020. Mikrojesle v rámci projektu nabízely pravidelnou péči o děti od 6 měsíců do 4 let (do 4. narozenin) v kolektivu maximálně čtyř dětí zpravidla na jednu pečující osobu. Vzniklo tak 98 zařízení, která byla v rámci pilotního ověření podpořena ze strukturálních fondů EU a pro pracující a/nebo studující rodiče byla služba poskytnuta zdarma. Zároveň se v rámci projektu řešilo vzdělávání pečujících osob¹¹⁴. Druhým klíčovým systémovým projektem MPSV je projekt „Podpora implementace dětských skupin“, který běží od roku 2016 do konce roku 2022 a má za cíl podpořit poskytovatele dětských skupin, zvýšit povědomí o službě a nastavit systém kvality dětských skupin. V rámci tohoto systému byly vytvořeny a ve vybraných dětských skupinách dobrovolně testovány tzv. Standardy kvality (Audit značky kvality), které mají za cíl stanovit základní požadavky na kvalitu služeb výchovy a péče poskytovaných v dětské skupině.¹¹⁵

2) V rámci novely školského zákona, kterou Poslanecká sněmovna řešila v letech 2015–2016, podala poslankyně Mgr. Vlasta Bohdalová pozměňovací návrh s cílem zahrnout dvouleté děti do mateřských škol, a tím nabídnout rodičům možnost využívat veřejnou službu po ukončení rodičovské dovolené před třetími narozeninami dítěte.¹¹⁶ Zároveň měl zákon pokrýt skutečnost, že některé mateřské školy dvouleté děti už přijímaly. Podle tohoto návrhu měly děti od 2 let navíc od roku

113 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Mikrojesle* [online].

114 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Mikrojesle* [online].

115 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Dětské skupiny* [online].

116 Tento návrh nebyl nový, od roku 2008 se opakovaně objevoval jako možnost systémového řešení rané výchovy a péče v ČR v několika usneseních vlády ČR včetně očekávaných nákladů a plánů, přičemž byl vícekrát odložen z finančních důvodů – viz MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let* [online].

2020 získat právo na místo v mateřských školách. Diskuse v Poslanecké sněmovně se točila kolem financování a chybějících kapacit v MŠ. Tehdejší ministryně Valachová argumentovala uvolněním kapacit do roku 2020 díky demografickému vývoji (s výjimkou Brna a Prahy) a přislíbila i potřebné finance, mimo jiné z evropských fondů. Zákon byl i přes veto prezidenta přijat. Na jaře 2017, necelý rok po přijetí zákona, vznikla petice s názvem „PANÍ MINISTRYNĚ DVOULETÉ DĚTI DO ŠKOLKY NEPATŘÍ!“¹¹⁷ s cílem zabránit realizaci garance míst pro zapojení dvouletých dětí do mateřských škol. Pomocí této petice, která byla spojená s intenzivním výskytem iniciátorů v různých médiích, se ve veřejné debatě znovu aktivovaly argumentační linie konzervativních psychologů z devadesátých let. Směsí dezinterpretací (např. práce Matějčka), nepodložených tvrzení a psychologických polopravd se téma profilovalo jako otázka ohrožení duševní pohody dětí, potažmo celé české společnosti.¹¹⁸ Rok po vzniku petice vytvořila skupina poslanců návrh na zrušení garance míst pro dvouleté děti a v Senátu se konalo veřejné slyšení k petici, kterou podepsalo cca 15 000 lidí. Slyšení v Senátu bylo sice také do velké míry rámované argumentací prezentovanou v petici, zazněla však zároveň řada hlasů (především ředitelek a učitelek mateřských škol nebo zřizovatelů), které pojmenovaly situaci jinak: poukazovaly na akutní a dlouhodobé problémy předškolního systému, které zásadně brání vytvoření funkčního zázemí pro dvouleté děti v rámci mateřských škol – nedostatek finanční a metodologické podpory ze strany ministerstva, problémy se zabezpečením potřebného personálu, problém velkého počtu dětí ve třídách MŠ, které učitelky musí zvládnout většinu dne samy, potřeba výstavby nových kapacit, které daleko přesahují rozpočtové možnosti obcí, apod.¹¹⁹ Zkrátka pou-

117 HERMAN, Marek a Jiří HALDA. *PANÍ MINISTRYNĚ DVOULETÉ DĚTI DO ŠKOLKY NEPATŘÍ!* Název petice je uveden v původním znění, včetně interpunkční chyby (chybějící čarčka).

118 Srov. např.: KŠIŇAN, Albert a Petr DOLEŽAL. *Máma mele maso, Marek mate mámu*. [online]

119 VÝBOR PRO VZDĚLÁVÁNÍ, VĚDU, KULTURU, LIDSKÁ PRÁVA. Veřejné slyšení VVVK „Dvouleté děti nepatří do školky, ale do náruče mámy“.

kázali na to, že v současných podmínkách nelze fungování mateřských škol přizpůsobit tak, aby smysluplně mohly plnit svou původní funkci předškolního vzdělávání a zároveň zohlednit potřeby dětí od dvou let ve větším množství. V červnu 2018 byl poslanecký návrh přijat a garance míst v MŠ pro děti od 2 let od roku 2020 se nezrealizovala (zůstala však možnost umístit dítě do MŠ už od věku 2 let – pokud má zařízení volné kapacity a ředitel/ka souhlasí). Systémové řešení rané výchovy a péče se tím dále odsunulo. Zároveň se promarnila šance širší diskuse o současném stavu předškolního systému, který dlouhodobě trpí podfinancováním, a o potřebě vytvořit v ČR systémové řešení rané výchovy a péče. V zákoně však zůstalo zakotveno, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku od dvou zpravidla do šesti let. Vedení MŠ má v této souvislosti jisté možnosti, jak přizpůsobit chod MŠ přítomnosti dvouletých dětí. Od září 2020 umožňuje vyhláška o předškolním vzdělávání v případě přítomnosti dětí mladších tří let snížit počet dětí ve třídě o dvě děti za každé dítě mladší tří let, maximálně však o šest dětí. V rámci Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání šlo v období 2014 až 2020 díky tzv. šablonám MŠ zjednodušeně žádat o finanční podporu na chůvu¹²⁰, která mohla spolu s učitelkou působit ve třídě, kde byly přítomny minimálně dvě děti, které dosáhly věku tří let až ve druhém pololetí. Kvůli této podmínce však nebylo možné chůvu financovat na stálé pozici. V aktuálně platných šablonách v rámci OP Jan Amos Komenský (OP JAK) se sloučila šablona *chůva* se šablonou *školní asistent* a už neplatí podmínka přítomnosti konkrétního počtu dětí mladší tří let. Školní asistent však musí plnit kvalifikaci „asistenta pedagoga“ a dosavadní kvalifikace, která byla vyžadována pro pozici chůvy, na tuto pozici už nestačí, což znamená, že si dosavadní chůvy musí buď doplnit kvalifikaci, nebo dojde k personálním změnám.

120 Chůva v MŠ není pedagogickým pracovníkem podle zákona o pedagogických pracovnících. Musí splnit buď požadavky na střední pedagogicky, zdravotnický nebo pečovatelský zaměřený vzdělání, nebo disponovat profesní kvalifikací *Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky nebo Chůva pro dětské koutky*.

3) Dalším pokusem o systémové řešení byl záměr reformovat dětské skupiny tak, aby bylo možné je zapojit do systému rané výchovy a péče s veřejným financováním. Původním impulsem pro danou novelu byla snaha o zákonné zakotvení mikrojeslí a zajištění dlouhodobého financování dětských skupin po ukončení evropských fondů na začátku roku 2022. Veřejnou debatu k tomuto tématu zahájila tehdejší ministryně práce a sociálních věcí Jana Maláčová v roce 2019, s návrhem propojit dětské skupiny a mateřské školy jako navazující instituce v rámci uceleného systémového řešení. Zdůraznila, že tyto dvě instituce by si neměly konkurovat, ale měly by na sebe navazovat. V tomto modelu vnímala vzdělávací funkci jako exkluzivně spojenou s mateřskou školou a navrhovala pro dětské skupiny návrat k názvu jeslí a věkovému omezení do tří let. Po delší diskusi vláda v červenci 2020 projednala a schválila zákon, který měl rušit dětské skupiny a znovu zavést instituci jeslí. Diskuse na základě tohoto návrhu v Poslanecké sněmovně trvala další rok, v jehož průběhu ještě došlo ke klíčovým změnám návrhu¹²¹. Zajímavým prvkem této diskuse – z hlediska historického vývoje pojetí rané výchovy a péče – byl požadavek na odbornou způsobilost pečujícího personálu v „obnovených“ jeslích, podle kterého by se o děti do tří let měly opět starat především osoby se zdravotnickým vzděláním. Tento požadavek poodhalil, že raná výchova a péče je v českém prostředí i v současnosti stále zakotvená někde na půli cesty mezi medicínským a psychologicko-pedagogickým pojetím péče.

Po dlouhých debatách se pak našlo řešení, které bylo v létě 2021 schváleno na základě širokého politického konsensu: Základní definice dětské skupiny zůstala stejná – jako nevýdělečná činnost spočívající

121 Ukázalo se, že dětské skupiny ve své původní verzi, tzn. pro věkovou skupinu od jednoho roku do zahájení povinné školní docházky, jsou už zavedenou službou, která v některých kontextech (kde nejsou k dispozici dostačující kapacity mateřských škol) plní i klíčovou funkci zařízení výchovy a péče o děti ve věku od tří do šesti let. Kvůli tomu nakonec varianta, podle níž by se nabízené služby omezovaly na věkovou skupinu do tří nebo čtyř let, nebyla realizovatelná. Zároveň vyvstal i odpor ke změně názvu.

v pravidelné péči o dítě, která je poskytována ve skupině dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností, kulturních, hygienických a sociálních návyků dítěte. Změnilo se však věkové rozpětí pro tuto službu a to tak, aby zahrnovala službu mikrojeslí, tzn. výchovu a péči o nejmenší děti už od šesti měsíců, přičemž se výchova a péče o děti ve věku od 6 do 12 měsíců organizuje jen ve skupině nejvýše čtyř dětí mladších čtyř let věku. Poměry dětí a pečujícího personálu zůstaly stejné: jedna osoba se může starat maximálně o šest dětí, od sedmi dětí zákon vyžaduje přítomnost dvou pečujících osob, od 13 dětí pak tří. Odborná způsobilost zůstala v oblastech zdravotnické, sociální a pedagogické, ve skupině s dětmi mladšími tří let však zákon nově vyžaduje přítomnost pečující osoby, která má buď zdravotnické vzdělávání, nebo kvalifikaci Chůva pro děti v dětské skupině. U dětí starších tří let je potřeba pečující osobu s relevantním pedagogickým vzděláním.

Skutečným průlomem v českém kontextu je fakt, že poprvé po roce 1989 vznikla nabídka služeb rané výchovy a péče¹²², která je financována ze státního rozpočtu. Zároveň umožňuje i nadále nabízet služby pro děti starší čtyř let, avšak bez možnosti čerpání státního příspěvku. Financování navazuje na normativy MŠMT pro jedno dítě v soukromé MŠ.¹²³ Pokud poskytovatel žádá o státní příspěvek, činí maximální výše úhrady rodičů u dětí do tří let k 31. 8. 4 000 Kč měsíčně. Toto zvýhodnění platí však jen pro rodiče, kteří jsou zapojeni do pracovního trhu (zaměstnanec a zaměstnankyně, OSVČ a osoby aktivně hledající práce) nebo studují. Nově je také nutné uvést v názvu zařízení pojem „dětská skupina“ a plnit tzv. Standardy kvality péče.¹²⁴ Ty se vztahují k třem

122 Díky státní podpoře lze cenově zvýhodněné místo pro dítě využít až do 31. 8. po třetích narozeninách dítěte - tzn. dítě, které dosáhne věku tří let např. v září, může za dotovanou cenu zůstat v dětské skupině až do konce srpna v následujícím roce.

123 Normativ na dítě mladší tří let k 31. 8. činí 1,7 násobek normativu na dítě v soukromé mateřské škole, u starších dětí 1,8 násobek.

124 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Dětské skupiny* [online].

oblastem, které sledují několik kritérií, jež dané zařízení musí splnit minimálně na „dobré“ úrovni¹²⁵:

Péče o dítě a naplňování potřeb dítěte

- kvalita plánu výchovy a péče
- postup při adaptaci dítěte na pobyt v dětské skupině
- sledování vývoje dítěte
- komunikace s rodiči dítěte o potřebách a vývoji dítěte

Personální zabezpečení

- péče o zaměstnance
- kvalita dalšího vzdělávání pečujících osob

Provozní zabezpečení

- dodržování vnitřních pravidel
- zajištění bezpečnosti dětí
- řešení mimořádných situací

Standardy kvality péče a oblasti, které zahrnují, jsou důležitým krokem směrem ke společné minimální úrovni rané výchovy a péče poskytované v dětských skupinách. Nespecifikují konkrétní výchovné metody a postupy a oproti Rámcovému vzdělávacímu plánu pro předškolní vzdělávání ani nenavrhují obsah práce s dětmi. Svým nastavením a strukturou tak jednotlivým zařízením umožňují si zvolit, vytvořit a rozvíjet svůj vlastní přístup k rané výchově a péči. Zároveň však poukazují na oblasti, které v poskytování rané výchovy a péče hrají důležitou roli při zajištění kvality. Zaměřují se nejen na kvalitu výchovy a péče a na zohlednění potřeb dětí, ale také na monitoring pokroku dítěte (diagnostiku), adaptaci dítěte a rodiny, na komunikaci s rodinou i na personální péči o zaměstnance. Do budoucna však ještě zůstává několik důležitých oblastí, které se zatím v rámci standardu

125 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Standardy kvality péče* [online].

nezhledňují – např. propojení s místní komunitou (napojení na MŠ, obec) nebo péče o vztahy v demokratické společnosti a zajištění pedagogického přizpůsobení se věkové kategorii dětí.

Závěr aneb hodnocení současného systémového rámce rané výchovy a péče v ČR

Současný výše popsany systémový rámec rané výchovy a péče v ČR umožňuje umístění dětí mladších tří let do dětských skupin (od šesti měsíců) nebo do mateřských škol (od dvou let). Na závěr této kapitoly se na toto aktuální nastavení podíváme z hlediska vybraných požadavků na vysoce kvalitní služby, které jsme uvedly na konci první část této kapitoly. Na základě informací prezentovaných v předchozí části k současnému nastavení se zaměříme na tři klíčové body: dostupnost, personální zabezpečení a soulad mezi odbornou způsobilostí personálu a obsahovými požadavky na poskytovanou službu.

MŠ mívají dobrou finanční a lokální dostupnost, co však lokálně hodně kolísá, jsou dostupné kapacity pro dvouleté děti. Především ve větších městech bývají kapacity naplněné věkovými skupinami, které (oproti dvouletým dětem) mají právo na přednostní přijímání. Navíc záleží na rozhodnutí vedení MŠ, jestli dané zařízení zpřístupní pro nejmenší děti, nebo ne. Zatímco taková omezení nebývají problémem u dětských skupin, protože většina těchto zařízení přímo cílí na věkovou skupinu dětí mladších tří let, dětské skupiny v současné podobě nejsou ve své finanční a lokální dostupnosti srovnatelné s MŠ: i s cenovým stropem bývají DS pětikrát až desítkrát dražší než mateřské školy a z hlediska lokální dostupnosti nejsou zatím tak rozšířené jako MŠ. Dalším omezením v dostupnosti DS je podmínka zapojení rodičů do pracovního trhu (respektive jejich studium nebo registrace na úřadu práce). Z tohoto hlediska má současné systémové nastavení daleko k poskytování univerzálně dostupných služeb. DS jsou systémově zaměřené na naplnění ekonomické funkce rané výchovy a péče, mají především umožňovat rychlejší (případně postupný) návrat na pracovní trh těm matkám (rodičům), kterým se to ekonomicky vyplatí

i s měsíční úplatou za DS, což je specifická socio-ekonomická skupina. MŠ jsou oproti tomu ve své podstatě univerzální služba, kvůli kapacitním omezením to však neplatí pro dvouleté děti. V tomto ohledu, za současných systémových podmínek, hodně záleží na přístupu vedení MŠ a na prioritách zřizovatelů.

Co se týče systémového nastavení personálního zabezpečení, situace je podobně nejednoznačná: U mateřských škol je jasně dána pedagogická kvalifikace učitelek a obsahový rámec pro práci s dvouletými dětmi, který tvoří Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Rozhodnutí o rozsahu a formě zapojení dvouletých dětí jsou však v rukou vedení MŠ (v případě dofinancování i zřizovatelů): lze vytvořit věkově homogenní třídy, lze redukovat počet dětí ve třídě, lze žádat o financování chůvy (nově školního asistenta) a zaměřit další vzdělávání učitelek tematicky např. na práci s dvouletými dětmi. Vyžaduje to však jisté další organizační úsilí. Poměr dětí a pečujících osob se v návaznosti na tato rozhodnutí značně liší: od devíti dětí na jednu pečující osobu (ve třídě s maximálně snížením počtem dětí, kde spolu s učitelkou působí chůva / školní asistentka) do 24–28 dětí na jednu učitelku (v případě, že dvouleté děti jsou zapojené do běžného chodu MŠ, případně se zvýšeným počtem dětí ve třídě). Z toho se pak odvíjí i prostor, který má učitelka v rámci třídy pro individuální pedagogickou práci s dětmi a pro zohlednění specifických potřeb dvouletých dětí.

V dětských skupinách je naopak jasně daný maximální poměr pečujících osob a dětí – jedna pečující osoba se může sama starat o maximálně šest dětí. Tento poměr samotný však ještě negarantuje kvalitní a obohacující interakce mezi pečující osobou a dětmi. Dalším důležitým prvkem jsou pedagogické znalosti pečujících osob a jejich využívání v praxi. U DS umožňuje zákon značný rozptyl kvalifikací, přičemž u pečujících osob působících u dětí mladších tří let je místo pedagogického vzdělání klíčová zdravotnická kvalifikace, alternativně kvalifikace Chůva pro děti v dětské skupině. Tento důraz na zdravotnickou kvalifikaci je v rozporu s obsahovými požadavky, které na práci v DS nově kladou standardy kvality – např. celý první bod „Péče o dítě

a naplňování potřeb dítěte“ vyžaduje znalosti nejen vývojových specifik a potřeb dětí mladších tří let, ale také přehled o vhodných pedagogických přístupech k smysluplné práci se skupinou dětí v tomto věku. Zatímco pečující osoba s kvalifikací Chůva pro děti v dětské skupině v ideálním případě disponuje těmito znalostmi a umí je v prostředí dětské skupině aplikovat, pečující osoba, která má pouze relevantní zdravotnickou kvalifikaci, většinou nikoli. Chybí jí k tomu základní pedagogické vzdělání. Tento nesoulad mezi požadavky na odbornou způsobilost personálu na jedné straně a na obsah práce na straně druhé zásadně ohrožuje kvalitu poskytované péče, zvláště v situaci, když pro dětské skupiny neexistuje centrální dokument, který by vymezil společný obsahový rámec pro poskytovanou výchovu a péči v DS. Jak v tomto ohledu působí Standardy kvality v kombinaci s kontrolami ze strany MPSV, se ukáže časem.

Tudíž jak v rámci MŠ, tak i v DS umožňuje současné nastavení značný rozptyl v kvalitě poskytnuté služby: dvouleté dítě v MŠ může v praxi znamenat: specificky přizpůsobená třída s nižším počtem dětí a chůvou, kde vzniká prostor pro kvalitní interakce, které obohacují i nejmenší děti (viz kapitola 2), může ale také znamenat zapojení do věkově heterogenní třídy s 28 dětmi od dvou do pěti let, ve které se dvouleté dítě musí přizpůsobit. Stejně tak dítě v dětské skupině může znamenat promyšlený prostor, program a pedagogický přístup, které odpovídají potřebám nejmenších dětí a v tom obohacují a smysluplně doplňují rodinnou výchovu a péči, ale také hlídací služba, která se především zaměřuje na přebalování, krmení a libovolnou „zábavu“ dětí.

Popsané problematické body současného systémového rámce rané výchovy a péče odráží nevyváženost jednotlivých funkcí rané výchovy a péče v současném českém řešení. Především u dětských skupin převládá silný důraz na jejich ekonomickou funkci, zaměřenou na specifickou cílovou skupinu a chybí reflexe a zapojení dalších funkcí rané výchovy a péče, tj. sociální a vzdělávací. Koncepti dětských skupin postrádá komplexní uchopení rané výchovy a péče jako univerzální služby a příspěvek k obecnému dobru a fungování společnosti.

Takovou službu by v současném nastavení mohly poskytnout pouze MŠ. I zde však současný systémový rámec takové uchopení zapojení dvouletých dětí do MŠ nepodporuje. Nechává iniciativu na vedení MŠ a/nebo zřizovatele. Náklady za přizpůsobení podmínek pro dvouleté děti (např. zapojení chůvy / školní asistentky) lze hradit pouze krátkodobě díky šablonám, tj. ze strukturálních fondů EU, a za opakovaně se měnících podmínek, nikoli dlouhodobě z běžného rozpočtu na financování MŠ (alternativou by bylo jen dofinancování od zřizovatele). S tím souvisí pak i vágní řešení kvality poskytovaných služeb, jak v MŠ, tak i v DS. Lze v tom vidět ale i jistou historickou kontinuitu stále nedotažené reformy medicinského pojetí rané výchovy a péče, která se ještě dnes odráží v jistém upřednostnění zdravotnické kvalifikace. Jsou zde ale také patrné dopady promarněných let, ve kterých hlasitá diskuse o tom, jestli raná výchova a péče ano, nebo ne, překryla potřebu komplexní demokratické diskuse o tom, k čemu by měla raná výchova a péče v české společnosti sloužit a jak by měly vypadat vysoce kvalitní služby rané výchovy a péče.



2 SVĚT BATOLAT V KOLEKTIVU ZAŘÍZENÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE

Dětství a dětské prožívání je svým charakterem interdisciplinární oblastí zkoumání: je objektem zájmu medicíny, pedagogiky, psychologie, ale lze se na něj dívat také z perspektivy historie nebo sociologie (jako v této kapitole). Dokonce i v rámci jednotlivých disciplín existují různá pojetí dětství. V této kapitole je vnímáno jako kulturně-historický fenomén. To znamená, že se odlišuje od biologické nezralosti, která je univerzální¹²⁶ a má různé podoby v průběhu času nebo v kontextu lokální kultury a podmínek. Toto vnímání dětství umožňuje nejen jiný způsob porozumění dětskému světu, ale také hlubší poznání kulturních rámců, které ho tvoří. Z tohoto pohledu je možné nahlédnout na vliv sociálních struktur, jako je rasa/etnicita, postižení nebo gender, na dětské prožívání a také je díky tomu umožněno rozeznat aktivní roli dítěte při tvorbě sociálního světa¹²⁷.

Teorie o výchově, socializaci, a tedy i o potřebě kolektivu vrstevníků lze rozdělit do dvou modelů: 1) lineárního a 2) sociálně-reprodukčního¹²⁸. V prvním modelu je socializace vnímána jako přerod dítěte z čistě biologické bytosti na plnohodnotného dospělého, který se více než instinkty řídí kulturními a společenskými pravidly. V tomto případě se tedy jedná o *lineární přenos*¹²⁹ dovedností a znalostí od dospělých

126 JAMES, Allison a Alan PROUT. *Constructing and Reconstructing Childhood* [online].

127 Tamtéž.

128 CORSARO, William A. *Routines in Peer Culture*.

129 Tamtéž.

směřem k dítěti (a ne naopak nebo mezi dětmi navzájem) a dítě je jenom pasivním příjemcem tohoto vědění. Dětství je tudíž vnímáno jako sekvence věkem určených stupňů vývoje, během nichž si dítě od dospělých osvojuje jisté (sociální, kognitivní, ale i další) kompetence. Z toho jasně vyplývá, že nositeli poznání jsou především dospělí a dítě se bez vrstevníků docela dobře obejde¹³⁰, přičemž platí, že čím nižší věk dítěte, tím je menší potřeba socializace v dětském kolektivu. Něco vám to připomíná? Tento model byl v posledních desetiletích dominantní při formování veřejného povědomí a diskuse, jakož i politik rané výchovy a péče v rámci ČR.

Tato kapitola se zabývá rolí vrstevníků při socializaci batolat. Vycházíme z druhého *sociálně-reprodukčního* modelu socializace, který nestaví na individualistickém pojetí vývoje, naopak socializaci považuje za kolektivní proces odehrávající se více ve veřejném prostoru než v soukromí¹³¹. Dítě je prakticky od narození vnímáno jako sociální bytost, která objevuje svět založený na kulturních významech, a jazyk je tudíž hlavním nástrojem poznávání¹³². Dítě je v procesu vlastního poznávání aktivní a jeho kognitivní vývoj je založený na interakci s okolím. Kolektiv vrstevníků je pro socializaci dítěte stejně relevantní jako dospělý, protože tvoří sociální významy a společnou dětskou kulturu¹³³. Tento přístup nám umožňuje nahlédnout na instituce rané výchovy a péče novou perspektivou a poukázat na bohatost a komplexnost vrstevnických interakcí.

Díky etnografickým pozorováním interakcí batolat v kolektivu v různých zařízeních rané výchovy a péče a rozhovorům jak s rodiči, tak s pečujícím personálem a ředitelkami ukazujeme, jak probíhá

130 Tamtéž.

131 CORSARO, William A. a Donna EDER. *Children's Peer Cultures*.

132 CORSARO, William A. *Routines in Peer Culture*, s. 9.

133 Když mluvíme o vrstevnické dětské kultuře, myslíme tím soubor ustálených způsobů jednání a rutin, předmětů, hodnot a zájmů (CORSARO, William A. a Donna EDER. *Children's Peer Cultures*, pozn. 7, s. 197.).

sociální život mezi vrstevníky do tří let věku. Zaměřujeme se na kolektiv vrstevníků a hru z pohledu batolat samotných a jejich specifických potřeb. Příklady ze zařízení, které v této kapitole prezentujeme, vychází z pozorování ze tří institucí, které jsme představovaly v úvodu: dětská skupina pro děti od jednoho do čtyř let v Brně (DS Brno 1), dětská skupina pro děti od jednoho do šesti let v Brně (DS Brno 2) a třída pro dvouleté děti ve veřejné mateřské škole s chůvou, zajištěná podporou strukturálních fondů EU a dofinancovaná zřizovatelem (MŠ Ostrava). V DS Brno 1 a 2 se dětský kolektiv v průběhu týdne obměňuje podle zvolené docházky (minimálně dva dny v týdnu), ale v konkrétní den je vždy stejný. V DS Brno 1 se o třídu s kapacitou deset až dvanáct dětí starají tři chůvy, přičemž v danou chvíli jsou vždy přítomny dvě. V DS Brno 2 o třídu s kapacitou dvacet dětí pečují šest chův, přičemž v danou chvíli jsou přítomny tři. V MŠ Ostrava jsou všechny děti zapsány k celodenní a celotýdenní docházce. Kolektiv se tedy nemění, pouze občas některé děti chybí. V době výzkumu bylo ve třídě 16 dětí a staraly se o ně dvě paní učitelky a chůva, přičemž jsou přítomny vždy dvě pečující osoby (jedna z učitelek a chůva).

V obou zařízeních jsme realizovaly přímá pozorování během denního programu a vedly rozhovory. V DS Brno 1 proběhly rozhovory s ředitelkou, třemi chůvami a čtyřmi matkami. V DS Brno 2 proběhly rozhovory s ředitelkou, chůvou, dvěma matkami a jedním otcem. V MŠ Ostrava jsme vyzpovídaly ředitelku, jednu paní učitelku, chůvu a šest matek. Pozorování i rozhovory považujeme za součást etnografického přístupu a zároveň za nástroj k ověřování získaných informací z různých zdrojů. Úvodní rozhovor s ředitelkami tří zařízení poskytl základní informace o přístupu, organizaci času, prostoru i osob, pak následovalo týdenní pozorování, které přineslo konkrétní poznatky a otevřelo další otázky, které jsme pak probraly v rozhovorech s lektorkami i rodiči. Pro vstup do terénu byl získán informovaný souhlas učitelek/chův i rodičů. V brněnských dětských skupinách byla vyčleněna výzkumnici židle umístěná do rohu třídy a výzkumnice byla požádána, aby se snažila s dětmi nikterak neinteragovat. Nijak tedy nezasahovala

do pozorovaných situací, pouze pokud byla oslovena některým z dětí, snažila se co nejstručněji odpovědět. Nejvíce interakcí s dětmi probíhalo při přesunu ven. V ostravské mateřské škole žádná přísná pravidla pro přítomnost výzkumnice nebyla. Prostor třídy byl poměrně velký a zaujímal písmeno L, proto bylo třeba, aby se výzkumnice přesunula tak, aby dobře viděla a slyšela. Také se snažila nepodněcovat interakce, pouze střídmě reagovala na dětské podněty.

V této kapitole představíme nejen zjištění plynoucí z našeho vlastního výzkumu, ale také ze zahraničních studií. Ukážeme, jaké typy vrstevnické socializace a her jsou zaznamenány u batolat a jakou roli v nich hrají jiná batolata nebo celé kolektivy. Porozumění dětské zkušenosti vědeckou perspektivou, která děti respektuje jako svébytné bytosti, může sloužit také pro nastavování sociálních a rodinných politik či vývoj pedagogických strategií, které následně lépe reflektují potřeby malých dětí. V této kapitole tvořily teorie z oblasti studií dětství (childhood studies) a empirické poznatky ze zahraničních výzkumů základ pro interpretaci dat, které jsme nasbíraly v rámci našeho etnografického výzkumu. Šlo přitom hlavně o terénní poznámky, které vznikly během pozorování. Zaměřily jsme se na situace, v kterých došlo k interakcím podobným těm v zahraniční literatuře, nebo naopak k takovým pozorováním, která naznačovala nesoulad s teorií.

Dětství jako kulturně-politický fenomén

V této sekci hlouběji objasníme, co myslíme tím, když píšeme o dětství jako o kulturně, historicky, sociálně a politicky podmíněném fenoménu. Amita Gupta¹³⁴ porovnává chápání dětství (a dětských potřeb) hinduisty v Indii se západními představami založenými na křesťanské tradici. Zatímco hinduismus vnímá děti jako „kousek boha“ – tedy čisté, euro-americké křesťanství podle autorky vidí děti jako poskvřelené a ve výchově požaduje přísnější disciplínu. Jinými slovy zatímco

134 GUPTA, Amita. *Using postcolonial theory to critically re-frame the child development narrative.*

hinduisté se pokoušejí moc nepokazit dítě výchovou, na Západě převládá strach, aby dítě svým rodičům „nepřerostlo přes hlavu“. Gupta upozorňuje, že také cíle výchovy se liší – zatímco pro hinduisty je současný život jen jedním z mnoha životů na cestě k blaženosti, západní svět vnímá život jako jedinečnou, neopakovatelnou šanci. Záměrem tedy je, aby člověk prožil svůj život co nejlépe – což definuje také konečný cíl výchovy, kterým je nabytí úplné samostatnosti a nezávislosti na rodičích. Gupta tvrdí, že v hinduistické Indii o nic takového nejde a fáze života jsou definovány texty jako védy, které rámcují zásadní momenty dětství rituály (např. první přijetí tuhé stravy) a určují také etapy dospělého života.

Kulturní konceptualizace dětských potřeb (nebo nezájem o ně) úzce souvisí s genderovým uspořádáním péče o děti. To se na základě mnohých antropologických studií nedá pokládat za biologicky dané, jelikož se liší v různých kulturách. Již na začátku 20. století antropoložka Margaret Mead¹³⁵ zkoumala rodičovský vztah k dětem ve třech různých kmenech na Papui Nové Guineji. U poměrně mírumilovného kmenu Arapešů byla výchova dětí rovnoměrně rozdělená mezi otce a matku, což reflektovalo celkové rovnostářské nastavení sociálních vztahů. Oproti tomu u Mundugomorů převládalo agresivní chování jak u mužů, tak i u žen bez rozdílu. Vztah k dětem byl ze strany dospělých velice chladný. Matky o děti pečovaly v nejmenší možné míře, pouze natolik, aby přežily. Několikatýdenní kojence jenom rychle nakojily, až naznaly, že jim to stačí, odložily je do speciálních košů, v nichž se kojenci nemohli zranit, a nechávaly je samotné. Mead si právě tuto chladnou péči o děti spojila s agresivním chováním dospělých – již malí kojenci si museli zvyknout na jistou dravost při zajišťování potravy, aby se stihli nasytit, než matka krmení ukončila. U kmene Chambri (Mead jej zapsala jako Tchambuli) lze vidět zásadní rozdíly v genderových rolích oproti západní kultuře. Ženy tu byly vnímány jako živitelky rodiny, protože se primárně věnovaly rybolovu nebo obchodu, zatímco muži

135 MEAD, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností.*

se věnovali umění, ceremoniálům nebo svému vzhledu. Ženy kmene Chambri zároveň ve společnosti zastávaly roli dospělých, muži byli vnímáni podobně jako děti, ne jako rovnocenní partneři.

Mimo kulturního prostředí, jak je uvedeno výše, ovlivňují vnímání dětí a jejich potřeb také sociální, rodinné a pracovní politiky. To lze vidět i v porovnání s kulturami, které jsou českému kontextu mnohem podobnější, než je to v případě indických hinduistů nebo kmenů na Papui Nové Guineji. Zatímco v Česku je běžné, že matka zůstává s dítětem doma v průměru tři roky nebo déle (viz kapitola 1), protože raná výchova a péče není dostatečně dostupná, až 40 % žen v USA nemá nárok ani na základní 12týdenní mateřskou dovolenou¹³⁶, přičemž rodičovská dovolená, jak je známa v ČR, tam nefunguje prakticky vůbec. Ani jeden z těchto modelů není ideální, protože neposkytuje rodinám svobodu rozhodnout se, jestli budou o batolata pečovat doma, nebo upřednostní zařízení rané výchovy a péče. Toto porovnání však dobře ukazuje, že co je považováno v jedné zemi za úplně běžné, může být v jiné klidně zcela naopak. To se vztahuje i na to, kdo má o dítě pečovat, a to nejen v kontextu domova a instituce, ale také v kontextu genderových rolí otce a matky, nebo obecněji v možnosti druhého rodiče strávit hodnotný čas s batoletem na rodičovské dovolené v případě stejnopohlavních párů.

Nikoho asi nepřekvapí, že ve Švédsku, kde si rodiče mohou rozdělit 18 měsíců rodičovské dovolené až do 8 let dítěte, s tím, že alespoň 90 dnů si musí vybrat každý z partnerů, až 90 % otců tráví „doma s dítětem“ v průměru 7 týdnů¹³⁷. Co může české čtenáře a čtenářky překvapit, je skutečnost, že v sousedním Slovensku má otec nárok na dávku obdobné peněžitě pomoci v mateřství v ČR po stejnou dobu, jakou trvá mateřská dovolená, pokud zůstane s dítětem doma a pečuje o něj. V praxi to znamená, že tuto dávku může pár pobírat dohromady více než rok, přičemž si ji otec může vybrat i v pozdějším období (do tří let dítěte), což umožňuje dřívější návrat žen na pracovní trh. Důsledkem

136 FROESE, Monica. *Maternity Leave in the United States: Facts You Need to Know*.

137 HEDLINE, S. *The Economist explains: Why Swedish men take so much paternity leave*.

této politiky je také to, že v roce 2020 šel na Slovensku na rodičovskou dovolenou každý čtvrtý otec. Takové politiky mohou časem vést ke změně kultury, jež je vlastně souborem zvyklostí a přesvědčení, které jsou v dané společnosti považovány za správné. Dříve možná byli voé, kteří pečovali o kojence a batolata, považováni za směšné a matky, které toto „dopustily“, za krkavčí, ale dnes se čím dál více prosazuje přesvědčení, že zapojení obou rodičů do péče o děti je žádoucí.

Batolata v zařízení rané výchovy a péče

Otázkou samozřejmě je, na čem by se měly sociální, pracovní a rodinné politiky zakládat. V předchozí kapitole jsme ukázaly, jak se v čase měnily a kde se momentálně nachází politiky v ČR týkající se rané výchovy a péče. Ty dlouhodobě považovaly za nejlepší variantu pro děti mladší tří let zůstat v rodině. Naznačily jsme také, že toto přesvědčení se zakládá na konceptu attachmentu, se kterým přišel John Bowlby v šedesátých letech. Silně také pořád rezonují výzkumy profesora Matějčka, které ale bohužel nejsou ve veřejné diskusi správně interpretovány. Problémem je, že tyto vědecké poznatky, i když byly na svou dobu velice pokrokové, už jsou dnes v něčem překonané. John Bowlby¹³⁸ a Mary Ainsworth¹³⁹ ve svých pracích zdůrazňovali nenahraditelnou roli vazby dítěte na matku, jejíž absence může vést k neschopnosti člověka v dospělosti vytvářet stabilní vazby. Jejich teorie se tak často zneužívají v politických sporech o to, zda a od jakého věku by se matky měly nebo neměly vracet do práce. Novozélandská pedagožka a psycholožka Sophie Alcock se např. staví kriticky k hodnocení

138 BOWLBY, John a World Health ORGANIZATION. *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children* / John Bowlby: *World Health Organization monograph series*; no. 2.

139 AINSWORTH, Mary D. Salter, R. G ANDRY, Robert G HARLOW, S LBOVICI, Margaret MEAD, Dane G PRUGH, Barbara WOOTTON a World Health ORGANIZATION. *Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects / contributors, Mary D. Ainsworth ... [et al.]*: *Public health papers* ; no. 14.

citové vazby jako „bezpečné, nebezpečné, chaotické a ambivalentní“¹⁴⁰ a vnímá tyto kategorie jako „potenciálně reduktivní“. Namísto toho se zaměřuje na podstatu a charakter procesu vytváření vazby a kloní se k termínům jako „vzájemné sdílení“ nebo „vzájemné propojování“¹⁴¹. Na základě etnografických pozorování interakcí batolat a pečujícího personálu v zařízeních rané výchovy a péče došla k závěru, že i takto malé děti navzájem vytváří vazby, pokud jim jsou k tomu vytvořeny vhodné a bezpečné podmínky. Tato kapitola vychází z podobných základů jako výzkumy Sophie Alcock, ale také dalších výzkumnic a výzkumníků (jako jsou například Gunvor Løkken, Elly Singer, Anne Greve, William Corsaro nebo Anita Mortlock).

Zatímco v Česku je považováno za nutné, aby batole bylo s matkou doma až do tří let, jinde se tomu nepřikládá až takový význam a podporuje se spíše péče v zařízení rané výchovy a péče a návrat rodičů na trh práce. Mnohem běžnější je v EU nástup do zařízení rané výchovy a péče v 18 měsících nebo již od jednoho roku, a to nejen z nutnosti (rodiče se chtějí/musí vrátit do práce), ale také proto, že je to považováno za prospěšné pro děti. To potvrzují i výsledky studie zaměřené na francouzské prostředí¹⁴², kde je raná výchova a péče velice kvalitní. Výzkumný tým porovnával vývoj dětí do věku 8 let s ohledem na to, jestli o ně bylo do věku 3 let pečováno neformálně (rodičem nebo jiným příbuzným), chůvou, nebo jestli dítě navštěvovalo zařízení rané výchovy a péče. Výsledkem bylo zjištění, že u dětí, které navštěvovaly zařízení alespoň rok, byla oproti dětem v neformální péči menší pravděpodobnost výskytu antisociálního chování a emocionálních či vrstevnických problémů. Kromě toho, v závislosti na kvalitě daného

140 ALCOCK, Sophie. *Toddlers' Complex Communication: Playfulness from a Secure Base*, s. 180.

141 Tamtéž.

142 GOMAJEE, Ramchandar, Fabienne EL-KHOURY, Sylvana CÔTÉ, Judith VAN DER WAERDEN, Laura PRYOR a Maria MELCHIOR. *Early childcare type predicts children's emotional and behavioural trajectories into middle childhood*. Data from the EDEN mother-child cohort study.

zařízení, takové děti mohou vykazovat také lepší kognitivní, jazykové a preakademické dovednosti. Podobné jako u jiných výzkumů¹⁴³ se neukázaly žádné negativní dopady návštěvy zařízení rané výchovy a péče v případě, že byla péče poskytována vyškoleným, stabilním a kompetentní personálem s dostatečnými kapacitami. Jak vypadá život vrstevnického kolektivu v takovém zařízení a v čem je batolecí sociální život specifický, představujeme v následující části této kapitoly.

Jak si hrají batolata: Tělesnost, rutina a rituál

Batolecí styl

*„To, že děti v tomhle věku nespolupracují ve smyslu, že nastaví společně komín nebo koleje, neznamená, že dítě skupinu nepotřebuje. Ono ji potřebuje, protože **dělá stejné pohyby a myslí stejně jako ty ostatní děti.** Rodiče a dospělí se chovají úplně jinak.“*

(ředitelka DS Brno)

Jedinečný způsob socializace malých dětí označuje Gunvor Løkken¹⁴⁴ jako *tělesnost batolecího stylu*, kde je hlavním médiem komunikace tělo a pohyby hrubé motoriky nebo společné hlasové vokalizace. Typickými pro tento styl jsou opakované tělesné imitace proměňující se ve hru tvořenou z činností jako kotrmelce, společné bušení o stůl a podobně. Na rozdíl od starších, školkových dětí malé předměty jako hračky nehrají pro tuto věkovou skupinu až tak důležitou roli – naopak mohou odvádět pozornost od vrstevníků. Løkken říká, že batolecí sociální život je „(tělesně) radostný spíše než plný hraček“¹⁴⁵. Kromě těla můžou

¹⁴³ LAMB, Michael E. a Lieselotte AHNERT. *Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences.*

¹⁴⁴ LØKKEN, Gunvor. *The playful quality of the toddling „style“.*

¹⁴⁵ V originálu „more [bodily] joyful than toyful“ LØKKEN, Gunvor. *Tracing the Social Style of Toddler Peers*, s. 146.

batolecí interakce s vrstevníky ovlivňovat veliké předměty jako prolézačky nebo matrace¹⁴⁶, případně stromy:

„Děti lezou do křoví, které má uvnitř jakýsi kruhový prostor. Některé jsou uvnitř, jiné obchází okolo a strkají zvenčí dovnitř klacky, mávají na sebe, bafají na sebe. Když přijdu, říkají mi: My běháme (ti co běhají dokola). My jsme v domečku (ti, co jsou v křoví). Když se někdo snaží dostat dovnitř, tak ti vevnitř volají: Není tu místo. Dítě pak běží zase dokola a mezi větvemi vystrkuje hlavu a volá: Kuk.“

(Terénní poznámky)

Jazyk těla je v tomto období pro děti srozumitelnější než verbální projev, to ale neznamená, že není využíván hlas nebo škála různých zvukových projevů. Již v takto raném věku se u dětí dokonce objevují i velmi jednoduché imaginativní hry a sdílený humor, pro jejichž vznik je potřeba interakce s vrstevníky, bez níž můžou tyto hry ztrácet smysl:

„Děti si vezmou klacek a strkají si jeho koneček do pusy. Takto sedí, stojí nebo chodí kolem stromu. Když si jich všimnu, hlásí mi: „My kouříme fajfku.“

Jiní mají delší klacky, které dávají konci k sobě, stojí v kruhu a vysvětlují mi: My opékáme špekáčky.

Franta si vezme dřevěné spojovací kostky (tvar velkého lega) a staví u stolečku komín. Pak ho zboří a dělá u toho: Ha, ha, ha – a kvedlá v kostkách rukama. Dělá to proto, aby pobavil Alenku, která sedí vedle něho, kouká se na to a směje se tomu, co dělá Franta. Opakuje to. Když už Alenka nepřihlíží, hledá ji očima, chce znovu publikum pro svůj vtip. Když se už Alenka nedívá, ztrácí o tuto činnost zájem.“

(Terénní poznámky)

Kultura a sociální normy nejsou domlouvány a vyjednávané slovy, ale společným tělesným pohybem, který časem, v ustálené skupině dá za vznik různým rutinám a rituálům (opakujícím se činností).

146 MUSATTI, Tullia a S. PANI. *Social behavior and interaction among day-care center toddlers.*

Předpokladem jejich vzniku a existence je tudíž stabilnější kolektiv – nestačí, aby se děti tohoto věku potkaly ve skupině jednou nebo dvakrát. K plnému rozvinutí potřebuje batolecí socializace opakovaný společně strávený čas ve stálé skupině. Jenom pravidelné a dlouhodobé setkávání vytváří prostor pro vznik batolecí kultury, která je postavena právě z rituálů a rutin.

To, že rutiny jsou pro malé děti v tomto věku důležité, reflektují také v zařízeních, která jsme navštívily. V dětské skupině v Brně při příchodu dodržují stejný postup každý den pro každé dítě: rodič nejdříve zaklepe, chůva mu otevře a do třídy vchází dítě s taškou svých věcí. Následně s chůvou přijde k boxíku, do kterého uloží své věci a připevní na něj svou fotku (díky čemuž dítě hned ví, kdo už dorazil a je ve třídě) a jde si umýt ruce. Dítě je zaujaté celou rutinou příchodu, nese své věci, sleduje, kdo je již ve třídě, proto ani nevěnuje pozornost tomu, že rodič odchází. Je to také příležitost pro děti, které již ve třídě jsou, všimnout si, kdo přichází. Zároveň vědí, že vhodný čas na přivítání je právě po dokončení příchodové rutiny. Rituály pomáhají batolatům cítit se bezpečně v prostředí mimo domov a rychle se adaptovat.

Jako všechny děti, tak i batolata potřebují vhodný prostor pro volnou hru. Gunvor Løkken, William Corsaro a další výzkumníci studující kulturu malých dětí si všimli, že k mnohým socializačním interakcím dochází v tzv. „hluchých místech“, například těsně před tím, než začne řízená činnost, než se jde na oběd nebo ven. Role dospělých tudíž tkví v zajištění vyhovujících podmínek při volné hře i při shromažďování. Zásadní jsou i maličkosti, jako to, zda se chůva po místnosti prochází, nebo sedí na jednom místě, na které je dobrý výhled z celé místnosti¹⁴⁷. Podstatným předpokladem pro vytváření interakcí je možnost volného pohybu, např. běhání. V dětské skupině v Brně, která měla k dispozici venkovní prostory, se většina vrstevnických interakcí odehrávala tam. Oproti tomu v MŠ v Ostravě, kde nebylo možné jít každý den ven kvůli

147 SINGER, Elly, Anne-Greth VAN HOOGDALEM, Dorian DE HAAN a Nienke BEKKEMA. *Day care experiences and the development of conflict strategies in young children.*

nevyhovujícím povětrnostním podmínkám, se mnohdy vrstevnické interakce odehrávaly ve třídě, která sloužila i jako tělocvična.

Kolektivní vědomí batolat

V Ostravě jsme zaznamenaly také jednu z forem interakce, která se objevuje také v zahraniční literatuře jako „společné batolení“¹⁴⁸. Jedná se o společný fyzický pohyb jako skákání a běhání „sem a tam“¹⁴⁹. Děti rády společně jezdily na motorkách po obvodu třídy. Když si učitelky všimly, že je o ježdění zájem, umožnily dětem hru tak, že vytvořily dráhu ohraničenou molitany, které sloužily jako „obrubníky“. Postupně se pak hra vyvinula ve stavění stavby z matrací, které děti kladly za sebe, a pak po nich válely sudy. Hra spočívá v tom, že se děti staví do řady před molitany a postupně se po nich válí. Když se dítě doválí na konec molitanů, postaví se opět do řady a takto to jde pořád dokola. Děti při těchto činnostech radostně zvolaly: „My jezdíme“ nebo „My běháme“. Zajímavé je, že při těchto spontánně vymyšlených hrách, které nebyly připraveny učitelkami, ale tvořeny kolektivem samotným, vydrží děti mnohem déle než při řízených aktivitách. Možná je to díky radosti z prožívání společné identity, kterou v případě batolat Gunvor Løkken nazývá „kolektivním MY“¹⁵⁰ a kterou si vytváří samy děti bez vedení dospělých.

Prožitek kolektivního MY je také umocněn tím, že se této aktivitě vlastně nikdo dospělý nemůže účastnit kvůli jiné tělesné struktuře. William Corsaro¹⁵¹ strávil roky v italských a amerických zařízeních rané výchovy a péče. Mnohokrát si všimnul rutiny, kterou nazval „běhání dokola“. Tato rutina se objevuje zejména v „hluchých místech“,

148 LØKKEN, Gunvor. *Tracing the Social Style of Toddler Peers*.
LØKKEN, Gunvor. *The playful quality of the toddling „style“*.

149 CORSARO, William A. *Routines in Peer Culture*.

150 O kolektivním MY píšeme podrobněji v části této kapitoly s podnázvem „Proč batolata potřebují kolektiv?“

151 CORSARO, William A. *Routines in Peer Culture*, pozn. 24.

a proto ji přirovnává k „small talku“ u dospělých. Při „běhání dokola“ děti udržují oční kontakt a sledují ostatní zapojené, jedná se tedy o komunitní aktivitu, kterou žádné batole nemůže dělat samo. Rutina je zahájena letmým pohledem nebo úsměvem či gestem. Corsaro se snažil do aktivity opakovaně zapojit, nikdy se mu to však nepovedlo. Buď byl příliš rychlý, nebo pomalý – jeho dospělé tělo nebylo na tuto aktivitu stavěno, a hru tak vždy jenom narušoval. Děti si jsou vědomy těchto fyzických rozdílů a toho, že dospělí jsou silnější a větší, tudíž nad nimi mají moc. V zařízení rané výchovy a péče, kde jsou podobně velké (nebo spíš malé) děti v širším kolektivu, je možné vytvořit první proto-komunitu, která není založena na příbuzenských vztazích, ale na obdobném sociálním postavení – Løkken dokonce mluví o „*existenciálním projektu batolecího bytí, jako Já, Ty a My, lidi do tří let*“¹⁵².

Kolektiv batolat a svět dospělých

Bez-moc batolat

Anita Mortlock¹⁵³ pozorovala čtyři batolata v komunitním zařízení rané výchovy a péče v době oběda. Podařilo se jí zachytit rutinu, která byla společným vzdorem dětí a snahou vybalancovat převahu dospělých. Když pečující osoba nasadila dětem bryndáky, nejdříve neprotestovaly. Poté si však jedna holčička (lze ji označit jako „lídryni“) bryndák strhla. Po zahájení rituálu „lídryní“ skupiny si jeden po druhém bryndáky strhly i všechny ostatní děti. Pak, opět po odstartování „lídryní“, začaly společně skandovat: „JO-GURT! JO-GURT!“ Po druhém nasazení bryndáku již děti nevzdorovaly, jenom se smály, což ukazuje, že tato rutina pro ně má společenský význam právě díky hravosti, kterou je v tomto bodě dokonce možné označit za formu sdíleného humoru. Zároveň však tento rituál umožňuje symbolicky, ale i reálně prosadit vůli

¹⁵² LØKKEN, Gunvor. *The playful quality of the toddling „style“*, s. 541.

¹⁵³ MORTLOCK, Anita. *Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness*.

děti vůči dospělě pečující osobě. Děti jsou při obědě posazené na vysokých stoličkách a mají na sobě bryndák nasazený pečující osobou – ten se tak stává signifikátorem dětské podřízenosti a jeho strhnutí je tak v podstatě rebelií. Kromě toho je v této dětské skupině zvykem, že rodiče nosí dětem svačiny z domova – jogurt k ní dostávaly jen některé děti. Když se začal tento rituál opakovat, pečující osoba poprosila rodiče všech dětí z této skupiny, aby do svačिनového balíčku přidali také jogurt. Batolata tak dosáhla svého díky vzájemnému spojení v opozici vůči dospělým, zde reprezentovanými pečující osobou, která není součástí rituálu, jen pozorovatelkou.

Podobnou situaci jsme pozorovaly i v našem výzkumu. V terénních poznámkách se píše:

„Děti poskakují po koberci, postupně se přidává více a více dětí. Poskakují a začínají volat: Happy, happy, happy!“

Lektorka Dája si jich všimne a pochopí, o co ji žádají. Slibuje, že jim pustí písničku. Děti posedají na koberec, čímž signalizují, že vědí, jak se mají chovat, když se pouští z CD písnička If You're Happy. Dája se ptá: Jste nachystaní?“

Děti: Anó!

Dája pouští píseň: If You're Happy

Děti velice nadšeně tančí, předvádějí pohyby, které má člověk podle písničky dělat, když je šťastný.“

Zde se sice nutně nejedná o rituál jako takový, ale zjevně jde dětem o prosazení své vůle. Díky kolektivnímu úsilí jsou děti schopny zformulovat a prosadit požadavek, který má pozitivnější odezvu, než kdyby přicházel od jednotlivce. Takové spojení dětí ve skupinu snažící se prosadit svůj vlastní zájem ukazuje, že děti rozlišují mezi sebou („malými lidmi“) a dospělými.

Batolecí reinterpretace sociálních rituálů

V několika institucích jsme pozorovali, že děti rozdílně reagovaly na jiné malé děti a na dospělé. Když byly děti na procházce a potkaly jinou skupinu, nadšeně se navzájem zdravily. Radost se takto zřetelně neprojevovala při setkání s „cizími“ dospělými, které děti zdravily také. Nicméně, vrstevnická kultura batolat je propojená se světem dospělých. Děti volají při setkání ahoj a dobrý den, tak jak je to běžné a jak jsou zvyklé.

Inspirace ve světě dospělých se projevuje nejen při setkání s jinou skupinou dětí, ale také ve vzájemném vítání při ranním příchodu do „svého“ zařízení. Gunvor Løkken¹⁵⁴ pozoroval uvítací rituály v norských zařízeních rané výchovy a péče a zaznamenal širokou škálu různých forem uvítání. Vzdálené formy zahrnovaly mávání, mrkání nebo úsměvy. Intenzivnější způsoby blízkého přivítání byly dotyky, přiběhnutí k příchodícímu dítěti nebo nabízení různých předmětů. Jenom třetina všech příchodů proběhla bez povšimnutí, kdy byly děti zabráný do jiné činnosti (hraní nebo svačení) a mnohdy se snažily, aby „nové“ dítě nenarušilo již probíhající aktivitu. Prodloužené uvítací ceremonie byly sledovány asi u 20 procent příchodů.

Studie ukazují, že děti se navzájem rády vidí, a když je některé dítě déle nepřítomno, dostane se mu po návratu obzvlášť vřelého přivítání. Batolata se snažila různými způsoby ukázat „pohostinnost“ a zapojit příchodí do hry. Polovina z těchto dlouhých uvítacích ceremonií byla tvořena v jejich průběhu (běhání, křik, lezení nebo smích). Jedním z dlouhých přivítání bylo také utěšování dětí, které po příchodu do zařízení plakaly, hlazením, lechtáním, obejmutím nebo projevem humoru. Přičemž děti automaticky aplikovaly postupy, které jsou doporučovány pečujícími osobám v norských zařízeních rané výchovy a péče: navázání očního kontaktu, sledování odezvy u utěšovaného akceptujícím způsobem a naladění se na jeho pocity. Løkkenova studie

154 LØKKEN, Gunvor. *Greetings and welcomes among toddler peers in a Norwegian barnehage*.

ukazuje, že již roční batolata používají širokou škálu sociálních praktik, které vhodně aplikují na různé situace. Chápu záměry ostatních a vzájemným interakcím připisují kulturní význam. Mohli bychom říci, že se projevují empaticky.

Druhá polovina uvítacích ceremonií byla svým charakterem ritualizované jednání, které batolata tvořila v průběhu roku, nebo byla inspirována známými rutinami, jako je tanec, zpěv, lechtání nebo hra na jukanou (*kukuk*). Objevilo se také ukazování a nabízení různých předmětů, např. hraček, což Løkken připodobňuje k nošení malých dáreků nebo kytic při návštěvě.

Projevy batolat při uvítání, inspirované světem dospělých, byly často přehnané: Děti si zvyklosti ze světa dospělých přebírají vlastním způsobem, v rámci svého jedinečného vnímání světa. Třesení rukou nebo objímání trvalo o hodně déle, než by bylo adekvátní mezi dospělými, nebo děti trvaly na velice rigidním dodržování pravidel rituálů. To ukazuje i pozorování jedné z matek z našeho výzkumu:

„V šatničce na sebe jenom pokukovali a ani ahoj si neřekli. Ted' už si třeba i v té šatně řeknou ahoj. Já jsem to vždycky řešila: „Proč si neřekneš s Maruškou ahoj už v šatně?“ „Ne, my si to říkáme až ve třídě.“ A že se pozdraví s paní učitelkou, a až potom se pozdraví s dětmi, až budou v osm ve třídě všichni. To mi přišlo strašně zvláštní, že my jsme třeba šli s nějakýma jinýma dětma už současně z parkoviště, a ty děcka si neřekly „ahoj“. My rodiče se pozdravíme, ale ty děcka ne. Říkám: „Ty nepozdravíš?“ „Ne ne, my se tady nezdravíme, my se zdravíme až vevnitř.“ Pro mě je to fakt zvláštní. Dneska už je to tak, že třeba Maruška a Terežka jsou dvě největší kamarádky, a my už víme, že už se zdravíme v té šatně.“

(matka, MŠ Ostrava)

Terežka nakonec od batolecí potřeby přesně dodržovat ritualizovanou formu zdravení upustila. Postupem času se naučila větší nuancovanosti v sociálním jednání a pochopila, že personalizovanou formou pozdravu může projevit svoji náklonnost k blízké kamarádce. Začala individuální pozdrav s kamarádkou odlišovat od kolektivního uvítání, které

stmeluje celý kolektiv a symbolizuje přechod z domácího prostředí do formálnějšího prostoru instituce. Kromě sociálních dovedností, které si Terezka osvojila v MŠ, může být důvodem změny také zvyšující se pocit bezpečí a jistoty. Když v zařízení zdomácněla a zvykla si na toto prostředí, ztratilo trvání na jedné podobě pozdravu svůj význam, kterým byla *familiarizace*¹⁵⁵ míst, kde si ještě hledala své místo. William Corsaro tvrdí, že z pohledu sociální psychologie slouží rituály a rutiny dětem k familiarizaci různých prostředí. To platí i pro dospělé, ti však jsou oproti dětem v úplně jiné situaci. Jsou již schopni se na základě svých zkušeností v cizím prostředí zadaptovat, sociálnímu světu rozumí mnohem lépe a změny jsou schopni vyjádřit jazykem, který ovládají na mnohem lepší úrovni.

Proč batolata potřebují kolektiv?

Jak zmiňujeme na jiném místě v knize, některá zařízení nemusí být pro některé děti vhodná. Navzdory tomu je již v batolecím věku mnoho dětí připravených na socializaci s vrstevníky, nebo po ní dokonce nesmírně touží:

„My jsme vždycky byli sociální, hodně společenší a ty děti taky. Viděla jsem to, přijela jsem k bratrovi nebo kamkoliv, je zajímavý děti. A to bylo prostě vidět, že oni chtějí děti, chtějí mezi děti, ale my jsme kolem sebe děti neměli. Tak jsem se dívala a začala jsem dělat sondáž a hledat jesle. (...) Ted' byl jen trošku rozpor v tom, že když byla tahle korona doba, byla školka zavřená, dětem to fakt chybělo. Chyběli jim kamarádi a mají rádi i paní učitelky, ty jim taky chyběly. Ale přijde mi to normální, asi mám štěstí v tom, že naše děti jsou takhle sociálně nastavený.“

[matka, DS Brno]

Zde jedna z matek popisuje, proč vůbec začala nad zařízením rané výchovy a péče uvažovat. Podrobněji se úvahami rodičů o zařízeních rané výchovy a péče zabývá čtvrtá kapitola této knihy. Z pozorování

155 CORSARO, William A. *Routines in Peer Culture*.

vyplývá, že batolata můžou mít zájem o kontakt s kolektivem vrstevníků. Dokonce mohou trpět, pokud jim je z nějakého důvodu (např. pandemie Covid-19) znemožněno se s kolektivem ze zařízení potkávat. V další části této kapitoly vysvětlujeme, proč již takto malé děti chtějí být v pravidelném kontaktu s vrstevníky. Jakou přidanou hodnotu, kterou jim nemůže poskytnout rodič, sourozenci ani hřiště, jim pravidelný kontakt s vrstevníky dává?

Radost z prožívání *kolektivního MY*

Batolecí styl socializace má několik důležitých prvků: Rutiny malých dětí v zařízeních jsou nastaveny tak, že je může iniciovat i jedno dítě, přičemž samotná hra je tak jednoduchá, že se může zapojit hodně vrstevníků, nejlépe všichni¹⁵⁶. To naznačuje hodnoty, na kterých záleží již takto malým dětem, a také skutečnost, že samotná radost ze společné hry s vrstevníky je pro ně příjemná a důležitá¹⁵⁷. Batolata se ještě nedokážou plně verbálně projevat a nemají osvojené sociální dovednosti, které větším dětem nebo dospělým pomáhají se socializovat i v méně známé skupině. Batolata komunikují řečí těla při společné tvorbě rutin, na kterou je potřeba stabilní skupina s pravidelným kontaktem. Zařízení rané výchovy a péče je tak pro ně jedinečnou možností vychutnat si potěšení z kolektivního sdílení se sobě rovnými. Díky společně vykonávanému tělesnému pohybu zažívají radost z *kolektivního MY* a vrstevnické kultury. Kategorie, které již v MŠ formují socializaci – jako gender, postižení nebo etnicita a třída¹⁵⁸ – se v batolecích vztazích zatím neprojeví jako nijak zásadní. Veškeré výzkumy naznačují, že velmi malé děti vnímají jenom dvě kategorie: sebe (jako „malé lidi“) a dospělé, vůči kterým se vymezují a jejichž kulturu kreativně reprodukuje ve svých hrách.

156 MORTLOCK, Anita. *Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness.*

157 LØKKEN, Gunvor. *Tracing the Social Style of Toddler Peers.*

158 CORSARO, William A. *Interpretive reproduction in children's role play.*

Poměrně často lze slyšet, že děti do tří let si nehrají spolu, ale vedle sebe. Každé s jinou hračkou, o kterou se nechtějí dělit s jinými dětmi, protože se ještě na sdílení nedokážou domluvit. To potvrzuje také Løkkenův výzkum příchodů do zařízení rané výchovy a péče, o kterém jsme psali výše. K vítání a pozdravu nedošlo zejména v případech, kdy již přítomné batole bylo zaujato jídlem nebo malou hračkou – je tudíž zjevné, že malé předměty můžou batolecí interakci spíše brzdit než povzbuzovat. Naopak ale velké předměty jako prolézačky, skluzavky, matrace či stromy jsou při společných hrách s radostí sdíleny. Tomu lze rozumět i tak, že význam, který batolata připisují hračkám, je „*toto je hračka pro mě, abych si s ní hrál/a*“, zatímco velké objekty znamenají „*tato věc je pro nás*“ a v případě jakékoliv tělesné hry v batolecím stylu je to „*tato hra je pro mě a pro nás, abychom se spolu hýbali*“¹⁵⁹. Z toho Løkken vyvozuje, že hra založená primárně na tělesnosti je pro batolata sociálně významnější než hra s malými hračkami (nejde zde o oblast kognitivně-motorickou).

Jak jsme opakovaly vícekrát v tomto textu – takto sociálně významná hra je podmíněna stabilní skupinou, která se pravidelně potkává ve známém a bezpečném prostředí. Tělesná hra s jinými batolaty je tak zkušenost a zážitek, který se nemůže odehrávat téměř nikde jinde než v zařízení rané výchovy a péče. To neznamená, že všechny děti jsou stejně sociální a nutně musí do takového zařízení chodit od určitého věku a na co nejdélší čas. Znamená to ale, že pokud se rodiče rozhodnou pro tuto možnost a zařízení poskytuje kvalitní péči, může být tato zkušenost pro děti zdrojem radosti a možností získat sociální dovednosti.

Proces učení a socializace

„Já si nemyslím, že nepotřebují skupinu, každý člověk potřebuje skupinu a i pro děti je rodina tak, jak je dneska rodina tvořená – to znamená otec, matka a dítě,

159 LØKKEN, Gunvor. *Tracing the Social Style of Toddler Peers*, s. 178.

někdy jenom matka a dítě, někdy jenom otec a dítě – prostě malá pro to, aby se sociálně naučily hodně věcí. Protože dřív byly tlupy a velké rodiny a mezigenerační domy a děti přicházely běžně do kontaktu s jinými dětmi vlastně od narození. A já jsem přesvědčená o tom, že to děti potřebují. To, že nespolupracují do věku tří let, je jiná věc, ale ony se učí tím, co vidí, učí se tím, že starší dítě dělá něco jiného, učí se mezi sebou vycházet, jak to funguje, jak se můžu domluvit.“

(Ředitelka DS Brno)

Ředitelka DS Brno, kterou jsme navštívily, zdůrazňuje, že jsou děti již od velmi raného věku schopny existovat ve skupině vrstevníků, a dokonce z této zkušenosti profitovat. Ani ředitelka, ani my, autorky této knihy, nepropagujeme brzké vzdělávání v akademickém smyslu (jako například čtení nebo psaní). Na druhé straně však lze vidět, že již batolata mohou zlepšovat svoje sociální a komunikační dovednosti samovolně, když se jim zajistí vhodné podmínky v kvalitním zařízení rané výchovy a péče. Vycházíme proto z komplexního pojetí učení, které je zásadní pro rozvoj demokratických hodnot¹⁶⁰. V tomto přístupu má učení různé podoby, které se netýkají jen komunikačních dovedností, ale také sebepoznávání, které je se sociální stránkou nutně propojeno. Dítě zároveň s poznáváním ostatních poznává i samo sebe, své tělo, hodnoty a své možnosti.

Skupina holandských vědců a vědkyň kolem Elly Singer¹⁶¹ se opakovaně zabývala způsobem řešení konfliktů mezi dětmi v zařízeních rané výchovy a péče. Pozorovali a zaznamenávali situace ve 23 různých zařízeních a data následně podrobili statistické analýze. Strategie řešení konfliktů byla buď jednostranná, jako fyzická síla a nátlak, kdy potřeby druhých nejsou brány v úvahu, nebo oboustranná, tedy kompromis a vyjednávání, kde se zohledňují také potřeby ostatních. Vědkyně sledovaly míru pravděpodobnosti výhry sporu a pokračování

160 GREVE, Anne. *Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group.*

161 SINGER, Elly, Anne-Greth VAN HOOGDALEM, Dorian DE HAAN a Nienke BEKKEMA. *Day care experiences and the development of conflict strategies in young children.*

hry v závislosti na strategii. Kromě toho sledovaly vývoj konfliktu v závislosti na charakteru přístupu pečujících osob. Je zajímavé, že u dvouletých dětí značně převažovaly jednostranné strategie a u tříletých oboustranné, přičemž se ukázalo, že tyto rozdíly nelze vysvětlit přístupem pečující osoby. To autorky studie vysvětlují tím, že tříleté děti už mají více „skupinové zkušenosti“, a tudíž vědí, že jednostranné řešení konfliktu sice častěji vede k výhře, ale také mnohem častěji znamená konec společné hry. Tříleté děti nejen že v zařízeních rané výchovy a péče nabyly zkušenosti, které jim umožnily aplikovat nové strategie při řešení konfliktů, ale také upravily své hodnoty a prioritizovaly pokračování hry a vztahů s vrstevníky.

Anne Greve¹⁶² se ve svém výzkumu v norských zařízeních rané výchovy a péče zaměřila na radostné učení. Dochází k závěru, že i když se v mnohých mezinárodních i norských dokumentech a strategiích často uvažuje o učení jako o cílené aktivitě plánované a vedené chůvou/učitelkou, ve vrstevnické skupině k němu dochází také zcela spontánně. Ve smíšených skupinách, kde jsou děti různého věku, se mladší od starších dětí učí pouhým pozorováním. V kolektivu takto malých dětí může být stěžejní i věkový rozdíl pouhých několika měsíců. Děti se samy od sebe učí a cvičí v různých dovednostech, ale také vzájemnou interakcí vytvářejí společné významy.

Schopnost chápat významy aktivit druhých nebo svých vlastních je podle filozofa Maurice Merleau-Pontyho¹⁶³ preverbální. Děti kultuře rozumí ještě před tím, než ji umí pojmenovat. Participace na tvorbě vrstevnické kultury v zařízení rané výchovy a péče je sama o sobě pro batolata rozvíjející a podle Anne Greve může rozvíjet také demokratické hodnoty. To ostatně potvrzuje i předchozí studie, kde se ukázalo, že tříleté děti s delší „skupinovou zkušeností“ preferují pokračování vztahu nad výhrou v konfliktní situaci.

162 GREVE, Anne. *Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group*.

163 MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenology of Perception* [online].

Adresování potřeb na základě identifikace se „světem dospělých“

Pro malé, zejména preverbální děti je každý den novou výzvou. Na světě jsou ještě krátce, mluvit ještě moc neumí, ale vnímají. Každý den zažívají nepřehledné množství situací, kterým nerozumí, a některé pro ně mohou být nepříjemné, nebo až děsivé. Svět dospělých je pro děti zdrojem úzkostí a frustrací, které ještě nejsou schopny verbálně komunikovat, aby si zajistily větší pocit bezpečí a lépe pochopily situaci. Pohyb ve světě dospělých batolatům neusnadňuje ani vědomí své vlastní bezmoci. Jak jsme ukázaly výše, malé děti vnímají rozdíly mezi sebou a dospělými. Kromě fyzické a kognitivní převahy jsou děti na dospělých doslova závislé, protože dospělí batolatům poskytují jídlo, útěchu, péči a pocit bezpečí.

Tyto nejistoty a zmatky z interakce s dospělými mohou malé děti zpracovávat právě v kolektivu. V něm zažívají první interakce založené na rovnosti. Navzdory tomu, že každé batole je individuální osobnost, v zařízeních rané výchovy a péče mají všechna batolata stejné sociální postavení. Pravidla většinu času určují učitelky a chůvy, tudíž dospělí. Děti musí poslouchat, když dospělí mluví, nebo se zapojit do aktivit, které dospělí připraví. Jak jsme zmiňovaly dříve – děti nejsou vůbec pasivní, naopak, už v batolecím věku se umějí spojit a prosadit své. Stejně tak nejsou pasivní ani ve vztahu k emocím a nejistotám vyvolaným pohybem ve světě dospělých. Kolektiv vrstevníků umožňuje situace, které jsou zdrojem těchto pocitů, reprodukovat a re-interpretovat tvorbou vrstevnické kultury. Jednou z takových her je například „proto-tutoring“, kdy jedno, obvykle trochu starší dítě, „učí“ jiné, trochu mladší dítě. Løkken¹⁶⁴ popisuje situaci, kdy dvouleté děvče učí 15měsíčního kamaráda, jak správně používat „telefon“ (hračku):

„Sandra se směje na Willyho, který stojí u kuchyňky a drží si u ucha telefonní sluchátko. Sandra k němu přistoupí a vytočí číslo. Podívá se na něho a řekne: „Takhle, teď můžeš volat.“ [upraveno] Ustoupí bokem. Willy se na chvilku sekne

164 LØKKEN, Gunvor. *The playful quality of the toddling „style“.*

a pak položí sluchátko zpátky na telefon. Sandra k němu přistoupí a zeptá se: „Konec?“ Vezme sluchátko a vytočí (asi) jiné číslo. Willy ji sleduje, stojí vedle ní a naklání hlavu. Sandra položí sluchátko a řekne: „Neslyším“ a vytočí číslo znovu. Dívá se na Willyho, který ji sleduje. Dá mu ruku na rameno a pošouchne ho k telefonu. Willy zkouší vytočit číslo. Sandra vytáčí taky: „Takhle,“ dá si sluchátko k uchu a říká: „Haló...“ Pak ho položí. Willy ji stále sleduje. Sandra chvíli čeká, pak znovu zvedne sluchátko. Willy se kouká, pak se otočí a odchází pryč.“¹⁶⁵

V této situaci měla Sandra možnost vyzkoušet si jinou roli, než jí běžně ve světě dospělých patří. Protentokrát to nebyla ona, která neví, jak se to správně dělá, a je tudíž v podřízené pozici. Teď mohla předvést svoje dovednosti a naučit někoho méně zkušeného, jak se telefonuje. Podobnou situaci jsme pozorovali také my při oslavě narozenin malé Alice:

„Alice má narozeniny, lektorky jí gratulují, předávají dárek (bublifuk a pastelky), Alice si ho jde uklidit do boxíku. Jde se na svačinu. Svačina je dnes výjimečná, děti nesvačily postupně jako jindy, ale teď se všechny sešly u stolečku, aby si daly ‚dort‘. Dort jsou velké čokoládové muffiny, které Alice přinesla z domu.

Děti: Máme dort.

Děti společně chystají prostírky, misky, skleničky a na krk si dávají bryndáky

Lektorka zapálí svíčky zapíchnuté v muffinech a Alice je sfukuje. Pak jde okolo stolu a rozdává dětem nakrájené kousky. Alice rozkusuje muffin a ukazuje dětem: Vidíte tu čokoládu?

Ostatní si prohlížejí svoje kousky.

Erna: Já mám taky čokoládu.

Alice zdůrazňuje, že je v nich čokoláda a že je pro děti upekla doma.

Erna: Já to koušu.

Alenka: Já to taky koušu.

Karlík: Taky to koušu.

Všichni si libují, po každém kousnutí si znovu prohlíží čokoládu uvnitř, na kterou je Alice upozornila, podílejí se na velké události dne.“ (Terénní poznámky)

Při této příležitosti si Alice mohla užít pozornosti od všech dětí, dokonce i od přítomných dospělých chův. Zdůrazňuje, že muffiny upekla doma – není pro ni běžné, že pro někoho zajišťuje svačinu, tato role obvykle patří dospělým. Kromě toho také ví něco, co ostatní děti ne: že muffiny jsou plněny čokoládou. Tato skutečnost je náležitě sdělena ostatním, podobně jako když chůva něco vysvětluje při ranní elipse. Tam se každé dítě vždy dostane ke slovu – o to speciálnější pro Alici je, že při jezení dortu je pozornost všech upřena jen na ni. Ostatní situaci respektují – pravděpodobně to není poprvé, kdy někdo slaví narozeniny. Děti tak vědí, že k rituálu patří i pozornost věnovaná oslavenkyni, kterou stvrzují svým „*Já to koušu*“ a opakovaným prohlížením čokolády uvnitř muffinu. I doma s rodiči nebo staršími sourozenci by si Alice mohla hrát „na obsluhování“ nebo „na vysvětlování“, v kolektivu vrstevníků se však nejedná jenom o hru, je to skutečné.

Různé imitace světa dospělých je možno najít i v běžných každodenních dialogích, které děti v zařízeních rané výchovy a péče vedou:

„Erna s Alenkou sedí u stolečku při obědě a povídají si. Rozebírají, že Alenka jde po obědě k doktorovi a jestli to bude vyšetření, nebo očkování.“

—

„Martinka a Erna si povídají o barvě vlasů. Erna: Já mám blondáté. Sama jsem si je obarvila.“

—

„Lektorka Dája stojí u nástěnky, kde visí jména všech dětí navštěvujících skupinu rozdělená podle měsíců a s datem narození. Vedle ní stojí Šimon. Lektorka k němu obdivně pronese: „Tys to věděl už včera, že má Alice narozeniny.“ Šimon už den předtím mluvil o tom, že Alice bude mít narozeniny, a to Alice ani nebyla ve třídě. Šimon si to musel zapamatovat už dříve.

K lektorce přichází Karlík a sděluje: „Alice má narozeniny, díval jsem se do mailu!“ Erna navazuje: „Já se dívala do Izraele.““

V těchto situacích je pro děti velice důležité, že mohou napodobovat momenty a situace ze světa dospělých, aniž by je ostatní děti upozorňovaly, že se svou poznámkou netrefily. Když se baví o mimořádné události, jako Aliciny narozeniny, dívání se do Izraele je stejně adekvátní jako dívání se do mailu. Děti také mohou kreativně zrcadlit, co se naučily pozorováním dospělých – například to, že někdo si barví vlasy nebo že pro návštěvu lékaře existují různé důvody. Imitováním dialogů, kterým ještě docela nerozumí, se také na chvíli více podobají dospělým, a tak zpracovávají své vlastní dětství, kvůli kterému se často ocitají v podřízené pozici.

Závěr

Dětská a zvláště batolecí zkušenost je v mnohem pro dospělé záhadou, i když si to ne vždy uvědomují – všichni jsme byli přece jednou dětmi. Část z toho si ale pamatujeme jen matně. To, jaké to je být batoletem, malým, ještě trochu nemotorným člověkem, který sice ještě neumí tak docela mluvit, ale již ze své lidské podstaty je sociální bytostí schopnou tvořit kulturní významy¹⁶⁶, si nepamatujeme nebo nám v paměti utkvěly jen jakési záblesky. V této kapitole jsme se soustředily zejména na sociální vztahy batolat s vrstevníky a prezentovaly „společenský život“ v zařízeních rané výchovy a péče. K tématu jsme přistoupily z perspektivy sociologie a naší hlavní snahou bylo co nejvíce přiblížit

166 GREVE, Anne. *Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group.*

svět batolat, proto jsme se opíraly o pozorování přímo v mateřské škole (ve třídě dvouletých dětí) a v dětské skupině, o rozhovory s učitelkami, chůvami a rodiči, ale taktéž o zahraniční výzkumy věnující se tomuto tématu. Popsaly jsme jedinečný batolecí styl – způsob jakým mezi sebou komunikují, hrají si a interagují batolata, jehož jedinečnost spočívá v tělesném radostném sdílení a který je odlišný od stylu starších dětí nebo dospělých. Vymezení tohoto specifického stylu jednání umožnilo zaznamenat širokou škálu batolecích společenských aktivit zahrnujících také kolektivní vědomí a skupinový vzdor. Jako podmínka pro jejich vznik se ukázal stabilní kolektiv s pravidelnou docházkou. Pobyt v zařízení rané výchovy a péče batolatům kromě radosti z „kolektivního MY“ poskytuje také prostor pro socializaci a učení se¹⁶⁷ od vrstevníků a pro adresování potřeb a nejistot plynoucích ze života ve světě dospělých, který je dětem mnohdy málo srozumitelný.

Skupina v zařízení rané výchovy a péče se časem stává kolektivem, který má svou vlastní kulturu, tradice a rituály a batolatům poskytuje pocit sounáležitosti. Jak jsme zmiňovaly dříve, kategorie jako rasa nebo gender se zatím neprojevyly jako důležité v tvorbě vzájemných vrstevnických vztahů, to ale neznamená, že se děti mezi sebou neliší. Některé jsou dominantnější, jiné introvertnější, což se může projevit v tom, kdo iniciuje zahájení rituálu (jako v případě rituálu JO-GUR-T!). Aspektem, který se jeví jako zdroj hierarchie, je pouze věk. To se ukazuje při hrách jako tutoring, kde byly zatím spíše zaznamenány situace, kdy starší dítě učí (o pár měsíců) mladší dítě, než že by tomu bylo naopak. Jen málo se projevuje ve skupinových aktivitách, které jsou organizovány tak, aby se mohlo zapojit hodně dětí najednou. I když mezi dětmi navzájem existují osobnostní rozdíly, jako mnohem důležitější se ale ukazuje to, co je pojí – sdílená sociální pozice vůči dospělým. Samozřejmě i v batolecím kolektivu se děti dostávají do konfliktů, ale Løkken po svých

¹⁶⁷ Hluběji se významu vrstevnických interakcí pro učící proces věnuje například kniha editovaná Avis Ridgeway, Gloriou Quiñones a Liang Li s názvem *Peer Play and Relationships in Early Childhood* (2020, Springer).

obsáhlých zkušenostech z pozorování života v zařízeních rané výchovy a péče konstatuje, že je někdy až překvapivě harmonický¹⁶⁸.

Zařízení rané výchovy a péče je pro batole vskutku jedinečná zkušenost. Doma má obvykle jednoho nebo dva sourozence, kteří jsou buď starší, nebo mladší a vztahy s nimi jsou rámcovány rodinným životem a vazbami nebo také bojem o rodičovskou pozornost. Vrstevníky potkává jen náhodně a nepravidelně na hřišti či na krátkou dobu a vždy ve společnosti rodiče nebo jiné blízké pečující osoby, která na hru dohlíží a často ji i koriguje („Ne tak, to musíte takhle.“). Téměř ve všech ohledech je zařízení rané výchovy a péče jiné. Děti se tu potkávají pravidelně, ve stejné skupině a dlouhodobě. Mají dost času se seznámit s prostředím a pečujícím personálem, poznat ostatní děti a v bezpečném prostředí, ale samostatně objevovat vztahy s vrstevníky, hry, humor a své vlastní možnosti. Hra je zásadní pro rozvoj dítěte, jelikož mu umožňuje poznávat svět a skrze hru dítě také řeší rozpor mezi tím, co chce, a tím, co ve skutečnosti může vzhledem ke své nezkušenosti a zranitelnosti¹⁶⁹. V jistém slova smyslu se dá říci, že vzhledem k vynaložené námaze a úsilí při hře je pro dítě vlastně prací¹⁷⁰. Řízená hra je také neopomenutelným pedagogickým nástrojem, ale zároveň skýtá nebezpečí jednostranného účelového působení¹⁷¹. Je proto nutné a pro děti prospěšné, aby byla vyvážená hrou volnou (spontánní), která dává prostor rozvoji vycházejícímu z vnitřní touhy poznávat, potřeb a zájmů, což může předcházet nechuti k učení, které je pak vnímáno jako nelibá povinnost¹⁷². V kolektivu batolat v zařízení rané výchovy a péče mají děti jedinečnou příležitost se věnovat společné hře, která je díky rovnému postavení zúčastněných vždy jiná, než je tomu při hře s dospělými.

168 LØKKEN, Gunvor. *Tracing the Social Style of Toddler Peers*, s. 171.

169 OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*, s. 185.

170 Tamtéž.

171 Tamtéž, s. 89.

172 SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 95.

Dospělí mají tendenci rozlišovat „dobrou“ a „špatnou“ hru s ohledem na vzdělávací cíle, zatímco pro děti je hra cílem sama o sobě, nemá žádný předurčený cíl¹⁷³. Výzkumnice Anne Greve¹⁷⁴ vychází z přesvědčení filozofa Maurice Merleau-Pontyho¹⁷⁵, který tvrdí, že význam je tvořený na hlubší úrovni, než je jeho vědomá reflexe. To znamená, že již batolata jsou schopna tvořit (kulturní) významy ještě předtím, než umí mluvit. Tento proces tvorby významů je přítomen právě v dětské hře. Je proto podle ní velice důležité věnovat pozornost roli volné hry v životě dětí a tomu, že prostor pro takovou hru je stále více omezený. Rozeznání a uznání batolecího stylu jako legitimního a plnohodnotného způsobu sociální interakce vede k hlubší reflexi toho, co se považuje za komunikaci, socializaci, hru nebo učení. V tomto ohledu je důležité uvědomit si vliv kultury na naše chápání dětství, a to nejen ve smyslu odlišnosti v jednání a hodnotách na úrovni etnicity nebo regionů, jak jsme ji popsaly v úvodu, ale také jako vliv kultury dospělých, která se odlišuje od té dětské.

173 GREVE, Anne. *Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group*, s. 3.

174 Tamtéž, s. 2.

175 MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenology of Perception* [online].



3 SVĚT ŘEDITELK, UČITELEK A CHŮV

V této kapitole prezentujeme pohled zevnitř současných institucí rané výchovy a péče. Soustředíme se na to, jak ředitelky a pečující personál vnímají svou práci s dětmi. Zajímá nás, jak obsah výchovy a péče, tak i vlastní přístup a motivace k práci a vnímání spolupráce s rodiči. Chceme také upozornit na to, že se tato práce odehrává v rámci řady systémových nastavení, na která personál nemá vliv, která však zásadním způsobem ovlivňují práci s dětmi v různých druzích institucí rané výchovy a péče (např. třída pro dvouleté děti v rámci MŠ, dětská skupina, mikrojesle, zařízení podle živnostenského zákona).

Informace, které prezentujeme v této kapitole, vychází z 18 polostrukturovaných rozhovorů s vedením a pečujícím personálem v celkem osmi institucích (tři dětské skupiny, tři třídy pro dvouleté děti v MŠ, mikrojesle, dětské centrum – zařízení na základě živnostenského zákona) na téma rané výchovy a péče v ČR. Rozhovory jsme analyzovaly kvalitativním způsobem, tzn., že jsme nepoužívaly statistické metody, ale komplexně jsme se věnovaly tomu, jak ředitelky, učitelky a chůvy mluví o rané výchově a péči, jak vnímají svou práci a zařízení, ve kterém pracují, jaké zkušenosti mají s dětmi, rodiči a systémovým nastavením. S cílem umožnit čtenářům a čtenářkám získat více informace o tom, v čem spočívá práce s dětmi mladšími tří let v zařízeních rané výchovy a péče, co jsou radostné stránky této práce a co ji naopak komplikuje, jsme se v analýze pro tuto kapitolu soustředily na čtyři tematické oblasti: 1) vnímání práce s dětmi mladšími tří let, 2) zkušenosti s dětmi mladšími tří let v MŠ/DS 3) obsahová a organizační specifika práce a 4) spolupráce s rodiči. Při opakovaném čtení rozhovorů jsme vybíraly pro tyto tematické oblasti relevantní pasáže, které jsme

pak mezi sebou porovnal a propojily s cílem identifikovat tematické souvislosti a podskupiny. Zajímaly nás především typické zkušenosti, které se opakovaly v rámci jednoho druhu zařízení, nebo se ukazovaly dokonce ve více druzích. Jedná se tedy o výběr informací na základě výše uvedených tematických oblastí. Kdybychom do našeho výzkumu zapojily další zařízení stejného typu, je poměrně velká pravděpodobnost, že se tyto „typické“ prvky objeví i tam, mohly bychom však narazit i na nové jevy (to znamená, že témata, která prezentujeme, nejsou vyčerpávající).

Získané informace jsme shrnuly v následujících čtyřech sekcích, které navazují na výše uvedené tematické oblasti. V rámci každé sekce prezentujeme také charakteristické úryvky z rozhovorů, které mají reprezentovat námi identifikované klíčové zkušenosti.

Radost z práce

Všechny učitelky, chůvy i ředitelky institucí, které jsme zpovídaly, měly jedno společné – a to radost z jejich práce. Profese osob pečujících o malé děti, stejně jako další profese sociálních a vzdělávacích služeb, nepatří i přes svou náročnost k těm finančně nejlukrativnějším, avšak těm, kdo se touto cestou vydají, skýtá mnohá pozitiva. Učitelky i chůvy vnímaly svou práci jako velmi smysluplnou a uspokojující, a to hned z několika důvodů. Svou práci hodnotily jako společensky důležitou, protože rodičům svěřených dětí umožní získat prostor pro sebe a pro výkon své profese. Důležitějším důvodem ale byla radost z práce s dětmi, jejíž součástí je budování vztahu s dětmi a bezprostředně viditelné výsledky výchovně vzdělávacího působení. Na počátku přichází dítě, které nemá žádné zkušenosti s pobytem v instituci, zná jen prostředí rodiny a je třeba ho naučit mnoho dovedností a návyků.

„Fakt chodím do práce úplně v pohodě, spokojená. Není to tak, že bych si řekla: Jo, už se těším, až budou tři hodiny, abych skončila. Přejde mi to, jako kdybych byla třeba doma a starala se o svoje děti. Tady jsou děti každý den jiný, naučí se něco nového – a to je na té práci hezký.“

[Chůva DS, Brno]

Jednak jsou tedy učitelky a chůvy hrdé na to, že se děti díky jejich působení relativně rychle posouvají ve svém rozvoji, jednak je také v jejich práci uspokojuje, že práce není jednotvárná, ba naopak je často radostná a veselá. Právě díky tomu, že jsou děti stavěny před nové situace a výzvy, nemohou čerpat z vlastní zkušenosti a osvojených zaběhaných způsobů, přicházejí s vlastními nápady a řešeními, která jsou z hlediska dospělého překvapující, legrační, ale často i inovativní. Pečující osoby tak mluvily o radosti, překvapeních a absenci rutiny, ale také o tom, že se samy můžou od dětí naučit novému pohledu na svět (viz kapitola 2).

„Já jsem se s nimi hrozně nasmála. Oni jsou ještě takový miminka a to, co říknou nebo jakým způsobem něco vyřeší, tomu jsem se první rok pořád smála. Pak už jsem si zvykla, ale ten první rok jsem se v té práci fakt nasmála a užila jsem si to a užívám si to i teď [[úsměv]].“

[Učitelka MŠ, DS při MŠ, Brno]

V zařízeních, která se specializují na děti ve věku do tří let, pečující personál s vývojovou úrovní dětí do tří let a jejími specifiky dopředu počítá, a to v mnoha oblastech. Jiná je situace v mateřských školách, které jsou koncipovány spíše pro starší děti, a ne všechny učitelky jsou na práci s dětmi mladšími tří let připravené. Nicméně i v mateřských školách, které jsme navštívily, jsme se setkaly s učitelkami, které naopak tuto věkovou kategorii preferovaly.

„Třeba jedna paní učitelka přišla s tím, že by ten další rok zase chtěla ty malý. Zase chtěla ty maloušky. Paní učitelky se těm malým dětem spíš brání, protože se jim zdá, že je to pro ně moc těžké a náročné, ale tady tu paní učitelku to baví.“

[Ředitelka MŠ, Kroměříž]

Učitelky, které preferovaly věkovou skupinu do tří let, zmiňovaly několik důvodů této volby. Jednou z nich byla možnost „začít s dětmi úplně od začátku“, „vychovat kolektiv po svém“ a nastavit v něm pravidla, která samy považovaly za funkční a přínosná. Za důležitý důvod uváděly

charakteristiky takto malých dětí, jako je bezelstnost, pravdivost ve vyjadřování, snadná motivace, schopnost dětí se pro něco nadchnout nebo třeba absence šikany v této věkové skupině. Vyhovovalo jim, že děti, které ještě nejsou zcela socializované společností, neabsorbovaly negativní aspekty kultury, například rozlišování sociálního původu – kdo co vlastní, kdo je jaké etnicity atp. Práce s touto skupinou je sice náročná z hlediska péče, ale zároveň je učitelkami, které si ji zvolí, hodnocena jako velmi naplňující a plná pedagogického optimismu.

Je však třeba brát ohled na skutečnost, že k výkonu této profese mají některé z učitelek a chův odpovídající kompetence, některé ne. Jako ostatně ve všech oblastech je i zde zásadní prvek dobrovolnosti a znalosti sebe sama. Ti, kdo si tuto věkovou skupinu vyberou, mají větší potenciál tuto práci také dobře zvládnout. Pokud instituce mateřské školy zaměstnává učitelky, pro které znamená práce s dětmi mladšími tří let radost nebo přijatelnou výzvu, má i mateřská škola dobrý potenciál těmto dětem nabídnout dobré podmínky. Na druhou stranu je třeba chápat, že mateřská škola je institucí vytvořenou na míru dětem starším, a pokud do ní mají vstoupit děti mladší, není samozřejmostí, že to učitelky automaticky zvládnou. Níže se budeme zabývat tím, že právě systémový rámec fungování mateřských škol se na mladší děti neadaptuje automaticky, ale stojí na individuálním nasazení učitelek a ředitelek.

Není překvapením, že spokojenost se svou prací vyjadřovaly ty učitelky, a chůvy, které byly spokojeny s dobrými pracovními podmínkami a nastavením fungování instituce.

„Ale já si myslím, že to není jenom tou dětskou skupinou, já tady mám super kolektiv. Mám za sebou úžasnou paní ředitelku, s kterou vždycky všechno dokážeme vyřešit, jedna druhé vždycky vyjde vstříc. A tím, že ona mi věří a já věřím jí, tak vím, že to, co je tady v mé kompetenci, se snažím dělat zodpovědně. Ona to taky ví. Takže tady to není tak, že bych něco musela dělat, i když se mi to přičí. A proto si nemyslím, že to tady tak funguje díky dětské skupině, ale díky tomu, koho máte za sebou.“

[Učitelka MŠ, DS při MŠ, Brno]

Ovšem zdaleka to nejsou jen dobré vztahy v kolektivu a důvěra mezi zaměstnankyněmi a vedením. Obrovskou roli hrají instituční podmínky a to, zda systémový rámec vůbec umožňuje a aktivně podporuje fungování instituce pracující s dětmi ve věku do tří let, mnohdy se jedná také o prostorové a materiální přizpůsobení. Příklad takového nesouladu mezi systémovým nastavením a snahou vyhovět potřebám dětí dané věkové kategorie byl pokus standardně zpřístupnit mateřské školy dětem od dvou let. V rámci novely školského zákona, kterou Poslanecká sněmovna projednávala v letech 2015–2016, došlo také ke změně vymezení věkové skupiny dětí v MŠ. Zatímco dříve školský zákon odkazoval na skupinu dětí od tří do šesti let, která zpravidla navštěvuje MŠ, novela nově doplnila, že MŠ mohou přijmout děti nejdříve od dvou let. Tato změna začala platit od září 2016. Původně v rámci této novely vzniklo i plošné právo na místo v mateřských školách pro děti od 2 let (mělo platit od roku 2020), které však bylo v roce 2018 opět zrušeno (viz kapitola 1). V rámci našeho výzkumu jsme tak mohly srovnat různá řešení zapojení dvouletých dětí do mateřských škol. V následující části se soustředíme na to, jak tento úkol realizoval a vnímal jak personál, tak i vedení daných MŠ.

Systémový rámec aneb zpřístupnění mateřských škol dětem od dvou let?

Nastavení dobrých podmínek pro výchovu a péči o děti ve věku do tří let si vyžaduje finanční zabezpečení. Finanční vybavení především MŠ k přizpůsobení zařízení na přítomnost dvouletých dětí se vyznačuje poměrně velkou nestabilitou a značně se liší od financování dětských skupin. Mateřské školy byly primárně vytvořeny jako vzdělávací instituce pečující o děti předškolního věku od tří let. Jejich adaptace pro děti mladší tří let tak byla spíše lepením dřev v systému. Reagovala jednak na zvyšující se poptávku služeb rané výchovy a péče a zároveň na zvyšující se nabídku díky demografickému vývoji v některých regionech a obcích, které se vyliďňují a kde kapacita existujících mateřských škol nebyla staršími dětmi naplněna.

S ohledem na specifika rané výchovy a péče to však znamenalo pro mateřské školy zvážit, nakolik budou schopny se těmto dětem přizpůsobit. Jednalo se částečně o požadavky na vybavení, prostorové uspořádání, stravování, ale nejpálčivější bylo pro ředitelky téma personálního a finančního zajištění. Mateřské školy si mohly zažádat o finance z Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost a OP VVV Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ. Bylo však potřeba žádat opakovaně, protože možnost financování chůvy byla vázaná na počet a věk konkrétních dětí (například děti do tří let musely být alespoň dvě a ani jedno z nich nesmělo dovršit věk tří let během prvního pololetí). Kdyby se o šablonu např. požádalo na dva školní roky, a MŠ by v druhém roce nesplnila podmínku dvou dětí dovršujících tří let až ve druhém pololetí, financování by ztratila a chůva by přišla o místo. Takový stav není z hlediska stability pracovního kolektivu, který se má starat o malé děti, vůbec ideální a rozhodně nepřispívá k dlouhodobému budování kvalitního personálního zabezpečení, neboť místo chůvy mělo spíše charakter dočasné brigády na pár měsíců. Personálním standardem mateřských škol v Česku jsou dvě učitelky na jednu třídu, které však jsou ve třídě zároveň pouze po část dne. Podstatnou část dne je ve třídě pouze jedna učitelka, přičemž počet dětí ve třídě je standardně 24. I když některé děti chybí, je počet dětí na jednu pečující osobu velký. Tento personální standard je zvláště nevhodný v případě, kdy jsou v kolektivu děti ve věku do tří let, které často potřebují specifickou péči, což zároveň znemožňuje se starat o desítku, nebo dokonce dvě desítky dalších dětí¹⁷⁶.

Ředitelky mateřských škol tak byly nuceny permanentně žonglovat s financemi i personálními kapacitami a v některých případech se musely spoléhat na nadstandardní a dobrovolný výkon stávajících

176 Od září 2020 umožňuje vyhláška o předškolním vzdělávání v případě přítomnosti dětí mladších tří let snížit počet dětí ve třídě o dvě děti za každé dítě mladší tří let, maximálně o šest dětí. Z toho vyplývá, že běžný počet dětí ve třídě dvouletých dětí by měl být max. 18 dětí.

učitelka. Ředitelka jedné mateřské školy v okresním městě na Moravě popsala situaci následovně:

„Na té čtyřtřídní mateřské škole máme rozdělené děti podle věku a v loňském školním roce jsem tam měla „téměř“ celou třídu dětí dvouapůlletých až tříletých, [některé tam byly možná do tří a půl let]; bylo jich tam 26. Musím říct, že jenom díky přístupu učitelky a tomu, že děti nastoupily všechny hned v září, je z nich úžasná třída. Přizpůsobily jsme jim režim, paní učitelky chodily dříve na vycházky, chodily dříve na oběd, půl roku jsme to tak měly. U těch dětí se opravdu ze začátku jelo jenom na adaptaci a sebeobsahu, na nic moc jiného. Loni v lednu jsme měly inspekci a paní inspektorky úplně hleděly, jak jsou ty tříleté děti schopné, ale je to opravdu jenom tím přístupem těch učitelky. Celý měsíc chodily paní učitelky, to musím pochválit, na celé dny – bez toho, aniž by chtěly volno. Ony mi vždycky řekly: Ale my to děláme pro sebe i pro ty děti.“

Q: „Takže byly dvě celý den?“

Ředitelka Kroměříž: „Byly, celé to září chodily spolu, aniž by musely, celý den, aby si ty děti zvykly. A opravdu, půl roku se dětem ten režim přizpůsoboval, snad do konce ledna to tak bylo. [...] Žádné jiné paní učitelky už mi do toho nikdy nechtěly jít. Letos jsme udělaly třídu smíšenou, a paní učitelky nejsou nadšené, to musím říct.“

(Ředitelka MŠ, Kroměříž)

Tato MŠ nevyužívala chůvy právě z důvodu složitého financování, které neumožňovalo zaměstnat chůvu jako stabilní zaměstnankyni, ale pouze jako dočasnou výpomoc.

Jinou strategií některých mateřských škol tedy bylo vytvoření tříd dvou- až tříletých dětí, což usnadnilo využívání možnosti žádat o finance na zajištění chůvy a snížit počet dětí ve třídě, což je pro kolektiv takto malých dětí jistě vhodnější. Snížení počtu dětí se ovšem odráželo v rozpočtu. Zákon umožnil vstup dvouletých dětí do systému, ale systém financování automaticky tato specifika péče o mladší děti neodrážel. Aby to v instituci fungovalo, vyžadovalo to nadstandardní úsilí ředitelky, která se musela orientovat ve stále se měnících schématech

financování a případně hledat zdroje dofinancování, jak o tom mluví ředitelka MŠ v jednom krajském městě.

„Provozní doba i té dvouleté třídy je od šesti do šestnácti hodin, s tím, že chůvy máme zpravidla od půl osmé do půl čtvrté, to znamená v době, kdy je dětí nejvíce. Máme snížený počet ve třídě, to je vlastně to, co nám zřizovatel ve velikánské míře dofinancovává, protože z ministerstva bychom nedostaly peníze na druhou paní učitelku, ale jen na jednu, protože na jednu paní učitelku vychází 13,5 dítěte. Když jsme chtěly snížený počet dětí, tak jsme se domluvily se zřizovatelem, že nám na plat té druhé paní učitelky bude přispívat on. Musela jsem zřizovateli vysvětlit, jak to vlastně je, protože si to nikdo neuvědomuje, a jejich otázka zněla: Na co tam potřebujete druhou paní učitelku, když tam budete mít chůvu? Tak jsem vysvětlila, že provozní doba je deset hodin, což znamená, že když je tam jedna paní učitelka šest hodin a potom přijde druhá v době kolem půl desáté, desáté, aby se překrývaly, abychom měly více rukou na oblíkání dětí. Takhle se pár hodin překrývají, druhá zůstává do odpoledne. No a samozřejmě u té paní učitelky je chůva. My to máme zajištěno tak, že máme dvě chůvy, každou na čtyři hodiny. V praxi to vypadá tak, že paní učitelka přijde ráno na šest, na půl sedmou, na sedm, podle toho, jak má směnu, a od té půl osmé přijde už chůva – to je největší příjem dětí; kolem té půl desáté, desáté, přijde druhá paní učitelka, a jsou tím pádem na oblíkání dětí, na pobyt venku dvě paní učitelky, jedna chůva a ještě jim chodí pomáhat paní uklízečka. To znamená, že máme čtyři osoby, osm rukou, protože když si vezmete, že je přítomno z těch patnácti dětí třeba dvanáct třináct, tak každá musí kompletně oblíknout tři děti, protože ty dvouleté děti to ještě neumí. To znamená obléct punčochy, ponožky, oteplovačky, palčáky, zavázat šály, nasadit čepičky, obout botičky, takže je to celkem fuška.

A to stejné je i s nepedagogickými zaměstnanci. Nepedagogičtí zaměstnanci, to jsou paní uklízečky a kuchařky, v tomto případě jsou taky placeny nebo napočítávány podle počtu dětí. Zřizovatel k tomu přistoupil a doplácí nám třicet procent ještě na platy paní uklízeček a dvacet procent na platy paní kuchařek, aby nikdo nebyl ztrátový. Navíc ty dvouleté děti představují přece jen zvýšené pracovní úsilí,

protože se každou chvíli počurají, pokakají, takže paní uklízečky mnohdy asistují ještě i u sprchování a převlékání."

(Ředitelka MŠ, Ostrava)

Podle výpovědí učitelek umožňuje varianta věkově homogenní třídy (např. pro menší děti od dvou do tří a půl let) s menším počtem dětí (např. kolem 15) a s podporou chůvy také možnost realizovat s nejmenšími dětmi smysluplnou individuální práci odpovídající této věkové skupině a jejím možnostem. Takovou zkušenost nám líčila např. učitelka z vesnické MŠ s chůvou:

„Pokud mám k ruce chůvu, tak jsme tam dvě, takže to relativně jde na ten počet (kolem 15 dětí). Samozřejmě vždycky ale záleží na učitelce, jaký má organizační schopnosti nebo jak si to uspořádá. Nejde s dětmi dělat kolektivní věci, vždycky je to o individuálu. Takže si vezmete dvě děti, s nimi něco uděláte, ty děti udrží pozornost pět minut a ostatní si hrají. A prostě postupně si ty děti odeberám a tak vlastně děláme vzdělávací činnost – chůva dozoruje ty ostatní děti a já se můžu věnovat vzdělávací činnosti s těmi malinkými dětmi, takže je to, bych řekla, optimální. Ta druhá učitelka přichází až po hlavní činnosti, chodí na půl desátou, tím pádem už přijde a pomáhá nám převlíknout děti a už jdeme ven. Takže na tu hlavní činnosti od rána do těch devíti, půl desátý je tam jedna učitelka plus chůva, což si myslím, je nejdůležitější pomoc. Nedovedu si představit, že by tam byla jedna učitelka na deset dvouletých dětí. To si myslím, že je špatně i pro ty děti.

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Meziměstí)

Nejnáročnější situaci popisovaly z hlediska zajištění výchovy a péče učitelky se zkušeností ze tříd, kde organizační a personální zajištění mateřské školy zůstalo prakticky stejné jako před nástupem dvouletých dětí a učitelka si musela nějak poradit. Tak nám výše citovaná učitelka z MŠ Meziměstí, kde v době výzkumu měla třídu menších dětí s chůvou, líčila své dřívější zkušenosti z jiné MŠ se smíšenou třídou dětí od dvou do šesti let. Popisovala, jakým způsobem zapojovala do péče starší děti, které pomáhaly těm nejmenším.

„Měla jsem tam patnáct dětí, takže to pak vypadalo tak, že když máte dvouleté dítě a potřebujete s ním třeba na záchod, tak to je dost těžký. Nebo u oblékání, tam pak využíváte ty starší děti, aby vám pomohly místo toho jednoho pracovníka, kterej by tam mohl být. Takže ty starší děti pomáhaly těm malejm dětem. Také co se týče přípravy, je to daleko těžší, protože v podstatě děláte dvě přípravy. Musíte mít přípravu pro malé děti, protože to, co máte pro větší děti, ty malé děti nezvládnou.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Meziměstí – zkušenost z jiné MŠ)

Jinde, aby se práce dala zvládnout, museli všichni zainteresovaní překročit hranice svých vymezených kompetencí, aby se zohlednili jak potřeby nejmenších, tak i starších dětí. Učitelka vypráví o tom, jak jí ve třídě vypomáhala školnice, a ona pak třeba odpoledne zase dělala věci spadající do kompetence školnice (např. uklízení nádobí z myčky):

„Tam hrozně moc musí pomáhat paní školnice, protože druhá paní učitelka, co přijde na odpolední, má až na čtvrt na jedenáct, takže si je předáme, ona už je pomalíčku obléká a já tam třeba zase ještě něco dodělávám se staršíma dětma. Je to náročné v tom, že nemůžu prostě skončit zaráz. Malí potřebujou mít takovej ten klid, všechno v takovým poklidu. No a starší už jsou takoví samostatnější. Ale tady u těch malých je potřeba hodně dopomáhat.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Kroměříž)

Učitelky zkušenost, kdy mají ve třídě 24 dětí a z toho jsou některé pod hranicí či těsně na hranici tří let a jsou na ně po část dne jako pedagožky samy, popisovaly slovy: „Kdo to nezažil, nedovede si to představit.“ Právě tento nesoulad mezi novými opatřeními (otevření mateřských škol pro dvouleté děti) a systémovými změnami, které mají umožnit jejich hladkou realizaci (stabilní finanční schéma pro adaptaci institucí na nové potřeby), které vyžadují extrémní nasazení, jsou podhoubím pro přesvědčení, že dvouleté děti nepatří do institucí rané výchovy a péče. Pokud není systémově zajištěna realizace změn, které by prostředím mateřských škol přizpůsobily potřebám nejmenších dětí, není

pro ně tato instituce skutečně vhodná. Když se tam i za této situace ve větším počtu děti dostanou, představuje to zátěž pro učitelky, které často ani s největším vypětím sil nejsou schopné zajistit, aby péče o tuto věkovou kategorii byla adekvátní a kvalitní a výsledkem může být snížení kvality pedagogického působení pro starší děti. Neodvratným důsledkem je pak také náchylnost učitelek k vyhoření.

Dále se podíváme na to, jak učitelky reflektují právě specifika práce s těmi nejmenšími a jaké podmínky vnímají pro takovou práci jako klíčové.

Specifické podmínky, metody práce a výchovně vzdělávací program zařízení

Než se budeme blíže zabývat specifickými podmínkami prostředí, metodami práce, které učitelky používají, a přípravou programu, představíme deset charakteristik dětí ve věku do tří let, které pečující osoby zdůraznily v rozhovorech. Jednotlivé body propojují potřeby dětí a jejich vývojová specifika (viz také kapitola 2) s chováním dětí v kolektivu:

1. Děti jsou stále v pohybu. Rády „smečkovatí“.
2. Děti přijmou nastavení režimu a hranic.
3. Děti vyžadují dodržování a opakování režimu a hranic a důslednost (to, co se řekne, platí).
4. Děti kolem sebe potřebují známé lidi (pečující personál) a stálost prostředí.
5. Učitelka děti snadno zaujme, věnují jí plnou pozornost (max. 15 minut).
6. Pozornost dětí je ulpivavá na tom, co je právě zaujme (jak vývojově, tak osobnostně). Činnost jsou schopny opakovat mnohokrát za sebou.
7. Děti jsou egocentrické, jdou za splněním svých cílů, neřeší sociální či jiné souvislosti, ty se teprve učí.
8. Tříleté děti chtějí vše dělat samy a jsou na to vývojově připraveny.
9. Každé dítě je jiné.

10. I když můžeme vysledovat charakteristiky, které jsou dětem určité věkové skupiny společné, je potřeba každé dítě brát individuálně (také při adaptaci).

V mnoha zemích se způsob péče, výchovy a vzdělávání dětí ve věku do tří let ve státně regulovaných a/nebo dotovaných institucích řeší rámcovým programem pro děti do tří let – jako příklad takového dokumentu zde uvádíme A Quality Framework for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age¹⁷⁷ nebo širěji pojatý dokument Evropské unie¹⁷⁸. V České republice v době našeho výzkumu žádný takový dokument pro dětské skupiny a mikrosjele neexistoval, pouze pro děti ve věku 2–3 roky jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v mateřských školách¹⁷⁹. Odborníci na toto téma považují absenci takového dokumentu za dlouhodobý klíčový nedostatek českého systému raného a předškolního vzdělávání (výchovy a péče)¹⁸⁰. Absence takového dokumentu částečně souvisí se specifickým způsobem definice těchto služeb v ČR jako především sociální služby podporující matky (rodiče) v návratu na pracovní trh, která není součástí vzdělávacího systému. Tato situace se částečně změnila po novele zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině v létě 2021 (viz také kapitola 1). Vzhledem k tomu, že se náš výzkum odehrával před touto změnou, se nyní podíváme na to, jak se dotazovaná zařízení vypořádala s touto problematikou.

Ředitelky i učitelky všech typů zařízení reflektovaly, že podmínky pro péči a vzdělávání dětí ve věku do tří let jsou specifické. Hovořily

177 IONESCU, Mihaela a Dawn TANKERSLEY. *A QUALITY FRAMEWORK for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age* [online].

178 COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*.

179 MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 72 - 41 - M/01 Informační služby* [online].

180 Např.: RABUŠICOVÁ, Milada. *Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika*. SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*.

především o prostorových nárocích, nárocích na vybavení, na program a řád dne a o personálním zajištění. Z hlediska prostoru se lišily požadavky, které učitelky a chůvy z různých zařízení považovaly za stěžejní. Zatímco v mateřských školách zdůrazňovaly především potřebu odstranit nevhodné hračky pro děti ve věku do tří let, které by například obsahovaly malé nebo ostré části, v zařízeních založených na Montessori pedagogice zdůrazňovaly střídmost vybavení, kdy dítě není zahlceno množstvím věcí a možností, které ho obklopují, a díky tomu se pak může dobře soustředit a rozvíjet se. Malé věci zde naopak nebyly považovány za hrozbu. Ředitelky zmiňovaly potřebu nábytkového vybavení – ještě menší židličky, poličky zavěšené tak, aby do nich děti dosáhly, pokud tam mají mít přístup, nebo naopak umístěné tak, aby do nich nedosáhly, když jsou v nich věci, se kterými volně nakládat nemají. Zatímco starší dítě už chápe zákaz, u malého je lepší spolehnout se na to, že zábrana bude spíš fyzická než symbolická.

Nejde ale jen o proporce. Věci v zařízeních rané výchovy a péče vypadají jinak než doma a přizpůsobení dětí vyžaduje čas a aktivní práci neboli důslednost učitelek. Mluvila o tom například ředitelka z Ostravy:

„Doma mají děti židličky, z kterých nemohou utéct, takže první dva měsíce je opravdu paní učitelky s chůvami chytají a zase dávají zpátky a vysvětlují, že u jídelny se sedí. Druhá taková odchyťovací činnost je na lehátku. Děti nejsou zvyklé, doma mají postýlky, z kterých nevylezou, a když tady mají lehátko v prostoru, tak si chodí, pořád pozorují, paní učitelka vysvětluje, že tady na tom se leží, odpočívá, netrváme na tom, aby někdo spal, ale odpočívát musí. Ti malíci teda většinou usnou, ale někdy to nebývá tak dobrovolně jako na tom lehátku, oni se třeba i vztekají, že nechťejí, tak je necháme sedět nebo je necháme u toho lehátka stát, a až chtějí, tak si sednou, lehnou.“

(Ředitelka MŠ, Ostrava)

Z této ukázky je patrné, že i tak samozřejmé činnosti, jako je sezení na židli nebo ležení na lehátku, pro ty nejmenší samozřejmostí nejsou

a stávají se cílem pedagogického působení. Je sice možné rozlišit pečující a výchovně-vzdělávací funkce zařízení rané výchovy a péče, v určitých případech však tyto dvě oblasti splývají. U nejmenších dětí je velké množství času věnováno nácviku sebeobsluhy, cílem je samostatnost dětí a postupné snižování podílu pečujícího personálu na péči. Popsala to například učitelka, která se starala o třídu dvouletých ve veřejné mateřské škole:

„My jsme ze začátku pro tu adaptační dobu, která tam byla velice dlouhá, po nich nic moc nechtěly. První týden jsme jim pomáhaly, kalhotky sundaly, tepláčky, a potom, když už jsem tu holčičku měla na tom záchodě druhý týden, jsem jí říkala: Tak zatahej, zatahej. Ona už to prostě pochopila. Od nejjednoduššího oblečení jsme to braly. Takže opravdu až po týdnů, po čtrnácti dnech jsme postupně začali i se sebeobsluhou. Stáhnout dolů, to byla ta první fáze. Zas po určité době, když už jsem viděla, že jim to jde těma palečkama - jde o tu techniku, jak stáhnout dolů ty kalhotky - jsme pokračovali dál, že už si to zkoušeli natáhnout. I ta hygiena na WC, umývání rukou, taky to bylo všecko pomaličku. My jsme jim vyhrnuly rukávy, nejdřív se musely děti naučit, že tady je vodička, jak pustit páku, mýdlo že musí zmáčknout, že to funguje jinak než doma. Ze začátku jsme je musely obsluhovat a všecko je to dlouho učit, sebeobsluha byla nejdůležitější. My jsme v podstatě snad nic jiného nedělali. Prostě na to byl potřeba čas. Nejdřív jsme tedy jeli na tu sebeobsluhu a hygienu. Pak svačiny aby zvládli. Nejdřív se museli naučit najít si židličku, všude měli obrázky, aby věděli, kde je to jejich místečko. Hrneček, umět se napít z hrnečku. Dneska mají děti flašky s těma pítčkama, takže musíte ukázat, jak se drží hrneček, že se trochu musí napít, aby se nepolili, jak se drží chlebiček, jó ([úsměv]), opravdu jsme s těma dvouletýma dětma dělaly ty základy.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Kroměříž)

Režim doma je jiný a jiná je i technologie péče. Pro rodiče na rodičovské dovolené může být jednodušší jednomu dítěti nakrájet chleba na kostičky než řešit následky krajíce spadlého z vysoké židličky na podlahu. V mateřské škole je s přihlédnutím k množství dětí a organizaci práce učitelek, chův, kuchařek i uklízeček příležitost k novým výzvám, jako

je třeba nácvik držení krajíce chleba v ruce. Totéž platí o všech sebe-nepatrnějších činnostech.

Z důvodu péče je klíčový počet dětí ve skupině, a to především poměr počtu dětí na jednu pečující osobu. Není proto nezbytně nutné, aby všechny osoby ve třídě byly schopny na děti pedagogicky působit, ale když se jde ven, každé ruce, které mohou pomoci do kabátků a botiček, se počítají. Z tohoto hlediska byly spokojené především osoby pracující v dětských skupinách a mikrojeslích, kde je ze zákona dán dostatek personálu, respektive takový počet pečujícího personálu, který umožňuje zvládnout pečující funkci, dobře naplnit potřeby dětí dané věkové skupiny a zároveň brát ohled na specifika dětí v tomto věku. Jak už jsme ukázaly, je tento požadavek obtížně naplňován v mateřských školách, kdy finance navíc nejsou udělovány automaticky. Ředitelky, učitelky i chůvy mluvily o ideálním počtu kolem dvanácti až patnácti dětí s dvěma zároveň přítomnými pečujícími osobami. Samy učitelky a chůvy hovoří o ideálním počtu 4–12 dětí. Skupina 12–20 je náročná, ale při dobrém rozdělení kompetencí se dá zvládnout. Skupina nad 20 dětí pod tři roky je podle pečovatelek velmi náročná. Právě příliš vysoký počet dětí ve třídě mateřské školy byl učitelkami vnímán jako největší překážka toho, aby do mateřských škol přicházely dvouleté děti standardně. Učitelka, která měla třídu dvouletých dětí v MŠ na starost, reagovala na otázku, zda dvouleté děti patří do MŠ, následovně:

„Kdybych měla opravdu skupinku patnácti dětí, tak klidně. Opravdu i v té školce klidně – paní učitelka má na ně čas, všechno je naučí. Já je to naučím všechno, vím, jak na to, ale chtělo by to menší počet.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Kroměříž)

Institute, které jsme navštívily, také velmi dbaly na vzdělávání personálu. Ty, které vznikly se zaměřením na práci s dětmi ve věku do tří let, vyžadovaly zaškolení pečujících osob pro příslušnou věkovou kategorii nebo si nové zaměstnankyně a zaměstnance školily samy. Také

mateřské školy, které se na přijetí mladších dětí musely adaptovat, považovaly vzdělávání učitelek v této oblasti za velice důležité.

„Samy si ty vzdělávací příležitosti hledáme, máme v tom volnost a velkou podporu. Některé semináře se zaměřují na děti, čím jsou specifické. Jiné na nás samotné. Teď jsem byla na skvělém semináři, jak zvládnout konflikt. A to nejen mezi dětmi, ale i takhle mezi námi a hlavně ve vztahu k rodičům.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Ostrava)

Učitelky také zmiňovaly důležitost motivace, která, pokud je učitelka kreativní a vnímá perspektivu a zájmy svých svěřenců, může skvěle fungovat a usnadňuje práci. Často právě i fakt, že velmi malé děti je snadné zaujmout a nadchnout, je jedním z důvodů, proč s touto skupinou rády pracují.

„Věděla jsem, že on má strašně rád mašinky. Já jsem ho ze začátku pořád motivovala: ‚Jé, ta mašinka tam čeká,‘ takže on se třeba ze začátku nevykakał, neměl to zautomatizovaný, byl zvyklý se vykakat do plíny, třeba někde pod stolem zalezlý. Já jsem ho nechala pohrát a pak říkám: ‚Pojď, pojď, jdeme zase znovu,‘ a tak jsme postupně všechny opravdu naučily chodit na ten záchůdek. Opravdu jsem neudělala činnost, aniž bych nedržela maňásku, plyšáčka, hračku, kostičku, prostě bez toho to nejde. Oni za těma hračkama nebo pohádkovými postavama, jako je František z Kouzelné školky, vlastně šli, ne za učitelkou. Takže tady přes ty postavy jsme navazovali kontakt a tím vlastně jsem je nalákala a pak jsme udělali opravdu tu činnost.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Kroměříž)

Co se programu a pedagogické práce týká, lišily se například odpovědi učitelek mateřských škol, které na začátku září začaly pracovat s homogenní třídou nově příchozích dětí, a výpovědi chův z dětských skupin, kam přišla nově jen část skupiny dětí. Děti, které už režim znaly, přispívaly k tomu, že se nově příchozí přidávaly k jejich činnostem a rituálům. Výhodou skupin, kam přicházela jen část dětí, bylo to, že děti, které už znaly fungování třídy, napomáhaly k rychlému učení

a adaptaci nově příchozích. Výhodou nově ustavených skupin zase bylo to, že šlo zcela přizpůsobit program potřebám nově příchozích, aniž by se nabouraly zvyky „starousedlíků“. I tak považovaly všechny učitelky září za nejvíce zátěžový měsíc.

Na základě těchto zkušeností získaných v rámci našich rozhovorů lze identifikovat i základní kurikulum, ze kterého ředitelky a pečující personál při své práci vychází. Kurikulum přitom chápeme jako smysl vzdělávání, ale také proces spojený s ním a zkušenosti, které si dítě z tohoto procesu odnášejí.

Obečným cílem zařízení rané výchovy a péče je na základě našich rozhovorů osobní rozvoj dětí v psychomotorické, sociální, afektivní a kognitivní oblasti. Cíle zařízení na jedné straně vymezují účel a záměr vzdělání, to, k čemu směřuje, a na straně druhé ukazují kvalitu předpokládaného výsledku (zde často dotazované mluvily o návycích dětí).

Konkretizace těchto cílů jsme v naší analýze našly v odpovědích dotazovaných:

1. rozvoj hygienických návyků (naučení se používat toaletu, umývání rukou, smrkání);
2. rozvoj samostatnosti v oblékání, rozvoj sebeobsluhy při jídle (od nachystání si místa pro jídlo přes samotné jezení a následný úklid);
3. rozvoj hry a udržování pořádku kolem sebe;
4. rozvoj v socializaci (na jedné straně s pečující osobou – pochopení sdělení a sdílení nějakého tématu; na straně druhé s vrstevníky – komunikace o střídání se při hře, také přijímají nepsaná pravidla, např. střídání se u učitelky na klíně atd.);
5. emoční rozvoj (rozloučení se s rodiči, přechody z činnosti na činnost, prohra, neúspěch);
6. řečový rozvoj (pojmenovat věci a činnosti, dokázat sdělit svou potřebu aj.);
7. motorický rozvoj (zkvalitnění pohybů hrubé motoriky, rozvoj jemné motoriky);
8. kognitivní rozvoj (pochopení souvislostí – určitá akce vyvolá reakci, následnost jak časová, tak sociální aj.).

V souvislosti s těmito cíli mluvily jak ředitelky, tak i pečující personál o významném pokroku dvouletých dětí a výrazně lépe osvojených dovednostech oproti tříletým dětem, které přišly do zařízení nově.

„Na druhou stranu je to pro ně přínosné, spoustu se tady toho naučí za ten rok. Je vidět obrovský posun. Když děti přicházejí potom do té vedlejší třídy, je to obrovský rozdíl ve všem, bych řekla, opravdu ve všem, co se ty děti tady naučily. Třeba u jídla – tam nebyly schopné vůbec.“

(Chůva, třída dvouletých dětí v MŠ, Ostrava)

Učení dětí mladších tří let probíhá hlavně nápodobou, také převažuje situační učení (např. oblékání se procvičuje v šatně při cestě ven a dovnitř), sociální a senzomotorické.

Zkušenosti našich komunikačních partnerek zdůrazňují, že konkrétní téma pro práci s dětmi ve věku do tří let musí být jednoduché, stejně jako činnosti k němu se vztahující (výtvarné, hudební, dramatické, motorické). Některé pečující osoby je zpracovávají pomocí obrázků, jiné povídkám. Takovýto konkrétní tematický plán si vytváří týdně nebo co dva týdny, případně měsíčně. Tématem se může stát cokoliv, co děti aktuálně prožívají, např. jednoduché podání ruky. Vlastně vše, co vede k cíli (v následujícím případě rituály ve skupině).

„Prostě takto jsme navazovali kontakt a tím jsem je nalákala a pak jsme udělali opravdu tu činnost. Zapojil se, kdo chtěl. Některé děti potřebují jenom koukat. Některé děti jsou odvážnější, tak jdou už s náma. A všechno probíhalo už od ranního kroužku: učili jsme se dávat ručičku nejdřív plyšáčkovi, pak kamarádovi, pak jsme si říkali, na co máme ručičky – takže jsme začali to téma úplně jinak.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých v MŠ, Kroměříž)

Takto nastavené nesepsané kurikulum pečujícím osobám vyhovuje. V souvislosti s možným nastavením oficiálního vzdělávacího rámce státem mají spíš obavy, které se týkají především zvýšení administrativních požadavků na dané zařízení. Jak samy říkají, nejsou mateřská

škola. Uvědomují si však, že pro někoho, kdo je v oboru nový, může být rámec práce s dětmi ve věku do tří let prospěšný.

„Myslím si, že vždycky to někomu pomůže, zvláště tomu, kdo ještě neměl zkušenost v normální školce nebo tak celkově s prací s dětmi. Pro toho, si myslím, že to bude dost velká pomůcka, stejně jako pro ty, kteří to v sobě nemají tak nějak přirozeně.“

(Chůva, DS při MŠ, Brno)

Vztah s rodiči

Pečujících osob jsme se ptaly také na vztahy mezi zařízením a rodiči. I zde se lišily odpovědi v závislosti na charakteru zařízení. Není žádným překvapením, že do dětských skupin, které vybírají vyšší školné než veřejné mateřské školy, vodí děti především rodiče z vyšších příjmových skupin, kterým tato docházka umožňuje návrat do práce po rodičovské dovolené. Rodiče v těchto institucích jsou vnímáni jako svým způsobem klienti, kteří si vybírají vhodnou službu, zajímají se detailněji o podmínky v instituci, pedagogickou orientaci, stravu a další aspekty.

„Rodiče se dívají na různá zařízení a dávají dítě tam, kde mají dobrý recenze, kde to dobře funguje. A potom je tu hodně rodičů, co sem jejich děti nechodí denně, ale Montessori je nějak zajímavá a mají pocit, že by se už dítě mělo nějak začlenit do kolektivu, třeba už ti starší.“

(ředitelka DS, Brno)

V místech, kde jsou pro děti mladší tří let dostupné veřejné MŠ, panuje v sociální skladbě rodičů mnohem větší diverzita a dát takto staré dítě do zařízení rané výchovy a péče se ustavuje jako jedna z voleb nejen pro rodiny, v nichž jsou rodiče pracovně vytížení. Nicméně to neznamená, že by rodiče neměli představu o tom, co od instituce očekávají. Ať už je ale instituce soukromá, či veřejná, je to často první místo, kde dítě vykročí z rodiny a rodiče ho na část dne ztrácejí z absolutního dohledu. Tento přechod je mnohdy náročnější pro rodiče než pro dítě.

„Ta práce je těžká. Každý měsíc je znát, každý pokrok potěší, člověk v téhle práci těch pokroků vidí hodně. Obtížné je zvládnout rodiče, rodiče jsou nároční. Jsme první instituce, kam dítě dají. Ale ocení, že děti znají písničky, když dítě přichází s úsměvem, nechce odejít nebo jde radostně domů. Ty pocity jsou to nejdůležitější, na co tady dbáme. Něco je naučit je důležité, ale to, aby se dobře cítily, je důležitější.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Ostrava)

Úzkost, kterou rodiče pociťují, se redukuje, když vidí dobré výsledky, a samy instituce ji pomáhají překonávat pomocí dobrých komunikačních kanálů. V jedné brněnské skupině píšou chůvy dětem každý den na papír základní informace o průběhu dne – jaké jídlo děti snědly, kdy vykonaly potřebu a s čím si ten den hrály, popřípadě mimořádné události jako: Hanička má škrábanec na ruce, protože vlezla venku do křoví. Zařízení také pořádají setkání s rodiči, aby se všichni navzájem lépe poznali. U dětí všech věkových kategorií platí, že spolupráce rodiny a školy se vyplatí, a u takto malých dětí to platí dvojnásob.

„V květnu je informační schůzka pro rodiče a tam se nám osvědčilo, že jim řekneme, co očekáváme my, že by děti mohly zvládnout: aby pily z hrníčku, dokázaly vzít do ruky lžičku. Odbourat plínky je fajn, ale nemusí to být. Hlavně aby se sociálně otužovaly. Pokud je maminka s tím dítětem pořád a nedá ho pohlídat ani babičce, tak nemůže čekat, že to dítě tady snadno zvládne. Měli jsme maminku, byla to samoživitelka a dítě nedala pohlídat nikomu – a pak dostala skvělou práci a musela nastoupit a dítě tady bylo hned na celý den. Holčička to nezvládala dobře. Jiná maminka zase řekla: plínu mu dávejte, já nebudu pořád prát. Tak ji taktně vybízíme, že by měla dítěti víc důvěřovat.“

(Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Ostrava)

„Třeba jsme tam měly holčičku, která se narodila předčasně, snad už v šestém měsíci. Její maminka přišla s žádostí, že holčička přeci jenom ještě dohání ten svůj vývoj, takže by ji ráda v té třídě nechala. A ještě navíc měla holčička plínky, protože měla nějaké onemocnění ledvin. Tak jsme mamince vysly vstříc, i když holčička už měla tři roky.“

(Ředitelka MŠ, Ostrava)

„Snažím se spolupracovat s rodiči, abysme se plínky snažili odnaučovat. S některými rodiči to jde jednodušeji, s některými ne, ale zatím se nám daří. Úspěšnost máme docela velkou na to, jak jsou děti malé. Mám tady teďka momentálně osm dětí celkově, z toho mají jenom dvě plínky.“ (Chůva v mikrojeslích, Brno)

„Dneska opravdu chodí děti, prostě miminka, přivezou nám je tady s kočárkem, s dudlíkem, s plínou, takhle nám je dají a teď se postaví do toho režimu, který ta školka má, takže pro některý je to hodně těžký. Někdo se s tím vypořádá, ale pro některý je to těžký. Takže my jsme vlastně od toho, abysme je odnaučili od plínek, abychom jim to ukázaly, aby byly bez dudlíku. Někdy je těžká spolupráce ne s dítětem, ale s rodičem, bohužel. S tím se setkávám dost často a jsem z toho překvapená, jak některý rodiče reagují vůbec na to, když chcete na něco poukázat nebo něco doporučit – někdo to vezme, ale je spousta rodičů, kteří ne.“ (Učitelka MŠ, třída dvouletých dětí v MŠ, Meziměstí)

V některých citacích lze pozorovat nutnost samostatnosti dítěte, protože kapacita učitele na skloubení výchovně vzdělávací funkce a pečující funkce opravdu nestačí. Není v lidských silách opečovávat průměrně 24 dětí jednou osobou. V těchto zařízeních jsme zároveň zaznamenaly u některých pečujících osob tendence posuzovat oprávněnost umístění dítěte do zařízení. Není-li matka zaměstnána, považovaly zápis dítěte do MŠ jako ne zcela legitimní. Trochu benevolentnější posouzení legitimacy je u dětských skupin a mikrojeslí, kde se traduje, že „jen spokojená máma má spokojené dítě“.

Závěr

Chůvy, učitelky i ředitelky vnímají svou práci – pokud se odehrává za dobrých podmínek – jako uspokojující a velmi naplňující. Pokud mají podmínky k tomu, aby instituce vyhovovala specifikům věku dítěte, jsou se svou prací spokojené a popisují ji jako prospěšnou pro děti, které se díky jejich působení a ve spolupráci s rodiči posouvají ve svém vývoji rychle kupředu, a ony mohou každý den pozorovat další výsledky. Zároveň mají velmi přesnou představu o tom, co s těmito dětmi dělat.

Z toho vyplývá, že klíčové jsou fungující a dobré podmínky. Náš výzkum ukazuje, že tyto podmínky lze nejlépe nastavovat v rámci dětských skupin a mikrojeslí, a to hlavně díky tomu, že v rámci DS a mikrojeslí je ze zákona dán dostatek personálu, respektive takový počet pečujícího personálu, který umožňuje dobře plnit potřeby dětí dané věkové skupiny a brát ohled na specifika dětí v tomto věku. V kontextu MŠ je to mnohem obtížnější a vyžaduje to buď angažovanost učitelek daleko nad rámec jejich úvazku (Kroměříž), nebo aktivní ředitelku (Ostrava, Meziměstí), která dokáže (opakovaně) vyřizovat potřebné organizační záležitosti (např. pro financování chůvy) a má případně navíc aktivní (hlavně finanční) podporu zřizovatele (Ostrava).

Tyto případy dokládají, že MŠMT nedokázalo vytvořit systémový rámec, ve kterém by šlo snadno ve větším počtu přijmout dvouleté děti a smysluplně s nimi pracovat. V době našeho výzkumu např. ještě neexistovala oficiální možnost snížit počet dětí ve třídě, kde jsou přítomné dvouleté děti, a financování chůvy vyžadovalo přítomnost minimálně dvou dětí, které dosáhnou tří let až ve druhém pololetí. Argument, že dvouleté děti jsou dávno v MŠ, totiž v této souvislosti neplatí. Děti, které se tam dostaly dříve, byly nejspíš natolik samostatné (např. bez plínek, dokázaly se samy najíst apod.), že snáze zapadly do běžného způsobu fungování MŠ. Ředitelky měly pod kontrolou, koho přijímají, a koho ne (např. jen děti bez plínek, bez dudlíku, které se dokážou samy najíst apod.)

Ostatně o tom mluvily i ředitelky a učitelky na slyšení v Senátu, které se odehrávalo na jaře roku 2018, že chybí finance na realizaci takové péče, která by odpovídala věkovým specifikům: dvouleté dítě nepatří do MŠ, ale kvůli tomu, že by patřilo do výhradní péče matky, ale kvůli tomu, že MŠ nedisponují takovou systémovou podporou, která by umožnila snadno poskytovat těmto dětem zázemí odpovídající jejich potřebám. Toto je zjevně bod, který MŠMT podcenilo, avšak v debatě kolem tohoto zákona a kolem práva rodičů na místo v mateřské škole pro dvouleté děti nezaznělo jako samostatný argument. Mnohem silněji se ozýval nepodložený argument nejhlasitějších kritiků této novely,

že veškeré oddělení dětí ve věku do tří let od matky (rodičů) je škodlivé. Takovéto rámování debaty pak hlavně brzdilo systémový vývoj a v podstatě znemožnilo smysluplnou diskusi o stávajících problémech, kterým mateřské školy, jejich ředitelky, učitelky a další podpůrný personál skutečně čelí (viz také kapitola 1).



4 ROZMANITÉ SVĚTY RODIČŮ

Tato kapitola se zaměřuje na příběhy rodičů, kteří pro své dítě využili služby zařízení rané výchovy a péče. V následujících vyprávěních se setkáme s jejich nejistotou, naplněnými i nenaplněnými očekáváním, (ne)možností volby a hlavně touhou po naplnění potřeb jejich potomků. Výpovědi jsme v další kapitole shrnuly do několika otázek, které rodiče obvykle kladou, než začnou danou instituci využívat.

Jak vznikly příběhy rodičů?

V každém státě se v daném kontextu rodiče rozhodují, zda a kdy dát svou ratolest do institucionální péče, a je zajímavé podívat se na jejich motivaci a proces rozhodování. Zásadní roli v rodičovském rozhodování ve světě hraje infrastruktura zařízení, to, jak je dostupné finančně i lokálně. Zřetelná je také přímá souvislost s rodinnou politikou státu, který může zastávat konzervativní přístup podpory (žen, rodiče) na rodičovské dovolené a jejich setrvání s dítětem v domácnosti, nebo naopak může investovat do existence zařízení rané výchovy a péče. Zajímavým příkladem jsou třeba USA, kde sice stát do služeb rané výchovy a péče neinvestuje, ale zároveň neexistence mateřské dovolené, která by ženám garantovala nejen příjem, ale i možnost vrátit se po jejím skončení na své pracovní místo, vede k rychlému návratu žen na pracovní trh a rozvoji zařízení rané výchovy a péče financovaných výhradně ze soukromých zdrojů. Jiným příkladem může být Švédsko, kde důvěra v instituce a garance kvality těchto zařízení státem vede ženy k tomu, aby se vrátily mezi prvním a druhým rokem dítěte do práce. Infrastruktura pak také ovlivňuje to, co se v dané společnosti považuje za normu (viz také kapitola 1). Je jisté, že svou roli hrají i další

proměnné: jinou motivaci budou mít rodiče ve velkých městech s dostupnou a flexibilní prací, a jinou motivaci budou mít rodiče z menšího města nebo z vesnice s obavou o práci.

Příběhy rodičů, které vám představíme níže, jsou kompilací polostrukturovaných rozhovorů s 19 rodiči, z toho jedním otcem na téma rané výchovy a péče v ČR. Rozhovory jsme analyzovaly kvalitativním způsobem, tzn., že jsme nepoužívaly statistické metody, ale komplexně jsme se věnovaly tomu, jak rodiče mluví o rané výchově a péči, jak vnímají zařízení, které zvolili, a své děti ve vztahu k tomuto zařízení, jaké mají zkušenosti s institucionální ranou výchovou a péčí, v čem jim pomáhá, v čem ne. S cílem umožnit čtenářům a čtenářkám lépe poznat rodiče, kteří pro své děti využívají služby rané výchovy a péče, jsme se v analýze pro tuto kapitolu soustředily na čtyři tematické oblasti: 1) přesvědčení o zařízení rané výchovy a péče, 2) očekávání rodičů, 3) důvody pro volbu zařízení rané výchovy a péče a 4) zkušenosti se zařízením. Při opakovaném čtení rozhovorů jsme vybíraly pro tyto oblasti relevantní pasáže, které jsme pak mezi sebou porovnávaly s cílem identifikovat tematické souvislosti a podskupiny. Zajímaly nás především typické procesy, myšlenky či zkušenosti, které se opakovaly v rámci jednoho druhu zařízení, nebo se ukazovaly dokonce ve více druzích. Jedná se tedy o výběr informací na základě výše uvedených tematických oblastí. Kdybychom do našeho výzkumu zapojily další rodiče ze stejného zařízení, je poměrně velká pravděpodobnost, že se tyto „typické“ prvky objeví i u nich, mohly bychom však narazit i na nové jevy (to znamená, že témata, která prezentujeme, nejsou vyčerpávající). Získané informace jsme shrnuly v pěti příbězích, které jsou spojením rozhovorů s podobnými nebo stejnými prvky. V rámci každého příběhu prezentujeme charakteristické úryvky z rozhovorů, které mají znázornit klíčové prvky daného příběhu. Rodiče měli mezi 28 a 43 lety a byli středoškolsky (5 SŠ, 1 OŠ) nebo vysokoškolsky vzdělaní (13).

První příběh je spojením rozhovorů s matkami motivovanými vrátit se brzy do práce. Jde o vysokoškolačky z Brna (6 matek) a jednu středoškolačku, podnikatelku z Ostravy, které pracují 1–5 dní v týdnu,

přičemž mají děti ve věku od 0,5 do 2 let. Tyto matky očekávají od zařízení rané výchovy a péče v první řadě kvalitního pedagoga, který bude mít na starosti menší počet dětí, a za druhé menší počet dětí ve skupině, chtějí prostě pro své dítě co nejindividuálnější přístup. Také jsou ochotny věnovat potřebný čas hledání vhodného důvěryhodného zařízení a adaptaci. Druhý příběh je příběh matky samoživitelky (1 matka z Brna), pro kterou je využití těchto služeb existenciální řešení. Třetí příběh je charakterizován skupinou matek převážně z Ostravy (5 matek) a z Brna (3 matky), které vyhledávají tato zařízení kvůli návratu do práce po rodičovské (většinou tříleté) dovolené a individuálním specifikům dětí (např. srdeční vada, přílišná plachost). Tyto matky si přejí dobrou adaptaci dítěte před svým nástupem do pracovního procesu (většinou na plný úvazek). Specifika dítěte jsou pro ně na prvním místě, a proto často kladou důraz na komunikaci mezi institucí a rodinou pro zvládnutí adaptace atd. V této skupině jsou také matky, které mluví o tom, že již nemají kapacitu vytvářet dětem program a aktivity přiměřené věku dítěte (např. z důvodu narození druhého dítěte). Jde o matky se středoškolským či vysokoškolským vzděláním. Tyto matky využívají služby od 2–3 let věku dítěte po dobu 2–5 půldnů nebo celých dní. Důležitý je fakt, že služba je finančně dostupná. Očekávání těchto matek od zařízení rané výchovy a péče lze shrnout do požadavků na pestrost programu, viditelné výstupy dětí a otevřený přístup pedagoga k dětem. Čtvrtý příběh ukazuje matku (z Ostravy) s negativní zkušeností se zařízením rané výchovy a péče. Tento příběh má zásadní postavení v tom, jakým způsobem se potvrzují a znovu přenáší mýty předešlých generací a jak je důležité vidět i hledat individuální řešení. Pátý příběh je pohled otce, který se v některých prvcích sjednocuje s pohledem matek, v jiných však ukazuje jiný úhel pohledu na stejnou věc.

Všechny příběhy spojuje požadavek na stát, který by tuto oblast měl podle účastníků a účastnic výzkumu řešit a nabídnout flexibilitu a možnost volby – ať už zařízení, nebo volby zůstat doma či jít do práce. I zde panuje pestrost, jak uvidíte v jednotlivých příbězích; některé představy se shodují a jiné se rozcházejí. Rodiče z našich rozhovorů

využili pro své děti v Brně čtyři různá zařízení: zařízení na základě živnostenského zákona (5 rodičů), dvě dětské skupiny (4 rodiče), mateřskou školu s dětskou skupinou (2 rodiče) a v Ostravě jedno zařízení: mateřskou školu se třídou pro děti ve věku do tří let (8 rodičů). V Brně mají rodiče více možností volby zařízení, zato ale méně mateřských škol nabízí třídy pro děti ve věku do tří let. V Ostravě se také nachází různá zařízení rané výchovy a péče, ale je jich méně. Významnou roli ve využívání této služby hraje školné, které je podstatně vyšší než ve veřejné mateřské škole. Možná právě proto se např. v Ostravě zřizovatelé (jednotlivé městské části) podílejí na vzniku tříd v mateřských školách.



Adéla žije v Brně. Jde o matku, která chce trávit čas se svými dětmi, stejně tak stojí o možnost být součástí pracovního týmu a vidět výsledky své práce. Vnímá své napojení na pracoviště, se kterým nechce ztratit kontakt.

Rodičovský příběh 1 – Adéla aneb mezi profesí a mateřstvím

Když byla Adéla těhotná se svou první dcerkou, říkala si:

„Nechci tu práci úplně opustit, jednak mě baví a jsem prostě taková hodně ambiciózní. Zvládám přece dost věcí! Nevím, co všechno obnáší být maminkou, ale musí se to přece zvládnout! Jasně, za předpokladu, že se dítě narodí zdravý a já budu v pořádku.“

To se naštěstí splnilo. Adéle a jejímu manželovi se narodila krásná holčička. Mateřství bylo pohodové, takže Adéla nabyla pocitu, že vůbec nemusí nastupovat na mateřskou. Může přece pracovat, když malá spí. Manžel víceméně pracoval z domu, jelikož byl zaměstnaný v IT firmě, a tak se mohli vystřídat, když Adéla potřebovala někam zajet nebo si něco vyřídit a rychle se zase vrátila. Vznikaly však situace, kdy dcerka začala plakat, manžel potřeboval něco dodělat a Adéla taky.

A tak nastal čas, kdy si oba sedli a přemýšleli, co dál. O tom čase Adéla říká:

„Muž chodil do práce, já v podstatě taky, řešili jsme hlídání. Nakonec jsme se ale domluvili, že se u malé prostřídáme. A zvládli jsme to rok. Ne že by on byl jeden den doma a já jeden den pryč, ale třeba i v průběhu dne, bylo to takový docela hektický. Zkoušeli jsme třeba mít chvíli kamarádku nebo někoho. Bylo to ale výjimečně. Spíš třeba paní sousedka na malou chvíli, třeba hodinku a půl, byla schopná v takovém tom vajíčku nebo v křesílku dítě pohlídat.“

Vzpomíná také na dobu, kdy se s novou rolí, s rolí otce vypořádával manžel:

„Manžel ze začátku bojoval, vadilo mu to tak lidsky. Když pochopil, že bude zastávat stejnou roli jako já, přijal to. Protože si myslím, že zpočátku nebyl nastavenej na to, že po něm budu chtít, aby uměl dítě přebalit, nakrmit, aby se o něj půl dne nebo den postaral, a já jsem třeba potom odjížděla po čtyřech měsících

i na zahraniční cestu, kdy jsem ještě kojila – něco bylo mlíko odstříkaný, něco jsme museli doplnit umělý, a musel to zvládnout. Takže já jsem ho vycvičila, že prostě děti jsou naše, tak se o ně staráme oba. Dneska to funguje výborně.“

Také v práci Adéle vyšli vstříc a její roli matky se snažili brát na vědomí a připravit pro ni takové podmínky, aby zvládala práci i rodinu:

„Potom jsem si třeba mohla malou vzít s sebou do práce. Měla jsem tady vyhrazený místo na parkování. Takže jsem měla malou tady v kočárku, později třeba na dece. Šlo to, díky tomu, že mám samostatnou kancelář. I kolegové byli takoví vstřícní. Naše děti nebřečely, neřvaly, byly takový fajn. Potom jsem tady třeba požádala paní účetní, když měla chvíličku, a ona mi šla malou vozit. Takže jsme to tak skloubili, uteklo to tak rychle, že ani vlastně nevím jak.“

Oba rodiče, Adéla i její manžel, neměli v okolí rodinu, jen kamarády, kteří byli ochotni někdy pohlídat. Vystačili si takto sami se sebou. Tím, jak přibývala péče o dítě, začínala oba trochu více odvádět od práce. Dítě rostlo a vyvíjelo se a začalo více a více vykazovat sociální pokroky. Adéla s manželem začali přemýšlet o nějaké instituci. Nejprve se však museli poprat se svými obavami z institucí a také s obavami svých rodin.

Adéla popisuje rozhovor se svou matkou:

„Já jsem dítě jeslí. Tehdy to nikdo neřešil. Jesle byly tři roky, školka byla tři roky. Maminka mi na to řekla, že to vlastně bylo automatický, že v jednom roce věku dítě šlo prostě do jeslí. A já na to říkám: ‚Ty mami, nebylo to moc brzo?‘ A ona: ‚To se nikdo neptal. Tak chodili všichni, my jsme chodili do práce.‘ Nikdo to neřešil! Dneska ti rodiče mají tolik práce navíc jenom proto, že vlastně řeší jako ano/ne a jak to celý bude. Jak to celý zorganizovat.“

Adéla se pak ptala svých známých, co si myslí o tom, dát dítě v roce do zařízení rané výchovy a péče a většina matek jí odpověděla: „A proč bys dávala dítě do školky? Přece to je to nejhezčí období, to si musíš užít. A teďko tomu dítěti ještě ublížíš, to si vytváří tu vazbu na tebe,

na matku.“ Adéla tak začala bojovat se strachy, že svému dítěti ublíží, zároveň v ní ale volal hlas: „Chci, aby mé dítě vyrůstalo s vrstevníka-
ma. To je přece normální! My jsme vždycky byli sociální, hodně společ-
nější, a naše dítě taky.“

Adéla měla díky svému pracovišti kontakt na jiné obory a kontak-
tovala známou, která jí doporučila psychologku. S ní pak Adéla kon-
zultovala své strachy z traumat svého dítěte. Psycholožka ji upokojila,
že se nemusí bát.

Když byl zažehnán tento strach, Adéla své dítě pozorovala dále.

*„Viděla jsem to. Přijela jsem k bratrovi, který má stejně staré děti, nebo kamkoliv,
a dceru zajímaly děti. Bylo to prostě vidět, že chce děti! Chce mezi děti, a my
kolem sebe děti nemáme.“*

Tak začalo pátrání, kdy Adéla hledala vhodné zařízení pro svou roční
dceru.

*„Nejprve jsem se fakt podívala na stránky města Brna, kde je seznam jeslí, ty
jsem projela snad všechny. Musím říct, že mě odradily státní, díky přijímacím
kritériím, kdy musím dokládat výši svých příjmů. A podle toho prostě, kolik mám
peněz, tolik budu platit školný.“*

Adéla nevěřila svým očím, veřejné zařízení pro rodinu s mírně nadprů-
měrným příjmem je dražší než soukromé? Tak tudy cesta nevede. Pokra-
čovala v sekci soukromých zařízení. Spolu s dcerkou a manželem se byli
podívat v několika dětských skupinách. Zmatení rodiče nechápali roz-
díly mezi dětskou skupinou a dalšími druhy zařízení. Adéla vzpomíná:

*„Nevěděla jsem, jak jsou kvalitní lektoři nebo učitelé, kteří se o děti starají. Já
jsem z univerzitního prostředí, tak bych očekávala, že dám děti někomu, kdo má
aspoň nějaký vzdělání nebo nějakou praxi v tom, co dělá. Nedám dítě každému,
takže jsme to fakt procházeli docela pečlivě, musím říct, že jsme se byli podívat
na spoustě míst.“*

Téměř poslední navštívené zařízení, které bylo navíc nejdražší ze všech, se nakonec ukázalo být to pravé.

„Byla jsem tak překvapená, když mi tam řekli: Děti si budou samy mazat chleba, samy si budou stolovat. Říkám, tý jo, tak já budu za všechno platit, a oni si všechno, chudáci, budou dělat ještě sami. Nikdo jim nepomůže.“

To však byly jen první dojmy. Prostory zařízení byly nové, zrekonstruované, všechno tam bylo krásné, čisté. Dcerka, která doprovázela rodiče, se v prostorech osmělila a šla k dětem. Děti ji přijaly mezi sebe. A ona si začala spokojeně hrát. Rodiče zažili wow moment:

„Aha, tak takhle by to vlastně mohlo fungovat! Takže ta dlouhá cesta končí. Vybrání trvalo půl roku. Fakt jsme si na tom dali hodně záležet a nakonec jsme řekli: Dobře, tak zaplatíme (tehdy už skoro) těch deset tisíc a uvidíme, jaký to bude.“

Rodiče vybrali Montessori dětskou skupinu. Obavy z alternativy Montessori byly záhy zahnány – dcera se vracela domů obohacená. Na začátku ještě nechodila ani nemluvila, ale rychle dělala pokroky. Rodiče si říkali, že je dělá rychleji, než kdyby byla doma. Později nadšeně povídala o tom, co dělali, co jedla.

Šťastní rodiče přivedli na svět po dvou letech druhou dcerku a najeli do stejného scénáře. Jak to tak ale bývá, na každé cestě se najde nějaká překážka. Ani Adéle se nevyhnula. Tentokrát se setkala při svém návratu do práce s nepochopením a odmítnutím. Nový projekt, nové kolegyně a náraz. Adéla cítila, jak jí dávají najevo, že se má vrátit domů k dětem. Adéla se slzami v očích vzpomíná na tuto dobu:

„Moc mi pomohla maminka, která mě zná, já jsem jen chtěla pracovat. Ona mi říká: ‚Vykašli se na všechny. Důležitý je, co chceš ty a jak to zvládáš.‘ Ona věděla, že to zvládám snad dobře. Já na to řekla: ‚Mami, to je tak nespravedlivý.‘“

Adéla se nevzdala a řešila svou situaci se svým nadřízeným, který se jí omluvil a vysvětlil jí, že to tak nebylo myšleno a že jsou rádi, že pro ně pracuje. Nyní Adéla dále pracuje, jedna dcerka už půjde do školy a druhá dále navštěvuje stejnou dětskou skupinu jako její sestra. Adaptace mladší dcerky byla úplně pohodová, Adéla říká:

„Holčičky šly spolu úplně automaticky a úplně v pohodě. Jak je dítě takový ještě naivní a takový prostě nadšený z nových věcí, tak to proběhlo takhle. Prostě adaptace v podstatě nebyla.“

Příběh Adély a dalších žen z našeho výzkumu ukáže, že mnohé ženy si nekladou otázku: Práce, nebo rodina? Ale jak skloubit obojí? Práce i rodina jsou nedílnou součástí jejich života a chtějí obě věci dělat dobře a s nejlepším svědomím. V současném světě, jak vysvětluje i kapitola 6, bojují s tím, jak skloubit potřeby jak v soukromém životě při uspokojování potřeb rodiny a domácnosti, tak při snaze o uznání v rámci svého pracovního uplatnění. Vyrovnat se musí i s pochybnostmi o předání péče na část dne instituci a potřebují nalézt zařízení, kterému po čas své práce svěří své děti a v němž budou mít plnou důvěru. Někdy jsou důvody pro skloubení práce a péče o dítě nejen kariérní, ale také finanční, jak ukáže další příběh.



Dana pracuje na volné noze, žije v Brně. Je samoživitelka čtyř dětí. Svě děti miluje, ale uvědomuje si svou povinnost je zabezpečit a zároveň si udržet zdravý rozum i vztah se svými dětmi. Dana bohužel neměla v životě štěstí na funkční rodiče ani partnery. To ale není důvodem k tomu se vzdát.

Rodičovský příběh 2 – Dana aneb boj o přežití/užití si mateřství

Dana má dva již téměř dospělé chlapce, devatenáct a sedmnáct let, a dvě děti mladší, chlapci je skoro osm a dcerce rok a půl. Po každém šestinedělí nastupovala do práce a kloubila rodičovskou roli s pracovní.

„Jako samoživitelka jsem prostě věděla, že potřebuju žít i ty další děti. A že si fakt nemůžu dovolit být na to dítě úplně sama a že potřebuju i trošku oddech. Nebylo to tak, že když jsem dala dítě do jeslí, začala jsem okamžitě pracovat. Jako fakt jsem i ten čas využívala na to, že jsem byla jen tak sama se sebou a šla jsem někam zevlovat, prostě trošku vydechnout.“

Dana hledala hlídání, zpočátku jí třeba pomohly starší děti, často využívala chůvy a pro mladší děti na doporučení kamarádek už i zařízení rané výchovy a péče.

„Nejmladší syn začínal a ještě neměl dvanáct měsíců, měl jedenáct a půl měsíce. Šel do jesliček nejprve na dvě dopoledne, potom na tři dopoledne a potom jsme to rozšiřovali i na spaní, takže vlastně v dobách největší slávy chodil tři dny v týdnu, někdy třeba od osmi do pěti. Nejmladší dcerka začínala ve třinácti měsících, a ta začínala s dvěma dopolednami a mnohem rychleji jsme přešly na to spaní, než to bylo u syna.“

Dana pro své čtyři děti využila různá hlídání: chůvy, adoptivní babičku (z projektu Trojlístek¹⁸¹), na kterou velmi ráda vzpomíná, a následně instituci dětské skupiny. Vnímá, že finanční stránka těchto hlídání je velmi podobná. Co je jiné, je čas na práci, který různé způsoby hlídání nabízí. Z počátku Dana využívala tato hlídání dvě dopoledne v týdnu. Rozdíl mezi chůvami a zařízeními rané výchovy a péče zkráceně hodnotí takto:

181 TROJLÍSTEK sblížení tří generací. Dostupné z: <https://www.crsp.cz/projekty/trojlistek-sblizeni-tri-generaci/>

„Mně ty jesle přijdou mnohem lepší, protože mají jasnej, pevnej řád, kterej si člověk příliš nedovolí rozporovat a prostě ho akceptuje.“

Zařízení rané výchovy a péče mají většinou přesně vymezený čas, dokdy je potřeba dítě dovést, rozloučit se s ním, a také přesný čas, kdy dítě vyzvednout. Zatímco když přišla chuva k Daně domů třeba na devátou hodinu, ještě si s Danou daly kávu, popovídaly si – pracovat Dana začala v deset. Také jelikož zůstávali všichni v jednom prostoru, musela proběhnout domluva, kdo půjde ven, kdo zůstane, aby se dítě mohlo odpoutat. Toto vyjednávání probíhalo prakticky každý den nanovo, a tím spotřebovalo poměrně dost energie i času.

„Domlouvání vždycky zabralo hodně času, bylo to takový rozvolněný, nebylo to prostě jasně daný a mně se těžko určovalo, jak to má být.“

Následně bylo dítě s chůvou nebo babičkou venku dvě hodiny a pak se zase hodinku loučilo a probíralo, jaké dítě je a tak. Dana popisuje, že po roce byly děti už zralé na to, aby nebyly s paní na hlídání jeden na jednoho. V dětské skupině viděla větší profesionalitu a víc možností rozvoje pro dítě.

„Chůva vlastně není úplně profesionální, byť třeba už je to několikátý dítě, který hlídá, a přivydělává si tím, tak nemá za sebou takový vzdělání nebo tolik zkušeností jako učitelky, a ty jesle mají zázemí, mají spoustu pomůcek, který ty děti můžou bavit a o kterých mi pak doma vypráví.“

Dana si uvědomuje, že jí chuvy a dětská skupina zachránily duševní zdraví. Možnost chvíli pracovat jinak než matka, stoprocentně pečující osoba plnící potřeby dětí, jí velmi pomohlo. Pozoruje také další benefity docházky svých dětí do kolektivu vrstevníků, nejaktuálnější zážitek líčí takto:

„Dcera včera normálně přišla z obýváku, kde velcí bráchové jedli a nechali tam misky a lžíce od polívky. Dcerka přišla a donesla ty prázdný misky a ty

lžíce do kuchyně a dávala je nahoru na linku. Prostě se v těch jeslích naučila, že po jídle se špinavý nádobí sklízí minimálně někam do dřezu, ne-li že si to rovnou po sobě umyje. Spoustu takovejchle věcí, na kterých by člověk opravdu musel trvat, že teď se to naučíme, tak tam to bere tak jako mimochodem od těch ostatních dětí prostě proto, že tam se to tak dělá. A jsou tam nejenom malé děti, jako je ona, ale i starší děti, který jsou třeba dvouletý, tříletý, a ty už to dělají úplně automaticky, takže ona se k nim prostě přidá a naskočí do toho.“

Dalším velkým benefitem obzvláště pro Daniny děti je to, že zažívají vliv jiného dospělého než jen mámy nebo velmi zřídka táty. Děti zjišťují, že také jiný dospělý jim může a nemusí vyhovět v potřebách, které prezentují a jejichž naplnění vyžadují.

„Dítě zjistí, že nejenom ten mateřskej přístup je jedinej možnej, ale že i další dospělý lidi s ním nějak můžou interagovat a ono že může interagovat s nima, že si může říct o pomoc někomu jinýmu, než je maminka.“

Důležitý však pro Danu byl individuální a lidský přístup učitelek. U předposledního dítěte, syna, který ještě v roce, kdy nastupoval, nechodil, byla adaptace velmi náročná. Chlapeček reagoval velmi plačtivě a citlivě. Pečovatelky to nenechaly jen tak a hledaly příčinu, protože tušily, že tohle není jen špatné zvykání. Zjistily, že chlapec je vyděšený z tolika nohou a pohybu kolem sebe, že se vlastně bojí větších, ale stále malých dětí. Je zvyklý na dospělé a o hodně starší bratry, ale ne na další batolata. A tak mu udělaly z polštářků jeho prostor, kam mu další děti nemohly vstupovat, byly okolo něho, ale udržovaly patřičný odstup.

„Úplně vzpomínám na den na konci toho třetího týdne v lednu: já jsem tam přišla, paní učitelky na mě čekaly, že si ho jdu vyzvednout po obědě. On tam býval třeba jenom tři, tři a půl hodiny, fakt málo, protože jsme viděly, že to úplně neklape. Paní učitelky tam na mě čekaly úplně nastoupený a vedly mě dovnitř: ‚Pojďte se podívat, pojdte se podívat, tomu nebudete věřit.‘ Já jsem šla a viděla jsem, jak se syn vypravil do toho prostoru těch polštářků. A to byl hroznej nezvyk, on se do té

doby fakt víceméně nosil, tety ho opravdu dokonce nosily v nosítku, protože věděly, že já ho nosím, a byly ochotny si připnout dítě do nosítka, protože jim bylo jasné, že se tam necítí dobře. Fakt jsme tam všechny plakaly, když jsme se na to dívaly. Neplakal a byl spokojený."

Dana si vyzkoušela několik typů hlídání, prošla si několika procesy adaptace s různými povahami svých dětí. Když se jí zeptáte, jestli pozoruje na svých dětech nějaké trauma, odpoví vám s úsměvem, že se s tím názorem setkala u blízkých lidí, kteří si mysleli, že syn je citlivý, protože mu v zařízení rané výchovy a péče ubližovali, ale jí osobně to přijde divné, „padlé na hlavu“.

„Mnohem, mnohem horší je ta utahaná matka, která už mele z posledního a může být pro dítě mnohem větší hrozbou než dobře vybraný jesle, který tu matku zbaví tady té šílené zátěže.“

Podle Dany by mělo být normální mít možnost si vybrat zařízení rané výchovy a péče pro své dítě do tří let, není potřeba na celý týden, stačí pár dní v týdnu. Výběr je důležitý, protože vybíráte podle vlastních kritérií. A ohledně zařízení pro děti do tří let nemáte přehled, musíte pátrat, kdo by vám dítě mohl pohlídat a co kdo nabízí.

„Pro stát je ekonomicky určitě strašně nevýhodný, když pomínu všechny další faktory, vyčlenit ty matky, jenom aby se staraly o děti. Pokud stát nechce ty matky úplně separovat k zešílení, tak by jim měl práci umožnit. Nikdo neříká, že všechny matky od všech dětí musí jít na full-time v roce pracovat, to ne, ale ta nabídka by měla být mnohem širší. A pokud já řeknu, že stačilo doma a třeba na nějaké půl úvazek nebo nějak si to individuálně vymyslím, tak bych měla mít tu možnost, a ne si to složitě prosazovat a obhajovat a hledat. Mělo by to být mnohem transparentnější a zjevnější.“

Danin příběh ukazuje, že jsou také matky, které nemají jinou možnost než využít zařízení rané výchovy a péče či nějakou formu hlídání

a vrátit se do práce. Dana je jedna z těch šťastnějších, která se mohla vrátit na částečný úvazek, ale je mnoho matek, které se musí od batolat vracet na plný úvazek, aby uživily rodinu. Nutnost jít do práce nezabrání matce v pochybách, zda udělala dobře, když se rozhodla pro zařízení rané výchovy a péče, obzvláště když je adaptace náročná. Na Danině příběhu lze také vidět, jak důležitý je citlivý a individuální přístup pečujících osob v zařízeních rané výchovy a péče, kterým nestačí klišé „není na to zralý“, ale pátrají po tom, jak podmínky přizpůsobit tak, aby dítěti vyhovovaly a vnímalo třídu jako bezpečný prostor.



Příběh Sáry reprezentuje největší část z rozhovorů s matkami. Sára je matka na plný úvazek, svou roli má ráda a nechtěla by na ní nic měnit. Někdy si přijde hodně vyčerpaná, ale ví, že je to dočasné. Sára je nyní v situaci, kdy se bude za rok vracet do práce a vybalancovávat různá očekávání – svá vlastní (na sebe a na svou roli), okolí i instituce, kam se rozhodla dávat své dítě.

Rodičovský příběh 3 – Sára aneb full time rodičovská

Sára je zdravotní sestra, vystudovala střední zdravotnickou školu. Bydlí v Ostravě. Její dcerka má dva roky a Sára ví, že jakmile dcerka oslaví třetí narozeniny, bude se muset vrátit do práce a dcerka bude muset nastoupit do MŠ. Zatím byly obě zvyklé, že jednou za čtrnáct dní přijela babička a malou pohlídala nebo malá u babičky přespala. Jindy zase přišel Sářin bratr, který studuje a má čas hlídat. Toto byly dosavadní přípravy na mateřskou školu.

Sára kolem sebe viděla matky, které jsou na tom podobně jako ona, a doslechla se o možnosti dát dcerku do veřejné MŠ, která má třídu pro dvouleté děti. Sáře se líbila myšlenka, že by adaptace nemusela být takový stres – až bude Sára muset nastoupit do práce, bude již dcerka na MŠ zvyklá a nebude mít problém s tím, že bude v mateřské škole od rána až do zavírací doby.

„Takže já jsem školku zvažovala kvůli tomu, aby se pomalinku adaptovala, aby to nebylo hrr – hop, a musíš být ve školce celý den. Proto jsme se rozhodli dát jí celý rok adaptační proces a je tam každý den jenom do oběda, ať se adaptuje každý den. Někdy protestuje už ráno. Ale jelikož je fakt velký problém se školkami, byli jsme rádi, že jsme se dostali sem, protože je to výborná školka. A hlavně to máme kousek od baráku. Recenze jsou tady úžasné! Učitelé skvělí, nemůžu na ně dopustit. Tak jsme chtěli, ať je ve školce, s tím, že vlastně bude chodit celý týden jenom dopoledne.“

Pro Sárku bylo velkým překvapením, že dcerku přijali do třídy pro děti mladší tří let. Uvědomuje si totiž, jak velký problém v současné době je umístit dítě před třetími narozeninami do veřejné MŠ, do které územně spadají.

„Celkově je problém se školkami a hlavně sehnat nějakou v blízkosti bydlení. Smiřovali jsme se i s faktem, že bysme museli dojíždět. Lidi si školku drží zuby nehty už od dvou let, i kdyby ten prcek neměl chodit.“

Sára si uvědomuje také specifičnost svého dítěte, které je na ni dost fixované, a o to více se bojí nástupu do práce. V obavách ji pomohla pediatrička, která doporučila dcerce kolektiv.

„Dcera na mě byla hodně fixovaná a byla i docela nemocná. Paní doktorka mi jednou doporučila, jestli bychom ji nechtěli dát do školky, ať se ode mě trochu „odfixuje“, protože ona byla i taková bojácná, strašně se bála lidí, byla pořád nalepená jenom na mě. Paní doktorka mi přímo doporučila tuto konkrétní školku, protože se specializuje na práci s dvouletými dětmi.“

Z obou důvodů – pracovních i specifičnosti dítěte – se Sára rozhodla MŠ vyhledat a dcerku zapsat. Žádost byla akceptována! A začal proces adaptace. Dcerka chodila každý den v týdnu, nejprve na hodinu, pak na dvě a pak na celé dopoledne. Sára se adaptace bála, sama o té době říká:

„Bála jsem se, že bude pořád plačtivá. Taky jsem počítala s tím, že kdyby fakt plakala pořád – nevím, dva tři týdny v kuse –, tak bych ji tam asi přestala dávat. Ale byli jsme všichni překvapeni, malá to zvládla dobře. A šlo fakt vidět, že byla v té školce šťastná, že byla v tom kolektivu s dětma. Protože přece jenom jsem se jí věnovala, ale musela jsem sem tam odskočit, pověsit prádlo, uvařit a tak, a tam si prostě hrála s těma dětma, bylo to takové lepší. Po nástupu do školky jsem viděla, že když jsem se sešla s kamarádkama a jejich dětma, že už si s nima začala více hrát, protože když jsem se dřív s někým setkala, byla na mě pořád nalepená a jenom u mě na klíně. První den ve školce plakala, druhý den už neplakala, jenom byla taková smutná, a za týden se úplně do školky těšila. Byla jsem překvapená, myslela jsem, že to bude mnohem horší.“

Při adaptaci Sáře velmi pomohl přístup učitelek, které ji informovaly o tom, co dcerka dělá, jak dlouho pláče, co ji baví. A také radily Sáře, co dělat a čemu se vyhnout.

„Nechala jsem si poradit, protože jsem neměla zkušenosti. Takže jsem dělala vlastně to, co mi říkaly. Já si myslím, že to bylo rozumné. Nejdříve na těch pár hodin, pak to bylo do oběda, a nakonec to vypadá i na přespání.“

V našem výzkumu jsme zaznamenaly různé modely – třídy, do kterých děti přichází v průběhu celého roku, třídy věkově smíšené, do kterých v září do třídy přichází jen část dětí a část už je ve třídě zvyklá, i třídy, kde jsou všechny děti nové a všechny v instituci poprvé. V takových je samozřejmě adaptace nejnáročnější. Ve třídách, kde je nová jen část dětí, napomáhá kolektiv dětí, které docházejí déle, k hladší adaptaci. Pokud je nově příchozích velká skupina, může dojít i k regresi původní skupiny. Stejně tak pokud děti do instituce o prázdninách nechodily, můžou i ty, které se do instituce vrací po letní pauze, procházet adaptací nanovo. Září tak bývá velmi náročný měsíc jak pro děti, tak i pro rodiče i personál institucí a je dobré se vědomě snažit o klid a trpělivost. Opravdu to nebude trvat věčně. Sára vnímala, že učitelky jsou hrdinky, když dokáží ustát adaptaci všech dětí.

„Takže to zas klobouk dolů před těma učitelkama, protože já bych to třeba psychicky nezvládla. Já vím, že jich tam měly, myslím, šestnáct nebo osmnáct, ale ty pláče by mě zabily.“

Z hlediska malých dětí se jeví jako nejhladší pro adaptaci příchod v průběhu roku, kdy jedno dítě vplouvá do již fungujícího kolektivu. Avšak vzhledem k organizaci vzdělávací soustavy a k tomu, že další stupeň, tj. mateřská škola, přijímá většinu dětí právě v září, nelze tento model uplatnit všude.

Po zdárné adaptaci Sára zvolila jasnou taktiku. Každý má svůj úkol a dceřin úkol je ráno vstát a jít si pohrát do mateřské školy. Sára se nenechá ráno zvíkat dceřinou špatnou náladou, přestože zatím do práce nechodí. Ví, že je potřeba vytvořit řád, na který si dcera navykne. Doma se zůstává jen v případě nemoci, které jsou obzvláště v prvním roce docházky časté. Sára s touto skutečností počítala a nechtěla se

vrátit do práce. Jak vyhodnotit, kdo je zdravý a kdo nemocný, je velmi těžké pro rodiče i pro samotné učitelky, které dítě vidí ráno, kdy má čistý, ošetřený nos. Někteří se snaží definovat, co je nemocné dítě, ale naráží na nezodpovědnost rodičů. A je dáno, že dítě si delší dobu zvyká na bacily ostatních dětí. Stejně to mají učitelky, které nově nastoupí do dětského kolektivu a v prvních měsících jsou většinu času nemocné.

„Já zůstávám doma. Nechtěla jsem ještě nic hledat, protože jsem počítala s tím, že malá bude nemocná, takže budu hodně času trávit doma. Ty děti jsou hodně často nemocné, když jdou poprvé do školky. Byli jsme třeba čtrnáct dní na hromadě doma, protože fakt jsem to nechtěla podcenit, že ji tam strčím jakoby na zotavenou, a zas by do toho spadla, to mi vadilo. Nechtěla jsem taky být jako ty maminy, které jsou doma nebo jsou těhotné a už třeba nepracují, a stejně tam to nachlazené dítě dají. To bylo jediné nepříjemné, že některé ty děti fakt soplily. A při setkání v šatně už vidíte, že to prostě není zdravé dítě, a stejně ho tam máma šupne, a hlavně že už sedí za půl hodiny někde v shoppingu na kávě. To je to, co mi vadí, a tomu se člověk neubrání, to si každý musí sáhnout do svého svědomí.“

Sářina dcerka se velmi dobře adaptovala a pozitiva docházky viděla Sára i její okolí.

„Vždycky když pro ni přijdeme do školky, hned vypráví. Malá umí už docela pěkně mluvit, takže nám všechno říká – co dělali ve školce, s kým a s čím si hrála. Babičkám vždycky taky ukáže, co ve školce dělali za výtvary. Povídá nám o školce hodně. Ze začátku se strašně těšila na klavír, protože zjistila, že paní učitelka hraje na klavír. Vždycky sotva přišla do třídy, tak chtěla hned, ať paní učitelka hraje. Teď už se těší na kamarádky, už si nějaké udělala, takže o některých mluví.“

Sára přiznává, že si tuto dobu, dobu plného mateřství, moc užívala, ale že v ní delší dobu klíčila myšlenka, co chce vlastně ona sama. Tento pocit popisuje takto:

„Prostě já jsem měla pocit, že už se potřebuju něčemu věnovat víc, i jiným věcem než malé. Takže docházka malé mi přinesla aspoň chvíli pauzu od mateřství. Aspoň chvíli se člověk cítí jako ženská a necítí se jenom jako uklízeč (úsměv).“

Sára má také jasný názor na to, že podmínky nejsou ze strany státu úplně dobře nastaveny. Představovala by si více možností pro matky, které se rozhodnou jít dříve do práce, aby si mohly vybrat zařízení, kam své dítě dají, a nemusely vydělávat jen na školné. Sára si uvědomuje, jak velká je to výhoda, že měla možnost umístit dceru do veřejného zařízení, za které nemusí platit tisíce. To by si rozhodně nemohla dovolit a už vůbec by si nemohla dovolit zůstat popřípadě doma, aby mohla brát dceru po obědě a bez problémů s ní zůstat, když dcera onemocní.

„Některým maminkám prostě nezbyvá nic jiného než jít dřív do práce, aby měly na všechno potřebné. Je samozřejmé, že když to stojí tisíc, nebo tři tisíce, nebo pět tisíc, tak je to na tom, jaký máte plat a jak se sama rozhodnete.“

Sára ale také mluví o tom, že ji to doma s dítětem baví, že by „klidně zůstala dýl doma, kdyby to bylo nějak jinak nastaveno“. Ale výše rodičovského příspěvku, která vychází při péči o dítě do čtyř let, by už nepokryla potřeby rodiny.

Sára popisuje, jak si s manželem a dcerkou zavedli různé rituály a snaží se užít každou chvíli. Je také patrné, že si je dobře vědoma toho, jak důležitým obdobím teď její dítě prochází.

„Dodnes máme tradici od miminka, že já koupu, dám malou do ručnicku a můj manžel si ji sám namaže, učeše, nakrémuje, oblíkne do pyžámka, a teprve pak mi ji předá. Dá jí pusku, rozloučí se a malá jde spát. Moje tchyně mi vždycky říká, že když byl můj muž malý, musela ho dávat do školky už od jesliček. Vůbec si ho neužila, takže ať já neudělám stejnou chybu... To už nikdy v životě nevrátíte... Ale místo toho si užiju dětství svého dítěte, jak roste, první krůčky... Třeba tatínci to nevidí, první krůčky, první slova, dítě řekne máma, táta, oni to nevidí – a proč? Protože musí být všichni v práci!“

Příběh Sáry ukazuje, že pro některé je i tříletá mateřská krátká, i když někdy se objeví potřeba si od mateřské role oddychnout. Z tohoto hlediska je rodiči velmi vítána flexibilizace návratu do zaměstnání a organizace péče o dítě. Jakkoli sociální politika státu nemůže nabídnout každému úplně individuální řešení, je určitě vítaným trendem, že umožňuje různě dlouhé čerpání rodičovského příspěvku i možnost umístit dítě do zařízení rané výchovy a péče, aniž by odpadl nárok na rodičovský příspěvek. Na straně rodičů jsou pak vítanými možnostmi například postupný návrat do práce zprvu na částečný úvazek třeba i po roce rodičovské dovolené či během rodičovské získat čas i na sebe a vlastní seberozvoj nebo třeba prostor pro rekvalifikaci v době, kdy je dítě v zařízení. Pro vysokopříjmové rodiny tyto možnosti existují již dlouho. Otevření veřejných institucí, kde školné nestojí tisíce, činí dostupnou tuto možnost i pro nižší příjmové skupiny.



Příběh Julie je příběhem mateřských pochybností a nejistot, které formují rozhodování o tom, co je pro dítě správné. Tento příběh je dalším dílkem do skládky toho, jak náročné rozhodování o docházce dítěte je, že adaptace je velmi choulostivá doba nejen pro dítě, ale i pro rodiče. A také o tom, jak navzdory realitě v hodnocení situací vítězí emoce. Což je pochopitelné, protože jde o to nejcennější, co rodiče mají.

Rodičovský příběh 4 – Julie aneb vzdát, či nevzdat adaptaci

Julie je máma na plný úvazek. Doma má dva chlapce, skoro tříletého a skoro ročního. Bydlí v paneláku s dalšími rodinami s malými dětmi. Její kamarádky se bavily o tom, že budou dávat děti do MŠ, do třídy do tří let. A zasely v ní myšlenku, že by se touto cestou mohl vydat i její syn.

„S manželem jsme se domluvili, že by bylo super, že já bych si trošku odpočala (měla jsem ještě miminko), že bych syna dala do školky jenom na dopoledne – do oběda. Po obědě že by šel domů. Vůbec jsem neměla v plánu ho dávat na odpoledne. Prostě že by se tam zabavil.“

Julie dospěla k názoru, že se starší syn zabaví a ona bude mít možnost nabídnout aktivity, které dělala s prvním synem, i druhému. Zároveň si doma třeba uklidí. Na internetu si vyhledala třídu pro děti do tří let v této konkrétní mateřské škole a přečetla si, co je potřeba k zápisu. Tyto informace shrnuje takto:

„Může ještě čúrat do plínek, ale je lepší, když už nebude. Nebo by je měl, jen pokud by tam spal. Má ideálně jíst lžičkou a pít z hrníčku.“

Všechny požadavky se chlapec zvládl naučit přes prázdniny, ale v matce hlodaly pochybnosti.

„Já jsem tak nějak vnitřně cítila, že tam bude trošku problém, protože ho znám, ale manžel a okolí mě ujišťovali: To bude takové jiné, když tam jsou děti. On je má rád. Byla to pravda, protože on má rád dětský kolektiv. Já jsem s ním chodila hodně na cvičení a do skupinek maminek, takže byl zvyklý na kolektiv, ale vždycky jsem tam chodila s ním.“

V září začala adaptace. Nejprve byl syn v MŠ dvě hodiny každý den a postupně se čas natahoval. Ve třídě byly dvě chůvy a učitelka. Chlapeček

zpočátku plakal, pak si začal přivykat na učitelky i děti. Rozmluvil se, protože byl motivovaný si s dětmi hrát. Natahování času ale mělo opačný efekt, chlapec byl plačtivější a chtěl za „mami a mimi“. Dvě hodiny pro něj byly akorát.

„Jak jsem pro něho přišla do školky, tak byl šťastný, že tam byl. Ale potom už mi říkal: Mami, ne zítra do školky, mami, ne zítra do školky.“

Matka měla od učitelky pravdivé informace o synově adaptaci. Začala však brát zpátečku, je přece doma, není potřeba, aby syn už chodil do školy.

„Já jsem to myslela pro jeho dobro i pro svoje, ale nakonec to mělo opačný efekt. Já jsem se trápila doma a on plakal ve školce. Tak jsem se vlastně rozhodla ze dne na den – on v ten čtvrtek ráno strašně moc brečel, jak jsme šli do školky. To jsem ho vedla já, jinak ho vodil manžel, to mělo lepší efekt. Ten den to ale nešlo. A já jsem přišla domů a celou dobu jsem na něho myslela.“

Julie po plačtivém ránu začala pochybovat. Procházeli vlastně druhou adaptací, protože syn byl kvůli nemoci delší dobu doma, a když se uzdravil, začala adaptace znovu. Od učitelek si vyslechla informace o synově pláči při přechodech na zahradu, při ukončení činnosti a změně činnosti v běhu dne¹⁸², což je v začátku adaptace normální. Také si říkala, že přece jen jsou učitelky jen tři a nemůžou dětem se vším dopomocit, a rozhodla se synovu docházku ukončit.

„Tak jsem potom doma přemýšlela a druhý den jsem to řekla paní učitelce. Ona to pochopila a říkala, že tomu rozumí, že v jeho případě mi nebude v ukončení bránit,

182 „To mi paní učitelka říkala, že brečí pořád, ale spíš jenom tehdy, jak se mají převlékat, než půjdou ven, že jemu se líbí nějaká činnost, a jak se to přeruší, tak si chce ještě hrát, a najednou musí ven. Potom zase že venku už je spokojený, a jak zase jdou už dovnitř, tak že zase brečí – při těch změnách stavu.“

že si myslí, že bude dobré, když si ho nechám doma. A teda uvidím, ale asi ho dám do školky až od těch čtyř let, po téhle zkušenosti."

Učitelka Julii utvrdila, že syn ještě není zralý, že je ještě malý. Možná svou roli hrál také fakt, že většina matek dětí v jejich třídě je v práci, takže jim řeknou, že jsou v práci, Juliin syn však ví, že je máma doma. Sama Julie neví, z čeho se rodily všechny ty pochybnosti a nejistoty.

„My jsme s manželem pak usoudili: On měl tu školku podle mě fakt rád, líbilo se mu, co tam dělali, a měl rád i ty děti. Zmiňoval Sofinku a od ostatních maminek vím, že se jejich děti na syna ptaly, když nechodil. On by byl nejšťastnější, kdybysme tam s ním ráno šli a měli školku jako hernu.“

Julie s manželem viděli velké pokroky, které jejich syn během tříměsíční docházky udělal.

„Fakt se rozmluvil, že byl tak víc nucený, protože doma mohl mluvit miminkovštinou, my jsme rozuměli těm jeho heslům. S manželem jsme sami uznali, že je takový šikovnější, zručnější. I když já jsem s ním doma taky kreslila a malovala, ale podle toho, co jsem viděla, že vytvářeli, dělali tam strašně hezké věci. Myslím, že tam byl prostě samostatnější. Ale co se týká právě toho oblékání nebo mytí ručiček, on to se mnou taky všechno dělal, ale třeba nechtěl a že to mám dělat já. Musím říct, že se hodně posunul dopředu za ty tři měsíce.“

Julie vnímala, že kamarádky jí v tomto fandí, že dala syna do MŠ. A že má vůbec takovou možnost, jí některé záviděly, protože třeba i matky samoživitelky v okolních vesnicích takovou možnost neměly. Kdo ji zrazoval, byly prababičky:

„Setkala jsem se názorem, že dítě do tří let ve školce je špatně, u mamek ani ne, u babiček taky ne, ale u prababiček ano. Ty říkaly, že jsem doma, tak co vymyslím, že s ním mám být. Takže spíš starší generace mě zrazovala. Mladí, mí vrstevníci, ti vůbec, ti právě ocenili, že je to super.“

Po této zkušenosti, kterou si Julie vyhodnotila jako špatnou, i když zároveň popíše mnoho pokroků a pozitiv na straně dítěte, má v plánu zůstat doma s dětmi co nejdéle.

„A to jsem si právě říkala, že mi jesličky odlehčí a syn bude mít nějakou dopolední zábavu, že potom přijde ze školky, vyspí se a já na odpoledne budu odpočatá, můžu mu vytvořit odpolední program. Upřímně to mám tak, že jsem s nima buďto aktivní dopoledne, nebo odpoledne, ale neumím to dvakrát denně. A většinou se snažím, když je teď zas doma, že dopoledne si tady doma kreslíme, zpíváme, cvičíme a potom odpoledne už malej spí a nejmenší taky. Nejmenší ještě nepotřebuje takovou zábavu, takže když se starší syn probudí, tak jakmile už dopoledne měl program, odpoledne už si jen tak hrajem. A potom přijde manžel a už se na to těší, že mu staršího syna odevzdám.“

Juliin příběh ukazuje, že rozhodování rodičů může být plné váhání a pochybností. V případě, že nastanou svízelné situace jako třeba náročná adaptace, může být pro rodiče obtížné obhájit sami před sebou legitimitu svěřením dítěte do péče instituci, když to nevyžaduje nutnost návratu do práce. Tváří v tvář dětskému pláči pak mohou získávat navrch zažitě negativní představy o institucionální rané výchově a péči, které, pokud to situace dovolí, vedou spíše k rezignaci na docházku než k hledání možností, jak režim nastavit tak, aby dítěti lépe vyhovoval. V tomto případě by třeba mohlo jít o zkrácenou docházku, kdy by dítě nechodilo do MŠ každý den, aby si tak mohlo užít zábavné aktivity v MŠ, aniž by mu chyběla rodina. Otázkou je, jestli by např. změna četnosti docházky vedla k jinému výsledku adaptačního procesu.



Šimon žije v Brně. Má dobrou práci, která mu bere více času, než by si přál. Má skvělou milující ženu, stejně úžasnou dvouapůlletou dceru a těší se na druhé dítě. Pro spokojenost obou svých děvčat je ochoten s dcerkou projít náročným procesem adaptace.

Rodičovský příběh 5 – Šimon, opora svých děvčat

Zatímco Šimon pozoroval, jak jejich dcera roste, kolik už toho umí a že začíná toužit po společnosti dětí, manželka přišla s nápadem najít pro dcerku zařízení, které jí dá jiné podněty, než nabízí pouze domácí prostředí.

„Prostě se to najednou objevilo, nehledal jsem soukromý školky. Věděli jsme o téhle dětské skupině od manželčiny kamarádky, která tam pracovala, a ještě tam hrála roli zkušenost naší další kamarádky, která tam měla syna. To spíš manželka to sledovala a věděla.“

Reference byly výborné, stejně jako dostupnost zařízení. Šimon mohl dcerku ráno odvézt, když jel do práce, a manželka zase vyzvednout při desetiminutové procházce s kočárkem. A pak přišlo probírání dalších kritérií.

„Dcera už v té době velice dobře mluvila a dokázala se s kýmkoliv domluvit, neměla nikdy problém. Ona si vždycky hrozně chtěla povídat, ona prostě nezávře pusku ani doteďka a furt si chce povídat. Manželce už z toho trochu hrabalo. A taky prostě chtěla, aby se ta naše malá nějakým způsobem dál rozvíjela. Začala kolem toho diskuse – když je jenom s tou mámou každé den, tak to rozhodně nemůže být tak obohacující, jako když je s učitelkama a s jinýma dětma.“

Bylo rozhodnuto. Prarodiče se sice ptali: „Fakt, už teď?“ Ale Šimon se svou ženou viděli, že dcera má na to být s ostatními vrstevníky, možnost tady je a chtěli ji využít. Adaptace nebyla bez problémů, Šimon vzpomíná, že rána před odchodem z domu byla náročná a po cestě nebo v dětské skupině to pokračovalo. První dva měsíce popisuje takto:

„Bylo to různý. Nemělo to nějaký vývoj, pak najednou to bylo jednoho dne pryč, jak když utne. Občas byly výlevy po cestě, když jsme jeli autem a ona začala

naříkat, že nechce do školky. Vesměs se to ale dalo uklidnit nějakým vykládáním, co všechno v té školce může být a tak. Že tam jsou hodný paní učitelky, že tam má spoustu kamarádů a že tam má spoustu pomůcek, hraček, že půjdou na vycházku, že budou chytat žáby na dvorku nebo že ji odpoledne vezmeme na procházku nebo na zmrzlinu – všechno možný, hlavně odvést pozornost od toho, že jedeme do školky. Ale většinou to přišlo ve školce. Byly dny, kdy jsem ji předával paní učitelce křičící v amoku, ale zase jsem věděl, že v momentě, kdy já odejdu, tak to skončí, tak do minuty, do dvou minut je úplně v pohodě. Párkrát plakala i v průběhu toho dopoledne, ale to bylo fakt úplně ze startu.“

Šimon věděl, že pláč trvá krátce, že doba adaptace je jen dočasná a že je dcera v dobrých rukách.

„Nijak jsem tím netrpěl. Možná kdyby ji odváděla žena, tak by to bylo asi úplně jiný, ale já nemám problém, když vím, že je dcera v dobrech rukách. A je jedno, jestli to je ve školce, nebo to je u babičky – u babičky to měla stejné: když měla být u babičky půl dne, taky plakala, že nechce, protože chce být s maminkou nebo s tatínkem.“

Pro jeho ženu byla adaptace dcerky náročnější. Sám o této době říká:

„Dovezl jsem dcerku asi v 7:55 do školky, v 8:00 esemeska od ženy: Co malá? Fakt půl roku v kuse toto byla nejčastější esemeska od mojí manželky. A tak se vždycky ptala, protože ji to samozřejmě zajímalo, jestli plakala, jestli neplakala, jak to zvládá, jak to nezvládá. Tak jsem jí většinou říkal pravdu. Když byla malá úplně v amoku, tak jsem jí to samozřejmě neříkal, protože jsem věděl, že to nese mnohem hůř. Vyjadřovala i pochybnosti, jestli jsme ji tam nedali moc brzo, ale zase když jsem tu informaci měl z té druhé strany, jak se malá ve školce zapojuje, tak jsem říkal, že ten pláč je fakt malá daň za to, co jí to může přinést.“

Doba adaptace přešla. Prarodiče byli velmi překvapení, jak jejich vnučka adaptaci zvládla. Šimonova dcera dochází do dětské skupiny dále. Zná jménem většinu kamarádů. Rodiče s radostí pozorují její výrobky

v šatně a také pozorují jiná pozitiva dceřiny docházky (samostatnost, nová témata v rozhovorech aj.). Jednu z nich Šimon popisuje:

„Malá dokáže hrozně dobře ocenit, což nevím, jestli má od nás. My se teda chválíme doma standardně, poděkujeme si navzájem. Dneska ráno u snídani mě malá překvapila: jíme nějakou topinku s nutelou, a ona říká: ‚Táto, já jsem ti zapoměla pochválit tu včerejší večeři, ty kolínka s těma vajíčkama a s tou opraženou cibulkou. Bylo to výborné, děkuji.‘ Sedím a říkám si, cože, odkud tohleto má! Tý jo! Včera to byla znouzectnost, jenom prostě nudle na pánvičku s cibulkou a s vajíčkem.“

Další rozvoj pozoruje Šimon v sebeobsluze a hlavně v sociální oblasti, ve schopnosti diskutovat, schopnosti popsat svoje pocity a umět adekvátně zareagovat v dané situaci.

„Když udělá něco, co se dělat nemá, tak jí ani nemusím říkat ‚Drahoušku, omluv se‘, ona to ví sama. To taky může být důsledek toho, co se v té školce děje. Já ji nechci cepovat, aby byla poslušná a říkala přesně to, co chci já. Ale byl bych rád, aby uměla poprosit, protože si myslím, že už teď je to problém mezi dospělými, potažmo co bude za dvacet let, až ona bude dospělá. A myslím si, že když člověk má tenhle základ v životě, že umí poprosit a poděkovat, je to strašně důležitý pro cokoliv, co bude v životě dělat.“

Negativem docházky je školné, jež je zásahem do rodinného rozpočtu. Šimon se ženou musí zvažovat, jak dál.

„Kdyby ta školka stála takový peníze, jako stojí, a ten výsledek by tam nebyl, tak bych to bral jako negativum. Ale nemůžu to brát jako negativum, když vím, jak moc pozitivně to na dceru působí. Když tam chodila na dvě dopoledne v týdnu a manželka si ji brala třeba před obědem, tak to šlo. Kdyby tam měla chodit celý týden, tak to samozřejmě je dost peněz, ještě když tam začne chodit druhé dítě, tak to najednou je ještě víc peněz. Člověk s tím pak musí počítat v rozpočtu domácnosti, ale na druhou stranu ten přístup těch učitelek je skvělejší. Jenom díky tomu si můžou dovolit tam být na tu skupinu ve třech ve čtyřech. Kdyby tam

byla jedna učitelka na dvacet dětí, tak už by tam dcerka za tyhle ty peníze dávno nechodila. Někdo mi řekne: ‚Ty ses zbláznil, dávat takovýhle rakety za školku? My máme soukromou, platíme osmnáct stovek měsíčně za školkovný.‘ Já říkám: ‚Kolik tam je učitelek na ty děti?‘ ‚Jedna na dvanáct nebo na patnáct.‘ Říkám: ‚Fajn, u nás jsou prostě čtyři děti na učitelku.‘

Šimon by byl rád, kdyby se dala zachovat stávající kvalita a zároveň by stát na sebe vzal část plateb. Každá úleva pomůže.

Příběh Šimona ukazuje pohled otce, který má tradiční roli živitele rodiny, ale zároveň sdílí se svou ženou přání dát své dcerce to nejlepší. Dokáže tak ustát emoce své dcery při adaptaci, být oporou své ženě a zároveň obhájit jejich společné rozhodnutí před rodinou i kamarády. Nermalou roli zde hraje finanční stránka placení školného.

Závěr

Na závěr ještě stručný přehled o tom, jak se rozhodují rodiče ve stejných situacích, ale v jiných státech. Studie ukazují, že využívání zařízení rané výchovy a péče v Evropě je ovlivňováno postoji a důvěrou rodičů k tomuto typu péče a postojem k návratu na pracovní trh. Tyto postoje jsou částečně ovlivněny rodinnou politikou jednotlivých zemí, ale také vychází z ekonomické situace rodin. Významný vliv mají také individuální hodnotové strategie rodiny, tedy to, jak je která rodina nastavená k výchově a bytí se svými dětmi¹⁸³. Podstatný vliv v těchto nastaveních má genderová kultura a genderový řád v daném prostředí a v dané rodině. Svou roli hrají také sociální vzorce té konkrétní společenské třídy, ke které rodina přísluší (významnou roli hraje například vzdělání matky)¹⁸⁴, či konkrétní etnické skupiny¹⁸⁵.

Výzkumy v Evropě¹⁸⁶ poukazují na to, že když rodiče vybírají zařízení rané výchovy a péče, všímají si převážně faktorů, jako je hodinový provoz, počet dětí na učitele, akreditace (zaštítění státem), program a vybavení, nebo faktorů zaměřených na rozvoj dítěte (např. program přizpůsobený schopnostem dítěte, možnost svobodného prozkoumávání a povzbuzování zvědavosti a výběru). Z našeho výzkumu vyplynulo, že tím stěžejním pro rodiče v jejich rozhodování o umístění dítěte před třetím rokem do zařízení rané výchovy a péče jsou potřeby dítěte. Rodiče si všímají kvality těchto zařízení a hodnotí, jak vyhovují potřebám

183 DUNCAN, Simon, Rosalind EDWARDS, Tracey REYNOLDS a Pam ALLDRED. *Mothers and child care: policies, values and theories*. HÖHNE, Sylva a Věra KUCHAROVÁ. *Changes in the Financial Instruments of Family Policy in 2006-2015 and their Potential to Change Fertility Behaviour*. KUCHAROVÁ, Věra a Olga NEŠPOROVÁ. *Family Policy and Formal and Informal Care for Preschool-Age Children in Selected European Countries*.

184 KUCHAROVÁ, Věra a Olga NEŠPOROVÁ. *Family Policy and Formal and Informal Care for Preschool-Age Children in Selected European Countries*.

185 HÖHNE, Sylva a Věra KUCHAROVÁ. *Changes in the Financial Instruments of Family Policy in 2006-2015 and their Potential to Change Fertility Behaviour*.

186 GAMBLE, Wendy C., Allison R. EWING a Mari S. WILHLEM. *Parental Perceptions of Characteristics of Non-Parental Child Care: Belief Dimensions, Family and Child Correlates*.

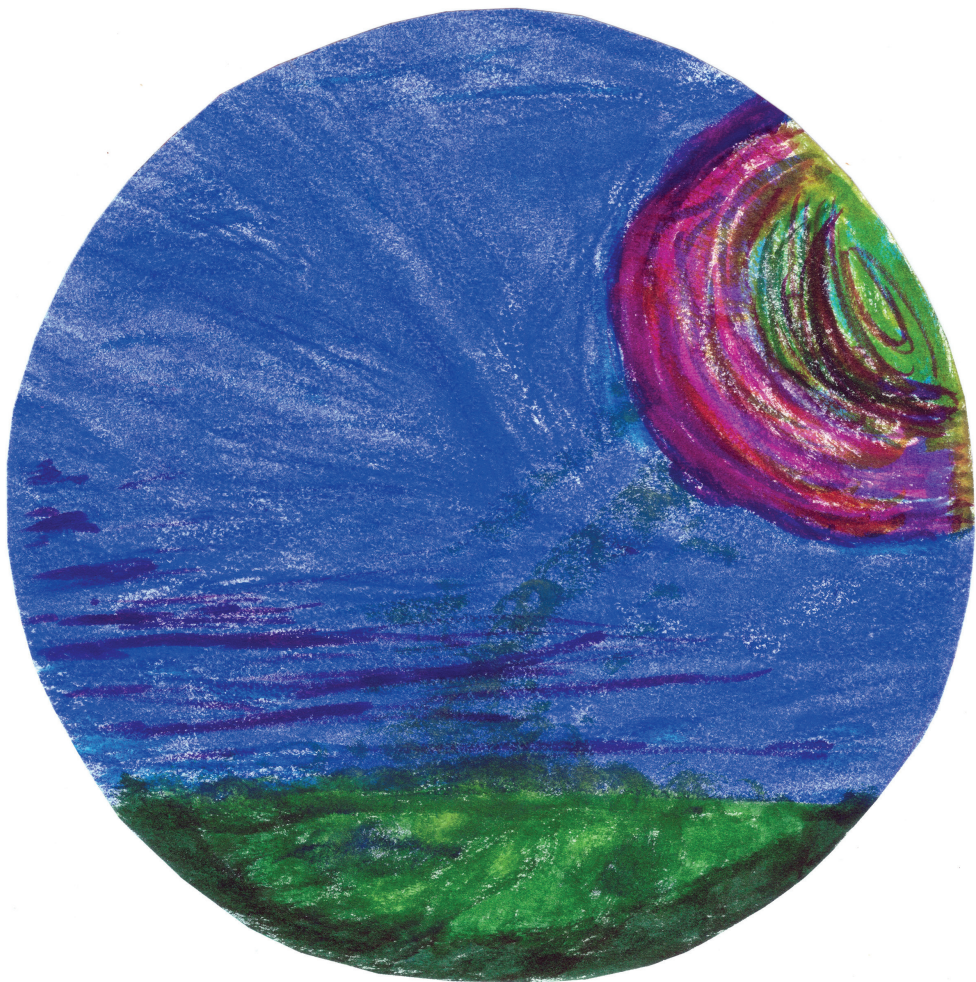
jejich dítěte. Z hodnocení rodičů se jako důležité ukázalo dobré prostředí pro rozvoj dětí (menší počet dětí na dospělé osobu, individuální přístup a dobrý program)¹⁸⁷. Rodiče také velmi oceňovali komunikační dovednosti pečujících osob, mluvili o tom, jak byli v této době velmi nejistí, a velmi přínosné pro ně byly také informace a podpora ze strany učitelek a chův.

Ve všech zemích je doména rozhodování o umístění dětí stále téměř převážně v rukách matek, ovlivňuje ji kvalitní nabídka dostupné rané výchovy a péče¹⁸⁸, a to zejména u vzdělanějších žen. Také u nás v České republice ženy s vyšším vzděláním využívají služeb rané výchovy a péče častěji. Další závažný důvod je délka mateřské (rodičovské) dovolené. Zatímco většina zemí podporuje co nejrychlejší návrat matek do práce (např. osm týdnů v Německu, Rakousku, Francii; do 12 měsíců v Polsku a ve Spojeném království)¹⁸⁹, v České republice je situace odlišná. Délka mateřské (rodičovské) dovolené je jedna z nejdelších v Evropské unii. Mateřská dovolená vychází na 28 týdnů a rodičovskou dovolenou si mohou rodiče libovolně volit do věku tří let dítěte nebo prodloužit na 4 roky pobírání rodičovského příspěvku. Návrat do pracovního procesu tak většinou ovlivňuje, jak plyne z našich rozhovorů, charakter práce a zapálení pro práci. Překvapivě z výzkumu vyplynulo, že se může jednat o práci ve vědě, v bankovníctví, ale také ve službách (např. manikérka, kadeřnice aj.), která motivuje k dřívějšímu návratu.

187 GRŮZOVÁ, Lucie a Zora SYSLOVÁ. *Childcare for Children under Three Years of Age from Mothers' Point of View within the International Context*.

188 Dokazují to výzkumy: DEL BOCA, Daniela, Silvia PASQUA a Chiara PRONZATO. *THE IMPACT OF INSTITUTIONS ON MOTHERHOOD AND WORK: CHILD Working Papers*, s. 12. KUCHAŘOVÁ, Věra. *Zaměstnání a péče o malé děti z perspektivy rodičů a zaměstnavatelů: uplatnění nároků na rodičovskou dovolenou a na volno na péči o nemocného člena rodiny v praxi*.

189 MELHUIŠ, Edward. *Provision of quality early childcare services: Synthesis report, Czech Republic, 10–11 November 2015*.



5 CO BY MOHLO RODIČE ZAJÍMAT O SVĚTĚ INSTITUCÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE

Doba se mění a s ní i způsoby výchovy a péče o děti. Do osmdesátých let bylo běžné, že děti zůstávaly doma s matkou maximálně do dvou let, a než oslavily třetí narozeniny, navštěvovaly jesle, pak přecházely do mateřské školy. Částečně už ke konci osmdesátých let a pak především v letech devadesátých se průměrná doba čerpání rodičovské dovolené zvýšila na tři roky. Po roce 1989 zanikla většina jeslí a nebyla po nich výraznější poptávka až do začátku jednadvacátého století. Na konci prvního desetiletí nového tisíciletí ale bylo jasné, že způsob života rodin a především matek se opět mění, že mnohým z nich nevyhovuje mnohaletá rodičovská dovolená (zvláště pokud mají další dítě/děti), a poptávka po zařízeních rané výchovy a péče se zase začala zvyšovat. Změnily se i možnosti čerpání rodičovské dovolené. Nově bylo možné, aby rodič na rodičovské dovolené pracoval a měl příjem, a bylo možné si ji dle potřeby rodiče nastavit na různě dlouhou dobu. Více a podrobněji tuto proměnu popisuje kapitola 1.

Co ovšem zůstalo, byl určitý žluklý odér představy o zařízení rané výchovy a péče, o tom, že dítě mladší tří let trpí, pokud je odloučeno od matky a tráví několik hodin denně mimo rodinu. Některé tyto přetrvávající představy způsobují, že dnešní rodiče mají okolo rozhodování, zda dítě už do dětské skupiny či mateřské školy dát, i když mu ještě nebyly tři roky, ambivalentní pocity. Na jedné straně se jim to zdá z různých důvodů jako dobrý nápad – mohli by se alespoň částečně vrátit do práce, mít víc času na sebe či svého partnera, mohli by se intenzivněji věnovat mladšímu sourozenci a ten starší by měl v instituci

zajištěný zajímavý program, který s miminkem doma třeba nezvládají připravit. Na druhé straně si ale říkají, zda dítě nepoškodí, zda přeci jen není ještě brzy. Z rozhovorů s rodiči i pečujícími personálem vyplynulo pár témat, která jsme shrnuly do několika otázek, které rodiče často řeší. Tento text nabízí odpovědi na tyto otázky a je věnován rodičům, kteří se chtějí informovaně rozhodnout.

Jak poznám, jestli je už dítě na institucionální výchovu a péči zralé?

Otázka stojí spíše obráceně – jak poznám, jestli je zařízení připravené právě na moje dítě? Ukázali jsme si v jiných částech knihy, že existuje poměrně velká diverzita v tom, jaká zařízení se o děti ve věku do tří let mohou starat a jak může být péče nastavena (viz kapitoly 1 a 3). Existují zařízení (především dětské skupiny), která se specializují na děti do tří let a maximálně jim přizpůsobují veškerý režim i vybavení. Taková zařízení obvykle nemají problém poradit si i s velmi malými dětmi, které třeba ještě ani nechodí, nemluví a používají plenky. Zkušenosti chův z takových zařízení dokonce potvrzují, že mladší děti se adaptují lépe. Malý počet dětí ve třídě a zaměření na velmi malé děti umožňuje těmto zařízením značnou flexibilitu. Dokáží se vyrovnat třeba s tím, že dítě potřebuje spát ještě dvakrát denně, i když v programu je spánek zařazen pouze po obědě. Vědí, jak komunikovat s dítětem, které ještě nemluví, atd.

Mateřské školy, které přijímají děti mladší tří let, takové možnosti nemají a nejsou tak flexibilní. Určitě je dobré v případě pochybností s mateřskou školou komunikovat. MŠ, které mají speciální třídy pro mladší děti, v rámci nichž působí i chůva (nově školní asistent), jim přizpůsobují i režim a často zvládnou i děti s plenkami. Pokud je třída heterogenní, může být flexibilita obtížnější, a to zvláště v kolektivech, kde je větší počet dětí na jednu pečující osobu. Pokud je personálu dostatek (dětská skupina nebo MŠ třída s chůvou / školním asistentem), můžou i smíšené kolektivy zvládnout velmi malé děti, které ještě neumí mluvit a mají plínky. V případě smíšeného kolektivu doporučujeme se informovat, jak zařízení heterogenní kolektivu řeší, zda například

třídu dělí na menší skupinky na programovou část dne, při odchodu ven a podobně. V zařízeních, která jsme navštívily, se děti například dělily do skupin během programu, mladší odcházely dříve ze zahrady, měly dříve oběd a šly také dříve spát, protože se rychleji unavily a potřebovaly delší spánek. Řešení specifik může být různé, ale důležité je vidět, že má instituce toto téma promyšlené a pouze neočekává, že se přizpůsobí mladší děti starším nebo starší mladším. To totiž skutečně může vést k nespokojenosti dětí, kdy mladší nestíhají, jsou unavené a „zdržují“ ty starší, a starší se zase nudí, chybějí jim výzvy.

Vždy je dobré se u každého zařízení zamyslet, jaké jsou jejich možnosti (viz také závěr kapitoly 1 a závěr knihy) a zda už je dítě schopné přizpůsobit se režimu kolektivu, ve kterém budou i děti pětileté. Tyto MŠ nejčastěji požadují, aby už dítě nemělo plínky, aby umělo mluvit a ovládlo základy sebeobsluhy. Pokud toto instituce od vašeho dítěte žádá, neberte to jako zbytečný požadavek a snahu o disciplinaci, ale realistický odhad toho, co instituce dokáže v rámci svých možností zvládnout.

Může být dítě poškozeno předčasnou separací od matky?

V diskusích o institucích rané výchovy a péče pro nejmenší se někdy mluví o citové deprivaci dětí, které byly odloučeny od matky. Výzkumy v této souvislosti často citovaného Zdeňka Matějčka nebo Johna Bowlbyho, které na citovou deprivaci a patologický vývoj dětské osobnosti upozorňovaly v padesátých letech minulého století, se však opíraly o studie dětí, které byly zcela odtrženy od rodičů. Netýkaly se dětí docházejících do denních jeslí, ale dětí v kojeneckých ústavech a dětských domovech, dětí, které musely trávit dlouhý čas v nemocničních zařízeních bez rodičů nebo přišly o rodiče například ve válečných konfliktech. Naopak současné výzkumy zaměřené přímo na děti s denní docházkou, provedené například týmem Liselotte Ahnert¹⁹⁰ nebo

190 AHNERT, Lieselotte, Megan R. GUNNAR, Michael E. LAMB a Martina BARTHEL. *Transition to Child Care: Associations with Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and*

Národním institutem dětského zdraví a lidského vývoje¹⁹¹ (NICHD), ukazují, že denní docházka vazbu s rodinou nepoškozuje. Pokud se dítě po několika hodinách do rodiny vrací, vazba není narušena. Dítě se potřebuje ujistit o tom, že prostředí, kde bude trávit čas mimo domov, je pro něj bezpečné. Přispívá k tomu adaptační období na začátku docházky, během něhož dítě získá důvěru v pečující personál a jistotu, že se rodič pokaždé vrátí. Pomáhá i pravidelný denní režim a fakt, že v zařízení pracuje stabilní personál, schází se stále ty stejné děti a dítě ví, s kým se v zařízení setká. Zásadní roli hraje také kolektiv, kdy si dítě může utvářet i vazby s vrstevníky. Tyto vrstevnické vazby jsou pro něj unikátní tím, že si samo ve skupině dětí vyhledá kamarády a kamarádky, se kterými cítí intenzivnější pouto než s jinými. Svě dospělé pečovatele si nevybírání, ale kamarády ve třídě ano. Rodiče v našem výzkumu všichni shodně uváděli, že dítě doma mluvilo o konkrétních dětech a těšilo se na ně.

Na kolik hodin týdně je vhodné dítě do institucionální výchovy a péče dát?

Rodiče někdy chtějí dát dítěti možnost strávit nějaký čas v kolektivu a zároveň s ním i co nejintenzivněji pobývat, a tak dítě přihlásí do dětské skupiny jen na jeden den v týdnu. Pro malé dítě je ale týden velice dlouhá doba, a proto může být adaptace při takovém režimu obtížná. Pokud zařízení umožňuje zvolit libovolnou intenzitu docházky, doporučuje se obvykle docházka alespoň ve dvou (ideálně po sobě následujících) dnech. Některá zařízení nabízejí tzv. adaptační týden, kdy dítě na začátku chodí do zařízení každý den, aby přivyklo režimu a zvyklo si na prostředí, a poté už je schopno si ho pamatovat a cítit se v něm

Cortisol Elevations: Associations with Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations.

191 NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EARLY CHILD CARE RESEARCHNETWORK. *Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment during the Transition to Kindergarten?*

bezpečně i s týdenní přestávkou. Pokud to zařízení umožňuje, řešením může být také půldenní docházka do zařízení nebo postupné rozšíření docházky.

Když dítě při příchodu do třídy pláče, znamená to, že se mu ve třídě nelíbí?

To, že dítě při příchodu do zařízení pláče, neznamená, že se mu ve třídě nelíbí. Obvykle pláče v období adaptace, protože se mu nechce od rodičů. Adaptace je určena především k tomu, aby dítě pochopilo změnu režimu a že tento režim i noví lidé, se kterými se setká, pro něj neznamenají ztrátu bezpečí. Potřebuje novému prostředí porozumět a zjistit, že se rodiče vrátí. K tomu malým dětem pomáhá co největší pravidelnost.

Chůvy a učitelky, se kterými jsme mluvily, uváděly, že dětský pláč někdy vede rodiče k jednání, které adaptaci ztěžuje. Například mění plán docházky – buď docházku nahodile mění, nebo přijdou nečekaně pro dítě už po obědě, i když původní domluva byla, že dítě bude v zařízení spát. To, co třeba starší předškolní dítě už pochopí jako příjemnou výjimku, malé dítě znejistí. Pro dítě do tří let je svět čitelný, pokud mu rozumí, a k porozumění mu pomáhá rutina, opakování a ritualizace. Pokud matka stihla práci ten den dřív a rozhodla se pro dítě přijít spontánně už po obědě, může dítě znejistit. Při pozorování dětí v zařízeních rané výchovy a péče jsme například zaznamenali, že si děti opakují, jaký je režim: Teď bude vycházka, po vycházce oběd, pak spinkání a po spinkání přijde máma/táta. Porozumění situaci je uklidňuje a dává jim jistotu. Pokud má dítě pocit, že matka může přijít dřív, ale nepřišla, zúzkostňuje ho to.

Ranní rozloučení rodiče s dítětem bývá pro dítě nejemocionálnějším momentem celého dne. A nejen pro dítě. Mnozí rodiče zvláště z počátku docházky též prožívají intenzivní emoce. Učitelka v jednom ve výzkumu zastoupeném zařízení nám vyprávěla, že fáze adaptace je někdy těžší pro rodiče než pro dítě. Je to první moment, kdy je dítě delší dobu mimo rodinu a je to obrovská změna i pro matky, které do té doby

trávily s dítětem drtivou většinu každého dne v týdnu. Jiná učitelka popisovala situace, kdy se rodič s dítětem loučí nadesetkrát. Pusinkuje a objímá ho v šatně, pak před dveřmi třídy, pak při přecházení do třídy, pak třeba ještě chvíli rozmlouvá s učitelkou a pak znovu volá už na hrající si dítě, že už doopravdy jde a že se loučí. Sám má problém se od dítěte odpoutat, a tak může i pro dítě být moment loučení náročnější, než když tento akt proběhne jednou.

Jak se dítěti v zařízení líbí, je dobré hodnotit na základě jiných indikátorů než podle toho, zda při přechodu do třídy pláče. Pláč v této situaci bývá nejčastěji spontánní reakcí na přechod. Děti v období adaptace takto mohou plakat, i když se mění činnosti v zařízení – když se jde ven, když se jde svačit atp. Některé děti se zase rozbřečí ve chvíli, kdy táta nebo máma odpoledne otevřou dveře. Z pohledu rodiče to může vypadat, že dítě bylo celý den v zařízení smutné a plakalo. Ono přitom bylo v dobré náladě a pohodě, ale jakmile spatřilo rodiče, uvědomilo si jeho nepřítomnost, a rozbřečelo se.

Důležité je pozorovat celkovou prosperitu dítěte a jeho vztah k zařízení. Rodiče, se kterými jsme mluvili, zmiňovali, že jejich děti mluví doma o DS/MŠ pozitivně, zmiňují obvykle nejdříve chůvy/učitelky, posléze i kamarády a konkrétní zážitky. Zároveň může rodičům pomoci pravidelná komunikace s personálem o tom, jak může adaptaci podporovat, jak dítě zvládlo den či jak se mu v kolektivu daří.

Jak poznám, že adaptace mého dítěte probíhá normálně?

Každé dítě je jiné a jeho adaptace také. Některé děti pláčou delší dobu, jiné pár dní. Jde o dlouhý proces, který popisuje např. kniha *Každý začátek v mateřské škole je těžký*¹⁹² nebo kniha *Cesta životem*¹⁹³. Dítě v procesu adaptace potřebuje být bráno vážně. Jeho emoce jsou reálné, ono je cítí a hluboce prožívá. Pečující personál poskytuje dítěti možnost

192 HÄFELE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*.

193 ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*.

prožít i negativní emoce v bezpečí, přiznat je a pojmenovat. Rodič může pomoci rychlým předáním, neprodlužováním loučení, nekoupáním dětí v negativních emocích. Po vyrovnání se se steskem se většina dětí nechá do minuty utiшит.

Pro lepší uchopení procesu adaptace uvádíme podrobněji možný průběh procesu adaptace ve třech fázích¹⁹⁴. V první fázi tzv. *přerušení kontaktu s rodinou* dítě prochází stádiem protestu (reaguje vytrvalým pláčem, dožaduje se rodiče, nechce s novým prostředím komunikovat, odmítá hračky a hraní), může prožívat i zoufalství (je uzavřené, sporadicky komunikuje), než pak projde stádiem odpoutání se od matky/otce a získání důvěry v pečující osobu. Dítě si vytváří vztah s pečující osobou, který je na začátku klíčový k tomu, aby se dítě cítilo v novém prostředí bezpečně. Proto se může stát, že dítě pečující osobu pořád sleduje (stínuje). Postupně se pak chování dítěte a jeho komunikace v novém prostředí blíží normálu a dítě si začíná bezstarostně hrát.

Následuje druhé období *sebeprosazování* – dítě zná prostředí mateřské školy nebo dětské skupiny i s tím, jak probíhá den, a cítí se bezpečně. Nyní je tedy doba začlenit se do kolektivu, navazovat nové vztahy, první kontakty. Dále hledá ochranu a pomoc u dospělých. Když má potíže s dětmi, snadno se rozpláče a rychle se unaví.

Třetí fáze zvaná období *zvláštních opatření* nastává většinou po dvou týdnech. V tomto čase již ustávají konflikty a spory mezi dětmi. Nový člen pochopil, jak to v kolektivu chodí, a chce si zde upevnit svou roli. Ukazuje ostatním např., že je má rádo, bere si za vzor jiné děti a napodobuje je, zajímá se o aktivity ostatních dětí, snaží se s nimi navázat kontakty¹⁹⁵. Poté následuje období *ukončené adaptace*. Po čtyřech týdnech v zařízení si většina dětí zvykne, překoná počáteční potíže a v celkovém chování lze pozorovat „normalizační procesy“, kdy většina dětí

194 Přesný průběh a konkrétní projevy těchto fází se mohou u každého dítěte individuálně lišit.

195 HÄFELE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele.*

již ví, jak to v DS/MŠ chodí. Mají za sebou základní kroky k začlenění, někdy ale adaptace může trvat až osm týdnů.

Adaptace také záleží na četnosti docházky do zařízení. Při docházce jedenkrát týdně je pro dítě složitější se adaptovat a celý proces může trvat déle. Především u kratší docházky (2–3 dny v týdnu) může tzv. předadaptace, kterou dítě absolvuje spolu s rodičem, hrát důležitou roli v tom, aby dítě poznalo prostředí a získalo důvěru v pečující personál už před nástupem – příkladem takového přístupu je tzv. Berlínský model¹⁹⁶. Různá zařízení však k adaptaci mohou přistupovat různě, důležité je, aby zařízení mělo jasně definovaný způsob, jak k adaptaci přistupuje, aby především odpovídal prostorovým, personálním a organizačním možnostem daného zařízení. Zároveň je klíčové, aby ohledně toho DS/MŠ komunikovala s rodiči, aby všechny zúčastněné osoby měly jasnou představu o tom, jak adaptace bude probíhat, co je jejím cílem a jak tyto cíle rodiče mohou podporovat.

Moje dítě má specifické požadavky, budou je učitelky v dětské skupině respektovat?

Výše už jsme zmínily to, že různá zařízení se vyznačují různou mírou flexibility. Ta se obvykle odráží od toho, pro jakou věkovou skladbu dětí je zařízení určeno a hlavně jaký je poměr dětí na jednu pečující osobu. Čím méně dětí má jedna dospělá osoba na starosti, tím více se péče o ně může přizpůsobit – to platí v rodině stejně jako v zařízení rané výchovy a péče. Takže zatímco rodiče jedináček občas organizují celý svůj denní program podle potřeb svého potomka, rodiče více dětí musí skloubit potřeby všech. Zařízení rané výchovy a péče se snaží vycházet vstříc dětem i rodičům, avšak má to své limity, což stejně jako ve vícečetných rodinách nemusí být na škodu.

I zařízení, která jsme navštívily, byla v možnostech a ochotě vycházet vstříc požadavkům rodičů různorodá. Často se požadavky týkaly

196 ADAPTAČNÍ PLÁN (BERLÍNSKÝ MODEL). Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/adaptacni-plan>.

stravy. I zde se soukromá zařízení vyznačují větší mírou flexibility a některé děti si třeba nosí vlastní jídlo z domu. V našich rozhovorech jsme se setkaly ale i s dalšími požadavky, například na to, že si rodič přeje, aby si dítě čistilo zuby po obědě nebo aby se převlékalo či naopak nepřevlékalo na spaní. Režimy různých zařízení se liší, a je tedy možné, že v některých požadavcích vám budou schopni vyjít vstříc, zatímco v jiných ne. Chůva, která nám vyprávěla o požadavku čištění zubů, uvedla, že rodičům nabídli, ať si jejich dcera nechá kartáček mezi svými věcmi, a když bude chtít, může si zuby vyčistit, avšak vzhledem k organizaci činností v rámci denního programu není v jejich sílách na toto myslet a dítě k této činnosti vést, zatímco u jiných dětí ji nevyžadovat. Z hlediska rodičů se někdy odmítnutí požadavků jeví jako neochota instituce. Je však třeba si uvědomit, že zařízení musí najít nějaký základní řád, který platí pro všechny. Není to z důvodu nerespaktu či snahy označit návyky dětí z rodiny za problematické. Řády zařízení zohledňují vývojová specifika dětí a jsou sestavovány s ohledem na dlouhodobé benefity pro dítě do budoucna, například podporují sebeobsluhu a samostatnost. Řád a pravidla také umožňují učitelkám zvládnout větší množství dětí a zároveň dětem umožňují adaptaci, protože se díky řádu, pravidlům a rutině zařízení stává pro děti čitelné. Kvalitní zařízení buduje svůj program i celkové podmínky v návaznosti na potřeby a vývojová specifika dítěte a také s ohledem na dlouhodobé benefity. Některá opatření či pravidla proto nemusí být rodičům na první pohled zřejmá. Dobré zařízení však jistě nebude mít problém vám jejich smysl vysvětlit. Některá zařízení proto jako součást poskytovaných služeb zajišťují i pravidelné konzultace či aktivity pro rodiče, které přispívají k porozumění a vzájemné spolupráci.

Dětské skupiny a mateřské školy někdy poučují rodiče, jak žít a jak se chovat

MŠ a DS mají skutečně často různé požadavky na rodiče, které zvláště ti liberálně orientovaní někdy považují za nepřiměřené zásahy do soukromého života. Týkají se třeba toho, jak by se dítě mělo oblékat nebo

jak by se rodič měl s dítětem loučit. Tyto požadavky často vycházejí buď z čistě praktických důvodů, nebo souvisí se zvoleným pedagogickým přístupem instituce. K praktickým požadavkům obvykle patří požadavky na oblečení, například preferují boty bez zavazování nebo rukavice na gumu. Lišit se mohou i požadavky na to, zda mohou či nemohou děti nosit do zařízení vlastní hračky či jiné předměty. Někde rodiče vyprovází děti až do třídy a třeba si s nimi i chvíli hrají, jinde je snaha o předání dítěte co nejrychleji za dveřmi třídy. To, co je v jedné instituci běžné, může být v jiné nedoporučeno a ve třetí zakázáno. Je dobré tyto požadavky vnímat jako snahu o vzájemnou vstřícnost. Učitelka/chůva, která musí v šatně zavázat osmery botičky, stihne děti ven vypravit za delší časový úsek než ta, která jen zkontroluje suché zipy, které si děti umí zapnout i samy. Tam, kam je možné si vzít i vlastní hračku, musí učitelka/chůva řešit, jaká pravidla se na ni vztahují, jak jednat v případě, že se hračka zničí, ztratí a podobně. Doporučujeme tedy nevnímat požadavky zařízení rané výchovy a péče jako snahu o disciplinaci dětí i rodičů, ale snažit se pochopit jejich logiku. Je samozřejmě úkolem instituce obhájit svá pravidla a vysvětlit jejich smysl, určitě ale pomůže i vstřícnost a otevřenost ze strany rodičů.

Doufáme, že nám pečující personál pomůže s...

Rodiče často od zařízení očekávají, že se zde dítě mnoho věcí naučí. Nejčastěji jde o odplenování, stravování pomocí příboru, samostatné oblékání, uklízení. Pro děti je skutečně někdy jednodušší naučit se určité věci v instituci než v rodině, a to díky vrstevnické skupině. Děti se učí nápodobou mnohem snáze než verbálním vysvětlením. Napodobují v mnohém dospělé, ale zároveň vnímají rozdíl mezi dětmi a dospělými, a proto je pro ně někdy více motivující nápodoba vrstevníků. Z hlediska dítěte totiž rodiče nenosí plínky, nejedí z talíře rukama, nepoužívají dudlík, a tak dítě může svůj stav akceptovat jako samozřejmý a neměnný. Když pak ale v kolektivu dětí vidí, že stejně staré děti už něco dělají nebo naopak nedělají, začnou někdy spontánně dělat to, k čemu je rodiče doma horko těžko motivovali. Stejně je to s dodržováním režimu a řádu

zařízení. Doma dítě například stále odbíhá od jídla a rodiče ho nahánějí, ale v DS/MŠ zvládne během celého oběda sedět. Děti vidí, že celá skupina něco nějakým způsobem dělá, a tak se zcela přirozeně připojí, aniž by učitelka musela něco vysvětlovat a k něčemu je nutit. V tomto je kolektiv podobně starých dětí pro učení velikou výhodou. Někdy dochází k tomu, že se dítě v zařízení něco naučí, ale dělá to pouze tam. Rodiče pak třeba po několika měsících zjišťují, že se dítě v DS/MŠ už delší dobu obléká samo, zatímco doma stále vyžaduje pomoc. Je to celkem přirozený stav, děti jsou v institucích obecně samostatnější a rodiče někdy dětem pomáhají s věcmi nejen proto, že to dítě nezvládne, ale jako výraz unikátního vztahu mezi rodičem a dítětem. Dítě by si pyžamo obléklo samo, ale chce, aby mu máma nebo táta pomohli, protože se pak cítí opečováváno. V DS/MŠ rozumí tomu, že na tento druh péče učitelky/chůvy nemají tolik času. Určitě ale neuškodí, pokud se budete průběžně informovat o tom, co dítě ve MŠ/DS samo zvládá, a podpoříte ho v této samostatnosti i doma. Můžete o tom s dítětem i mluvit a třeba dění komentovat: Víím, že to sám/sama zvládneš, ale občas si můžeme navzájem pomoci. Já ti dnes obléknu pyžamo a ty mi zítra pomůžeš zalít kytky.

K rozvoji dochází nejlépe, pokud rodina a instituce vytváří synergii. Rodiče využijí toho, co dítě přejalo, u dítěte to ocení a dále rozvíjejí. Je pochopitelné, že MŠ/DS není rodina a v každém prostředí to bude fungovat trochu odlišně. Nicméně by tyto režimy neměly jít vyložene proti sobě a navzájem se popírat. Rodina i škola nesou svůj díl zodpovědnosti za rozvoj dítěte. Učitelka v jedné mateřské škole nám vyprávěla, že rodiče chtěli, aby jejich dceři pomohli s odplenkováním. Dítě už ve MŠ zvládalo být bez plínky, ale rodiče ho vždy přivedli do třídy s plínkou se slovy: „Plínku už jí nedávejte, ona to zvládne.“ To byla sice pravda, holčička se nepočůrávala, ale nechtěla si plínku sundat. Učitelka se pak snažila rodině vysvětlit, že je třeba dítěti důvěřovat a plínku už mu nedávat ani mimo třídu, protože dítě je pak zmatené, neboť dospělí něco jiného říkají, a něco jiného dělají. Ona sama pak vlastně nestojí před úkolem pomoci dítěti v nácviu s nočníkem, ale nějak naložit s nelogickým rozparem v přístupu dospělých.

Závěr

Příběhy, které jsme prezentovaly v kapitolách 3 a 4, vypovídají o dětech, rodičích, personálu institucí i o strukturních podmínkách, které jejich životy a rozhodnutí formují. Cílem této kapitoly bylo zodpovědět otázky, které si rodiče často kladou před tím, než se rozhodnou své dítě poprvé zapsat do některého ze zařízení rané výchovy a péče. Mnohdy mají obavy a úzkosti, které pak mohou ovlivnit i schopnost dítěte adaptovat se na novou instituci. Nejistota rodiče znejistí i dítě, a proto je dobré, aby rodiče vybrali takové zařízení, kterému budou důvěřovat a kde se jim bude dobře komunikovat s personálem. Naše odpovědi vám proto také mohou poskytnout vodítko v tom, jak vybrat vhodné zařízení, o jaké aspekty péče o děti do tří let se zajímat a jak porozumět jejich pravidlům a režimu.

Všichni rodiče z našich rozhovorů (viz kapitola 4) se shodují, že dětem docházka do kolektivu svědčí a dělají pokroky rychleji, protože se dítě v kolektivu vrstevníků učí snáze i díky tomu, že se redukuje vzdor proti dospělým. Nejtěžším bodem je adaptace, která může být náročná i pro rodiče. Viděli jsme, že všichni přemýšlí, jestli docházku v období adaptace ne/vzdají. Významné postavení zde mají učitelky/chůvy, které se stávají průvodkyněmi nejen dětí, ale i rodičů. Někdy pomohla analytická racionální úvaha, jindy rada kamarádek či podpora někoho z rodiny. Vždy ale adaptaci pro rodiče usnadnila dobrá komunikace mezi rodinou a učitelkami/chůvami, které popisovaly rodičům, co se děje, když rodiče opustí budovu a dítě zůstane bez nich. Pomoci s adaptací mohou i doporučení či rady učitelek a chův, které vycházejí z jejich zkušeností s adaptací dětí v dané instituci.

Zásadní při adaptaci je také vnitřní nastavení rodiče. Většina rodičů, kteří mluvili o tom, že vnitřně věděli, že bude nějaký problém, se s problémem skutečně setkala. Překvapivé to ale není. Dítě umí v emocích svých rodičů číst mnohdy lépe než rodiče sami, má je prostě nastudované, protože právě emoce rodičů jsou tím, co jim pomáhá orientovat se ve světě. Když se bojí máma a táta, tak tam asi nějaké nebezpečí bude. Když rodič není s nástupem svého dítěte do zařízení

srovnaný, jak by mohlo být dítě, které musí překonat loučení a s ním spojené pocity? Učitelky/chůvy to nesrovnání se s nástupem dítěte čtou také, vnímají, že rodič rozloučení prodlužuje nebo odchází naněkolikrát. Samy říkají: „My víme, který rodič v nás ještě nemá důvěru – jak ji pak má mít dítě?“



6 PROPOJENÍ SVĚTŮ RODIČŮ A INSTITUCÍ RANÉ VÝCHOVY A PÉČE

Práce učitelek a chův je náročná, dnes stejně jako dříve zahrnuje odborný pedagogický pohled, psychologii specifického věku dítěte, musí zohlednit obsah, který by mělo každé dítě pojmout, i praktické dovednosti, jak k cíli dojít. Navíc být učitelkou nebo chůvou neznamená pracovat jen s dětmi, ale také s rodiči, a to ve velmi různých sociálních kontextech. K výbavě učitelské profese i ke kvalifikaci chůvy tak patří i reflexe současných společenských poměrů, která může podporovat porozumění dané situaci v širších souvislostech.

V této kapitole proto představujeme sociologickou optikou tři témata, která souvisí se společenskými proměnami (nejen) rodiny a ovlivňují práci učitelek a chův. Prezentované informace tak mohou sloužit jako podklady k reflexi pozice učitelek a chův v zařízeních rané výchovy a péče, jejich každodenní práce s dětmi a interakce s jejich rodiči. Mohou však být přínosné také pro rodiče, podněcují reflexi společenské situace, která má vliv na výchovu, a především nároků kladených na všechny, kdo děti vychovávají. V první části této kapitoly nabízíme zamyšlení nad vývojem rolí mužů a žen ve společnosti a ukazujeme, že péče o děti představuje především pro ženy určitý konflikt rolí mezi mateřstvím a profesí. Dotýkáme se také toho, proč rodiče podvědomě straší myšlenka, že jiná řešení péče o děti do tří let než dítě ve výhradní péči matky jsou špatná. V druhé části kapitoly se věnujeme tomu, že i přes různorodost rodinných modelů v současné společnosti je možné partnerství a spolupráce, jejichž společným cílem je rozvoj dítěte. V závěrečné části nabízíme informace

k tématu inkluze, která může efektivně podporovat individualizaci pro všechny.

Konflikt rolí: Mateřství, a/nebo kariéra?

Každý člověk má mnoho sociálních rolí. Základní role, které zastáváme, se váží na rodinný status a práci. S těmito rolemi se pojí určitá očekávání, která jsou často genderově podmíněná. Dobře to lze vidět na rolích otce a matky. Oba jsou rodiče, ale zatímco otec angažovaný ve výchově malých dětí je považován za hrdinu, matka malého dítěte nezřídka bojuje s pocity nedocenění, vlastní nedostatečnosti či sociální izolace. Okolí jí někdy podsouvá myšlenku, že by měla rezignovat na všechny další role a věnovat se především dítěti a domácnosti. Občas se mluví o *tradiční* roli ženy, ačkoli na tom, že by se žena zcela oddala potřebám dítěte, zase až tak nic tradičního, po staletí závazného, není.

Žena v domácnosti je model, který rozkvetl až s průmyslovou revolucí. Německý sociolog Ulrich Beck poukazuje na to, že bez genderové dělby práce by těžko došlo k rozvoji moderní průmyslové společnosti. Aby se část lidí mohla cele oddat svému zaměstnání, bylo třeba, aby ji druhá část osvobodila od běžných každodenních starostí o domácnost a potomstvo a umožnila jí veškerou svou energii věnovat zaměstnání. Bylo třeba, aby ti první (muži) produkovali a ty druhé (ženy) pečovaly a spotřebovávaly.¹⁹⁷

Historička Élisabeth Badinter dává tyto ekonomické změny konce osmnáctého a průběhu devatenáctého století do souvislosti s vynořením ideálu mateřské lásky, projevované intenzivní mateřskou péčí a výchovou. Byly to především ženy v buržoazní domácnosti, které si díky příjmu manžela mohly mateřskou lásku dovolit, měly na ní narozdíl třeba od žen žijících na vsi a pracujících v zemědělství dost času, ale také na ni zbyly samy doma, když muž odešel do placené práce. Postupně se od nich tato láska a péče, které byly v předchozích stáletích považovaný spíš za zhýralost, začaly bezpodmínečně vyžadovat,

197 BECK, Ulrich. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*.

stala se z nich společenská norma.¹⁹⁸ Pokud se chtěly nebo potřebovaly věnovat placené práci, měly jednoduše smůlu, protože pravidla mnohých, především středostavovských zaměstnání v devatenáctém století (a mnohdy ještě dlouho ve století dvacátém) neumožňovala práci matek a vdaných žen. Například školský zákon Rakouska-Uherska ukládal povinný celibát učitelek (byl zrušen až v roce 1919), a to právě s odkazem na péči o rodinu. Od učitelů mužů se nic takového nevyžadovalo. V dělnických rodinách naopak ekonomická nutnost vedla k tomu, že pracovali oba rodiče. Potřeba společné výdělečné činnosti přinesla nejen potřebu hlídání dětí a v reakci na to postupný vznik jeslí a mateřských škol, ale v důsledku ustavení společenské normy pečující manželky / matky v domácnosti také odsuzování dělnických žen/matek za to, že tyto normy nesplnily (viz také kapitola 1).

Dnes je v ČR samozřejmostí, že se ženy mohou podle svých zájmů a talentů zapojit do pracovního trhu. Zaměstnání ale mnohdy ženám přináší konflikt s očekávanou mateřskou rolí. Jakmile se rozhodnou mít děti, začíná se zásadně pochybovat o samozřejmosti jejich zapojení do pracovního trhu a je nepsanou normou, že svou profesí na několik let přeruší a posléze přizpůsobí nárokům rodiny. Pracovní zapojení žen totiž nevedlo automaticky k recipročnímu zapojení mužů do sféry rodinné. Muži na pole péče nevstoupili ve stejné míře jako ženy na pole práce. Naopak jim stále zůstává očekávaná role živitele rodiny. Beck píše, že zaměstnání u mužů s rodinou posiluje mužské rolové chování. Otcovství není překážkou pro výkon povolání, naopak k němu nutí. Předpokládá se, že kdo musí živit manželku a děti a splácet hypotéku na byt, udělá, co se mu řekne, a je tedy považován za dobrého zaměstnance.¹⁹⁹ Naopak při zaměstnávání žen neustále vyvstávají otázky: Budete mít děti? Odejdete na rodičovskou dovolenou? Kdo ty děti bude

198 BADINTER, Élisabeth. *Materská láska: od 17. století po současnost: Knižná edícia feministického kultúrneho časopisu Aspekt*.

199 BECK, Ulrich. *Riziková spoločnosť: na cestě k jiné moderně*.

hlídat, až budou nemocné? Nebude její pracovní nasazení limitováno zavírací dobou zařízení rané výchovy a péče? Ačkoli jsou tyto otázky například při přijímacích pohovorech zákonem zakázány, pevně se usídlily v myslích mnoha lidí a ženám, které chtějí a/nebo potřebují pracovat, komplikují život, a to navzdory právním úpravám, které umožňují čerpání rodičovské dovolené oběma rodiči.

Rodiny s malými dětmi, kde jsou oba rodiče zapojeni i profesně, stojí před úkolem najít způsoby, jak svou práci skloubit s rodičovstvím. Mohou využít práce na zkrácené úvazky, práce z domova, sdílené úvazky, avšak je jisté, že v každém případě potřebují v dané době pomoci s hlídáním dětí. Rozšiřující se možnosti volby v rámci pracovního trhu přinášejí vyšší nároky na institucionální řešení rané výchovy a péče, které umožňuje rodičům věnovat se svým pracovním rolím. Pokud není nabídka institucionálního zajištění dětí adekvátní, přináší to často nesoulad do rodinného života. Pokud se oba rodiče chtějí pracovně realizovat a nemají přiměřené a dostupné možnosti zajištění péče o děti, může to být zdrojem konfliktů – kdo ze svých nároků sleví, kdo zvládne práci z domova a zároveň péči o dítě a podobně. Ačkoli se jedná o problém, který vyplývá z toho, jak je nastavena společnost a její fungování, v rodinách se často jeví jako individuální rozepře či individuální selhání – oba rodiče chtějí pracovat, ale systém není nastaven tak, aby to šlo bezproblémově zařídit. Rodina je tak vystavena věčnému dohadování, kdo dítě do MŠ/DS odvede, kdo přivede, kdo rezignuje na volný čas a tak podobně.

V tom smyslu chybí ještě i dnes v ČR podpora různorodých cest sladování rodinných pečovatelských potřeb a zapojení do pracovního trhu, které by rodiče považovali za vyhovující. O možnosti volby lze mluvit až ve chvíli, kdy rodiče (matky) mají k dispozici celou škálu možností, které jim dovolují najít si individuální řešení toho, jestli, kdy a v jaké míře se chtějí vrátit na pracovní trh. Nabídky dostupných a flexibilních služeb institucionální péče o nejmenší patří k takovému fungujícímu veřejnému rámci, stejně jako možnost flexibilně čerpat rodičovskou dovolenou a vrátit se podle vlastních možností a zájmu

do svého zaměstnání, např. na základě částečného úvazku, práce na home office apod.

V tomto směru existují, vznikají či se hledají i další řešení, která jsou prevencí takových konfliktů a snaží se nároky rodinného a pracovního života vyladit. Zřizovatelé přemýšlí o tom, jak nastavit otevírací dobu zařízení rané výchovy a péče tak, aby byla pro pracující rodiče funkční, velké firmy zřizují vlastní dětské skupiny přímo ve svých areálech, kdy rodiče ušetří čas nutný k cestě za dítětem, zaměstnavatelé nabízejí flexibilní pracovní dobu, kdy se třeba práce z kanceláře vhodně kombinuje s prací z domova. Postupně začíná také stát tuto otázku brát vážně a pomalu podniká kroky směrem ke kvalitní bezpečné nabídce výchovně vzdělávací cesty pro naše nejmenší. Protože obzvláště u nejmłodších dětí rodiče chtějí mít jistotu kvalitní, důvěryhodné, bezpečné a respektující péče.

Kromě problémů, které vyplývají z přetrvávajícího nedostatku finančně a lokálně dostupných míst v zařízeních rané výchovy a péče a dalších nástrojů efektivního sladování pracovních a pečovatelských povinností, čelí rodiče na cestě k řešení své individuální situaci i nutnosti překonat zažitě normy, společenské přesvědčení a očekávání týkající se péče o nejmenší.

Dlouholetá česká tradice tříleté rodičovské dovolené, kterou využívají především ženy, v kombinaci s absencí částečných úvazků a veřejně financovaných, dostupných služeb rané výchovy a péče, přispěla k vnímání výdělečné činnosti jako něčeho, co se v zásadě vylučuje s péčí o nejmenší děti, jako otázku buď, anebo. Toto vnímání odráží i veřejná diskuse o zařízeních rané výchovy a péče a jejich vlivu na vývoj nejmenších dětí, která se v ČR od devadesátých let opakovaně objevila (viz kapitola 1). Ústředním tématem těchto diskusí je jak role raného dětství (do tří let) pro formování osobnosti a vytváření blízkých vazeb dítěte, tak i úloha, kterou v těchto procesech zastává matka: Nepřetržitá osobní péče ze strany matky se v těchto diskusích zobrazuje jako jediný, „přirozený a zdravý“ způsob péče pro děti do tří let a institucionální raná výchova a péče jako komunistické zlo, které musí být

překonáno, protože ohrožuje emoční a kognitivní vývoj dětí, a tím celou společnost.²⁰⁰ Naposledy jsme se s tím přístupem mohli setkat v aktivitách proti právu na místo v mateřských školách pro dvouleté děti (viz kapitola 1). Z faktického i odborného hlediska byly tyto argumenty opakovaně vyvraceny.²⁰¹ Přesto je tato argumentace dlouhodobou součástí veřejných debat v České republice a přispěla k blokaci vytváření nových zařízení a jejich koncepčnímu rozvoji²⁰² (viz kapitola 1).

Na rovině rozhodnutí individuálních rodin a matek může právě tento specifický způsob, kterým se debaty vedly, vyvolávat velkou nejistotu a podkopávat rodičovskou důvěru v sebe sama i v dítě. Takové pochyby mohou zkomplikovat např. roli rodičů v rámci adaptačního procesu (srov. kapitola 4). Můžou vést k tomu, že dočasný ranní pláč dítěte není vnímán jako např. smutek dítěte z nutného rozloučení, ale jako náznaky nevratných emočních a vazebních škod a rodičovského selhání, které matkám namlouvá zmíněný přístup. Takové obavy se mohou skrývat za váhavým a nejistým chováním rodičů v adaptační fázi. V takových situacích hraje přístup učitelky nebo chůvy v daném zařízení klíčovou roli – jde o to brát obavy rodičů vážně, reagovat na ně a najít cestu ke společnému zvládnutí adaptace. Jako nápomocný se ze strany zařízení v tomto ohledu ukazuje předem daný a jasný rámec pro adaptaci, který definuje i role rodičů, ve kterém ale zároveň zůstává dostatečný prostor pro individuální potřeby dítěte i rodičů.

200 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů.*

201 HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů.* KŠIŇAN, Albert a Petr DOLEŽAL. *Máma mele maso, Marek mate mámu.* Poukazuje se mimo jiné na to, že představitelé této argumentace mylně spojují výzkumná zjištění Zdeňka Matějčka a Johna Bowlbyho ohledně dlouhodobého odloučení dětí od rodičů (např. v případech válečných konfliktů, dlouhodobé hospitalizace, týdenních jeslí, kojeneckých ústavů) s institucionální ranou výchovou a péčí obecně a systematicky přehlížejí nejen aktuální vývoj relevantních teorií, ale hlavně koncepční vývoj současných zařízení, díky kterému se charakteristika péče od dob výzkumů Matějčka a Bowlbyho zásadně změnila.

202 KAŠČÁK, Ondrej, Martina KAMPICHLER, Erika KISPÉTER a Katarzyna GAWLICZ. *Ökonomisierungsprozesse frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Visegrád Ländern.*

Dále může pomoci otevřená a realistická komunikace s rodiči o tom, jak adaptační proces probíhá, co je jeho cílem a jakou roli v něm hraje rodič. V zařízeních, se kterými jsme se v rámci našeho projektu setkala, fungovala různá nastavení adaptačních režimů, která brala v potaz programové, provozní a personální specifikace zařízení. Informace, jak probíhají a jakou roli v nich hraje rodič, byly snadno dostupné (např. na internetových stránkách zařízení) a byly zároveň součástí osobních rozhovorů s rodiči před nástupem dítěte. Takový rámec pak umožňuje najít cestu ke všem rodičům – jak k těm, kteří mají obavy z odloučení od dítěte, tak i k těm, které by vůbec nenapadlo, že by mohl nastat nějaký problém.

Vysvětlení adaptačního procesu např. jako učení se nových dovedností může rodičům usnadnit přijmout fakt, že ne všechno musí nutně fungovat hned. Je možné, že dítě bude potřebovat čas, aby mohlo vstřebat nové zkušenosti: např. pochopit skutečnost, že je potřeba se ráno s rodičem rozloučit, a zároveň získat jistotu a zkušenost v tom, že se rodič pokaždé vrátí; nebo uvědomit si to, že i učitelka/chůva umí utěšovat, pofoukat bolístky, hrát si, chránit, pomoci, přebalit, oblékat apod., zkrátka že se na ni dítě může spolehnout podobně jako na rodiče a další blízké osoby. Rodičům, které původně nenapadlo, že by mohl vyvstat nějaký problém, pomůže takový popis pochopit specifický způsob chování dítěti. Pro rodiče, kteří mají obavy, jestli dítě adaptaci zvládne bez negativních emočních následků, může být navíc klíčová informace o tom, že rodič i nadále zůstává tou hlavní kotvou a oporou pro dítě (viz kapitola 2). Cíleně zapojené odborné informace tak mohou podporovat tyto rodiče v tom, aby překonali své obavy, získali zpět důvěru v sebe i své dítě, a mohli efektivněji podporovat adaptační proces.

Rozrůznění životních modelů, priorit a možností rodičů

Dnešní doba je charakteristická tím, že dochází k rozrůžňování životních stylů a rodinných modelů. Sociální rozdíly a různé životní styly samozřejmě existovaly i dříve, v době socialismu, nicméně dnes jsou mnohem výraznější a zásadně ovlivňují práci učitelek a chův na všech

vzdělávacích stupních. Děti bilingvní, děti z patchworkových rodin, děti, které žijí se dvěma matkami nebo dvěma otci nebo naopak jen s jedním rodičem, děti ve střídavé péči, děti, jejichž rodiče jsou chronicky přepracovaní nebo naopak čelí nezaměstnanosti, děti s migrační zkušeností, děti z rodin uvízlých v exekuční pasti, děti žijící na ubytovnách, děti, které tráví hodiny na počítačích a chytrých telefonech, děti, které jsou rodiči tlačeny do profesionálních výkonů ve sportu či v jiné oblasti, děti, které rodiče nahlásí do kroužků plavání či angličtiny už ve věku několika měsíců, anebo děti, jejichž hlavní zábavou mimo školu je YouTube, děti s nejrůznějšími stravovacími specifiky, děti, které jsou vychovávány nejrůznějšími výchovnými styly, děti s celou řadou speciálních vzdělávacích potřeb, a tak dále a tak podobně. Seznam by mohl být hodně dlouhý. A všechny tyto děti se můžou potkat v jedné třídě, v jedné instituci. To klade na pečující personál obrovské nároky.

Nedílnou součástí profesionální výbavy učitelek a chův se tak dnes stává i to, aby dokázaly rozpoznat jedinečnost životní situace každého dítěte, která ovlivňuje jeho chování a jednání, a najít cesty, jak s těmi různostmi efektivně a s respektem pracovat. V tomto může pomoci právě partnerský přístup, ve kterém se rodina a škola stávají spolupracujícími institucemi. V dobách socialismu bylo postavení učitelky či vychovatelky postavením expertky, která je nejen expertkou na výchovu v jeslích, mateřské škole či škole, ale i na výchovu v rodině a zcela legitimně rodičům může radit a říkat, co a jak by měli dělat²⁰³. Toto se dnes mění a rodiče jsou velmi citliví na zasahování do života rodiny a na disciplinaci ze strany vzdělávací instituce. Expertní role učitelů, učitelek a chův dnes zůstává a je mnohdy velmi žádoucí, je však vymezena hranicemi instituce, ve které pracují. Nepřísluší jim ani soudit, ani zasahovat, ale spíše popisovat a nabízet cesty²⁰⁴. Samozřejmě to

203 RABUŠICOVÁ, Milada. *Rodiče a škola*. KAMPICHLER, Martina. *Parental involvement in Czech Republic: Towards a partnership approach?*

204 MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2021)*[online], s. 34–35.

neznamená, že zařízení nemůže mít na rodiče žádné požadavky (viz kapitola 5). Pro děti, a to zvláště pro ty nejmenší, je důležitý řád v instituci, který jim pomáhá adaptovat se na nové prostředí a pobyt bez rodičů. Nicméně je zcela zásadní, aby šlo o partnerskou komunikaci. Někteří rodiče se na radu učitelek sami ptají, a pak je jistě v pořádku nabídnout své zkušenosti. Některé instituce zase nabízejí rodičům školení a semináře, a to na bázi dobrovolnosti. Ti rodiče, které to zajímá, přijdou. Dobrá rada má stejně potenciál fungovat pouze v případech, že je vyžádána. Důležité je mít na paměti na obou stranách, že cílem těchto institucí je podpora dítěte.

Partnerská spolupráce mezi zařízením a rodiči stojí na vzájemném respektu a tento respekt je třeba budovat skrze komunikaci. To, že vzdělávací zařízení respektuje rodinu, neznamená, že rodina může dělat cokoli, ale že zařízení má jasná pravidla, která je schopná a ochotná vysvětlit rodičům a rodiče jsou zase ochotni naslouchat a snažit se pochopit zařízení. Ukažme si to na příkladu.

Pozdní příchod

Zařízení si stanoví, že rodiče mohou přivádět děti do 8:30, ale někteří rodiče vodí děti později. To se stalo i panu Novotnému, který vede do třídy dceru Amálku.

Scénář 1

Učitelka se při předání dítěte do třídy na rodiče mračí a rozzlobeně řekne: Pane Novotný, máme tu jasně stanoveno, že děti je třeba přivádět do 8:30, nedokážete to respektovat? Vy nám to tu narušujete. My příště zamkneme a už se sem s ní dovnitř nedostanete a pěkně si ji necháte doma.

Scénář 2

To, že mají zařízení stanoven čas příchodu, souvisí především s denním programem. Zvláště pro malé děti jsou důležité příchodové rituály, např. dítě si umístí věci do svého boxu, jde si umýt ruce a pak si vybírá hračku pro ranní hru. Mnoho zařízení také začíná ranním kruhem/elipsou, kdy se děti oficiálně navzájem vítají,

dělají společně nějakou aktivitu, a pokud v průběhu ranního kruhu přichází další dítě, je setkání narušeno, děti jsou nesoustředěné a efekt ranního rituálu je oslaben. Zařízení už při přijímání dítěte tyto důvody rodičům detailně vysvětlí, aby chápali, že nejde o samoúčelnou disciplinaci. Zároveň například stanoví pravidlo, že dítě je možné přivést buď před 8:30, nebo až po 9:00, neboť v mezičase probíhá ranní kruh, který nesmí být rušen. Informuje rodiče, že v této době budou vypnuté zvonky a nebude možné se do třídy dostat. Pan Novák tedy dělá vše pro to, aby Amálku do třídy dostal včas, když to ale třeba v důsledku hustého ranního provozu nestihne, musí prostě počkat, aby Amálcin pozdní příchod co nejméně narušoval řád zařízení a život ostatních dětí i vyučujících. Nechce přeci nabourat aktivitu všem ostatním dětem ve třídě a možná ho to dovede k rozhodnutí vyjet příště raději o deset minut dříve. Pokud ne, ponese za to důsledky a bude s Amálkou zase čekat přede dveřmi.

Pozdní a někdy naopak příliš časný příchody obvykle souvisí s prací rodičů – zatímco ti, kterým začíná pracovní doba brzy, přešlapují před vchodem ještě před otevřením zařízení a někdy by možná očekávali, že dítě bude přijato do třídy i dříve, v čase, kdy si učitelka teprve chystá třídu a program, jiní naopak chodí pozdě. Pro učitelky a chůvy je dobré si uvědomit, že často i rodiče jsou v nějakém stresu a jsou na ně kladeny různé požadavky ze strany zaměstnavatelů či jiných členů rodiny. To vede k většímu pochopení a k snižování pocitu „oni jsou hrozní“, který pro profesionální přístup není příliš přínosný. Zároveň je pro učitelky a chůvy dobré si uvědomit, v čem jsou pozdní příchody problém a jak případně mohou nastavit a komunikovat pravidla tak, aby nenarušovaly chod instituce a jejich práci.

Kromě empatie a respektu vůči životní/pracovní situaci rodičů může úspěšnou a efektivní komunikaci pečujícího personálu s rodiči podporovat také vnímavost vůči způsobu, jak rodiče na zařízení rané výchovy a péče nahlíží, co od něj očekávají především ve vztahu ke svému dítěti, ale také ve vztahu k sobě a způsobu svého zapojení. Vnímání služeb rané výchovy a péče se totiž může lišit podle (socioekonomické) situace rodičů, ale také podle toho, jaké služby jsou lokálně dostupné

(především z finančního hlediska) – např. specifické třídy pro dvouleté děti v rámci (a za cenu) veřejných mateřských škol oslovují jiné rodiče s jinými představami než různé programově vyprofilované dětské skupiny. Rozmanitost rodičovských představ lze však najít i v rámci jednoho zařízení (viz také kapitola 4).

V průběhu našeho projektu jsme mluvily s matkami²⁰⁵ z různých zařízení a z různých měst a zjišťovaly jsme jejich názor na zařízení pro děti ve věku do tří let, proč se pro dané zařízení rozhodly a jaké mají zkušenosti a očekávání²⁰⁶. Výsledky našeho výzkumu poukázaly na tři skupiny matek, aplikující tři různé strategie: První skupinou jsou matky motivované vrátit se brzy do práce, jde o vzdělané profesionálky, které často chodí do práce 1–2 dny v týdnu a mají děti ve věku 1 až 2 roky. Tyto matky očekávají od zařízení rané výchovy a péče v první řadě kvalitního pedagoga a za druhé menší počet dětí ve skupině, což znamená i menší počet dětí na jednoho pedagoga. Druhou skupinou jsou matky přetížené péčí neboli matky, které říkají, že již nemají kapacitu vytvářet dětem program a aktivity přiměřené jejich věku (důvody mohou být stáří dítěte či mladší sourozenec) nebo chtějí, aby si dítě postupně (půl roku až rok) zvykalo na docházku a pobyt mezi vrstevníky, než matka nastoupí do práce. Jde o matky se středoškolským či vysokoškolským vzděláním. Tyto matky využívají služby péče o dítě od 2–3 let věku dítěte po dobu 2–5 půldnů nebo celých dní. Očekávají od instituce pestrost programu a výstupy dětí na jedné straně a otevřený přístup pedagoga k dětem na straně druhé. Třetí skupina je charakterizovaná specifiky dítěte, kdy rodiče motivuje k umístění dítěte snaha se s těmito specifiky vyrovnat či je překonat, např. přílišná plachost.

205 Výzkumný vzorek tvořily matky s různými zkušenostmi s ranou výchovou a péčí a různým vzděláním, ze tří různých zařízení: 6 matek, které měly dítě ve třídě pro dvouleté děti v MŠ Ostrava, 3 matky, které měly dítě v dětském centru zřízeném podle živnostenského zákona a 3 matky, jejichž dítě navštěvovalo dětskou skupinu DS Brno 1 (podrobnější popis poskytuje charakterizace zařízení v úvodu knihy).

206 GRŮZOVÁ, Lucie a ZORA SYSLOVÁ. *Childcare for Children under Three Years of Age from Mothers' Point of View within the International Context*.

Matky, se kterými jsme mluvily, referovaly o zařízeních velmi pozitivně a oceňovaly především komunikaci s učitelkami. Často zmiňovaly benefity na straně dítěte, např. posun v řečové oblasti, motorice, sebeobsluze, upevnění hygienických návyků atd. Tyto benefity patří ke klíčovým očekáváním a důvodům, proč matky volí zápis dětí do těchto institucí. Přestože v České republice mnohdy přetrvává představa institucionální péče jako ne příliš vhodného prostředí pro malé děti (jak jsme psaly výše), což se odrazilo v některých výročích dotázaných matek, v jejich postojích jsme zaznamenaly spíše pozitivní vnímání těchto služeb. Ty jsou ovlivněné zejména pozitivní zkušeností s průběhem adaptace, přístupem pečujících osob a učitelek a s benefity docházky dítěte do těchto zařízení.

Podobné výsledky jsme viděly v rámci výzkumu,²⁰⁷ který se zaměřoval na mateřské školy. Věnoval se také otázce, jak rodiče vnímají nabízené služby, a navíc sledoval, jak rodiče vidí svou vlastní roli ve vztahu k mateřské škole. Co se týče vnímání služeb pro předškolní děti, zjistily jsme, že škála úkolů, které tyto služby (veřejné a soukromé mateřské školy) z hlediska rodičů měly plnit, je velmi široká: sahá od výchovných prvků (týkajících se např. stravovacích návyků, logopedické korekce jazykových vad a seznámení se s různými sporty apod.) přes podporu individuální osobnosti skrze respektující a partnerské pedagogické přístupy a podporu socializace v kolektivu a (akademickou) předškolní přípravu až k vnímání MŠ jako jednoduché hlídací služby v době zaměstnání rodičů.

V návaznosti na to, co rodiče od MŠ očekávali, se lišily způsoby, jak rodiče přistupovali k výběru dané služby, a také to, jak vnímali svou vlastní roli ve vztahu k MŠ. Zvláště když šlo o zapojení se do dění v MŠ,

207 JARKOVSKÁ, Lucie, Martina KAMPICHLER a Katarína SLEZÁKOVÁ. *Diverzifikace předškolního vzdělávání v ČR*. KAMPICHLER, Martina. *Autonomous and responsible? Parental rationalities for their involvement in ECEC in the Czech Republic*. KAMPICHLER, Martina. *Parallel worlds? Parental rationalities of governing children in the context of the diversifying Czech pre-school system*.

jsme našly velké rozdíly v tom, jestli se rodiče vůbec cítili oprávněni k tomu, se do dění MŠ zapojit: zatímco jedna skupina k tomu přistoupila velmi aktivně, další skupiny pojalý svou roli spíše pasivně a dočkaly se přitom různých reakcí ze strany personálu MŠ. V kontextu soukromé MŠ se značně nadprůměrným školným bylo předání rodičovských úkolů MŠ zcela legitimní a zařízení se prezentovalo jako „all-inclusive-sluzba“ pro děti zaneprázdněných podnikatelů. Učitelky veřejných MŠ si spíše stěžovaly na chybějící iniciativu a zapojení rodičů a měly pocit, že jim rodiče předávají úkoly, které by s dítětem měli řešit sami. Přitom bylo zajímavé sledovat, že daní rodiče sami sebe spíše vnímali jako laiky, kteří nemají oprávnění aktivně zasahovat do dění ve MŠ, a učitelky vnímali jako expertky předškolního vzdělávání, podobně jako v době socialismu. V alternativním zařízení lesní školky zase naopak byli rodiče aktivně zapojeni i do pomoci s denním fungováním, dováželi vodu, organizovali brigády na zahradě, zajišťovali i části programu²⁰⁸.

Mateřské školy se však specifikuji na jinou věkovou skupinou a plní jiné úkoly než zařízení rané výchovy a péče. Proto tyto výsledky nic nevyovídají o tom, jak rodiče nejmenších dětí vnímají svůj vztah k zařízení, které jejich dítě navštěvuje. Zjištění tohoto výzkumu jsou však i tak relevantní pro oblast rané výchovy a péče: rodiče a pečující personál nutně nemusí mít stejné představy a předpoklady ohledně kompetencí zařízení a kompetencí rodičů. Stejně tak i jednotliví rodiče mohou mít rozdílné představy. Neuvědomování si těchto odlišných představ může vést k nedorozumění mezi rodiči a pečujícím personálem. Proto je důležité zamyslet se nad tím, co se v rámci zařízení od rodičů očekává a jak to ovlivňuje způsob, jednání a navazování kontaktu s rodiči v rámci zařízení (např. jestli je v pořádku využívat dané služby v případě, že matka je s mladším sourozencem na MD/RD, nebo do jaké míry mají být výchovné přístupy rodičů v souladu s praktikami

208 JARKOVSKÁ, Lucie, Martina KAMPICHLER a Katarína SLEZÁKOVÁ. *Diverzifikace předškolního vzdělávání v ČR*.

dětské skupiny apod.). Díky tomu je možné s rodiči lépe komunikovat, nehodnotit je a zachovat otevřený a vlídný přístup vůči individuálním potřebám a prioritám každé rodiny. K tomu je ale také důležité znát možnosti a hranice zařízení – v čem může rodičům vyhovět, aniž by to ohrozilo např. chod celé dětské skupiny, v čem už ne? Jak může tyto hranice a související pravidla dětské skupiny komunikovat s respektem a otevřeností vůči rozmanitosti rodičovských situací? Jak lze podporovat zapojení rodičů, kteří sami sebe ve vztahu k zařízení nevnímají jako kompetentní, a to bez tlaku, ale s otevřeností, vstřícností a ochotou je povzbudit?

Individualizaci pro všechny aneb inkluzi?

Kromě toho, že je pečující personál v zařízení rané výchovy a péče každodenně v kontaktu s různými typy rodičů a rodinných kontextů, setkává se se širokou škálou projevů individuality dětí. Tu potřebuje integrovat do společného programu tak, aby se v něm všechny děti cítily bezpečně a přijaty. Program by však také měl být podnětný a individuálně přístupný pro všechny. Výrazným trendem posledního desetiletí k zvládnutí takovéto pedagogicky náročné situace je inkluzivní přístup, tzn. vytváření takového prostředí (včetně individuální podpory), které umožňuje zapojit se i dětem se specifickými potřebami. Výzkumy²⁰⁹ ukazují, že nedostatek informací o inkluzi je jedna z klíčových bariér na cestě k inkluzi a má i vliv na ochotu k dalšímu vzdělávání. Proto bychom chtěly věnovat prostor představení některých základních myšlenek inkluze. Chtěly bychom ukázat, že v kontextu služeb výchovy a péče o děti do 6 let jde hlavně o rozšíření konceptu individualizace, který je už teď klíčový v přístupu k této věkové skupině.

Do jaké míry lze realizovat tuto individualizaci pro všechny děti, záleží na systémovém rámci a na přístupu pečujícího personálu. Současné systémové nastavení rané výchovy a péče neřeší inkluzi dětí se

209 KOLEKTIV AUTORŮ. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy: Zpráva o výzkumu* [online].

specifickými potřebami v rámci dětských skupin. Pečující personál může ale i tak vytvářet otevřený a přívětivý prostor, ve kterém se děti mohou cítit bezpečně, protože jsou přijaty ve své individualitě – záleží na aktivitě ředitelky a pečujícího personálu. Jejich postoj k inkluzi je totiž jedním z hlavních předpokladů kvality a efektivity inkluze²¹⁰. K tomu je důležitá základní otevřenost a vlídný postoj vůči rozmanitosti a individualitě a vnímání diverzity jako pozitivní hodnoty, která obohacuje třídu i celou komunitu²¹¹. U inkluze u nejmenších totiž platí, že některé handicap se objeví až časem, a u dvouletých dětí se mohou navíc překrýt s individuálním vývojovým tempem. Jiná znevýhodnění – např. odlišný mateřský jazyk, migrační zkušenost, vrozené handicap, kulturní nebo sociální znevýhodnění – naopak většinou hrají roli už od útlého věku.

Inkluzivní vzdělávání umožňuje vytvářet ideální prostředí nejen pro tyto děti s různorodými potřebami, ale pro všechny děti, neboť zahrnuje i práci s bariérami a stereotypy²¹², které jiné vzdělávací přístupy přehlížejí, a tak mohou vést k prohloubení existujících nerovností. Podle aktuálních výzkumů²¹³ a nového evropského rámce kvality pro poskytování služeb rané výchovy a péče²¹⁴ je inkluzivní přístup jeden z klíčových prvků poskytování vysoce kvalitních služeb pro všechny děti.

210 AVRAMIDIS, Elias a Brahm NORWICH. *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature.*

GEBHARDT, Markus, Susanne SCHWAB, Hannelore REICHER, Barbara ELLMEIER, Sonja GMEINER, Peter ROSSMANN a Barbara GASTEIGER KLICPERA. *Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich.* BEACHAM, Nigel a Martyn ROUSE. *Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice.*

211 EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. Profile of Inclusive Teachers [online].

212 OSN. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [online].

213 VANDENBROECK, Michel. *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference.*

214 COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems.*

Přes tyto výhody se v českém veřejném mínění usadilo negativní vnímání inkluze jako „zbytečné a nesmyslné zátěže navíc, která znevýhodňuje ‘normální’ děti“. Tato rezistence vůči inkluzivnímu vzdělávání je do jisté míry důsledkem historického vývoje českého školství, které má dlouholetou tradici odlišovat (mateřské) školy hlavního proudu od speciálních zařízení a třídit podle toho i děti. Personál z běžných (mateřských) škol tak má stále tendenci pojímat speciální pedagogy a pedagožky jako jedince se zvláštními schopnostmi: nejenže potřebují mít specifický soubor dovedností, ale jsou také vnímány jako jedineční lidé, kteří jsou nadaní velkou trpělivostí, laskavostí a empatií²¹⁵. Posiluje se tak představa dvou odlišných a oddělených pedagogických přístupů pro dva typy dětí. Jeden je pro „normální“ děti, které jsou v zásadě chápány jako všechny stejné, se stejnými potřebami. Ta druhá skupina „jiných“ zahrnuje děti s postižením, jiným mateřským jazykem, sociálním, ekonomickým a kulturním znevýhodněním nebo jinak „nenormální“. Pro práci s touto skupinou je tudíž nutné mít speciální kompetence, případně dokonce medicínské znalosti. Tento přístup považuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami za velmi náročné a ostatní vnímá jako bezproblémové, nenáročné a bez specifických potřeb.

První, klíčový krok v procesu inkluze je změna vnímání dětí a role (speciálního) pedagoga, respektive pečujícího personálu: místo vytváření a oddělení dvou skupin dětí stačí v rámci inkluzivního přístupu vnímat jednotlivé děti – každé má svoje silné a slabé stránky, své „specifické potřeby“, úkony, situace nebo úkoly, které zvládá lépe, a jiné, které zatím nezvládá tak dobře. Toto vnímání vytváří důležitý prostor pro individualizaci v tom, že každé dítě jde svou cestu k rozvíjení svého potenciálu. Přitom nemá smysl děti srovnávat mezi sebou, ale samy se sebou v určitém časovém horizontu – kam se posunuly, co už zvládají, co jim zatím ještě dělá problémy. Pomoci tomu může např. vedení dokumentace pro každé dítě, kam pečující personál může zaznamenávat své pozorování

215 TIWARI, Ashwini, Ajay DAS a Manisha SHARMA. *Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs.*

a pomocí něhož pak může hledat individuální přístup k dítěti. Zároveň může fungovat jako základ k vzájemné výměně informací s rodiči o tom, jak se dítěti daří, jak se projevuje doma, jak v DS/MŠ apod. Speciální pedagogika je v tomto přístupu k práci se specifickými potřeby (všech dětí) k dispozici všem a spolupracuje s učitelkou a/nebo chůvou tak, aby vznikl program, do kterého lze integrovat specifické potřeby všech, tak, aby každé dítě mohlo jít na své cestě zase o kousek dál.

Inkluze znamená přestat dělit děti do skupin (ne/normálních), a místo toho přizpůsobit a vytvářet takové prostředí, ve kterém by mohly individuálně „fungovat“ všechny děti, a doplňovat ho specifickou individuální podporou pro ty, kteří ji potřebují. Při zjištění individuální kombinace schopností a potřeb dítěte a hledání cest, jak je zakomponovat do každodenního chodu zařízení a jak dítě podporovat, může být nápomocná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo se speciálně pedagogickými centry, ale také s rodinou. Vzhledem k chybějícímu systémovému rámci je u tématu inkluze v rámci dětských skupin zároveň klíčové, aby si vedení i pečující personál uvědomoval jak svoje možnosti, tak i svoje potřeby a hranice – jaké potřeby dokáže zakomponovat do každodenního chodu zařízení, co už přesahuje jeho možnosti? V tomto ohledu je opět klíčová otevřená a partnerská komunikace s rodiči a schopnost umět si případně říct o pomoc. Jak důležitá je také otevřenost a ochota najít inkluzivní cestu, která dítěti umožňuje zůstat v hlavním vzdělávacím proudu, bychom chtěly znázornit na základě následujícího příkladu z prostředí jedné mateřské školy, jak ho vylíčila učitelka:

„Do naší mateřské školky nastoupil kluk, který dosud žil v Číně. Tam navštěvoval místní školku a komunikoval čínsky s celou svou rodinou. U nás pak měl dost problémy se začleněním. Byl vystresovaný, což ventiloval agresivním chováním. Spolu s paní ředitelkou jsme situaci vyhodnotily tak, že jeho problémové chování je důsledkem náročné situace, ve které se ocitl. Pochopily jsme, že jeho chování mělo důvod, který jsme mohly poměrně jednoduše změnit: Snažily jsme se přizpůsobit prostředí třídy. Pracovaly jsme s celou třídou na změně třídního

klimatu. Našly jsme si k tomu pomoc jedné neziskové organizace, která se věnuje cizincům, a společně jsme připravili plán prevence šikany pro celou školku. Pak jsme mu taky chtěly pomoci s jazykem. K tomu jsme oslovily katedru sinologie a čínského jazyka v blízkém velkém městě a domluvily jsme spolupráci. S výukou češtiny nám pak pomohli dobrovolníci a dobrovolnice z řad studentů a studentek. Máme velkou radost z toho, že se kluk v průběhu šesti měsíců dobře adaptoval a jeho chování se zlepšilo. Při nástupu do první třídy, po dvou letech v naší školce, už nepotřeboval téměř žádná podpůrná opatření.“

Tento příklad jednak ukazuje sílu dobře namířené rané inkluzivní intervence, která vedla k tomu, že na dalším stupni vzdělávacího systému se výrazně snížila potřeba dalších intervencí, a jednak upozorňuje na častou bariéru pro úspěšnou inkluzi a vzdělávací dráhu: Klíčovým momentem bylo pochopení a uchopení agresivního chování chlapce jako důsledku náročné situace, ve které se ocitl, místo toho, že by učitelky jeho chování vnímaly jako něco, co skrze (pedagogickou) intervenci nelze změnit (např. jeho vlastnost nebo důsledek špatné výchovy, jeho rodinného prostředí či pod.). V této souvislosti je rozhodující způsob, jak pečující personál nahlíží na dítě se specifickými potřebami, jak ukazuje další příklad:

V té samé MŠ měli případ děvčete s poruchou autistického spektra (PAS), které mělo kognitivní a intelektuální dovednosti přiměřené svému věku. Mělo však problémy s chováním podobně jako chlapec z předcházejícího příběhu – opakovaly se výbuchy vzteku, které se občas projevovaly agresí. V tomto případě ale ředitelka s učitelkami byly toho názoru, že začlenění děvčete do kolektivu třídy není možné, a doporučily rodičům, aby vyhledali specializovanou MŠ. Agresivitu a nekontrolovatelné chování vnímaly jako nedílnou součást PAS, a tudíž jako neměnitelné skrze (pedagogickou) intervenci. Dítě s PAS je však v situaci, která je v něčem podobná situaci dítěte, které mluví jiným jazykem než ostatní nebo pochází z odlišného kulturního či sociálního kontextu. Všechny tyto děti jistým způsobem nerozumí kultuře, jednání a normám v kolektivu zařízení rané výchovy a péče – avšak pomocí

správných podpůrných opatření a práci s kolektivem mohou fungovat (a také již fungují) v hlavním vzdělávacím proudu.

Tento druhý příklad poukazuje na další klíčovou změnu vnímání dětí se specifickými potřebami, která tvoří předpoklad pro úspěšnou inkluzi: při odpovědi na otázku, kdo může být skrze inkluzivního přístupu zapojen do hlavního vzdělávacího proudu, je potřeba se soustředit na otázku, jakým způsobem prostředí a fungování zařízení (např. míra hluku v třídě, způsoby komunikace mezi dětmi a pečujícím personálem, organizace dne apod.) vytváří bariéry, které dítě se specifickými potřebami stresuje, vyloučí, postaví do těžko řešitelné situace apod., do jaké míry tyto bariéry v dítěti spustí problematické nebo nežádoucí chování a jestli tyto bariéry lze odbourat (tak, aby se prostředí změnilo pro všechny) nebo jestli lze najít způsob, jak by šlo dané dítě konkrétně podporovat, aby lépe zvládlo danou situaci. Přičemž z hlediska inkluze je výhodnější najít cestu k obecné změně kontextu, protože podpora, která cílí jen na dítě se specifickými potřebami – být je v mnoha situacích zásadní a nenahraditelná – může také posilovat stereotypní vnímání daného dítěte.

Závěr

Smyslem této kapitoly bylo obrátit pozornost čtenářek a čtenářů k faktu, že své rodinné a individuální životy nežijeme jen podle svých vlastních rozhodnutí, ale velký vliv na naše volby mají také sociální struktury. Konflikty, které se mezi lidmi odehrávají, často pramení ze vzájemného nepochopení, ale i z nepochopení toho, že společnost není v každém ohledu nastavena dokonale a každý jednotlivý rodič, každé dítě i učitelky a chůvy žijí v určitých společenských podmínkách a musí se vyrovnat s často protichůdnými nároky a očekáváními. Součástí profesionální výbavy každé učitelky a každé chůvy je i povědomí o tomto společenském, kulturním a politickém kontextu. Ze strany učitelek a chův i rodičů je potřebná respektující snaha hledat přiměřená řešení, která přispějí k vzájemnému porozumění a partnerství zařízení rané výchovy a péče a rodiny.

ZÁVĚREM

Během čtyř let, která uplynula od zrušení garance míst pro dvouleté děti v mateřských školách, došlo v ČR v oblasti rané výchovy a péče k velkým změnám. Hlavním spouštěčem se nakonec ukázal být blížící se konec spolufinancování provozu dětských skupin ze strukturálních fondů EU. Ve spojení s faktem, že si dětské skupiny v ČR pomalu, ale jistě vybuďovaly svoje místo jako fungující zařízení nejen pro nejmenší děti, ale také jako doplnění chybějících kapacit veřejných MŠ, vznikl dostatečný tlak na to, aby se téma začalo politicky řešit. Politická i veřejná debata na toto téma proběhla v letech 2019–2021 na jiné – mnohem věcnější – úrovni než diskuse o dvouletých dětech v MŠ v roce 2018 a žádná z politických stran nezpochybnila potřebu najít řešení tohoto tématu. Debata v Poslanecké sněmovně svým rozsahem a délkou názorně předvedla,²¹⁶ jak je důležité naslouchat klíčovým aktérům a vést dialog. Hlasování o finálním návrhu ukázalo, že se na konci této dlouhé debaty téma rozšíření nabídky služeb rané výchovy a péče a jejich veřejného financování setkala se širokým politickým konsensem.

Tím ČR vstoupila do nové fáze řešení tématu rané výchovy a péče. V situaci, kdy se poprvé po roce 1989 zavedl systém financování rané výchovy a péče ze státního rozpočtu, získávají výzkumy v této oblasti na důležitosti. Dětské skupiny nyní plní v rámci českého systému rané a předškolní výchovy a péče dvojí roli: představují veřejně financovanou nabídku, která plně navazuje na možnost kratšího čerpání

216 Od schválení návrhu vlády až k přijetí novely v definitivní podobě uběhl rok, během nějž opakovaně došlo k obsahovým obrátům: od návrhu návratu k jeslím a zrušení možnosti poskytovat v rámci DS služby pro děti starší 3 let až k současné podobě návrhu (viz kapitola 1).

rodičovského příspěvku, a pro starší děti doplňují nabídku mateřských škol. Pro hodnocení a další vývoj této instituce a služby díky ní poskytované je podstatné, abychom měli k dispozici dostatek informací o tom, jestli tyto služby plní očekávané funkce (vůči dětem i rodičům) a jakým směrem by se měl ubírat jejich další rozvoj.

V této souvislosti bychom chtěly v rámci tohoto závěru reflektovat klíčová zjištění, která přinesla tato kniha – o dětech v zařízeních rané výchovy a péče, o ředitelkách a pečujícím personálu, o rodičích a vývoji českého systému rané a předškolní výchovy a péče. Je raná výchova a péče v ČR světem pro děti do tří let?

Vzhledem k dlouhodobé negativní prezentaci těchto služeb ve veřejných debatách s odkazem na jejich potenciálně negativní dopady na děti začneme právě u nich – u dětí do tří let jakožto hlavních aktérů a akterek: V rámci našeho etnografického pozorování²¹⁷ se nám podařilo rozkrýt klíčové prvky dětského světa v institucionální rané výchově a péči. Viděly jsme, že interakce dětí mladších tří let v těchto zařízeních jsou bohaté a komplexní. Jde o celou škálu drobných interakcí a zkušeností, které dětem umožňují osvojit si důležité sociální dovednosti (jak mezi sebou, tak i s dospělými). Z tohoto hlediska může institucionální raná výchova a péče fungovat jako zpestřující doplnění rodinného života, díky němuž může batole navázat kontakty, které mu umožní uchopit svět z jiných úhlů než v rodině. Když nahlédneme na institucionální ranou výchovu a péči jako na prostor pro tyto a další interakce, který má svou vlastní dynamiku, a může tím být pro děti kreativní, tvořivý a obohacující, nabývají zařízení rané výchovy a péče nový, širší rozměr: jejich význam se posouvá od izolovaného plnění funkce „hlídání dětí“ ve smyslu (méně kvalitní) „náhražky“ rodičovské péče k tomu, že tato zařízení nabízejí *prostor pro děti* (viz také kapitola 1). V tomto pojetí plní služby rané výchovy a péče širokou škálu potřeb dětí, rodičů a širší komunity, a to nezávisle na tom, jestli rodiče

217 Srovn. kapitola 2 a JARKOVSKÁ, Lucie a Katarína SLEZÁKOVÁ. *Dětská skupina jako kolektivita*.

pracují a mají potřebu nechat své děti „hlídat“, nebo ne.²¹⁸ Peter Moss a Pat Petrie toto pojetí shrnují následně jako:

„... kulturní prostor, kde se vytvářejí hodnoty, práva a kultury; a diskurzivní prostor pro různé perspektivy a formy vyjádření, kde je místo pro dialog, konfrontaci (ve smyslu výměny odlišných zkušeností a názorů), uvažování a kritické myšlení, kde děti i ostatní mohou mluvit a být slyšeni.“²¹⁹

Toto pojetí vnímající ranou výchovu a péči jako *prostor pro děti*, který spoluvytvářejí děti a zúčastnění dospělí, má však určité předpoklady, které jsme viděly také v rámci našeho výzkumu: je podstatné, aby se děti v daném zařízení cítily bezpečně a přijaty²²⁰. K tomu přispívá úspěšná adaptace, ale také vhodné nastavení docházky – některým dětem například vyhovuje jen dopolední docházka nebo docházka na pár dní v týdnu. V této souvislosti je zásadní najít řešení, které by vyhovovalo celé rodině. Dalším důležitým předpokladem je dostatek personálu, aby se mohl dětem – nejen v adaptační fázi – individuálně věnovat. Z našich rozhovorů s pečujícím personálem jasně vyplývá, že nedostatek personálu (a související nezbytnost různými způsoby improvizovat) je nejen hlavní překážkou pro poskytování kvalitní služby, ale také faktorem, který silně ovlivňuje motivaci a spokojenost pečujícího personálu, jenž má zase dopad na možnosti kvalitní interakce personálu s dětmi. V této souvislosti je důležitým prvkem odpovídající odborné vzdělávání, které pečujícímu personálu umožňuje se

218 MOSS, Peter. *Farewell to Childcare?*, s. 73.

219 Vlastní překlad, v originálu: "a cultural space, where values, rights and cultures are created; and a discursive space for differing perspectives and forms of expression, where there is room for dialogue, confrontation (in the sense of exchanging differing experience and views), deliberation and critical thinking, where children and others can speak and be heard." Moss, P. and Petrie, P. (2002), *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*, s. 9.

220 Jak to popisuje prakticky Helle Heckmannová v knize *Pomalé rodičovství* nebo více teoreticky Rebeka Wildová v knize *Svoboda a hranice, láska a respekt*.

adekvátně připravit a přispět do toho sdíleného prostoru a rozpoznávat jak podněty, tak i potřeby ze strany dítěte a odpovídajícím způsobem na ně navazovat a reagovat. Na systémové rovině je pak také nutno zabezpečit, aby tato zařízení byla dostupná finančně i lokálně pro co nejširší skupinu rodičů (viz také hodnocení současného systémového rámce v závěru kapitoly 1).

Když se z tohoto hlediska podíváme na řešení rané výchovy a péče, která jsme v rámci našeho výzkumu poznaly blíže, lze vidět důležité rozdíly v jejich potenciálu fungovat jako takový *prostor* nebo *svět* pro děti:

Největší překážky v tomto ohledu musí překonávat MŠ, zvláště ty, které tuto věkovou skupinu dětí sice přijímají, ale snaží se fungovat v obvyklém režimu bez chůvy. Jak bylo patrné i z našich rozhovorů, toto řešení vyžaduje ze strany personálu vysokou úroveň improvizace a ze strany dětí vysokou úroveň přizpůsobení se režimu a prostoru, který nebyl vytvořen na základě jejich potřeb, což je kombinace, která na obou stranách potenciálně způsobuje stres a/nebo vyžaduje nadúvazkové nasazení učitelek (viz kapitola 3). Dříve tento způsob přijímání dvouletých dětí souvisel především se způsobem kalkulace veřejné podpory pro MŠ na základě počtu dětí. Když měly MŠ volné kapacity, rozhodly se přijmout dvouleté děti k doplnění volných kapacit, aby si udržely financování, ale bez dalších organizačních uprav. Díky změně ve financování MŠ, která vstoupila v platnost na začátku roku 2020, odpadl tento tlak na doplnění kapacit, což snad vede i k redukci tohoto druhu zapojení dvouletých dětí. Z veřejného financování však vyplývá i základní výhoda MŠ, a tou je jejich bezkonkurenční finanční dostupnost. Pro danou variantu zapojení dvouletých dětí do MŠ (bez provozního přizpůsobení) nám však bohužel chybí jak informace od rodičů dětí, tak i pozorování v konkrétním zařízení, které by nám umožnilo zapojit do tohoto hodnocení „uživatelskou“ stránku.

V našem výzkumu jsme ale viděly, že třídy pro dvouleté děti v MŠ, které mají k dispozici dostatek finančních zdrojů (čerpají šablony na chůvu a/nebo mají dofinancující podporu zřizovatele), dokážou

v rámci MŠ vytvořit prostor, který odpovídá potřebám dětí ve věku do tří let: u dvou případů z našeho výzkumu pomohlo promyšlené zapojení chůvy, stejně jako aktivní podpora dalšího vzdělávání učitelek a celkově efektivní organizační schopnosti ze strany ředitelky. V jednom případě navíc ještě došlo k dofinancování úvazků ze strany zřizovatele. Toto však vyžaduje specifické organizační schopnosti a čas ze strany vedení MŠ – např. délka šablonových projektu byla max. 24 měsíců, a tudíž bylo potřeba opakovaně žádat o financování chůvy (většinou ročně). Podmínky se navíc mohly měnit, jako např. aktuálně v rámci přechodu na OP JAK. MŠ v Meziměstí tedy kvůli změnám kvalifikačních požadavků (školní asistent vyžaduje kvalifikace asistenta pedagoga a kurz chůvy k tomu nestačí) ztratila svou dlouholetou chůvu a má nyní už jenom asistenta pedagoga. Tato nestálost podmínek a jistá nepředvídatelnost organizačních změn dále komplikuje vytvoření stálé nabídky pro dvouleté děti v rámci MŠ (personální kontinuita je zvláště pro nejmenší děti klíčová). Dále lze u MŠ vidět jistou organizační rigidnost a potenciálně velké skupiny (přes maximální snížení počtu dětí může být ve třídě až 22 dětí), což některým dětem nemusí vyhovovat. Učitelky MŠ z našeho výzkumu vnímaly jako ideální počet kolem 15 dětí, který jsme v rámci výzkumu zaznamenaly v třídách v Ostravě a v Meziměstí. Učitelky byly se svou prací spokojeny a ohlasy rodičů na nabízenou službu v případě věkově homogenních tříd pro nejmenší z našeho výzkumu (např. dvaapůlleté až třiapůlleté děti) vesměs pozitivní – vyprávěli o tom, jak se děti ve skupině sžily, co dělají za pokroky apod. Tyto příklady zároveň poukazují na to, že díky své finanční a lokální dostupnosti oslovují třídy MŠ pro dvouleté děti jinou skupinu rodičů než např. dětské skupiny. Do velké míry jim totiž nejde o dřívější návrat do zaměstnání, ale o šetrnou a postupnou adaptaci dětí na režim MŠ. Matky vnímaly MŠ třídu pro dvouleté děti jako přípravný stupeň, který pomůže celou rodinu připravit na návrat matky do zaměstnání, a tím zásadně zmírňuje stres spojený s touto změnou. V rozhovorech tyto matky mluvily o tom, že se chtějí vyhnout radikálně změně, kdyby dítě ve třech letech např. najednou muselo fungovat

v běžné třídě mateřské školy pět dní v týdnu na celý den. Na druhé straně matky vnímaly, že se takto dokáží samy lépe přizpůsobit potřebám dítěte a pružně reagovat např. na zvýšenou nemocnost, která je častým jevem na začátku docházky do institucionální výchovy a péče, bez toho, že by způsobila jejich absenci v práci, kdyby se do ní zrovna vrátily. Zde lze vidět potenciál pro univerzální službu, která by překročila výhradní ekonomickou funkci, kterou dětským skupinám připisuje současný systémový rámec rané výchovy a péče v ČR (viz také hodnocení současného systémového rámce v závěru kapitoly 1).

Dětské skupiny nakonec nabízí rodičům největší flexibilitu, co se týče docházky, potenciálně nejmenší počet dětí ve skupině a nejlepší personální zabezpečení z hlediska počtu dětí na jednu pečující osobu. V našich rozhovorech jsme zaznamenaly i pozitivní vnímání této služby ze strany pečujícího personálu – má ze své práce radost a vnímá ji jako velmi smysluplnou a pro děti přínosnou. Z tohoto hlediska mají DS výborné předpoklady, aby v nich pečující personál mohl aktivně pracovat s individuálními vlohami a potřebami dětí a podílet se tak na vytváření světa pro děti do tří let. V současném nastavení poskytování rané výchovy a péče v rámci dětských skupin se však skrývá i řada překážek k realizaci tohoto pojetí: Jako podstatné vnímáme řešení odborné způsobilosti pečujících osob, v rámci něhož zůstal i nadále zachován požadavek na zdravotnické vzdělání. Zvláště v návaznosti na zavedení standardů kvality, které vyžadují pedagogickou práci, se to jeví jako neúměrný, až absurdní přežitek medicínského pojetí rané výchovy a péče z devatenáctého století. V tomto duchu chybí i širší koncepční uchopení rané výchovy a péče jako komplexního výchovně-vzdělávacího procesu, který vyžaduje pedagogické znalosti. Spolu s exkluzivním nastavením státní podpory pro rodiče, kteří jsou zapojeni do pracovního trhu, aktuálně hledají práci nebo studují, jsou toto klíčové faktory, které omezují realizaci pojetí rané výchovy a péče v dětských skupinách ve smyslu vytvoření prostoru pro děti. Zatím to ze systémového hlediska není služba, která by naplnila širokou škálu potřeb dětí, rodičů a širší komunity, ale – minimálně v systémovém

nastavení – působí spíše jako „jakž takž kvalitní hlídání dětí“, u něhož zůstává pachut „náhražky“ rodičovské péče, která získá legitimitu hlavně díky „vyššímu dobru“ zapojení rodičů do pracovního trhu. Přes tato systémová omezení jsme v našem výzkumu v praxi zaznamenaly velkou spokojenost rodičů s touto službou, která vychází nejspíš i z faktu, že všechny tři dětské skupiny, které byly zapojené do našeho výzkumu, vycházejí z uceleného pedagogického konceptu a kladou důraz na odpovídající pedagogické kvalifikace pečujícího personálu (dvě dětské skupiny vycházejí z Montessori pedagogiky a třetí navazuje na veřejnou MŠ, chůvy pracujících v těchto zařízení mají základní pedagogické vzdělávání), a nachází se tudíž na kvalitním konci kontinua personálních a obsahových nastavení dětských skupin, které současný systémový rámec umožňuje.

Tyto příklady zároveň znázorňují potenciál, který přes současné systémové nedostatky na základě našeho výzkumu vidíme v koncepčním nastavení dětských skupin: Základ k tomu, aby v ČR časem vzniklo univerzálně dostupné, věkově integrované a komplexně pedagogicky zaměřené zařízení, které nabízí kontinuální výchovu a péči v propojení s předškolním vzděláváním a nabízí prostor k tomu, aby děti různých věkových skupin měly možnost mezi sebou navazovat kontakt, trávit spolu čas a zároveň měly svůj věkově specifický prostor a náplň dne. Taková integrovaná služba v sobě navíc skrývá důležitý potenciál pro její lokální přizpůsobení (např. jestli třeba malá obec založí MŠ nebo věkově integrovanou dětskou skupinu, která zároveň dokáže poskytnout předškolní vzdělávání). Pro dosažení této vize by bylo potřeba vyřešit odpovídající kvalifikaci personálu, jeho dostatečné platové ohodnocení a financování služby ze strany státu tak, aby byla co nejvíce dostupná. V širším kontextu v systémové rovině by však těmto krokům ještě musela předcházet změna pohledu na funkce rané výchovy a péče a zároveň snaha se vypořádat s historickým vývojem těchto služeb a v českém kontextu stále nedokončeným přechodem k psychologicko-pedagogickému pojetí rané výchovy a péče, který tvoří základ pro komplexní vnímání dětí a jejich potřeb. Jde ale také

o uznání a postupné zapojení sociálních a vzdělávacích funkcí rané výchovy a péče na systémové rovině.

Systemový rámec rané výchovy a péče v ČR se nachází na rozcestí: může se rozvinout směrem k poskytování univerzálně dostupných a vysoce kvalitních služeb rané výchovy a péče, které plní celou řadu funkcí pro děti, rodiče, lokální komunity a demokratickou společnost, nebo zůstat v ohrádce systémového uchopení rané výchovy a péče z čistě ekonomického hlediska, jako hlídání dětí za účelem návratu matek na pracovní trh. V obou případech je třeba dále posilovat pedagogický výzkum v této oblasti. Jen tak totiž lze pro širší společenskou debatu zviditelnit a zpřístupnit každodenní praxi na základě současného systémového nastavení dětských skupin a poodhalit, jaký svět pro děti do tří let se v této praxi ukrývá.

BIBLIOGRAFIE

- ADAPTAČNÍ PLÁN (BERLÍNSKÝ MODEL). *Inkluzivniskola.cz* [online]. META [cit. 2022-05-13].
Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/adaptacni-plan>
- AHNERT, Lieselotte, Megan R. GUNNAR, Michael E. LAMB a Martina BARTHEL. Transition to Child Care: Associations with Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations: Associations with Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development*. [Wiley, Society for Research in Child Development], 2004, **75**(3), 639. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/3696585>
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x>
- AINSWORTH, Mary D. Salter, R. G ANDRY, Robert G HARLOW, S LEBOVICI, Margaret MEAD, Dane G PRUGH, Barbara WOOTTON a World Health ORGANIZATION. *Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects / contributors, Mary D. Ainsworth ... [et al.]: Public health papers ; no. 14*. Geneva: World Health Organization, 1962. ISBN 9241300140. Dostupné také z: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37819>
- ALCOCK, Sophie. Toddlers' Complex Communication: Playfulness from a Secure Base. *Contemporary Issues in Early Childhood* [online]. 2013, **14**(2), 179-190 [cit. 2022-05-12]. ISSN 1463-9491.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.2.179>
- AVRAMIDIS, Elias a Brahm NORWICH. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2002, **17**(2), 129-147 [cit. 2022-05-20]. ISSN 0885-6257.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- BADINTER, Élisabeth. *Materská láska: od 17. storočia po súčasnosť: Knižná edícia feministického kultúrneho časopisu Aspekt*. Bratislava: Aspekt, 1998. ISBN 80-85549-04-2.

- BEACHAM, Nigel a Martyn ROUSE. Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2012, **12**(1), 3-11 [cit. 2022-05-20]. ISSN 14713802.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- BECK, Ulrich. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-32-6.
- BERTH, Felix. Discovering Bowlby: infant homes and attachment theory in West Germany after the Second World War. *Paedagogica Historica* [online]. , 1-17 [cit. 2022-06-15]. ISSN 0030-9230.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1934705>
- BOWLBY, John a World Health ORGANIZATION. *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children / John Bowlby: World Health Organization monograph series ; no. 2*. 2nd ed. Geneva: World Health Organization, 1952. ISBN 9241400021. Dostupné také z: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>
- COOK-GUMPERZ, Jenny, William A. CORSARO a Jürgen STREECK, ed. *Children's Worlds and Children's Language* [online]. DE GRUYTER, 1986 [cit. 2022-05-12]. ISBN 978-3-11-010681-7.
<https://doi.org/10.1515/9783110864212>
- CORSARO, William A. Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood* [online]. 1993, **1**(2), 64-74 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0907-5682.
<https://doi.org/10.1177/090756829300100202>
- CORSARO, William A. Routines in Peer Culture. COOK-GUMPERZ, Jenny, William A. CORSARO a Jürgen STREECK, ed. *Children's Worlds and Children's Language* [online]. Berlin, Boston: DE GRUYTER, 1986 [cit. 2022-05-12]. ISBN 9783110864212.
<https://doi.org/10.1515/9783110864212.231>
- CORSARO, William A. a Donna EDER. Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology* [online]. 1990, **16**(1), 197-220 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0360-0572.
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. *EUR-LEX* [online]. European Union, 2022, 2019 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32019H0605(01))

- DEL BOCA, Daniela, Silvia PASQUA a Chiara PRONZATO. *THE IMPACT OF INSTITUTIONS ON MOTHERHOOD AND WORK: CHILD Working Papers*. CHILD – Centre for Household, Income, Labour and Demographic economics – ITALY, 2007. Dostupné také z: https://EconPapers.repec.org/RePEc:wpc:wplist:wp06_07
- DUDOVÁ, Radka a Hana HAŠKOVÁ. Diskursy, instituce a praxe péče o děti do tří let ve francouzsko-české komparativní perspektivě. *Gender a výzkum / Gender and Research*. 2010, **11**(2), 36-47. ISSN 1213-0028. Dostupné také z: <https://genderonline.cz/artkey/gav-201002-0004.php>
- DUNCAN, Simon, Rosalind EDWARDS, Tracey REYNOLDS a Pam ALLDRED. Mothers and child care: policies, values and theories. *Children & Society* [online]. 2004, **18**(4), 254-265 [cit. 2022-06-01]. ISSN 0951-0605. <https://doi.org/10.1002/chi.800>
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Profile of Inclusive Teachers* [online]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012 [cit. 2022-05-20]. ISBN 978-87-7110-337-3. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION. *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. <https://doi.org/10.2766/399018>
- FLEWITT, Rosie a Lynn ANG. *Research Methods for Early Childhood Education* [online]. Bloomsbury Publishing, 2020 [cit. 2022-06-14]. ISBN 9781350015449. <https://doi.org/10.5040/9781350015449>
- FROESE, Monica. Maternity Leave in the United States: Facts You Need to Know'. *Healthline* [online]. Healthline Media a Red Ventures Company, 2014, 2014 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://www.healthline.com/health/pregnancy/united-states-maternity-leave-facts#Maternity-leave-is-not-a-vacation->
- GAMBLE, Wendy C., Allison R. EWING a Mari S. WILHEM. Parental Perceptions of Characteristics of Non-Parental Child Care: Belief Dimensions, Family and Child Correlates. *Journal of Child and Family Studies* [online]. 2009, **18**(1), 70-82 [cit. 2022-05-13]. ISSN 1062-1024. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9208-z>
- GEBHARDT, Markus, Susanne SCHWAB, Hannelore REICHER, Barbara ELLMEIER, Sonja GMEINER, Peter ROSSMANN a Barbara GASTEIGER KLICPERA. Einstellungen von LehrerInnen

- zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik* [online]. 2011, **3**(4), 275-290 [cit. 2022-05-20]. ISSN 1869-4548. <https://doi.org/10.25656/01:9328>
- GOMAJEE, Ramchandar, Fabienne EL-KHOURY, Sylvana CÔTÉ, Judith VAN DER WAERDEN, Laura PRYOR a Maria MELCHIOR. Early childcare type predicts children's emotional and behavioural trajectories into middle childhood. Data from the EDEN mother-child cohort study. *Journal of Epidemiology and Community Health* [online]. 2018, **72**(11), 1033-1043 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0143-005X. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-210393>
- GREVE, Anne. Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* [online]. 2013, **6** [cit. 2022-05-12]. ISSN 1890-9167. <https://doi.org/10.7577/nbf.440>
- GRŮZOVÁ, Lucie a Zora SYSLOVÁ. *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2022-06-14]. ISBN 978-80-210-8114-7. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8114-2015>
- GRŮZOVÁ, Lucie a Zora SYSLOVÁ. Childcare for Children under Three Years of Age from Mothers' Point of View within the International Context. *Pedagogika* [online]. 2020, **70**(4), 533-552 [cit. 2022-05-18]. ISSN 2336-2189. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1725>
- GUPTA, Amita. Using postcolonial theory to critically re-frame the child development narrative. *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*. Routledge, 2015, -. ISBN 9781315678979. Dostupné z: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315678979.ch16>
- HÄFLE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
- HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.
- HAŠKOVÁ, Hana a Zuzana UHDE, ed. *Women and social citizenship in Czech society: continuity and change*. Prague: Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic, 2009. ISBN 978-80-7330-150-7.

- HECKMAN, James. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. American Association for the Advancement of Science, 2006/06/30, **312**(5782), 1900-1902.
<https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- HEDLINE, S. The Economist explains: Why Swedish men take so much paternity leave. *The Economist* [online]. The Economist Newspaper Limited, 2014, 2014 [cit. 2022-05-13].
 Dostupné z: <https://www.economist.com/the-economist-explains/2014/07/22/why-swedish-men-take-so-much-paternity-leave>
- HERMAN, Marek a Jiří HALDA. PANÍ MINISTRYNĚ DVOULETÉ DĚTI DO ŠKOLKY NEPATŘÍ I. *E-petice.cz* [online]. 29. 5. 2017 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://e-petice.cz/petitions/pani-ministryne-dvoulete-deti-do-skolky-nepatri-.html>
- HÖHNE, Sylva a Věra KUCHAROVÁ. Changes in the Financial Instruments of Family Policy in 2006-2015 and their Potential to Change Fertility Behaviour. *Politická ekonomie* [online]. 2016, **64**(7), 867-890 [cit. 2022-05-13]. ISSN 00323233.
<https://doi.org/10.18267/j.polek.1094>
- IONESCU, Mihaela a Dawn TANKERSLEY. A QUALITY FRAMEWORK for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age [online]. ISSA - International Step by Step Association, 2016 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/ISSA_Quality_Framework_0-3_e-version_screen.pdf
- JAMES, Allison a Alan PROUT, ed. *Constructing and Reconstructing Childhood* [online]. Routledge, 2015 [cit. 2022-05-12]. ISBN 9781315745008.
<https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- JARCOVSKÁ, Lucie, Martina KAMPICHLER a Katarína SLEZÁKOVÁ. *Diverzifikace předškolního vzdělávání v ČR*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9624-0.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9625-2020>
- JARCOVSKÁ, Lucie a Katarína SLEZÁKOVÁ. Dětská skupina jako kolektivita. *Czech Sociological Review* [online]. 2021, 57(5), 557-580 [cit. 2022-09-19]. ISSN 00380288.
<https://doi.org/10.13060/csr.2021.042>
- KAMERMAN, Sheila B. A global history of early childhood education and care. - [online]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2006 [cit. 2022-06-14].
 Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147470>
- KAMPICHLER, Martina. Parallel worlds? Parental rationalities of governing children in the context of the diversifying Czech pre-school system. *European Early Childhood*

- Education Research Journal* [online]. 2021, **29**(2), 250–260 [cit. 2022-05-18]. ISSN 1350-293X.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895266>
- KAMPICHLER, Martina. Autonomous and responsible? Parental rationalities for their involvement in ECEC in the Czech Republic. *Early Years* [online]. , 1–15 [cit. 2022-05-18]. ISSN 0957-5146.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1959523>
- KAMPICHLER, Martina. Parental involvement in Czech Republic: Towards a partnership approach?. GARVIS, Susanne, Sivanes PHILLIPSON, Heidi HARJU-LUUKKAINEN a Alicja Renata SADOWNIK, ed. *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*. Abingdon: Routledge, 2022, s. 63–73. ISBN 978-0-367-42390-2.
- KAMPICHLER, Martina, Jana DVOŘÁČKOVÁ a Lucie JARKOVSKÁ. Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy* [online]. 2018, **9**(2), 9–32 [cit. 2022-06-16]. ISSN 1338-2144.
<https://doi.org/10.2478/jped-2018-0009>
- KAMPICHLER, Martina a Erika KISPÉTER. Public maternalism in the Czech Republic and Hungary. *Socio.hu* [online]. 2014, **2014**(special 2), 41–57 [cit. 2022-06-15]. ISSN 20630468.
<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2014en.41>
- KAŠČÁK, Ondřej, Martina KAMPICHLER, Erika KISPÉTER a Katarzyna GAWLICZ. Ökonomisierungsprozesse frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Visegrád Ländern. MIERENDORFF, Johanna, Thomas GRUNAU a Thomas HÖHNE. *Der Elementarbereich im Wandel Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2022, s. 45–89. ISBN 978-3-7799-6556-5.
- KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:138e9370-7b5f-11e-7-aab4-005056827e52>
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy: Zpráva z výzkumu* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
- KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

- KŠIŇAN, Albert a Petr DOLEŽAL. Máma mele maso, Marek mate mámu. In: *Psychologie.cz* [online]. Mindlab, 2. 3. 2020 [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/mama-mele-maso-marek-mate-mamu/>
- KUCHAŘOVÁ, Věra. *Péče o děti předškolního a raného školního věku*. Praha: VÚPSV, 2009. ISBN 978-80-7416-041-7.
- KUCHAŘOVÁ, Věra. *Zaměstnání a péče o malé děti z perspektivy rodičů a zaměstnavatelů: uplatnění nároků na rodičovskou dovolenou a na volno na péči o nemocného člena rodiny v praxi*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006. ISBN 80-87007-18-2.
- KUCHAŘOVÁ, Věra a Olga NEŠPOROVÁ. Family Policy and Formal and Informal Care for Preschool-Age Children in Selected European Countries. *Czech Sociological Review* [online]. 2019, **55**(4), 473-502 [cit. 2022-05-13]. ISSN 00380288. <https://doi.org/10.13060/00380288.2019.55.4.474>
- KUCHAŘOVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sítí zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. Praha: VÚPSV, 2006. ISBN 80-87007-51-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:3605e8a0-ef5e-11e6-8906-005056827e52>
- LA BERGE, Ann F. Medicalization and Moralization: The Creches of Nineteenth-Century Paris: The Creches of Nineteenth-Century Paris. *Journal of Social History*. Oxford University Press, 1991, **25**(1), 65. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/3788504> <https://doi.org/10.1353/jsh/25.1.65>
- LALVANI, Priya. Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society* [online]. 2012, **28**(1), 14-27 [cit. 2022-05-18]. ISSN 0968-7599. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
- LAMB, Michael E. a Lieselotte AHNERT, ed. Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. DAMON, William a Richard M. LERNER. *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2006, s. 950-1016. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0423>
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1963.
- LIŠKOVÁ, Kateřina. *Sexual liberation, socialist style: communist Czechoslovakia and the science of desire, 1945-1989*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. ISBN 978-1-108-42469-1.

- <https://doi.org/10.1017/9781108341332>
- LØKKEN, Gunvor. Tracing the Social Style of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2000, **44**(2), 163-176 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0031-3831. <https://doi.org/10.1080/713696668>
- LØKKEN, Gunvor. The playful quality of the toddling "style." *International Journal of Qualitative Studies in Education* [online]. 2000, **13**(5), 531-542 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0951-8398. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>
- LØKKEN, Gunvor. Greetings and welcomes among toddler peers in a Norwegian barnehage. *International Journal of Early Childhood* [online]. 2004, **36**(2), 43-58 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0020-7187. <https://doi.org/10.1080/BF03168199>
- MEAD, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Most (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-036-0.
- MELHUISE, Edward. *Provision of quality early childcare services: Synthesis report, Czech Republic, 10-11 November 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. ISBN 978-92-79-55007-2. <https://doi.org/10.2767/757173>
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenology of Perception* [online]. Routledge, 2013 [cit. 2022-05-13]. ISBN 9781135718602. <https://doi.org/10.4324/9780203720714>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Standardy kvality péče pro dětské skupiny* [online]. [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <http://www.dsmpsv.cz/cs/pro-poskytovatele/standardy-kvality-pece>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Dětské skupiny* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <http://www.dsmpsv.cz/cs/>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Mikrojesle* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://mikrojesle.mpsv.cz/>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní koncepce podpory rodin s dětmi* [online]. Praha: MPSV, 2009 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Narodni_koncepce_podpory_rodin_s_detmi.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2021)* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let* [online]. 2008 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analýza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 72 - 41 - M/01 Informační služby* [online]. [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>
- MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČR. Prohlášení ministerstva zdravotnictví o provozování jeslí jako zdravotnických zařízení. *Ministerstvo zdravotnictví ČR* [online]. Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2013 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/prohlase-ni-ministerstva-zdravotnictvi-o-provozovani-jesli-jako-zdravotnickych-zarizeni/>
- MORTLOCK, Anita. Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education* [online]. 2015, **23**(4), 426-435 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0966-9760.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1096237>
- MOSS, Peter. Farewell to Childcare?. *National Institute Economic Review* [online]. 2006, **195**, 70-83 [cit. 2022-03-29]. ISSN 0027-9501.
<https://doi.org/10.1177/0027950106064040>
- MOSS, Peter. Getting beyond childcare: reflections on recent policy and future possibilities. BRANNEN, Julia a Peter MOSS. *Rethinking Children's Care*. Buckingham: Open University Press, 2003, s. 25-43.
- MOSS, Peter a Pat PETRIE. *From Children's Services to Children's Spaces* [online]. Routledge, 2005 [cit. 2022-06-14]. ISBN 9781134538270.
<https://doi.org/10.4324/9780203995105>
- MUSATTI, T. a S. PANI. Social behavior and interaction among day-care center toddlers. *Early Child Development and Care* [online]. 2006, **7**(1), 5-27 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0300-4430.
<https://doi.org/10.1080/0300443810070102>
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EARLY CHILD CARE RESEARCHNETWORK. Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment during the Transition to Kindergarten?. *Child Development*. [Wiley, Society for Research in Child Development], 2003, **74**(4), 976. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/3696198>

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00582>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika [Grada]. ISBN 978-80-247-5107-8.

OSN. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [online]. United Nations, 2007 [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY, POSLANECKÁ SNĚMOVNA 2017 – 2021. Sněmovní tisky k Návrhu poslanců Václava Klause, Petra Fialy, Zbyňka Stanjury a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *Www.psp.cz* [online]. [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/tisky.sqw?O=8&T=61>

PROCHNER, Larry. The American Creche: 'Let's Do What the French Do, but Do it Our Way'. *Contemporary Issues in Early Childhood* [online]. 2003, **4**(3), 267-285 [cit. 2022-03-29]. ISSN 1463-9491.

<https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.4>

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

QUIÑONES, Gloria, Avis RIDGWAY a Liang LI. Holding Hands: Toddlers' Imaginary Peer Play. RIDGWAY, Avis, Gloria QUIÑONES a Liang LI, ed. *Peer Play and Relationships in Early Childhood* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2020, 2020-06-30, s. 77-92 [cit. 2022-05-13]. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. ISBN 978-3-030-42330-8.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_6

RABUŠICOVÁ, Milada, ed. Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika. GREGER, David. *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015, s. 67-82. ISBN 978-80-7290-860-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. Rodiče a škola. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 319. ISBN 978-80-7367-546-2.

- RIDGWAY, Avis, Gloria QUIÑONES a Liang LI, ed. *Peer Play and Relationships in Early Childhood* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2020 [cit. 2022-05-13]. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. ISBN 978-3-030-42330-8.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5>
- ROLLET-ECHALIER, Catherine. La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République. *Population (French Edition)*. Institut National d'Études Démographiques, 1991, **46**(2), 349.
<https://doi.org/10.2307/1533240>
- ROSE, Nikolas S. *Governing the soul: the shaping of the private self: the shaping of the private self*. 2nd ed. London ; New York: Free Association Books, 1999. ISBN 978-1-85343-444-0.
- ROSTGAARD, Tine. Childcare as a global policy agenda. BJÖRK EYDAL, Guðný a Tine ROSTGAARD, ed. *Handbook of family policy*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, 2018, s. 96-110. ISBN 9781784719333.
<https://doi.org/10.4337/9781784719340.00016>
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788295.
- SAXONBERG, Steven. *Gendering family policies in post-communist Europe: a historical-institutional analysis: a historical-institutional analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. ISBN 978-0-230-29995-5.
- SAXONBERG, Steven, Hana HAŠKOVÁ a Jiří MUDRÁK. *The development of Czech child-care policies*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) together with the Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-101-5.
- SINGER, Elly. Shared Care for Children. *Theory & Psychology* [online]. 1993, **3**(4), 429-449 [cit. 2022-06-15]. ISSN 0959-3543.
<https://doi.org/10.1177/0959354393034003>
- SINGER, Elly, Anne-Greth VAN HOOGDALEM, Dorian DE HAAN a Nienke BEKKEMA. Day care experiences and the development of conflict strategies in young children. *Early Child Development and Care* [online]. 2012, **182**(12), 1661-1672 [cit. 2022-05-12]. ISSN 0300-4430.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.640753>
- SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

- STÁTNI PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ. *Program výchovné práce v jeslich a v mateřských školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:acceaad0-7b68-11e7-b92d-005056827e51>
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- SYSLOVÁ, Zora a Veronika NAJVAROVÁ. Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011-2020. *Pedagogika* [online]. 2021, **71**(3) [cit. 2022-06-14]. ISSN 2336-2189.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.978>
- TIWARI, Ashwini, Ajay DAS a Manisha SHARMA. Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2015, **52**, 128-136 [cit. 2022-05-18]. ISSN 0742051X.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- TOWNLEY, Cris. Playgroups: Moving in from the Margins of History, Policy and Feminism. *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. 2018, **43**(2), 64-71 [cit. 2022-06-15]. ISSN 1836-9391.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.2.07>
- TROJLÍSTEK sblížení tří generací. *Centrum pro rodinu a sociální péči* [online]. CRSP [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://www.crsp.cz/projekty/trojlistek-sblizeni-tri-generaci/>
- ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY. *Zdravotnictví 1990* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1990 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/zdrroc1990_csfr_zdravotnictvi.pdf
- VANDENBROECK, Michel. Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference. NIEUWENHUIS, Rense a Wim VAN LANCKER, ed. *The Palgrave Handbook of Family Policy* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2020, 2020-12-15, s. 169-191 [cit. 2022-05-18]. ISBN 978-3-030-54617-5.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-54618-2_8

- VANDENBROECK, Michel. The Persistent Gap between Education and Care: a 'History of the Present' Research on Belgian Child Care Provision and Policy. *Paedagogica Historica* [online]. 2006, **42**(3), 363-383 [cit. 2022-03-29]. ISSN 0030-9230. <https://doi.org/10.1080/00309230500336814>
- VÝBOR PRO VZDĚLÁVÁNÍ, VĚDU, KULTURU, LIDSKÁ PRÁVA. Veřejné slyšení VVVK „Dvouleté děti nepatří do školky, ale do náruče mámy.“ *Senát Parlamentu ČR* [online]. 6. 2. 2018 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.senat.cz/cinnost/webtv/archiv.php?video=true&id_schuze&zacatek=20180206000204&konec=20180206999999
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Zmapování dostupnosti a podmínek pobytu dětí v jeslích, mateřských školách, školních družinách a obdobných zařízeních a jiných neinstančních forem péče o děti v ČR včetně identifikace překážek jejich využívání s návrhy možných opatření k jejich rozvoji: Závěrečná zpráva o řešení projektu HR162/07* [online]. Praha: VUPS, 2008 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/pece_o_deti.pdf/71fb9215-89b8-2c71-9664-40ef776c521b
- WYNESS, Michael G. *Childhood and society: an introduction to the sociology of childhood: an introduction to the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. ISBN 0-333-94649-9.

JMENNÝ REJSTŘÍK

- AHNERT, Lieselotte 73, 157,
AINSWORTH, Mary D. 30, 41, 71
ALCOCK, Sophie 71, 72
ALLDRED, Pam 152
ANG, Lynn 10
AVRAMIDIS, Elias 183
BADINTER, Élisabeth 170, 171
BARTHEL, Martina 157
BEACHAM, Nigel 183
BECK, Ulrich 170, 171
BEKKEMA, Nienke 75, 84
BERTH, Felix 41
BORKOVCOVÁ, Irena 7, 8, 106
BOWLBY, John 29, 30, 40, 41, 46, 71, 157,
174
CORSARO, William A. 65, 66, 72, 75, 76,
77, 81, 82
CÔTÉ, Sylvana 72
COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 20, 21,
36, 106, 183
DAS, Ajay 184
DE HAAN, Dorian 75, 84
DEL BOCA, Daniela 153
DOLEŽAL, Petr 54, 174
DUDOVÁ, Radka 33, 42
DUNCAN, Simon 152
DVOŘÁČKOVÁ, Jana 51
EDER, Donna 66
EDWARDS, Rosalind 152
EL-KHOURY, Fabienne 72
EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT
IN SPECIAL NEEDS EDUCATION 183
EUROPEAN COMMISSION 36
EWING, Allison R. 152
FLEWITT, Rosie 10
FROESE, Monica 70
GAMBLE, Wendy C. 152
GAWLICZ, Katarzyna 48, 49, 174
GOMAJEE, Ramchandrar 72
GREVE, Anne 72, 84, 85, 89, 92
GRŮZOVÁ, Lucie 20, 23, 153, 179
GUNNAR, Megan R. 157
GUPTA, Amita 68, 69
HÄFELE, Bettina 160, 161
HALDA, Jiří 5, 54
HAŠKOVÁ, Hana 19, 33, 37, 38, 39, 42, 43,
44, 46, 47, 174
HECKMAN, James 35
HERMAN, Marek 5, 54
HÖHNE, Sylva 152
IONESCU, Mihaela 106
JAMES, Allison 20, 65
JARKOVSKÁ, Lucie 51, 180, 181, 190
KAMERMAN, Sheila B. 26, 34
KAMPICHLER, Martina 23, 47, 48, 49, 51,
174, 176, 180, 181
KAŠČÁK, Ondrej 48, 49, 174
KISPÉTER, Erika 47, 48, 49, 174

- KOCH, Jaroslav 40
 KROPÁČKOVÁ, Jana 19, 20
 KŠIŇAN, Albert 54, 174
 KUCHARŮVÁ, Věra 19, 45, 46, 48, 152, 153
 LA BERGE, Ann F. 27, 28
 LAMB, Michael E. 73, 157
 LANGMEIER, Josef 39, 40, 44, 46
 LI, Liang 90
 LIŠKOVÁ, Kateřina 38, 39, 41, 45
 LØKKEN, Gunvor 72, 73, 75, 76, 77, 79,
 80, 82, 83, 86, 87, 90, 91
 MATĚJČEK, Zdeněk 39, 40
 MEAD, Margaret 30, 69, 71
 MELCHIOR, Maria 72
 MELHUIH, Edward 153
 MERLEAU-PONTY, Maurice 85, 92
 MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH
 VĚCÍ 48, 49, 51, 53, 57, 58
 MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE
 A TĚLOVÝCHOVY 8, 15, 106, 176
 MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ 51
 MORTLOCK, Anita 72, 77, 82
 MOSS, Peter 9, 20, 25, 32, 34, 37, 48, 191
 MUDRÁK, Jiří 19, 37, 38, 39, 43, 44, 46,
 47, 174
 MUSATTI, T. 74
 NAJVAROVÁ, Veronika 19
 NEŠPOROVÁ, Olga 152
 NORWICH, Brahm 183
 OPRAVILOVÁ, Eva 91
 PANNI, S. 74
 PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY,
 POSLANECKÁ SNĚMOVNA 5
 PASQUA, Silvia 153
 PETRIE, Pat 9, 20, 37, 191
 PROCHNER, Larry 27, 28
 PRONZATO, Chiara 153
 PROUT, Alan 20, 65
 PRŮCHA, Jan 7, 8, 9, 19, 37, 45, 49, 50,
 106
 PRYOR, Laura 72
 QUIÑONES, Gloria 90
 RABUŠICOVÁ, Milada 106, 176
 REYNOLDS, Tracey 152
 ŘÍČAN, Pavel 160
 RIDGWAY, Avis 90
 ROLLET-ECHALIER, Catherine 27
 ROSE, Nikolas S. 29, 30, 31
 ROSTGAARD, Tine 35
 ROUSE, Martyn 183, 197
 SAXONBERG, Steven 19, 37, 38, 39, 43,
 44, 46, 47, 174
 SHARMA, Manisha 184
 SINGER, Elly 29, 46, 72, 75, 84
 SLEZÁKOVÁ, Katarína 180, 181, 190
 SPLAVCOVÁ, Hana 20
 SUCHÁNKOVÁ, Eliška 91
 SVOBODOVÁ, Kamila 19, 45, 46, 48
 SYSLOVÁ, Zora 7, 8, 19, 20, 106, 153, 179
 TANKERSLEY, Dawn 106
 TIWARI, Ashwini 184
 TOWNLEY, Cris 32
 UHDE, Zuzana 19, 47
 VAN DER WAERDEN, Judith 72
 VAN HOOGDALEM, Anne-Greth 75, 84
 VANDENBROECK, Michel 20, 25, 31, 32, 34,
 35, 36, 183
 WILHEM, Mari S. 152
 WORLD HEALTH ORGANIZATION 29, 30, 71
 WYNESS, Michael G. 29

VĚCNÝ REJSTŘÍK

- Adaptace 58, 101, 106, 108, 111, 121, 128,
132-139, 142-149, 158-163, 166, 174,
175, 191, 193
- adaptační plán 160-163
- asistent pedagoga / školní asistent 14,
16, 55, 60, 52, 156, 193
- Berlínský model 160-163
- Brno 12, 13, 16, 67, 73 81, 84, 96, 97, 98,
113, 115, 179
- Česká republika (ČR) 5, 6, 7, 18-22, 25, 28,
40, 45-62, 66, 70-72, 100, 106, 120,
153, 171-174, 180, 184, 189, 190, 194-196
- Československo 37-45
- Deprivace 39, 40, 44, 46
- dětská skupina (DS) 6, 7, 9, 10, 12-18, 22,
25, 51, 52, 53, 56-62, 67, 73, 75, 78,
81, 84, 90, 92, 95-99, 106, 109, 110, 113,
115, 116, 122, 126-128, 130, 131, 139, 148,
149, 155, 156, 160-163, 165, 172, 173,
179, 182, 183, 185, 189, 193-196
- dostupnost 35, 36, 59-62, 148, 192-194
- Evropská unie (EU) 12, 17, 35, 48, 52, 53,
62, 67, 72, 189
- Francie 32
- funkce rané výchovy a péče [sociální,
ekonomická, vzdělávací] 7, 20, 22,
25, 37, 42, 51, 59, 108, 115, 190, 195
- gender [genderové role, genderový řád,
genderové uspořádání, genderová
dělba práce] 65, 69, 70, 82, 90, 152,
170-172
- chůva (pro děti v dětské skupině,
pro děti do zahájení povinné školní
docházky) 12-17, 21, 55, 57, 60-62,
67, 72, 75, 86, 88, 90, 95-117, 130,
131, 143, 153, 156, 159, 160, 163-169,
174-178, 185, 187, 192-195
- inkluze 170, 12-187
- jesle (historické) / mikrojesle 6, 7, 9,
10-12, 16, 17, 26-28, 32, 37-57, 95, 106,
109, 115, 116, 125, 126, 130, 155, 157, 171,
174, 176, 189
- kolektiv (dětí) 11, 18, 40-44, 53, 65-92,
97, 100, 101, 103, 105, 113, 131, 137, 139,
143, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165,
166, 180, 186, 187
- komunikační dovednosti 84, 153
- Kroměříž 16, 17, 97, 101, 104, 108-110, 112,
116
- Kurikulum 36, 111, 112
- mateřská dovolená 44, 70, 119, 153
- mateřská škola 5, 7, 10, 11, 13-18, 37, 43,
52-62, 67, 68, 75, 80-82, 90, 95-104,
107-117, 122, 136-138, 143, 145, 146,
155-157, 160-165, 170, 172, 176, 180,
181, 185, 186, 189, 192-195
- mateřství 124, 130, 139, 140, 169,
170-175

- matka 26, 27, 29-36, 40, 44, 46, 48, 59, 67, 69-72, 80-84, 106, 115-117, 119-153, 155 157-159, 161, 169-176, 179-181, 193, 194, 196
- Meziměstí 16, 18, 103, 104, 115, 116, 193
- Nizozemí 34
- Ostrava 16, 67, 80, 103, 107, 110, 112, 114, 116, 179,
- Otcovství 171
- Otec 67, 69, 70, 71, 83, 84, 120, 121, 124, 151, 161, 170-173
- Petice 5, 54
- pojetí rané výchovy a péče (psychologicko-pedagogické, medicínské) 7, 20, 27, 29, 32, 33, 35, 38, 41, 42, 44, 45, 49, 50, 56, 62, 190, 191, 194, 195
- právo na přednostní přijímání / na místo v předškolním zařízení 34, 54, 59, 99,
- rodiče 5-7, 10-16, 21-23, 29, 30, 33-35, 37, 39, 40, 42, 44, 48, 52, 53, 57, 59, 67, 69, 70-72, 73, 78, 80, 81, 83, 91, 96, 106, 108, 113, 114-117, 119-153, 155-167, 169-182, 187, 190, 192-196
- rodičovská dovolená 13, 34, 46, 47, 53, 70, 71, 108, 113, 119, 121, 141, 153, 155, 171-173
- rodina 21, 22, 30, 33, 38, 46, 48, 58, 69, 71, 84, 96, 113, 114, 121, 125, 126, 128, 134, 140, 141, 143, 146, 151, 152, 155, 158, 159, 161-166, 169, 171, 172, 174-178, 182, 185, 187, 190, 191, 193
- rodinné politiky 19, 44, 45-49, 68, 71, 119, 152
- ředitelka 10, 17, 21, 54, 55, 66, 67, 73, 84, 95-117, 183, 185, 186, 190, 193,
- sladňování (pracovních a pečovatelských povinností, pracovního a soukromého života) 172,173
- socializace 33, 65, 66, 68, 73,75, 81-83, 90, 92, 111, 180
- sociální dovednosti 81-83, 85, 190,
- sociální vztahy batolat 72, 85, 89, 90, 91, 158, 161
- šablony 14, 55, 62, 100, 192, 193
- Švédsko 32-34, 41, 70, 119
- Teorie citové vazby 30, 46, 72,
- vazba (na matku) 40, 46, 71, 72, 125, 158,
- veřejné slyšení (VVVK - výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva) 54, 116
- volba (možnost volby) 16, 34, 119-122, 172, 187
- zapojení do pracovního trhu 26, 30, 32, 35, 36, 38, 47, 57, 59, 106, 119, 121, 152, 153, 171-173, 194-196
- zřizovatel 15-17, 54, 60, 62, 67, 102, 116, 122, 173, 192, 193
- živnostenský zákon 7, 9, 11, 13, 16-19, 48, 50, 95, 122, 179

SVĚT PRO DĚTI DO TŘÍ LET

Vhledy do současné podoby rané výchovy a péče v ČR

Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D.
Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D.
Mgr. Martina Kampichler, Ph.D.
Mgr. Katarína Slezáková

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazykové korektury: Mgr. Marta Svobodová

Návrh obálky: Katarína Jamříšková

Sazba: Vladimír Fára

Fotografie na obálce: Petr Vrabec

Ilustrace: Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D.

1., elektronické vydání, 2022

ISBN 978-80-280-0207-7

Myšlenka na institucionální výchovu a péči o děti ve věku do tří let vyvolává u mnoha lidí rozporuplné pocity. Některým se vybavují neradostné vzpomínky na socialistické jesle a na základě toho si nedokážou představit, že by své dítě svěřili do takové instituce. Existují ještě vůbec jesle? Jiní zase ztratili přehled v množství zdánlivě různých typů zařízení pro tuto věkovou skupinu – jesličky, školičky, mini-školky, jesle, mikrojesle, dětské skupiny, dětská centra, mateřské školy – a marně se snaží najít řešení, které nejlépe vyhovuje jejich rodinné situaci a potřebám jejich dětí. Jaká zařízení aktuálně existují? V čem se vzájemně liší a jaké služby a podmínky nabízí pro nejmenší děti? Kdo se v nich o děti stará, jakým způsobem a v jakém prostředí? A je jim tam dobře?

Právě na tyto otázky se snaží odpovědět kniha *Svět pro děti do tří let*. Jejím cílem je přispět k překonání vžitých představ, polopravd a nejasností ohledně rané výchovy a péče v ČR. Realita současných zařízení pro děti mladší tří let je naštěstí mnohem radostnější a barevnější než černobílé vzpomínky na staré časy. Je ale také poměrně různorodá a v některých ohledech nepřehledná. Pokusili jsme se proto v našem výzkumu zmapovat, jak to v této oblasti v současnosti vypadá, jaká zařízení a jejich varianty jsou dostupné, s jakými výzvami se potýkají, jaké služby poskytují rodičům a jak se v nich daří dětem. Kniha nabízí rodičům informace, které jim mohou pomoci při rozhodování o využití služeb rané výchovy a péče pro jejich děti. Je určena i těm, kdo v těchto zařízeních pracují, či studujícím souvisejících oborů a také všem, kteří se o tuto oblast zajímají. Jako autorský tým věříme, že její četba pomůže lepšímu porozumění oblasti poskytování služeb rané výchovy a péče v ČR a přispěje ke sblížení světů rodičů, pečujícího personálu a dětí, které se v těchto zařízeních setkávají.