

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra sociální pedagogiky

Motivace matek k umístění dítěte do lesní mateřské školy

Bakalářská práce

Brno 2012

Vedoucí práce: PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.

Vypracovala: Vendula Krylová

Anotace

Hlavním záměrem této práce je poskytnout náhled do spektra motivů, které ovlivňují matky při volbě lesní mateřské školy jakožto předškolního zařízení pro dítě. Teoretická část se kromě popisu samotných lesních mateřských škol zaměřuje na konkrétní pedagogické koncepce, které jsou či mohou být pro lesní školky inspirativní. Empirická část se pak věnuje analýze dat získaných z rozhovorů s matkami, které lesní školku pro dítě zvolily. Ve výsledku jsou shrnuty nejvýznamnější faktory volby. Cílem práce je také poskytnout lidem působícím při lesních mateřských školách či budoucím zakladatelům těchto zařízení materiál k úvahám nad posláním zařízení ve shodě s očekáváními rodičů.

Annotation

The main aim of this work is to provide an insight into the variety of motives which influence mothers's choice of a forest kindergarten as a pre-school education option for their children. The theoretical part is describing the forest kindergartens and is focusing on the particular pedagogical conceptions which can inspire also forest kindergartens. The empirical part is then attending to analysis of data acquired in interviews with mothers who had chosen the forest kindergarten. The conclusion is summarizing the most important factors influencing their choice. The objective of my work is to provide impulses to reconsider the purpose of forest kindergartens according to parents's expectations to people who work in forest kindergartens or to the potential founders of them.

Klíčová slova

Lesní mateřská škola, ekoškolky, alternativní školy, motivace

Keywords

Forest Kindergarten, Eco-schools, Alternative Schools, Motivation

Bibliografická citace

KRYLOVÁ, Vendula. *Motivace matek k umístění dítěte do lesní mateřské školy*. Brno, 2012. 69 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím literatury uvedené v bibliografii.

V Brně, dne 10. dubna 2012

.....

Vendula Krylová

Poděkování

Poděkování patří mému příteli Liborovi Pospíšilovi, za nepolevující podporu při tvorbě mé bakalářské práce, rodičům za nasměrování životem, Dětskému lesnímu klubu Sýkorka za otevření očí, PhDr. Denise Denglerové, Ph.D. za vloženou důvěru a vedení práce. A konečně všem lidem, s nimiž jsem se nejen během tvorby práce setkala, mluvila, nechala se inspirovat.

1 Obsah

1	OBSAH	6
2	ÚVOD	7
3	HISTORIE PŘÍSTUPU K DĚTEM VE SVĚTĚ I U NÁS	9
3.1	POČÁTKY PŘÍSTUPU K DĚTEM VE SVĚTĚ	9
3.2	HNUTÍ ZA NOVOU VÝCHOVU	10
3.3	VZNIK INSTITUCIONALIZOVANÉ PÉČE O DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
3.4	ZAMĚŘENÍ CÍLŮ VÝCHOVY V ČESKÝCH ZEMÍCH	13
3.4.1	SOCIOCENTRICKÉ ZAMĚŘENÍ VÝCHOVY	13
3.4.2	PEDOCENTRICKÉ ZAMĚŘENÍ VÝCHOVY	13
3.4.3	OSOBNOSTNÍ ORIENTACE VÝCHOVY	14
4	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	15
5	ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
5.1	WALDORFSKÁ ŠKOLA	23
5.2	PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI	28
5.3	DALTONSKÉ ŠKOLY	34
6	LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	39
7	VÝZKUMNÁ ČÁST	46
7.1	CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
7.2	METODY SBĚRU DAT	47
7.3	CÍLOVÁ SKUPINA	48
7.4	ANALÝZA DAT	49
7.5	KATEGORIE A JEJICH VLASTNOSTI	49
7.6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	62
7.7	SLOVO ZÁVĚREM	65
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
	PŘÍLOHY	70

2 Úvod

Jako dítě jsem měla díky mým rodičům možnost vyrůstat u přírody, denně se s ní setkávat a brát ji jako přirozenou součást svého života. Ve skautu se můj vztah k zemi a růstu v ní a na ní dále prohluboval. Střední škola mne zavedla mezi děti předškoláky. Poměrně brzy jsem zjistila, že s malými dětmi ráda pracuji, že je dokáži zaujmout a strhnout. Na praxích mi ale vždy vadila neustálá obava o bezpečí tolika dětí a z toho plynoucí omezování v rozvoji. Nemohla jsem dětem dovolit lézt po stromech, když přšelo, zůstávalo se v budově mateřské školy. Zůstalo ovšem pouze u pocitu, že není něco v pořádku.

Studium Sociální pedagogiky mne zavedlo do mnoha končin práce s lidmi, moje určení jsem ale i nadále vnímala u dětí a podle toho probíhala volba praxe. A takto jsem se dostala k lesním mateřským školám.

Dětský lesní klub Sýkorka fungující v Brně v Mokré hoře mne přijal doslova s otevřenou náručí. Prostředí srdečnosti, otevřených možností, úplně jinak fungujícího systému hranic. A taky děti. Děti, které mohou lézt po stromech a které, když přší, poslouchají déšť bubnující nikoliv na parapet zavřeného okna, ale na kapuci nepromokavé bundy. Děti, které mohou vyzkoušet, jak studí čerstvě napršená voda v kaluži. Děti, které znají les z vlastní zkušenosti, nikoliv z obrázkové knížky.

Největším úkolem mi bylo překonat onen vybudovaný pocit nutné opatrnosti a tendence k houfování dětí pod má ochranná křídla. Dát dětem důvěru, že na sebe dokáží dát pozor. Umění práce s hranicemi. Kde je nastavit, kde je posunout, kde je vůbec nevyomezovat a počkat, až se vymezí samy. Velké umění pedagogů, rozlišit, kde jsou třeba a kde by rušili. Velká možnost inspirace a učení se. Posunování hranic vlastních.

Při neformálních hovorech s pedagogy i rodiči jsem ve srovnání se zkušeností s klasickými mateřskými školami vnímala zřetelný rozdíl v komunikaci, uvolněnosti, pohledu na život. Hlavou mi vířily myšlenky, co je to za lidi? Jak žijí? Jaké jsou jejich názory? Co byly hlavní motivy volby právě lesní školky pro jejich děti?

Lesní školky se mi zdají dobrou alternativou ve vzdělávacím proudu předškolního období dětí. Vyplňují dosud prázdný prostor mezi státními školkami a alternativními školkami a mnoha lidem jejich koncepce přesně zapadla do životní filozofie. Proto se má bakalářská práce věnuje lesním školkám a pokouší se vytyčit motivy pro jejich volbu.

Hlavním cílem práce je pokusit se o co nejkomplexnější vhled do motivů ovlivňujících volbu lesní mateřské školy jakožto zařízení předškolní výchovy pro své dítě. Zajímají nás zejména důvody matek. Kromě motivů figurujících při volbě se zaměříme i na motivy následné spokojenosti s již zvoleným zařízením lesní školky. Tyto pak mohou být inspirací nejen pro lesní školky, ale i pro další matky hledající ideální zařízení pro své dítě.

Předpokladem bakalářské práce je i její využití samotnými pedagogy lesních mateřských škol či osob, které o jejím založení uvažují. Měla by jim přinést užitečné podněty pro formování zařízení, kterými jistě předpoklady a očekávání matek od lesní školky jsou.

Práce se dělí na část teoretickou a část praktickou. Úvod teoretické části představuje vhled do vývoje pojetí dítěte tak, jak se v rámci dějin měnila společnost. Tento stručný přehled nám pomůže utvořit si obraz měnících se požadavků na dítě a jejich projevy nejprve v rodinách, později v zařízeních předškolní péče. Další kapitoly se pak věnují konkrétním možnostem předškolní péče u nás v České republice. Práce si neklade za cíl zmapovat veškeré nabídky, ale zabývá se nejvýraznějšími pedagogickými koncepcemi, konkrétně pak jejich myšlenkovými základy, hlavními principy a náhledem na dítě, jež mohou být a často také bývají pro lesní školky inspirativní. Praktická část nás pak uvádí do procesu výzkumu, který se snaží zachytit nejvýznamnější faktory ovlivňující volbu lesní mateřské školy.

3 Historie přístupu k dětem ve světě i u nás

Vztah člověka k dětem se v průběhu staletí poměrně výrazně měnil. Malý vhled do tohoto vývoje nám pomůže vytvořit si obrázek příčinných souvislostí a následností, které vedly k nynějšímu náhledu na předškolní věk a dobu dětství.

3.1 Počátky přístupu k dětem ve světě

V dobách, kdy se objevují první skutečná data o lidstvu jako společenství, se k dětem nepřistupovalo z dnešního pohledu nijak zvlášť lidsky. Dítě nemělo přílišnou hodnotu a jeho život často závisel na rozhodnutí otce.

V době humanismu se pohled na dítě příliš nezměnil, je stále považováno za bezvýznamné a je na něm za pomoci tělesných trestů vynucována bezvýhradná kázeň. Francouzský humanista Michel de Montaigne žijící v letech 1553 – 1592 neměl k dětem nijak kladný vztah a dětství považoval za „*skutečné období nedokonalosti v každém ohledu*“. (Opravilová, s. 125)

Za přelom v náhledu na dítě a dětství můžeme považovat myšlenky Jana Amose Komenského (1592 – 1670). Ten jako první uznal děti za hodny pozornosti dospělých, kteří by v zájmu rozvoje společnosti měli dětem zajistit uspokojování potřeb a respektování vývojových zvláštností. Považuje děti za svébytné členy společnosti se svými specifickými potřebami. Jeho argumenty pro předškolní výchovu v rodině či zásady práce s dětmi (názornosti, systematičnosti, aktivity a další) jsou dodnes respektovány.

V 17. století se pak situace mírně upravuje směrem k bližšímu zájmu o dítě, ale výchova je stále silně založena na přísnosti a necitlivých a tvrdých požadavcích na chování dítěte.

Za přelomové názory na dítě a hodnotu dětství jsou považovány myšlenky Jeana Jasquese Rousseaua (1712 – 1778). Ten kritizoval dosavadní restriktivní přístup k dětem. Je zastáncem „přirozené výchovy“, která znamená respekt k spontaneitě dítěte a jeho věkovým zvláštnostem. Příkladá vývoji dítěte význam především co se týče rozvoje tělesné stránky a smyslů. Naproti tomu však dobu dětství považuje za „spánek rozumu“, který není nutno rozvíjet. Dítě nepovažuje za „malého dospělého“, ale dobu dětství vnímá jako rovnocenné s ostatními obdobími života člověka. Zabýval se též otázkou vztahu mezi přirozeným zráním a systematickým učením, tedy nakolik (a zda-li vůbec) má výchova zasahovat do přirozeného vývoje. Ač byly Rousseauovy myšlenky poměrně rozšířené, zůstává dětství i nadále málo významným a navíc ještě nejistým obdobím z pohledu většinové společnosti a to nejen z důvodu, že dospělosti se dožila jen menší část dětí. (Opravilová in Kolláriková)

3.2 Hnutí za novou výchovu

S počátkem dvacátého století vzniká ve světě hnutí za novou výchovu, které je reakcí na dosavadní necitlivý postoj k dítěti. Na území našeho státu se pak objevuje ve 20. a 30. letech. Hnutí nazývané též reformní se snažilo o změny stylu života napříč všemi zeměmi. Tyto změny mají být posilovány právě za pomoci výchovného působení na děti. Navazuje na Komenského a Rousseaua a jejich pedagogický naturalismus, který vychází z přesvědčení, že štěstí a zdar jedince je nutně podmíněn souladem způsobu života s přírodou a přírodními procesy v člověku, jako jsou přirozené potřeby a instinkty sloužící zdravému vývoji. Mezi reformní řadíme například názory Marie Montessori (1870 – 1959) a dalších reformátorů vzdělávacího systému, o nichž bude řeč později. Jiným pojmenováním snah reformních pedagogů může být též usilování o antiautoritativní výchovu. (Svobodová, s. 40)

Nová výchova usiluje o rozvoj toho, co si člověk nese s sebou na svět. Dětství není chápáno jako přechodný stav k dospělosti ani jako příprava na ni. Naopak je

považováno za nejdůležitější životní období s hodnotou samo v sobě. Uznání hodnoty dítěte bylo impulsem pro boj za práva dětí. V roce 1923 vznikla na mezinárodním jednání v Ženevě Deklarace práv dítěte, v roce 1959 Charta práv dítěte a v roce 1989 na zasedání OSN Úmluva o právech dítěte. (Opravilová, s. 125 – 127)

Mezi nejrůznější reformní snahy z pedagogického hlediska bouřlivých 20. a 30. let nelze nezmínit pokusnou mateřskou školu v Brně založenou roku 1910 Annou Süssovou. Ta usilovala o podporu rozumového rozvoje dětí formou „*bezprostřední zkušenosti a tvořivé činnosti dětí*“. V mateřské škole je zaveden tělesný pohyb, práce se smysly a fantazií a také rozvoj praktických dovedností. Děti též měly možnost pobytu v zahradě, pěstování květin a chovu živých zvířat. (Svobodová, 2007, s. 24)

Další pro tuto práci podstatnou iniciativou byly lesní školy, školy a třídy na vzduchu, kam lze zařadit i Štorchovu Dětskou farmu na Libeňském ostrově v Praze. Školy v přírodě častěji zůstaly pouze nezrealizovaným plánem na papíře, nicméně některé školy či třídy určené zejména pro děti oslabené či tuberkulosní zřízeny byly. Tyto školy fungovaly pouze v letních měsících. Taktéž Štorchova Dětská farma fungující v letech 1926 – 1930 (Svobodová, s. 25 - 26), kdy svou činnost i přes výborné výsledky z finančních důvodů ukončila, byla primárně určena dětem oslabeným. Štorchovou myšlenkou bylo zřídit školu, která bude bližší dětským potřebám. Výuka probíhala přímo na pozemku a vše, co bylo potřeba navíc, si děti samy vytvořily.

Tento způsob výuky se mi zdá velmi podobný konceptu lesních mateřských škol, o nichž pojednává šestá kapitola.

3.3 Vznik institucionalizované péče o děti předškolního věku

Prvním impulzem pro vznik institucionalizované předškolní péče byla nutnost postarat se o děti v době, kdy jejich rodiče pobývali v práci mimo domov, popřípadě když

rodičovská péče selhávala či zcela chyběla. Do té doby probíhala péče o děti v prostředí domácnosti, kde byly děti víceméně ponechány svému vlastnímu tempu dozrávání až do doby, kdy převzaly část povinností. Hlavní cíl ve výchově a vzdělávání ve veřejných výchovných institucích byl tedy spatřován v zastoupení péče rodinné.

V prostředí předškolních výchovných institucí se na rozdíl od pobytu doma objevovala nutnost uvolnit prostor užitečným činnostem a cíleným zaměstnáním na místo spontánní hry a nezávazné činnosti, typické pro dosavadní předškolní život dětí. *„Tím je do předškolní výchovy vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení.“* (Opravilová, s. 127)

Během celého 19. století převažoval sociálně-pečovatelský charakter nad systematickým vzděláváním. V českých zemích pak od druhé půli 19. století začala převažovat *„cílená snaha využít je k výchovnému působení“* (Průcha, 2009, s. 71). První mateřská škola u nás (Praha) je datována rokem 1869 (tamtéž). Zanedlouho poté došlo k rozvoji mateřských škol po celé zemi, přičemž jejich postavení bylo ošetřeno i legislativně. 20. století přineslo kromě rozvoje věd i nové poznatky o vývoji dítěte zejména v prvních letech jeho života a o možnostech jeho ovlivňování. Součástí snah o reformu školství bylo zdůrazňování významu předškolní výchovy pro celkový rozvoj osobnosti dítěte. Cílem předškolní výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu dle předem dohodnutého vzoru za pomoci nátlaku, organizovanosti a vnější kontroly. *„Veřejné výchovné instituce se staly především místem účelné adaptace, uspořádané podle cílů, stanovených z vůle dospělých.“* (Opravilová, s. 128) Z pohledu dnešních přístupů k výchově dětí se samozřejmě jedná o zcela nevhodný přístup, který nerespektuje individualitu dítěte, jeho osobní tempo vývoje ani osobnost.

3.4 Zaměření cílů výchovy v českých zemích

Cíle výchovy mohou mít trojí zaměření: sociocentrické, pedocentrické a osobnostně orientované.

3.4.1 Sociocentrické zaměření výchovy

Je upřednostňován zájem společnosti a potřeby instituce. Rodina stojí ve výchově dítěte až na druhém místě. Těžištěm působení je v přípravě na školu, ta je dána předepsanou soustavou vědomostí, dovedností, návyků, čehož se dosahuje manipulací, slovním poučováním a regulací chování ze strany autority učitele. Není respektována individualita osobnosti, důraz se klade na denní režim. Jedná se o promyšlený, na sebe navazující a praktický systém, který však není příliš citlivý k dítěti a jeho potřebám. Ve školách je preferován kolektivní přístup a povinná účast na společně organizované činnosti, neustálý dozor a dodržování požadavků, což snadno vede k nepříznivé atmosféře, svázanosti učitelek a emoční nestabilitě citlivých dětí. (Opravilová, s. 128 – 130) Sociocentrický přístup u nás byl jasně vidět v době komunistické totality, na což vzpomínají některé starší učitelky mateřských škol, s nimiž jsem se setkala na praxích, dodnes, jako na dobu neustálého stresu, plnění plánů a pocitů vlastní neschopnosti.

3.4.2 Pedocentrické zaměření výchovy

Hlavním představitelem pedocentrického zaměření je John Dewey. Je výrazně opačně orientované od předchozího přístupu. Navazuje na Rousseauovu přirozenou výchovu, kdy je vývoj dítěte považován za předem určený, takže výsledek výchovy závisí na respektování vnitřních zákonitostí vývoje dítěte. „*Nová výchova přeje dětské spontaneitě, individualitě, samostatnosti a aktivitě.*“ (Svobodová, s. 21) Výchova má zajišťovat podmínky pro bezkonfliktní průchod vývojovými etapami, je kladen důraz na přirozenost a relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení. Úskalím

přístupu je problém udržení rovnováhy mezi zráním a učením, kdy hrozí sklouznutí k průměrnosti ve vývojových normách či naopak přestimulování ve snaze vývoj urychlit. Opět tedy nemusí být dostatečně respektována individualita dítěte. (Opravilová, s. 130)

3.4.3 Osobnostní orientace výchovy

Nazývá se též konvergentním přístupem. *„Direktivní vedení a manipulaci nahrazuje důvěra k otevřeným možnostem a schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým.“* (Opravilová, s. 131) Jedná se o individuální přístup v podmínkách skupiny založený na demokracii a humanismu, který umožňuje udržet rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a jedinečnosti každého dítěte na jedné straně a jistou mírou omezování na straně druhé plynoucího z výchovy ve skupině zacílené na rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků sloužících k rozvoji osobnosti. Klade důraz na spolupráci s rodinou. *„Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte.“* (tamtéž, s. 132)

4 Předškolní vzdělávání v České republice

V dnešní době je celá řada možností, které rodiče dětí mohou brát v úvahu při volbě předškolní instituce pro své dítě. V době totality takřka vymizelé alternativní pedagogické koncepce mají dnes nezastupitelné místo v nabídce zařízení určených předškolním dětem.

Tato kapitola nás zavede do zajímavé tematiky rozdílných pedagogických koncepcí. Cílem je postihnout především nazírání konkrétního pedagogického přístupu na dítě jakožto prostředek našeho zájmu v dané problematice. Ve stručnosti se seznámíme s chápáním předškolního věku v proudu institucionálních předškolních zařízení, jejichž kritika je základem pro vznik proudů jiných. Hlavním zájmem pro naši práci budou vedle samotných lesních mateřských škol Waldorfské a Montessori mateřské školy a krátce nahlédneme také do projektů, jako je projekt Začít spolu či Zdravá škola. Budeme se proto zabývat především myšlenkovými základy a principy fungujícími v dané koncepci a méně pak již konkrétním výčtem jednotlivých zařízení. Konečně, tato informace je v dnešní době informačních technologií snadno dohledatelná a taktéž její relevantnost se neustále mění.

4.1 Institucionální vzdělávání

„Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje.“ (Bílá kniha, s. 45) Předškolní vzdělávání není povinné, ale pro budoucí vzdělávání má pobyt v zařízení zpravidla pozitivní význam. V dnešní době pak máme celou škálu možností předškolního vzdělávání pro děti. Mezi jednotlivými mateřskými školami jsou rozdíly a rodiče mají větší možnost zvolit si zařízení dle svých potřeb a požadavků.

„Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání.“ (tamtéž) Institucionální předškolní vzdělávání má taktéž za úkol pomáhat při vyrovnávání rozdílů mezi jednotlivými skupinami ve společnosti a kompenzovat případné nedostatky v uspokojování potřeb dětí. (tamtéž)

4.1.1 Náhled na dítě

Institucionální vzdělávání se snaží o co nejvhodnější přístup k dětem a jeho náhled na něj je v souladu s fakty uváděnými vývojovou psychologií.

Předškolní období začíná přechodem z období batolete a končí nastoupením povinné školní docházky. Zpravidla se jedná o dobu tři až šest či sedm let věku dítěte. Předškolní věk je považován za neintenzivnější dobu růstu a vývoje. Na rozdíl od mláďat ze zvířecí říše zůstává dítě bezbranným nejen po několik prvních dnů či týdnů, ale tato doba se u lidí protahuje na dobu let. Celý jeho vývoj probíhá velice pomalu a pudová výbava nedosahuje takové hloubky, aby dítěti pomohla k přežití. Dítě je proto plně závislé na svém okolí.

„První roky života předurčují do značné míry rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti.“ (Bílá kniha, s. 45) Právě správná míra podnětů z okolí je předpokladem pro jeho rozvoj po všech stránkách a je základnou pro budoucí vývoj. Opravilová říká, že počáteční etapy v celku lidského života zakládají a rozvíjejí elementární a východiskové kvality jedince. (s. 124) Proto bychom měli tomuto životnímu období věnovat velkou míru pozornosti, aby dítě mělo ty nejlepší podmínky pro budoucnost. Vůbec prvními pro děti důležitými osobami na jejich cestě životem jsou samozřejmě rodiče a celá rodina. Následnou péči by pak mělo částečně převzít zařízení předškolní péče.

Předpokladem pro nástup dítěte do školy je dosažení cíle odpoutání dítěte od sociální závislosti na rodině. (Vágnerová 2000) V tomto mu má napomoci právě pobyt v předškolním zařízení. *„Osobnostně orientovaná mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání.“* (Opravilová, s. 134)

4.1.2 Cíle předškolního vzdělávání

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj 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. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Školský zákon)

4.1.3 Spolupráce s rodiči dětí

Kvalita péče o potomky a jejich spokojenost v zařízení je podstatnou informací zejména pro rodiče mladších dětí. V případě předškoláků se předmět zájmu přesunuje na připravenost potomka na školu. Koťátková zmiňuje dosud přetrvávající „informační vakuum“, kdy se rodiče necítí dostatečně kompetentní k požadavkům na dostatečnou informovanost. (s. 89 – 90) Jak je známo, děti nejsou schopny poskytnout dostatečně komplexní informace o činnostech proběhlých ten den v mateřské škole. Nejistota rodičů ve vztahu k mateřské škole může mít na dítě negativní vliv, protože jeho intuitivní vnímání a vyhodnocování situace a emocí v ní vnímá. (tamtéž)

4.1.4 Přístup k dětem v MŠ

Mateřská škola se snaží o **nedirektivní přístup** ve výchově a respektuje založení dítěte. „... člověk naplňuje předem své dané možnosti a je tvůrcem sebe sama.“ (Koťátková, s. 90) Pomocí takového přístupu a dalších podmínek (důvěra ve vztazích a někdo, kdo mu usnadňuje proces vzdělávání) dítě může tento potenciál naplnit. (tamtéž) Požadavek shodného (nedirektivního přístupu) ze strany školky u rodiny je přirozený.

Mezi tyto způsoby jednání Koťátková řadí:

- Akceptaci, tedy „*přijetí člověka s porozuměním a bez podmínek*“,
- Empatii, tedy „*porozumění druhému člověku prostřednictvím komplexního a detailního vnímání jeho stavu a rozpoložení*“, s čímž se následně pojí

„porozumění stavu, v němž se nachází, a jeho přijetí takového, jaký v té chvíli je.“

- Autenticita, tedy projev člověka *„v autentickém přístupu k druhým lidem jako nic nepředstírající“*, který se *„nesnaží ze sebe dělat někoho jiného než je a než se cítí.“* Toto chování má vést k transparentnosti a čitelnosti projevů dítěte a následnému porozumění a sdílení jeho pocitů.,
- Aktivní naslouchání,
- Emfatický rozhovor,
- Pozitivní školní klima. (s. 92 – 96)

Všechny tyto projevy nedirektivního přístupu jsou požadavkem dobře fungující mateřské školy. Je ovšem otázkou, zda jsou jejich projevy v konkrétním zařízení skutečné. Mohu-li si dovolit vlastní zkušenost s klasickými mateřskými školami, je nasnadě položit si otázku, nakolik mohou učitelky tyto zásady dodržovat v takovém počtu dětí, jaký v klasických MŠ je.

„Zvláštní způsob přípravy na školu se realizuje také v přípravných třídách, které mohou být při mateřských školách zřizovány pro děti s odloženou docházkou a děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.“ (Opravilová, s. 134)

4.1.5 Školní vzdělávací program

Aby mateřská škola mohla zajišťovat vše, co je uvedeno v Bílé knize, jsou její vzdělávací cesty formulovány ve **školním kurikulu**. To může mateřské škole pomoci při vytváření **školního vzdělávacího programu** (dále i ŠVP), který je pro školu závazným materiálem. vychází z **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání** (dále i RVP PV). ŠVP si mateřská škola tvoří sobě na míru dle vlastních možností. Zahrnuje do něj *„základní cíle a metody práce – oč se škola snaží a jak toho chce docílit.“* Dále obsahuje cíle výchovně vzdělávacího procesu. Obsahuje také metody pedagogické práce, pravidla a způsob organizace denní práce. Nastihuje též obsah práce dle období školního roku. Je zde uvedena i koncepce jednotlivých třídních programů. Zmiňuje

způsoby vyhodnocování nejen pedagogické, ale i ekonomické a organizační činnosti. Jsou zde sepsány základní informace o personálu MŠ a návrhy možností spolupráce s rodiči dětí. (Koťátková, s. 97 - 99)

4.1.6 Hra v mateřské škole

Hra tvoří v činnosti dítěte významný způsob trávení času. „*Volná hra dovoluje používat vlastní tempo i způsob přicházení na kloub fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení.*“ (Koťátková, s. 105) Respektování vlastního tempa dítěte ze strany rodičů či pedagogů dává otevřené pole dítěti, které samo nejlépe určí, jak potřebu hry naplní. Koťátková zmiňuje, že požadavek smysluplnějšího trávení času, než je hra, je rizikové nejen z důvodu narušení přirozeného vývoje, ale také kvůli negativnímu dopadu tohoto konání na vztah dítěte a autority. Předškolní zařízení by měl být v této otázce profesionální institucí schopnou udržovat rovnováhu mezi spontánní hrou a záměrně navozenými aktivitami cílenými dle konkrétních výchovně vzdělávacích cílů. Zde se již pohybujeme ve vnímání hry jakožto metody pedagogické práce. (tamtéž, s. 105 – 106) Koťátková dále uvádí jako podmínku uspokojení ze hry širokou nabídku kvalitních a podnětných hraček. (tamtéž, s. 106) Zde se nám vzhledem k tématu práce věnujícího se lesním mateřským školám nabízí otázka pro zamýšlení, nakolik jsou hračky skutečně podmínkou uspokojení ze hry. Osobně se domnívám, že tomu tak být nemusí, protože děti si prostředky ke hře najdou i v prostředí bez hraček.

4.1.7 Shrnutí

Krátký vhled do některých rysů mateřských škol nám poskytl materiál k úvahám, kde tedy leží příčiny nespokojenosti s klasickými školami. Mou domněnkou příčiny nespokojenosti zůstává nepřiměřený počet dětí na jednoho pedagoga a z toho vyplývající svázanost pedagoga zodpovědností. Nemožnost individuálního přístupu v tak velkém počtu dětí vede k odosobnělosti.

4.2 Jiné možnosti vzdělávání

Kromě klasických mateřských škol je v dnešní době celá řada dalších možností výběru pro rodiče předškolních dětí.

Tato kapitola nás stručně uvede do světa alternativních škol¹, které mají základ v reformních pedagogikách, o nichž byla řeč v kapitole 2.2 Hnutí za novou výchovu.

4.2.1 Alternativní školy

Protože pojem alternativní je v současné době vymezován různými definicemi, rozlišíme pro účely této práce dvojí pohled.

Jedním je obecné vymezení alternativních škol jako těch, „...*kteří svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti.*“ (Průcha, 2009, s. 107) Jedná se tedy o všechny školy (tedy i tradiční) s takovými prvky v systému, které vedou (či mají vést) ke zlepšení kvality výuky v celé své šíři. Lze o nich též mluvit jako o **školách inovativních**.

Druhý pohled nám nabízí konkrétní školy z proudu reformního hnutí, o němž se zmiňujeme v kapitole o Historii přístupu k dětem. Jedná se o principy spojené se jmény Marie Montessoriové, Rudolfa Steinera, Johna Deweye, Petera Petersena, Celestina Freineta, Helen Parkhurstové a dalších. O těchto školách budou pojednávat následující kapitoly a budeme je nazývat **školami alternativními**. Vzhledem k zaměření práci na předškolní věk je pak pro nás důležité jméno Ellen Keyové (1849 – 1926) žijící ve Švédsku. Tato sociální a pedagogická reformátorka, bojovnice za práva žen a za emancipaci požadovala právo na svobodnou výchovu dětí a propagovala názor, že

¹ „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné. (Pedagogický slovník, s. 16 – 17)

„dítě má vyrůstat v rodinném prostředí, svobodně si hrát v domě a jeho okolí, s věcmi, lidmi i zvířaty, které zná.“ (Svobodová, s. 8) Byla tedy proti předškolním zařízením beroucím děti z rodin.

Alternativní školy se k nám dostaly ve dvacátých a třicátých letech 20. století a největšího rozmachu i vysoké úrovně zažily mezi světovými válkami. Od roku 1948 došlo z politických důvodů k přerušení jejich činnosti, která se mohla plně obnovit až po roce 1989. (Průcha, 2009, s. 107; Průcha, 1996, s. 17 – 18)

Společnými rysy alternativních škol je **pedocentrické zaměření**, tedy důraz na respektování individuality při dosahování cílů. Dále fungující **princip přiměřenosti a aktivity**, tedy rozmanité vyučovací formy, aktivnost a odpovědnost žáka, úsilí pedagogů o **komplexní výchovu** (rozvoj intelektuální, emoční i sociální složky). Škola má být **aktivním společenstvím** žáků, učitelů a rodičů, v níž je zastoupen **globalismus**, tedy propojení předmětů a celostnost výuky, učení pro život. (Průcha, 2009, s. 107 – 108; Průcha, 1996, s. 18)

Svobodová pak uvádí mezi znaky reformní pedagogiky poměrně rozšířené využití **projektové metody** s cílem rozvoje odpovědnosti za práci. Také zdůrazňuje rozvoj samostatnosti. (s. 6)

Mezi funkce alternativních škol řadí Průcha funkci kompenzační, která znamená, že alternativní školy vznikají za účelem nahrazení jistých nedostatků standardního školství; funkci diversifikační zajišťující pluralitu ve vzdělávání; funkci inovační, která znamená pokroky v organizaci vzdělávacího procesu a v obsahu vzdělávání (Průcha, 1996, s. 19 – 21)

Alternativní školy jsou poměrně hojně zastoupeny i v České republice a nabízí tak širší nabídku pedagogického působení na děti. Možnost volby je podle mého názoru pro rodiče velice důležitá. My se pro účely této práce budeme zabývat pouze některými alternativními pedagogikami. Budou to ty, jež mají v česku zastoupení i na

poli předškolní péče. Jedná se o waldorfskou mateřskou školu, Montessori mateřskou školu, a Daltonský plán.

5 Alternativní mateřské školy

5.1 Waldorfská škola

Jako první se budeme věnovat waldorfským mateřským školám. Tomuto konceptu je věnována poměrně rozsáhlá část práce, protože na základě rozhovorů mi vyplynulo poměrně výrazné zaujetí právě tímto konceptem. Leckteré lesní mateřské školy a mnozí rodiče se inspiroují právě ve waldorfské pedagogice.

Zakladatelem Waldorfských škol je Rudolf Steiner (1861 – 1925), rakouský filozof, literární kritik, dramatik, pedagog a také zakladatel antroposofie². Antroposofie jako duchovní věda je nezbytnou součástí přípravy učitelů waldorfských škol. Není náplní výuky, přesto však má na výuku dosah, protože je podstatou Steinerovy pedagogiky. (Svobodová, s. 11)

První waldorfská škola vznikla v roce 1919 v německém Stuttgartu.

5.1.1 Duchovní vývoj dítěte

Jednu z nejdůležitějších otázek v práci s dětmi spatřoval Steiner nutnost správného přístupu k dětem. Učitelé na waldorfských školách jsou vybírání velmi pečlivě a musí projít kurzem waldorfské pedagogiky.

Duševní vývoj člověka se dle antroposofické filozofie Rudolfa Steinera promítá v sedmiletých cyklech, přičemž pro každý z nich je charakteristický některý pud. U dětí předškolního věku převažuje pud **napodobování**. Kromě viditelných činů dítě vnímá i

² „Antroposofie pracuje s fyzickou, duševní a duchovní realitou...“, hlásí se ke křesťanství, „ale operuje současně např. i s některými prvky známými spíše z východních směrů – karmou, inkarnací, reinkarnací, vícečlennou lidskou bytostí a teorií jejího vývoje atd.“ Čerpá z dalších teorií a zdrojů, například z Goethovy teorie barev. Zakladatelem je Rudolf Steiner. Dnešní antroposofie představuje řadu aplikací do různých odvětví lidského života, jako je ekonomie, architektura, zemědělství, společenské vědy, umělecké obory... Má vliv i na pedagogiku uplatňovanou na waldorfských školách. (Svobodová, s. 133)

smýšlení lidí, v jejichž blízkosti se pohybuje. To má základ pro budoucí morální kvality jedince. Nejsou-li potřeby napodobování naplňovány v době do sedmi let věku, dítě se nemůže plně posunout do dalšího cyklu a zůstává u napodobování a stává se tak kolísavým, nespokojeným, závislým na vzorech. Dalším pudem probuzeným ve stáří asi sedmi let je *potřeba autority*. A to takové, kterou si dítě vlastní náklonností vybralo. „*U dětí, jež byly velmi záhy ponechávány vlastnímu úsudku a vlastnímu rozhodování se ukazuje nezřídka určitá nejistota: jejich nedůvěra a trvající opoziční nálady vyvěrají nikoli z duševní síly, ale z vnitřní slabosti a zůstávají neproduktivní.*“ Nedostatek v potřebě opory se může projevat v upínání se na náhradní autority v podobě zpěváků, seriálových hrdinů a diktátorů. Také schopnost přirozené spolupráce s lidmi může být výrazně omezena. V pubertě se probouzí pud *poznávání*, tedy pud hlubokých zájmů, plného života se všemi důsledky. (Carlgren, s. 24 – 25)

5.1.2 Dítě předškolního věku³ z pohledu waldorfské pedagogiky

První období života dítěte (0 – 7 let) je dobou *napodobování*. To nejprve neprobíhá vědomě, teprve později se dostane do vědomí a projevuje se při hře (hra na obchod apod.). „*To, co říkáte dítěti a co je učíte, nezanechává ještě dojem. Avšak to, co jste vy sami, zda jste dobří a tuto dobrotu vyjadřujete ve svých gestech, zkrátka vše, co sami děláte, pokračuje v nitru dítěte. Dítě je cele smyslovým orgánem, reaguje na vše, co v něm člověk vyvolává jako dojem.*“ (Carlgren, s. 28) Potřeba nápodoby je tedy velmi silná a projevuje se také v nápodobě emocí, gest apod., které dítě vnímá mnohem více, než prostá slova. Steiner dále uvádí, že fyzické formování dítěte je též odvislé od možnosti nápodoby. Uvádí příklady dětí, jež byly vlivem nedostatku napodobování mateřské (či jiné pečovatelské osoby) opožděny ve vývoji schopnosti chůze a dalších motorických dovedností. Také mozek dostává formu dle toho, co vidí, slyší, vnímá, napodobuje. Dle této prvotní normy se stává k viděnému způsobilým. (tamtéž, s. 30)

První tři roky života jsou považovány za stěžejní pro celé další fungování. Získáváme základ všem budoucím schopnostem, jsme vystaveni jak svým vlastním procesům, tak dojmům z okolí. Chápání dějů v bezprostředním okolí dítěte je

³ zde respektujeme waldorfské vnímání předškolního věku jako dobu od narození po věk sedm let, nikoliv tříleté období předškolní docházky do zařízení ukončené vstupem do školy.

neuvěřitelně složitý proces a na vychovateli leží odpovědnost *obezřetné trpělivosti, něžné vřelosti a chápající jistoty* nutně dávkovaných dítěti. Dítě získává postupně dovednost chůze, učí se mluvit, což tvoří základ rozvoje myšlení. *„Myšlení otevírá bránu ke všem zkušenostem vědomí a sebevědomí, je to náš nejvznešenější prostředek pro orientaci a bdělost ve světě.“* (tamtéž, s. 34) Propojenost těchto tří získaných dovedností – chůze, řeči a myšlení, se odráží ve všem fungování. Rudolf Steiner má pro vychovatele tuto trojí zásadu: *„Ponoř všechnu svou pomoc dítěti, jež se učí chodit, do lásky – usiluj o pravdivost, když se tvé dítě učí mluvit – nekomplikuji neuváženými příkazy životní situaci svého dítěte, buď jasný ve svém vlastním myšlení!“* (s. 34) Nejasnost myšlení totiž přináší člověku nervozitu.

Vývoj dítěte po stránce fyzické, duševní a duchovní je oproti zvířatům naprosto odlišným. Steiner uvádí, že děti jsou v prvních třech letech života na jiné úrovni vztahů k duchovnímu světu. Zde tkví podstata antroposofického přístupu k vývoji dětí: ne plně vědomá úroveň fungování dítěte je možností pro větší ovlivňování nadmyslovými silami, které ovlivňují jeho myšlenky, city a vůli. *„Jako nikdy později je člověk v prvních třech letech života pod vedením onoho duchovního světa, k němuž náleží.“* (s. 37) K tomuto světu přiřítáme ještě blízké okolí dítěte, tedy rodiče a další, kteří svými náladami a myšlenkami na dítě působí a na kterých je dítě závislé. Jejich rolí je být dítěti dobrým objektem nápodoby.

Třetí rok života dítěte Steiner přirovnává k uzavření sebe sama do schránky, kdy část spojení s nadmyslovým světem mizí a dítě si začíná uvědomovat své „já“. Dětský vzdor je toho důkazem. (tamtéž, s. 38)

5.1.3 Důležitost fantazie očima pedagogiky Rudolfa Steinera

Fantazie je pro waldorfskou pedagogiku dost podstatným znakem dětství a celého života člověka, protože dává životní cestě svobodu. *„Fantazie mu dává sílu, aby vystoupil nade vše, co je, a spojil se svou vlastní činností s tím, co se chce stát.“* (Carlgren, s. 40) Rodič či pedagog může fantazii rozvíjet či ji tlumit.

První náznaky fantazie se ukazují ve věku dvou až tří let. V kresbě se tato tendence projevuje volnou kresbou, v níž přední místo zaujímá spirála. Tendence

rodičů ztvárňovat dítěti realitu kresbou domu či člověka není prostředkem pro rozvoj dětské fantazie, právě naopak. Jemný zpěv dítěte v pentatonické stupnici je dalším přirozeným projevem a tanec dítěte jako spontánní vyjádření k produkované hudbě je ukazatelem vášně a intenzivního citu k rytmu. Waldorfský přístup též doporučuje pro děti dechové nástroje a xylofon s měkkým tónem. Tato část dětství potřebuje verše, písně, hry a pohádky. (tamtéž, s. 40 – 41) Všechny tyto věci jsou známé většině populace. Jsou v obecném povědomí. Nicméně ne vždy se důsledně dodržují či podporují. Inspirace waldorfskými školami by mohla přinést řadu pozitiv.

Fantazii rozvíjí také jednoduché hračky neurčené pouze k jednomu konkrétnímu úkonu ve hře. Vynalézavost dětí je podporována nedostatkem hraček. *„Pro představivost mladších dětí je daleko lépe, když výchovné prostředí, v němž nejsou přístupny žádné jiné hračky než čluny z kůry, krávy ze šišek a primitivní, ručně vyrobené loutky ze dřeva nebo látky a vlny.“* (tamtéž, s. 41) Naplnění takovýchto snah ovšem v dnešním světě naráží na překážky. Lákavě vypadající dokonalá panenka s hračkářství je pro dítě samozřejmě cílem touhy. Ze své zkušenosti ale mohu říct, že o „dokonalé“ hračky děti ztrácí poměrně rychle zájem a hledají jiný dokonalý cíl svého chtění. Přístup k hračkám v této pedagogické koncepci se poměrně dost liší od přístupu k hračkám v klasických mateřských školách.

5.1.4 Waldorfská mateřská škola

Mateřské školy fungují nejčastěji při waldorfských školách. Je tomu tak i proto, že proces výchovy a vzdělávání je považován za plynulý děj s určitou linií, kdy v každém životním období je nutno respektovat a podporovat určitou dětskou přirozenost. Navazování zajišťuje docházka do stejného zařízení.

Podobnost waldorfu s lesní mateřskou školou shledávám v prožitku nejrůznějších slavností, které se jinak z naší společnosti vytrácí. Slavnosti, jarmarky, oslava narozenin či svátku, prožitek dějů v přírodě, jako je slunovrat nebo masopust, prožitek roční doby nebo i slavnost jídla ztvárněná průpovědí s poděkováním za pokrm. *„Utvářejí se životní zvyky, v nichž se děti spojují samozřejmě a radostnou formou s krásnými obsahy naší kultury.“* (Carlgren, s. 44)

Z mých osobních návštěv waldorfských mateřských škol mohu stručně popsat prostředí, v němž probíhá den. Prostory bývají vybarveny přírodními odstíny, jsou zde zastoupeny přírodní materiály a pomůcky jsou velmi jednoduché. Pracuje probíhá se snadno dostupnými plody lesa – šiškami, žaludy, kaštiny, listy, mušlemi, klacíky, kůrou apod. Také zde najdeme odstřížky látek, klubka vlněných přízí či jejich kousky. Děti mají k dispozici keramickou hlínu, modelínu a jiné materiály pro tvarování. Samozřejmě jsou zastoupeny i výtvarné potřeby. Spíš než s barevnými fixami běžnými v klasických mateřských školách kreslí děti uhlem či rudkou nebo barevnými křídami. Tvorba dětí tedy vyžaduje daleko víc fantazie, než když by dostaly k vybarvení omalovánku. Kresba pak dle Steinera znázorňuje prožitek. *„Malé dítě nekreslí intelekt, nýbrž zážitek, primitivní nazírání, spojené s primitivním nazíráním orgánů.“* (Carlgren, s. 46) Nejrůznější deformace v kresbě tedy neznamenaají, že dítě neumí kreslit, jak by to mohlo být interpretováno, nýbrž značí momentální zaměření pozornosti k tomu kterému zobrazovanému objektu. V mateřské škole se hodně zpívá, důraz se klade na improvizaci (Carlgren, s. 42) Děti vymýšlejí různé hry a nestrukturovaný nábytek jim dává celou škálu možností, za co může být považován. Každá hra může být jiná. *„Učitelka i děti nalézají ve hře svůj životní prostor, své rozmluvy i živé pedagogické situace, v nichž dospělý, když je to nutné, může zasahovat, urovnávat, podněcovat, uklidňovat, láskyplně řídit.“* (tamtéž, s. 43) Při mé zkušenosti s waldorfem bylo poměrně dost času věnováno zpěvu a hře na Orfovy nástroje. Ve waldorfské mateřské škole nenajdeme televizi. Ta totiž fantazii ničí.

Vzdělání započínající waldorfskou školou či mateřskou waldorfskou školou je dobré ve waldorfské instituci také dokončit. Z případů je známo, že přerušilo-li některé dítě vzdělávání a z waldorfské školy přešlo na běžnou základní školu, nestačilo tamějšímu tempu a nezvládalo zavedený systém. Udávají se argumenty, jako je nedostatek vědomostí, neschopnost hledat souvislosti, okultismus apod. Stejně tak naopak. Vyrůstá-li dítě v běžné rodině a navštěvuje-li klasickou mateřskou školu, může mu dělat problém adaptovat se na waldorfskou MŠ, na jednoduchost prostředí, které pro něj může být málo inspirativní.

5.1.5 Závěr

Mým osobním názorem zůstává, že waldorfskou školu by měly navštěvovat děti rodičů, kteří si dobře rozmysleli výběr právě waldorfské pedagogiky. Škola nabízí velikou míru kontaktu s rodiči formou dnů otevřených dveří, nejrůznějších jarmarků a neformálních setkání.

5.2 Pedagogika Marie Montessori

„Pomoz mi, abych to udělal sám.

Ukaž mi, jak to jde.

Nedělej to pro mě.

Umím a chci to udělat sám.

Měj trpělivost pochopit mé cesty.

Asi jsou delší, snad potřebují více času, protože chci vykonat více pokusů.

Připisuj mi také chyby, neboť se z nich mohu učit.“

(Montessoriová in Ludwig, s. 33)

Italka Marie Montessori (1870 –) byla pozoruhodnou ženou své doby, přičemž její odkaz je dodnes živý, aktuální a nevyčerpaný. Jako první žena – lékařka v Itálii, bojovnice za ženskou emancipaci, sociální akademička se dostala mezi děti s postižením na psychiatrickou kliniku, kde zjistila nutnost náhledu na tyto děti nejen z lékařského, ale i z pedagogického úhlu pohledu. Její prezentovanou myšlenkou bylo *„oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů.“* (Ludwig, s. 7) Následná pedagogická cesta podložená mnohým studiem byla inspirací pro mnoho představitelů evropské i zámožské inteligence. Práci s duševně postiženými dětmi získala řadu podnětů a když dostala nabídku na projekt domu určeného pro malé děti z Říma, ujala se této možnosti a v roce 1907 byl otevřen první Dům dětí, který

navštěvovaly 2 – 6 let staré děti nejen ze sociálně slabých vrstev obyvatel, ale i děti duševně normální.

„Klíčový význam obsahuje její pozorování, že malé děti ve věku kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace, pokud mají možnost se podle svých vlastních možností vtisknout smysl nějakému předmětu, odpovídajícímu jejich stupni vývoje.“ (Ludwig, s. 8) Mluvíme tedy o respektování přirozeného vývoje dětí, smysluplnosti činnosti a vlivu na celou osobnost dítěte.

Montessoriová se věnovala i dalším vývojovým stádiím dítěte, my ale vzhledem k zaměření práce zůstaneme u období předškolního.

5.2.1 Náhled na dítě v Montessori přístupu

Zvláštní důraz klade Montessoriová na jedinečnost dítěte a rozvoj jeho individuálních vloh z důvodu prospěšnosti takového jedince společnosti. Tento proces je přirozeným růstem s logickou následností. *„Člověk se má se svojí rozvinutou individualitou v rámci solidární morálky postavit spíše do služby společnosti.“* (Ludwig, s. 10) Sám se svou individualitou, byť rozvinutou, nemá možnost dalšího postupu bez společnosti. Dítě je na rozdíl od zvířat neomezený ve svém rozvoji, jeho přizpůsobivost mu dává široké spektrum forem, do kterých se může profilovat. Montessoriová nazývá potenciál dítěte „vnitřním stavebním plánem“, který obsahuje jakési individuální předpoklady vývoje. Nicméně tyto předpoklady nejsou automatické, je třeba dát dítěti možnost je rozvinout v podobě tvůrčí činnosti⁴, která je pudovou záležitostí. Vidíme zde jakousi součinnost přírody, lidí a dítěte samotného. (tamtéž, s. 11)

5.2.2 Zákonitosti vývoje z pohledu Montessori přístupu

Kromě individuálních osobnostních rysů vývoje dítěte popisuje Montessoriová vývoj jako zákonitý sled událostí, jimiž projde každé dítě. V rámci tzv. **senzitivních fází** si dítě projde stupni vývoje, které jsou předurčeny k osvojení jiného spektra dovedností. Kromě toho uvádí Montessoriová u dětí do tří let přítomnost jakési zvláštní duševní

⁴ tvůrčí činnost ve smyslu tvorby dovedností, nikoliv jako umělecký záměr.

formy, která zapříčiňuje například přijetí a nabytí řeči. (tamtéž, s. 11) Jak naplňování senzitivních fází, tak disponibilitu duševními schopnostmi vnímáme u dětí věnujících se volné činnosti v neřízeném čase.

V rámci senzitivních fází je dítě do tří let ve fázi citlivosti pro rozvoj **pohybu, řeči a pořádku**. Rozvoj řeči je v předškolní době velice rychlý. Montessori pedagogika osvojování jazyka podporuje ve všech jeho podobách. Například psaná řeč byla v mnou navštívené školce přítomná ve všech svých podobách: psací, tiskací, malá i velká písmena. Děti procvičují obě končetiny z důvodu dosud nevyhraněné laterality a pomocí bříšek prstů opisují tvary písmen. Slovní zásoba se trénuje pomocí kartiček pexesa s různými obrázky, které děti přiřazují ke svým dvojicím poskládaným podle abecedy. Děti přiřazují vystříhaná písmena k jejich obrysům. Takovýchto metod práce s jazykem a řečí je mnoho. Montessori přístup hovoří o zprostředkování světa a jeho zákonitostí pomocí jazyka. Dále bych se věnovala citlivosti pro zvládnutí pořádku, která se projevuje v nabyté jistotě, když dítě nachází věci na svém místě, je-li dodržován pořádek ve spojení s blízkými lidmi či v denním režimu. Dítě si tímto způsobem vytváří ke svému okolí vztah, zabydluje se. *„Jasnost ve spojení s místností, časem a osobami poskytuje dítěti oporu, jistotu a orientaci, které potřebuje pro vlastní vývoj.“* (Ludwig, s. 24) Je-li vnější prostředí v pořádku, je i vnitřní prostředí dítěte v pořádku. (tamtéž, s. 26) Také uvědomění sebe sama typické pro věk dvou až tří let dává dítěti možnost porozumění mezilidským vztahům, rozvíjí se zájem o kontakt s ostatními.

5.2.3 Důležitost hranic ve výchově

„Děti, které v klidu a s dostatkem času zkoumají nabídky z jejich okolního prostředí a mohou sbírat zkušenosti v činném vztahu s věcmi, dosáhnou dříve vnitřního uspokojení, které Montessoriová označuje jako psychickou rovnováhu.“ (tamtéž, s. 25) Rozvoj koncentrace malého dítěte je vázán na podmínky, jaké k soustředění má. Také vztah k činnosti je důležitý. Vidíme-li děti, které opakovaně po rodičích vyžadují nějakou činnost, znova ji i přes opakované zákazy zkouší, a většinou tyto situace končí pláčem, nutně nás napadá, jak těmto dětem zprostředkovat prožitek té toužebné činnosti bez rizika. Tak například cákání vodou v kaluži je dětem zakazováno, přestože je kontakt s elementem vody pro vývoj dítěte důležitý. Děti, jak známo, rády skáčí do kaluží,

nemají ještě dospělé uvažování o budoucím mokru v botách. Dospělý se s touto situací může vypořádat buď zákazem činnosti, nebo nastolením podmínek, za jakých lze v kaluži skákat a s vodou si hrát. Z vlastní zkušenosti s dětmi předškolního věku mohu potvrdit, že děti pak respektují podmínky nutné k konání takové činnosti a ví, že do kaluže se může, máme-li na sobě gumáky. Byla určena hranice a dítě nemá problém s jejím respektováním. Tímto způsobem nedochází ke konfliktům v lesních mateřských školách, protože děti ví, kdy určitou činnost mohou dělat a případné momentální neumožnění pak snadno respektují.

U otázky hranic, na jejichž obtížné stanovení jsem narazila ve vlastní práci s dětmi, se zastavíme déle. Mé úvahy směřovaly směrem, jak dát dítěti mantinely chování a zároveň neomezovat jeho přirozený vývoj? V mém hledání jsem se dostala do mateřské školy fungující za základě Montessori přístupu, kde se s hranicemi velmi dobře pracuje. V knize Svoboda a hranice, láska a respekt od Rebecy Wildové jsem se o připraveném prostředí dozvěděla důležitý fakt, že takové prostředí dává velkou svobodu jak dítěti ve svém přirozeném vývoji, tak vychovateli, který má možnost stanovovat hranice bez rizika omezování přirozeného vývoje dítěte. Jistá pravidla pobytu v prostředí dávají všem účastníkům svobodu a také nutnou jistotu. Jedním z pravidel připraveného prostředí je, že uvnitř se chodí pomalu a chová tiše. Děti toto pravidlo musí ve školce dodržovat. (Wildová) V případě, že nejsou schopny chodit pomalu, pohybují se po prostorách školky za ruku s pedagogem, dokud nejsou schopny pravidlo dodržovat. Nicméně otázkou zůstává, nakolik je naplňována druhá část tohoto pravidla, a sice že běhat a křičet mohou děti venku, v připraveném prostředí zahrady, mají tedy mít možnost ven jít, což mnou navštívená školka nedávala (byl sice vyhraněn čas pro pobyt venku, ale to dle mého názoru nenaplňovalo záměr pravidla, protože se ven nechodilo každý den).

5.2.4 Přípravenost prostředí

Z pohledu výchovně vzdělávacího procesu „...musí záležet na tom, aby se mladému člověku v tomto období jeho vývoje mohlo dostat objemné podpory znatelných všeobecných vývojových struktur, ale na druhé straně, aby mu bylo dáno tolik volného pole činnosti, že se může rozvíjet podle účinných, ale ne bezprostředně znatelných

individuálních impulsů.“ (Ludwig, s. 11) Vychovatel tedy musí být dostatečně znalým ve věci přirozeného vývoje dítěte a tento vývoj respektovat a podporovat, zároveň ale musí být schopen dát dítěti takové prostředí, které je přizpůsobené jeho individuálním vývojovým pokrokům. Přístup pedagogiky Montessori hovoří o připravenosti prostředí respektujícího dočasně vývojové stupně jedince. *„Dospělý se má chovat jako pomocník na cestě dítěte krok za krokem k samostatnosti a nezávislosti.“* (tamtéž, s. 27) Velká míra trpělivosti a vzhledu do duše dítěte. Smysl pro vnímání vnitřních hodin dítěte, které samy určují vývoj.

Požadavek individuálního přístupu ve výchově opírá Montessori přístup i o argument, že na rozdílný životní způsob rodin musí nutně navazovat i rozdílný přístup k jednotlivým dětem v zařízení nejen předškolní výchovy. Aktuální v dnešní době jsou pak i děti z kulturně naprosto odlišných prostředí, děti cizinců nebo také děti s postižením. Do dnešní doby přetrvávající pocit nutnosti stejného způsobu práce s celou skupinou žáků je potřeba překonat. Pak budeme mít otevřené pole jiných možností, jak s dětmi pracovat a bude pro nás možná i cesta volné práce, jak ji nazvala Montessoriová, kdy si dítě má možnost vybrat předmět své činnosti, cíl této práce, sociální formu i čas potřebný ke splnění práce. *„Dítě se ve volné části učí sebeorganizaci.“* Taktéž se nám rozšiřuje spektrum možností hodnocení činnosti. Pravidlem je, že činnost jednoho dítěte nemá rušit činnost druhého dítěte. (Ludwig, s. 15 – 16)

5.2.5 Mateřská škola

Montessori školky vypadají již na první pohled úplně jinak, než běžné školky. Nenajdeme zde žádné plyšáky ani barevné hračky, zato ale velké množství zajímavých a pro běžného člověka neznámých pomůcek. Díky těmto pomůckám je připravené prostředí skutečnou pokladnicí rozvoje dítěte a teorií je, že malý člověk si ke své činnosti vybírá ty pomůcky, s nimiž dosáhne pokroku ve vlastním vývoji. Pomůcky v Montessori školkách jsou uspořádány do jednotlivých center, kde rozvíjí tu kterou oblast vývoje dítěte. Obecně je lze dělit na pomůcky pro smyslový rozvoj a pomůcky pro cvičení praktického života. Děti samy si volí, s kterou pomůckou chtějí pracovat, popřípadě je-li například dítě nové nebo je-li natolik roztěkané, že si není schopno

samo vybrat, pomůže mu s volbou pedagog. S vybranou pomůckou si v mnou navštívené mateřské škole sedne na podložku či ke stolku, přičemž tento prostor má označeno jmenovkou. Jak práci s pomůckou dokončí, uklidí ji na své místo a může si vybrat činnost jinou. Každá pomůcka je v prostoru pouze jednou, takže se děti učí pracovat s nutností čekat, nebo rozvíjí kompetence ke spolupráci, domluvě. Součástí denního programu jsou i sebeobslužné činnosti, kdy v kuchyňce vytvořené dětem na míru probíhá svačinka dětí (opět se nejedná o kolektivní svačení, děti jedí tehdy, když mají hlad) a nejrůznější činnosti, jako je krájení, mazání, umývání apod. Děti opět připravují i uklízejí pracovní prostředí a ve vši činnosti je zahrnut řád.

Dalším aktuálním rysem Montessori přístupu je rozvíjení kompetencí dětí v rozhodování. V dnešním světě je člověk denně vystaven mnoha situacím, kdy musí činit volbu. Jsou kladeny velké nároky na schopnost orientovat se v mnohostranně předkládaných interpretacích situací, které nám ukazuje naše okolí, média, lidé, s nimiž se dítě setkává. Taktéž hodnotový systém může být ohrožen. Metoda volné práce nám dává nástroj pro trénink schopností nám svěřených dětí. (Ludwig, s. 16 – 17) *„Svobodná volba činnosti jim umožní poslouchat hlasy svých senzitivních období, vyjadřovat své zájmy, potřeby a síly, najít svůj rytmus a vlastní tempo činnosti.“* (tamtéž. s, 27)

Požadavkem dnešní doby, který reflektuje Montessori přístup, je nutnost vnitřní motivace, tedy zájem o danou věc. Systém hodnocení výkonu na základě srovnávání mezi jednotlivými dětmi se nezdá být ideálním⁵, pomůcky používané v Montessori školách a školách jsou zaměřené na rozvoj konkrétní vlastnosti, smyslu či dovednosti dítěte. Jeho použití je snadno pochopitelné, vybízí k opakování a samo kontroluje chyby. (Ludwig, s. 49)

⁵ hodnocení na základě srovnávání výkonu žáků je nevhodným systémem, protože se jedná o princip soutěže. Cílem učebního procesu pak není dosažení nějakých poznatků, ale získání dobrého hodnocení. Dobré hodnocení – známka, je určována dle výkonu žáka ve spektru výkonů ostatních zúčastněných. Přirozený zájem dětí o poznatky je možné podporovat a prohlubovat, má-li dítě zpětnou vazbu ke vztažnou ke své osobě.

5.3 Daltonské školy

*„Dříve student chodil do školy, která mu stále něco vnucovala.
Dnes chodí do školy, aby uspokojil přirozenou potřebu vlastního rozvoje.“*

Helena Parkhurstová (Wenke, Röhner, s. 41)

Zakladatelka a autorka výše zmíněného citátu si byla vědoma nedostatků státních škol, a proto iniciovala v roce 1919 vznik experimentální školy v Daltonu, odkud máme název daltonských škol. U nás pak první školy vznikaly od devadesátých let.

5.3.1 Principy Daltonu

„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti.“ (Svobodová, s. 171) Nejedná se však o nicnedělání, jak by se mohlo zdát. Citát v úvodu kapitoly nám říká, že dle Daltonu jsou děti považovány za chtivé vlastního rozvoje (přirozenost touhy učit se vidíme nejvíc malých dětí, které by se bez této touhy nikdy nenaučily ani sedět, ani chodit, ani mluvit. Je otázka, kdy děti tuto přirozenost touhy učit se ztrácí a škola se pro ně stává nutným zlem.). Na škole pak je, aby mu dala možnost tuto chuť uspokojit, realizovat se, rozvíjet se. Učitel zde není autoritou, jak ji známe z naší školní kariéry. Učitel dává dítěti možnosti, dává instrukce, zadání, motivuje. Je přítomen, aby dětem pomohl, potřebují-li tuto pomoc. Skupinová práce se prolíná s individuální činností, která však není honbou za výsledkem. Děti při projektech spolupracují a tato jejich spolupráce je podporována.

Svobodová představuje tři principy běžně předkládané pro Dalton jako hlavní:

- **svoboda a odpovědnost.** Svoboda ve smyslu osobního rozhodování a současně odpovědnosti za tato rozhodnutí. Srovnajme opět tento princip s klasickou školou, kde jsou všechna rozhodnutí na učiteli a položme si otázku. A otázka

k zamyšlení: Kdo potom nese odpovědnost za výsledky činností? Odpovědnost potom vnímá Dalton i jako „učení se pro sebe“. Učitel má za úkol dát žákům vědomí smyslnosti jejich práce.

- **samostatnost.** *„Jestliže mohou žáci samostatně pracovat, činí tak na vlastní úrovni, v optimálním tempu a zpravidla na samotné hranici své kapacity.“* Samostatnost rovná se motivace k činnosti. Samostatnost v činnosti vede k utváření vlastního stanoviska. (s. 172 – 173) Možná že kdyby děti měly běžně možnost samostatného rozhodování ve věcech, nepodléhaly by tolik vlivu druhých, vlivu part, televize, špatných vzorů. Možná by si dokázaly více stát za vlastním přesvědčením.
- **spolupráce.** Účelem spolupráce je rozvoj schopnosti kooperace a pospolitě společnosti. Může se tak činit různými způsoby, z nichž bych vytkla mentorování, kdy starší žák pomáhá mladšímu žáku, kdy oba mají z této spolupráce prospěch. (tamtéž, s. 174) Kooperace ve skupině vylučuje soutěž, která vytváří rivalitu.

5.3.2 Některé rysy daltonských mateřských škol

Dny v daltonské školce jsou označeny barvou, přičemž na příslušný den ukazuje šipka. To vede k dobré srozumitelnosti, orientaci v týdnu bez nutnosti umět číst a hlavně k vytvoření představy času v rámci dnů. Kódování do barev je používáno i k rozlišení dalších předmětů a činností. Je proto dobré používat širokou barevnou škálu, aby nedošlo k mýlce v propojení souvislosti mezi dnem a nějakým předmětem například. Děti v daltonské mateřské škole mají na tabuli úkolů ke své fotografii přiděleny úkoly a učí se tak pracovnímu rytmu od útlého věku. Úkoly se mezi jednotlivými dětmi střídají tak, aby každé dítě postupně plnilo každý úkol. Opět je zde možnost spolupráce se starším spolužákem. *„Tak se denní pracovní rytmus stává výborným pomocníkem stimulace dětské iniciativy.“* (Wenke, Röhner, s. 43) Denní režim je dětem přiblížen pomocí kartiček se symboly konkrétních aktivit. Kartičky visí na pro děti dobře přehledném místě. *„To vyvolává především u nejmladších dětí pocit bezpečí a klidu.“* (tamtéž, s. 44) Den obvykle začíná společným kruhem, kde si učitel s dětmi povídá o

programu dne. Pak následují další činnosti. Děti jsou do práce s kartičkami denního režimu zapojovány a postupně se učí samy sestavovat program dne, čímž získávají pocit spoluodpovědnosti a mají zájem na vykonávání činností. Přehlednost dne vede také k rozvoji samostatnosti, protože děti ví, co bude následovat a dokáží postupně odhadnout, kolik času k dokončení činnosti mají.

Třída je strukturovaná do různých oddělení, která nazýváme centry aktivity. V jednotlivých centrech je pak soustředěn materiál a hračky na určité činnosti. Snahou pedagogů je vytvořit v každém centru vhodnou atmosféru, s čímž nám mohou pomoci také děti, které na rozmístění mají participovat. Pomůcky, materiál a hračky jsou dětem dobře dostupné a každý předmět má své dobře označené místo. Je nutné se neustále ptát, je-li prostředí dobře strukturováno a plní svůj účel, či co lze zlepšit. (Wenke, s. 53 – 56) V centrech aktivity je obvykle připraveno tři až pět rozdílných činností. Dítě si samo volí, které aktivitě dá přednost a učitel je pozorovatelem, zda dítě ve vymezeném období projde všemi aktivitami. Splnění úkolu je zaznamenáno na záznamové tabuli.

V centrech aktivity je obvykle připraveno tři až pět rozdílných činností. Dítě si samo volí, které aktivitě dá přednost a učitel je pozorovatelem, zda dítě ve vymezeném období projde všemi aktivitami. Splnění úkolu je zaznamenáno na záznamové tabuli. *„Obsahově jsou všechny aktivity zařazovány s ohledem na věkové zvláštnosti – neakcelerují výkonově.“* (Svobodová, s. 175) Nabízené činnosti bývají obvykle jednou částí celého projektu, jako je třeba pohádka, příběh apod. (Svobodová, s. 175) V prostorách školky se nachází oddělení, v němž si děti procvičují průpravné dovednosti. Splnění úkolů se eviduje do tabule, kde je barevně označen den, jsou zde fotografie dětí a činnosti k vykonání znázorněné symbolicky na kartičce. Děti si nejprve s pedagogem vyberou, které činnosti se chtějí věnovat a tuto činnost označí, splnění úkolu pak zaznamenávají samy, což vede opět k rozvoji odpovědnosti za svou práci. (Wenke, Röhner, s. 48 – 50) Jinou možností jsou pak úkolové knížky, které dávají možnost plánování a přehledu pro rodiče na delší časový úsek.

5.3.3 Zaznamenávání úkolů

Dle rozhovoru s matkou, která má dítě v daltonské mateřské škole, jsem vyzorovala, že tabule zaznamenávající splnění úkolu, na nichž má dítě většinou svou fotografii či značku, nevedou mezi dětmi ke srovnávání, jak by tomu nejspíš bylo v běžné mateřské škole. (Představme si soutěžní prostředí klasických škol, kde se děti mezi sebou srovnávají ve výkonu. Soutěž je velice častou a dle mého názoru velmi nešťastnou praktikou většiny školských zařízení.) Daltonské děti nejsou pedagogy ponoukány k soutěžení a tyto tabule slouží jen jim samým pro shlédnutí vlastního úspěchu a k zhodnocení sebe sama, případně srovnání vlastního výkonu s vlastními možnostmi, nikoliv s výkonem spolužáků. Praktickým důvodem nesrovnávání je pak to, že úkoly bývají velmi různorodé a různě náročné na čas, a protože si každé dítě může zvolit z nabídky činnost, kterou chce, nelze jednotlivé splněné úkoly navzájem srovnávat. Pracovní tabule zaznamenávající činnosti dětí jsou pak vítaným způsobem zjišťování činnosti dětí pro jejich rodiče. Ti také mají možnost s dětmi o plánovaných či již proběhlých činnostech hovořit.

Ve škole jedoucí podle daltonského plánu si děti již od mateřské školy mohou vytvářet osobní portfolio, do něhož mohou zařazovat dále, jež z činnosti vzešla. (tamtéž, s. 175) Opět si tento způsob práce s osobními výstupy z činností můžeme srovnat s klasickým předškolním zařízením, kde na chodbách vidíme vedle sebe obrázky dětí na dané téma. Maminky tak mají snadnou možnost srovnat dílko svého dítěte s ostatními výtvy. Srovnávání výkonů mezi dětmi je v našem školství hluboce zakořeněno.

Samostatnost, kterou dítě procházející daltonskou mateřskou školou získává, je mu velkou výhodou v dalším studiu.

5.3.4 Závěrečné zhodnocení

Daltonský plán se zdá být ideálním způsobem přístupu k vzdělávání dětí a rozvoje jejich kompetencí. Myslím si, že tímto způsobem lze dosáhnout velkých výsledků. Nicméně na mysli mi zůstávají možná rizika, z nichž největší spatřuji v riziku sklonu k lenosti u dětí. V případě skupinové práce hrozí iniciativa jen několika jednotlivců, přičemž zbytek

třídy se pouze sveze na jejich práci. Tuto mou domněnku potvrdila moje kamarádka absolvující daltonskou základní školu.

Z tohoto důvodu se domnívám, že je velice důležité začít s tímto přístupem již od nejmenších dětí tak, aby měl pocit odpovědnosti za vlastní konání a přičinění co nejhlubší kořeny.

6 Lesní mateřské školy

Vzhledem k zaměření celé práce věnujeme konceptu lesních mateřských škol jednu celou kapitolu.

„Lesní mateřská škola je založena na myšlence, s dětmi venku za každého počasí bez zdí a plotů‘. Věříme, že pravidelný pobyt v přírodě může dětem dát plnohodnotnou přípravu do života. Děti i pedagogové čerpají nekonečnou inspiraci z přírody, která je každý den nová. Dobrodružství poznávání světa začíná.“ (Asociace LMŠ)

6.1 Legislativní rámec a terminologie

Pro vyjasnění terminologie si uvedeme několik názvů používaných v souvislosti s lesními mateřskými školami.

Protože v legislativě nelze lesní mateřskou školu ukotvit jakožto školské zařízení, zakládají se tyto školky pod hlavičkou neziskové organizace. Nejčastěji pak jako občanská sdružení. Řadí se tak do péče Ministerstva práce a sociálních věcí. Z tohoto důvodu pak zařízení nemohou nést ve svém názvu označení mateřská škola a uchylují se nejčastěji k pojmenování lesní klub či dětský klub, lesní školka, popřípadě dětské lesní centrum s dovětkem „inspirované/ inspirovaný lesní mateřskou školou“. My však budeme v práci používat zavedené pojmenování lesní mateřská škola (dále i LMŠ). Velice blízko k lesním školkám mají ekoškolky⁶. Protože se LMŠ nepohybují ve školském sektoru, nejsou dotovány státem a převážnou většinu nákladů na provoz hradí rodiče dětí formou placení školkovného.

V práci pak používáme názvy lesní mateřská škola či její zkratku LMŠ a pojmenování lesní školka.

⁶ Ekoškolka je zkratkou ekologicky zaměřené mateřské školy, která podobně jako lesní mateřská škola klade větší důraz na pobyt dětí v přírodě či alespoň přírodně upravené zahradě a větší spolupráce s rodiči. Interiér a pomůcky laděn přírodně, děti se učí pozorováním, experimentem a zážitkem. Cílem je odpovědný postoj k životnímu prostředí, čemuž se dítě učí už tím, že zařízení ekoškolky bývají ekologicky šetrná k přírodě a děti do provozu šetření energie zapojuje. Ekoškolka na rozdíl od LMŠ může fungovat jako státem podporovaná mateřská škola. (Vošahlíková, 2010, s. 12 – 15)

6.2 Vznik

Původ konceptu lesních školek je v severských zemích, odkud se rychle rozšířil do dalších zemí. Nejvýraznější uplatnění našel v Německu. Kromě toho mohou našel vznikající lesní školky najít řadu podnětů ve fungování předškolního školství v klasických mateřských školách v Norsku. Tato státní zařízení jsou svým fungováním podobny lesním školám zejména v přístupu k pobytu venku, který tvoří až 80 % celkového času tráveného ve školce. Děti mají možnost venku i spát či jinak odpočívat. (Lacinová)

Ekoškolky i lesní mateřské školy zaznamenávají v Česku v posledních letech velký nárůst zájmu ze strany rodičů. Mezi důvody, proč tomu tak je, můžeme zařadit i nedostatek míst ve státních mateřských školách. Kromě toho bývá motivační odlišný přístup k dětem a vliv pobytu venku na zdraví dětí. První české zařízení – v pražském Šáreckém údolí vzniklý Dětský klub Šárynka hlásící se k myšlence LMŠ vzniklo v roce 2009⁷. Nyní v roce 2012 funguje již téměř 40 lesních mateřských škol (Asociace lesních mateřských škol). Nicméně další zařízení se rozvíjí.

6.3 Cíle a metodika LMŠ

Mezi společné cíle LMŠ Vošahlíková řadí:

- celostní učení (tedy činnostní metody vnímané všemi rovinami: smyslově, pocitově, rozumově)
- rozvoj jemné a hrubé motoriky za pomoci přírody
- podpora smyslového vnímání formou zkušenosti
- rozvoj kreativity a fantazie využitím přírodních prvků
- podpora vědomí sounáležitosti mezi dětmi, podpora sounáležitosti s přírodou
- prožít rytmus změn ročních dob a přírodních dějů

⁷ Ovšem chceme-li být důslední, nelze nezmínit tzv. Zelenou školku, která vznikla již v roce 2007 na Liberecku. Tato školka vznikla z iniciativy Lindy Kubale a byla inspirovaná zahraniční koncepcí lesních mateřských škol. (Vošahlíková, 2009)

- poznat blízké přírodní okolí a vytvořit si k němu vztah
- poznat rostliny a živočichy v jejich původním prostředí, poznávat přírodní ekosystémy
- dát dětem možnost prožitku hranic vlastního těla
- prožít ticho, rozvíjet citlivost k mluvenému slovu
- poznat jak hodnoty lesního společenství, tak hodnoty společnosti lidské (Vošahlíková, 2010, s. 16)

Všech cílů by mělo být naplňováno prožitkovou metodou, která má na dítě působit všemi smysly.

6.4 Metodika lesních mateřských škol

Lesní mateřské školy obvykle využívají při přípravě vzdělávacího programu metodiku Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Velký díl při přípravě činnosti má inspirace ze zahraničí (Německo, Dánsko, Švédsko), kde LMŠ fungují za podpory státu již delší čas. Využívají se principy Montessori a Waldorfské pedagogiky a také do programu komponují prvky programů, jako je Začít spolu, Zdravá škola či Lesní pedagogika. Velkou roli mají též arteterapie, dramaterapie, jóga, eurytmie.

Každá lesní mateřská škola si svůj program utváří sama a využívá těch principů, které jí vyhovují. Velice záleží na domluvě pedagogů a potřebách dětí a rodičů. V lesní školce je dán velký prostor dialogu, vzájemné domluvě a společné komunikaci.

6.5 Způsob zřízení

Lesní mateřská škola může být zřízena jako samostatné zařízení či jako integrovaná, kdy se jedná buď o běžnou MŠ s jednou lesní třídou nebo o samostatnou lesní MŠ, která má zázemí v běžné MŠ. Integrované LMŠ jsou nejrozšířenějším zařízením předškolní výchovy zejména v Dánsku. U nás je těchto zařízení málo. Ovšem od září

2010 je v Toulavcově Dvoře v mateřské škole Semínko v provozu třída Lesníček inspirovaná lesní mateřskou školou, která je v pokusném dvouletém ověřovacím provozu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Samostatná LMŠ je nezávislá na budově klasické MŠ. Jejím zázemím bývá nejčastěji jurta, maringotka či srub, kde lze trávit část dne (nejčastěji dobu oběda a poobědového odpočinku). Objevují se i takové lesní školky, které spolupracují s klasickými mateřskými školami a nabízí rodičům volbu, které dny dítě tráví čas v kterém zařízení. V zahraničí jsou též lesní mateřské školy, které nemají žádné zázemí a ty pak tráví celý den v lese.

6.6 Znaky LMŠ

Hlavním znakem lesních mateřských škol je, že většina programu probíhá „venku za každého počasí“. (Vošahlíková, 2010, s. 16) Toto heslo nutně musí vést k zamyšlení se nad vybavením pro děti. Jedno z pravidel v LMŠ zní: „*neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení*“. Při mé zkušenosti se zimním provozem LMŠ Sýkorka se mi oblékání jeví jako jedna z nejpodstatnějších věcí pro zajištění příjemného dne. Oblečení dětí v LMŠ je důmyslným systémem, jak předejít prochladnutí i přehřátí. Během roku se uplatňuje tzv. cibulovité vrstvení (Vošahlíková, 2010, s. 52), které má výhodu většího udržování tepla a zároveň poskytuje možnost se v případě tepla z některé vrstvy vysvléct. V dnešní době lze velmi snadno sehnat funkční prádlo, které zajistí, že i když se dítě zpotí, zůstává v teple. Na tuto první vrstvu se pak oblékají další kusy oděvu. Viděla jsem děti s jakýmsi zateplenými kalhotkami oblékanými přes punčocháče. Do příští návštěvy jsem si sehnala podobnou věc z vlny a tepelný komfort byl znatelný. Upřednostňují se přírodní materiály, jako je vlna. Od podzimu do jara tvoří svrchní vrstvu nepromokavé kalhoty označované celým školkovým kolektivem jako „gumovce“, které zamezí protečení. Protože pobyt v lese s sebou samozřejmě nese riziko umazání se, jsou rodiče na tuto skutečnost připraveni. Děti z lesa skutečně odchází ušpiněné, protože prožitky přírody vstřebávají celou bytostí. Tak například zdolávání příkrého svahu se děje nejčastěji formou klouzání se po zedečcích. Tento způsob je pro děti

nejjednodušší, nejstabilnější a samozřejmě též nejzábavnější. Nejkritičtějším místem oblečení jsou boty a přechod mezi kalhotami a botami, kde hrozí vniknutí sněhu, natečení vody z pogumovaných kalhot apod. Boty na zimu pak musí být skutečně velmi teplé a dítě v nich musí mít prostor na několikery ponožky. Protože když dětem (i dospělým) prochladnou chodidla, jen těžko se znovu zahřívají. Na závěr povídání o oblékání se v zimních měsících pak jen zmíním, že sebelepší oblečení před zimou neuchrání, není-li zajištěn dostatek pohybu. Ono takové lezení po kolínkách do příkré straně zahřeje i toho největšího zimomořivce.

Heslo „venku za každého počasí“ lze ještě rozšířit dovětkem „bez zdí a plotů, jak se dočteme na stránkách Asociace lesních mateřských škol. *„Les je jako jedno velké hřiště a příroda jako moudrá učitelka – trpělivá, přívětivá i nesmlouvavá.“* (Asociace lesních MŠ) Z pohledu konceptu LMŠ je pro dítě pobyt v lese nejlepší školou, kde je dítě svobodné a zároveň zažívá přirozenost hranic. Hranic vlastních schopností, hranic daných podmínkami, hranic žití. Tyto hranice dítě poznává samo a pedagog je mu průvodcem, připraveným být zde pro dítě, když to potřebuje. S dětmi jsem v Lesním klubu Sýkorka pobývala pravidelně od září do dubna a mohu říct, že zde byl velký posun v poznávání vlastních hranic. Jistou míru na tom samozřejmě má i vyspívání dětí. Dříve se stalo, že některé dítě spadlo do potoka nebo nemohlo vylézt do příkrého svahu či často zakopávalo. Také počůrání byl na začátku podzimu poměrně častý problém, přestože děti byly opakovaně dotazovány na potřebu vyčůrat se. S dobou trávenou v lesní školce si ale děti zvykly na to, že si mají říct, nezvládnou-li se sami vysvléct (přeci jen jsou děti v zimě hodně oblékané).

Za výrazné pozitivum lesních mateřských škol považuji podstatně nižší počet dětí na pedagoga. Pro srovnání znovu uvedu, že v klasické MŠ může být až 28 dětí na jednoho pedagoga. Při takovém počtu samozřejmě nelze být s dětmi venku v neohrazeném prostoru. Naproti tomu v lesní školce je přibližně 15 dětí na pedagogy dva. Konkrétní počet dětí není pro všechny LMŠ stanoven, záleží na každém zařízení, jaký má limit. Je tedy zřejmé, že v LMŠ si pedagogové mohou dovolit mnohem více volnosti při pobytu venku. Díky tomu je také naplňována zásada individuálního přístupu.

V Německu pak jsou normy pro počet dětí na pedagoga stanovené přesně. *„Oprávněným pravidlem pro lesní MŠ v Německu je, aby na více než 3 děti dohlížely vždy 2 osoby, přičemž jedním z dozoru je pedagog se zákonem stanoveným vzděláním. Optimální poměr je 12 – 22 dětí na 2 pedagogy.“* (Vošahlíková, 2010, s. 30)

V některých našich školkách je pak uvedena možnost, že je-li nedostatek pedagogů, mohou na místo druhého pedagoga zaskočit rodiče. Taktéž mnoho školek využívá tzv. asistentů, což jsou buď studenti zajímaví se o koncept LMŠ, rodiče nebo třeba lidé inspirující se pro zařízení vlastní školky.

Vzhledem ke komunikaci s několika LMŠ jsem sama zjistila, že mezi jednotlivými zařízeními nevládne rivalita. Může to být jednak tím, že lesních mateřských škol je vzhledem k poptávce nedostatek. Hlavní příčinou ale dle mého názoru je snaha všech lidí pohybujících se kolem myšlenek tohoto přístupu k dětem co nejvíce rozšířit tuto možnost. Každá nová iniciativa k založení dalšího lesního klubu je vítaná. Taktéž je vítaná chuť studentů pro psaní závěrečných prací na téma lesních mateřských škol.

Lesní školky kladou důraz na respektování přirozeného toku roku, což se projevuje na slavení tradičních slavností, jako je Slunovrat, Masopust, vítání jara a další. Tato setkání jsou výbornou příležitostí pro provázání kolektivu kolem školky, protože na ně obvykle chodí kromě dětí a rodičů také sourozenci či prarodiče. Spolupráce s rodinou funguje i na základě brigád, kdy rodiče mohou přiložit ruku k dílu a pomoci zajišťovat fungování školky. Jedná se o nejrůznější činnosti, jako je chystání dřeva na zimu, stavění tee-pee, úklid prostranství v okolí školky a další. Rodiče mohou být často sami zainteresováni do fungování školky a mít na svých bedrech například účetnictví, vaření obědů či jiné věci.

6.7 Program dne

Záměrně tuto kapitolu nenazývám „režim dne“, protože právě režim klasických MŠ není pro lesní MŠ inspirací.

V publikaci Vošahlíkové Ekoškolky a lesní mateřské školky se uvádí, že české LMŠ jsou většinou polodenní, kdy program končí společným obědem (s. 31). Nicméně já byla přítomna celodennímu provozu brněnské Sýkorky, který trval od 8:00 do 16:30. Ranní předávání dětí přirozeně prolíná s vlastní volbou tvořivé činnosti dětí již předaných. Ranní kruh, který je symbolickým otevřením dne, dává prostor pro přivítání dětí a pedagogů ve školce. V tento čas může pedagog nastínit, jaké možnosti nám den dává, což konzultuje s dětmi a dává jim prostor pro vyjádření vlastních přání či představ činnosti. Následují pohybové hry, práce na pozemku a podobně. Po svačince, kterou si děti obvykle nosí z domu a na níž je vidět zájem maminek na zdravé a přirozené stravě, se chodí do lesa. Po návratu z lesa se v kruhu pohovoří o prožitých zážitcích, připomenou se významné chvíle. Následuje oběd, který může být připravován v zázemí školky, vožen do něj, či který si děti nosí s sebou v krabičce. Po obědě je věnován čas odpočinku a načerpání sil. Jsou voleny klidnější činnosti, aby mladší děti měly klid na potřebný spánek. Taktéž může být tato doba vyhrazena na předškolní přípravu pro starší děti. Po odpočinku následuje svačina a pak už je opět prostor pro volnou hru dětí, popřípadě mohou být zařazeny různé kroužky.

Jídla jsou zahajována průpověďmi, kdy se děkuje za jídlo poskytnuté Zemí. Důvodem je předpoklad uvědomění si nesamozřejmosti pokrmu a vděčnost za něj.

6.8 Slovo na závěr

Lesní školky jsou zařízením, které využilo volného prostoru v možnostech předškolní péče. Nabízí rodičům nejen pohlídání dětí, ale jejich provádění složitým světem, získání kompetencí k znalosti sebe sama, to vše prostřednictvím přírody a kontaktu s ní.

7 Výzkumná část

7.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Za cíl práce jsem si zvolila zmapování širokého pole motivů matek k umístění dítěte do lesní mateřské školy jakožto zařízení předškolní péče pro potomka. Pokusím se odkrýt nejdůležitější oblasti, v nichž mají tyto motivy základ. Vedlejším cílem výzkumu pak je využití zjištěných dat samotnými lesními mateřskými školami k zvyšování úrovně na základě souladu fungování školky s očekáváními matek.

Stanovení zmíněných cílů pak vedlo k formulaci výzkumných otázek. Jaké vlivy působily při rozhodování o předškolním zařízení pro dítě? A které z těchto faktorů se ve volbě promítají nejvýrazněji? Co bylo hlavním předpokladem vlivu pobytu v lesní školce na dítě?

7.2 Cílová skupina

Jako cílovou skupinu jsem zvolila čtyři matky mající děti v lesních mateřských školách. Tyto matky jsou ze třech různých LMŠ. Dvě matky mají ve školkách dvě děti, dvě matky jedno dítě. Děti navštěvující LMŠ jsou ve věku tři až pět let. Tři z matek (dvě s jedním dítětem v LMŠ, druhá se dvěma dětmi v LMŠ) mají ještě mladší dítě, u nichž je taktéž potenciál umístění do předškolního zařízení. Dvě matky jsem trochu znala již dříve, se dvěma jsem se viděla prvně. Tento vzorek považuji za poměrně pestrý. Jednotlivé matky označuji náhodně vybranými písmeny:

F – matka s dcerou ve věku 4 let

N – matka s dcerou ve věku 4 let; menší dítě v rodině

B – matka s dvěma dětmi ve věku 3 a 5 let; menší dítě v rodině

D – matka s dvěma dětmi ve věku 3 a 5 let; menší dítě v rodině

7.3 Metody sběru dat

První krok ve věci sběru dat jsem podnikla v září roku 2011, kdy jsem začala v rámci praxe docházet do Dětského lesního klubu Sýkorka v Brně a vytvářela si tak jednak prostředí pro spolupráci s maminkami, jednak základ osobní zkušenosti s provozem lesní školky.

V průběhu podzimu a zimy roku 2011/2012 jsem se domluvila s prvními informantkami na rozhovorech a pomocí mapování prostředí lesních mateřských škol jsem se seznamovala se zkoumaným prostředím a klimatem za účelem vniknutí do tématu a snadnější práce na přípravě rozhovorů. Jako metodu sběru dat jsem si zvolila polostrukturovaný rozhovor, přičemž jsem měla v plánu nedržet se striktně nachystané struktury, ale využívat informací poskytnutých v průběhu rozhovoru ke kladení hlubších otázek. Tato úvaha se ukázala jako správná, protože již první dva rozhovory mi poskytly poměrně hustou síť dat a pomocí volného vyprávění matek jsem průběh rozhovoru mohla doplňovat tématy, které jsem mohla jen těžko předpokládat a na něž jsem se proto nemohla otázkami připravit. První tři rozhovory byly obsáhlejší, čtvrtý se pak zaměřoval na předchozími rozhovory odkrytá, ale nepřiliš hluboce probraná témata.

Rozhovory probíhaly s každou respondentkou zvlášť. Všechny trvaly v rozmezí 50 až 80 minut. Byly zaznamenávány na diktafon a následně přepisovány. V jednom případě pak respondentka na základě přemýšlení o proběhlém rozhovoru přišla na téma, které dostatečně nerozvinula a napsala mi SMS zprávu, v níž své úvahy stručně formulovala. I tento zdroj dat považuji za relevantní.

Přepisy rozhovorů byly prováděny citlivě a s přihlédnutím k vyřčeným obavám matek před nedostatečnou schopností jasné formulace myšlenek. Z tohoto důvodu nejsou přepsány v plném znění (hovorově, s pomlkami a tzv. vycpávkovými slovy). Také v situacích, kdy jsem zdlouhavě vyjadřovala a hledala správnou formulaci otázky byly pomlky a „vycpávková slova“ vynechána, aby otázka byla srozumitelná pro čtenáře. Rozhovory byly víceméně celé převedeny do jazyka spisovného. Protože bude výsledná práce dána spolupracujícím lesním mateřským školám i matkám k dispozici,

považuji za osobní povinnost respektovat obavy matek. Nicméně celý proces přepisu byl prováděn citlivě a s důrazem na zachování autentičnosti původního významu.

7.4 Analýza dat

Jako metodu analýzy dat jsem volila otevřené kódování, jak o něm hovoří Strauss a Corbinová v knize *Základy kvalitativního výzkumu*. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“ (Švaříček, Šedřová, s. 211) Za pomoci označování jevů pojmy a jejich následné kategorizace se mi vykrystalizovalo několik významných oblastí, kterým je věnována kapitola 8.5.

Kódování probíhalo opakovaně, přičemž nejprve byly rozhovory okódovány každý zvlášť, na což navazovalo nové a přesnější kódování, kdy jsem se již snažila o označení stejných jevů hodným kódem. Ve výsledku jsem měla bohatý materiál ve formě několika stran kódů. Následné přeskupování a hledání souvislostí mezi jednotlivými kódy postupně otevíralo, zpřesňovalo a doplňovalo vzniklé kategorie.

Následná analytická činnost se věnovala hledání nejdůležitějších vlastností jednotlivých kategorií. Jak uvádí Strauss a Corbinová, „*vlastnosti jsou charakteristiky nebo znaky kategorie.*“ (s. 48) Tyto vlastnosti jsou uvedeny spíše pro doplnění konkrétní kategorie a dávají možnost další práce s danou oblastí. Každá vlastnost má pak vytyčenu škálu, na níž by bylo možné určit přibližnou dimenzi této vlastnosti. Dimenze „*reprezentují umístění vlastnosti na nějaké škále.*“ (Strauss, Corbinová, s. 48) Toto upřesnění však pro naši práci nebylo stěžejní. Získaná data by také umístění dimenze vlastnosti na škále určovaly jen velmi přibližně.

7.5 Kategorie a jejich vlastnosti

V průběhu analýzy se postupně objevovaly souvislosti mezi jednotlivými pojmy (kódy). Jakmile bylo takovýchto souvisejících kódů víc, stál přede mnou úkol definování jejich podstaty. K tomuto účelu mi dobře posloužily následující otázky: Co je spojuje? Co přesně vyjadřují? Jaká je jejich podstata? Jaký jev reprezentují? Postupně se začínaly objevovat kategorie spojující jevy stejné podstaty.

Vzniklo pět kategorií vztahujících se k tématu práce, tedy k motivům volby lesní mateřské školy. Zbylá a velice zajímavá data, poskytla řadu podnětů k úvahám, nicméně vzhledem k zacílení práce nejsou využita. V závěru práce je potenciál řady z nich nastíněn pro možnost další práce s nimi.

Následujících pět kategorií tvoří podstatu zjištěných motivů pro volbu lesní školky.

7.5.1 Kategorie: ŠKOLKA JAKO PRŮVODCE A NIKOLIV VŮDCE ANEB RESPEKTOVÁNÍ DÍTĚTE

Výrazným rysem všech rozhovorů byl obzvláště silný požadavek a vlastně i očekávání od lesní školky ve věci respektování dítěte. Co pod tímto pojmem rozumíme? Respektování dítěte je závislé na uvědomění si, že dítě je samostatná jednotka se svým platným místem ve světě a společnosti, která by mu měla dát prostor pro svůj rozvoj. Role společnosti (rodičů, pedagogů a dalších osob působících na dítě) není v plánování a směřování, kterými cestami se bude vývoj dítěte ubírat. Jejich místo je v poskytování porozumění, lásky a jistoty že tu s dítětem jsou a budou mu zájemem, oporou a průvodcem v hledání sebe sama. Informantka N uvedla: „*Vidím tam větší lásku a větší respekt k té osobnosti toho dítěte...*“ Pedagog je dítěti průvodcem, oporou a vzorem, má citlivě reagovat na přirozené projevy dítěte, což se projevuje v citlivém přístupu k vývoji dítěte, způsobech komunikace, nebo přístupu k řešení konfliktů. Důležitým principem, jak lze naplňovat přirozenost dítěte, je uvědomění, z čí strany má vycházet iniciativa k činnosti: „... *aktivní v tom vztahu by mělo být dítě a ne pedagog.*“ (z rozhovoru s D) Ideální prostředí dá přirozenosti v dítěti volné pole k rozvoji a dítě naplní potenciál, který má. „*Nečekám, že jim ta školka dá něco, co oni by v sobě už neměli. Spíš jim to pomůže*

rozvinout, ať už je to cokoli. ...aby byly kompletní a schopné znát sami sebe, což si myslím, že je důležité, když ty děti nechají být, tak se rozvinou, jak potřebují.“ (z rozhovoru s D) Informantka F taktéž vnímá zvnějšku nezacílenou aktivitu jako nejpřínosnější pro dítě: „...právě to nic, co se nedělá... nejpřínosnější ta necílená aktivita, jenom třeba to, že jdeme a ona sama si všímá, nebo se ptá na věci, nebo si to osahává nebo pozoruje, poslouchá, nic cíleného. Že ona si to sama... To nic právě.“ Co se týče zásahů pedagogů do výchovy dětí a též formování způsobu trávení času, uvádí informantka B: „... kdyby do té výchovy a do toho vyučování zasahoval co nejmíň. Kdyby prostě ty děti nechal tak jak jsou... .. Spíš je nechávat, ať si dělají co chtějí...“ Z rozhovoru ovšem nevyplývá, že by matka pedagogům nedůvěřovala a nechtěla, aby školka „kazila“ její výchovu. Pouze vidí jakékoliv zásahy do dětství jako rizikové. V čem matky spatřují rizika zasahování do vývoje dítěte? „...minimalizace toho negativního dopadu. Ať už se ten pedagog snaží na ty děti působit, říkat jim, ať jsou hodné, ať dělají, nedělají, vždycky to nějaký dopad má a i když to myslí dobře, nemusí to vždy dopadnout dobře... Takže jsem zástáncem toho v určitých mezích ty děti nechat hodně volné...“ (z rozhovoru s B)

Respekt ve vztahu k dětem se projevuje velice intenzivně ve veškeré komunikaci. Ze své zkušenosti působení u LMŠ Sýkorka mohu potvrdit jeho funkčnost. Velice hezky vystihla komunikaci ve školce informantka F: „přirozený způsob komunikace, kdy naslouchá jeden druhému a dítě je rovno pedagogovi v té konverzaci a v té komunikaci a v tom přístupu a to si myslím, že to má právě největší dopad na to rozvíjení toho dítěte...“

Respektování dítěte se projevuje i v činnosti v LMŠ. Na rozdíl od klasických mateřských škol, kde je většina času nějakým způsobem strukturována, je činnost v lesních školkách dobrovolná, což respektuje momentální dispozici a náladu dítěte. „...ty děti mohou dělat co chtějí, že se odpojí, když nemá náladu, být sám celý den a nikdo ho nenutí, aby se kamarádil a aby dělal nějaké aktivity s ostatními, když nemá náladu.“ (z rozhovoru s D) Způsob řešení problémů či konfliktů, které jsou přirozenou součástí každého dětského kolektivu se taky liší. Pedagog má na zřeteli primárně rozvoj dětské kompetence k řešení problémů, samotné vyřešení konfliktu je až druhotné. Pedagog dítěti nabízí způsoby řešení konfliktu ve shodě s jeho možnostmi. „...když už tam k něčemu dojde, tak je to tak, že: nedělej to, mně se to nelíbí. Jako první varování. A to jsou učené už ty tříleté děti, které to často nejsou schopné formulovat dřív, než se praští.“

(z rozhovoru s D) *„Nabídnou pomocnou ruku tomu dítěti, aby se v tom problému zorientovaly, a když si neví rady, tak mu pomůžou ten problém vyřešit. Ale nenásilnou formou. Do ničeho ho nenutí, ale učí to dítě rozhodovat se správně samo. Prostě mu nenutí žádný svoje rozhodnutí.“* (z rozhovoru s N) Na otázku, jak se dětem zprostředkovávají pravidla: *„Až když to dítě udělá v uvozovkách chybu, tak se jde a vytváří se mu. Ale nikdy ne dopředu, že se nepředjímá, co to dítě asi udělá...“* (z rozhovoru s D)

Posledním aspektem respektování dítěte je jakési neovlivňování dítěte civilizací, které jako omezující vnímá informantka F. *„... člověk je strašně zahlušený v té civilizaci a aby se odklopil, je lepší být v přírodě, takže... Proto mi připadnou lesní školky dobré, že ty děti mají prostor se rozvíjet, aby nezakrněly, tak jak prostě..., aby ne aby nezakrněly, ale aby zůstaly. Aby byly... aby byly takový jaký jsou. Aby byly samy za sebe.“*

Tímto přáním nechat děti dětmi uzavírám tuto zajímavou kategorii.

Vlastnosti kategorie:

- intenzita respektu v interakci: silně – slabě
- častost respektu: běžně – vyjímečně

7.5.2 Kategorie: SVOBODA V HRANICÍCH

Nad tím, že v životě dítěte jsou potřeba hranice, není potřeba polemizovat, předpokládáme, že s tím je srozuměna většina rodičů a pedagogů. Ovšem dojde-li na způsob, jakým hranice vytyčovat, a oblasti, kde jich je třeba, odpovědi se různí. Otázka hranic ve vztahu ke svobodě dítěte se dále projevuje v řadě oblastní, v nichž bychom je na první, a možná ani na druhý pohled nečekali. Na základě proběhlých rozhovorů nám

vykrytalizovalo téma hranic v podstatně širších souvislostech, než je na první pohled předpokladatelné. Role školky v určování hranic je poměrně široká.

Jak s tématem hranic souvisí zmiňovaná svoboda? Základem tohoto vyjádření je skutečnost, že hranice představované pedagogy, rodiči či prostředím dávají dítěti jistotu. Základní pocit jistoty, že vše je tak, jak má být. Že dítě se může spolehnout na funkčnost svého prostředí, na to, že překročí-li nějakou hranici, následuje zpětná vazba, ať už v jakékoliv formě. Touto zpětnou vazbou může být adekvátní reakce dospělého v případě nevhodného chování. Jiné typy hranic nám překročení neumožní a je opět na pedagogovi či rodičích, zda v reakci na měnící se potřeby dítěte hranici sami posunou či nikoliv.

Tím nejzřetelnějším způsobem práce s hranicemi jsou hranice ve výchově ve smyslu regulace chování. „*V rámci hodně, hodně širokých hranic a hodně, hodně širokých limitů, za které už výchovně nejdu, tak jim nechat co největší volnost. A tak, si myslím, by měl fungovat i ten pedagog. Výchovně jsou prostě limity, za které se nejde, je určitá míra, ty děti by se neměly prát, neměly by si ubližovat, škodit si a tak,... v podstatě ty hranice je ta lidská slušnost zásadní.*“ (z rozhovoru s B) „*Vyloženě je i nechají, aby prostě dělaly co chtějí, jediný, v čem zasahují, když se třeba perou nebo je tam konflikt, tak to řeší tak, aby si to ty děti uvědomily, že to dělat nemají, ale aby si to uvědomily samy, není to tak zvnějšku.*“ (z rozhovoru s D) O způsobu určování hranic hovoří i informantka D v tématu práce s pravidly, kdy poukazuje na osobní angažovanost dítěte. „*ty děti si vzájemně většinou nedělají naschvály a když už tam k něčemu dojde, tak je to tak, že: nedělej to, mně se to nelíbí. Jako první varování. A to jsou učené už ty tříleté děti, které to často nejsou schopné formulovat dřív, než se praští.*“

Dalším pohledem na svobodu v hranicích je otázka odpovědnosti pedagoga, který je s dětmi v otevřeném prostoru lesa mimo ohraničené prostředí školkového zázemí. Při vycházkách do lesa je na pedagogy kladen poměrně velký nápor odpovědnosti za děti a je zde riziko omezování dětí ze strachu před úrazem. Spatřuji zde i jistou formu umění práce s hranicemi: „*Tohle je asi největší, nejdůležitější věc... tu volnost těm dětem skutečně dá a pořád tam tu odpovědnost má a dokáže je tím lesem bezpečně provést, aniž by je nějakým způsobem stahoval nebo limitoval, tak toto si myslím, že je jedno z největších umění těch pedagogů.*“ (z rozhovoru s B)

Dalším pojetím je práce s korigováním chování dětí na základě zákazů a příkazů ve smyslu zhodnocení nutnosti vyjádřen požadavku pedagogem. „*Mně obecně hodně vadí takové ty oficiální zákazy. Taková ta dogmata. Třeba: ‚musíte se držet za ruce‘. Jo? Nebo: ‚ted’ka musíte dělat to nebo ted’ka musíte dělat to‘. ... takové ty obecné, že to není cíleně na to konkrétní dítě, ale že to je takové... že to jsou prostě ty, opravdu bych to nazvala dogmata...“ (z rozhovoru s F) Zde se tedy již pohybujeme na poli pedagogického umění, jak vybruslit z náročných situací bez použití obecných pravidel, zákazů a norem chování? Co dělat, abych dokázal vnímat rozdíl mezi potřebnou a účelnou normou a zdánlivě nutnou normou?*

Dalším hlediskem je názor jedné maminky vypovídající o tom, že ohraničení plotem dává dětem svobodu. Z její zkušenosti se školkou bez ohraničeného prostoru zahrady, kdy od zázemí školky prostranství plynule přecházelo v les vyplynul požadavek či ocenění ohraničené zahrady. „*ten prostor té vnitřní školky přesahoval do lesa. A tam mi přijde, že ty děti se víc drželi i kvůli pedagogům, kteří na tom víc trvalo, že byli víc přimknuty, pod kontrolou. Kdežto tady, já nevím do okruhu padesáti sta metrů, až vlastně k tomu plotu, který je poměrně daleko, jsou pořád v bezpečí a jsou tam pořád v tom jejich. Dává to jistotu jak tomu pedagogovi, tak těm dětem. Mají tam ten rozběh... tady ty děti se mohou relativně daleko od té základny dostat sami... ... na to tříleté dítě je to dostatečně volné... dostatečně široké, aby pociťovalo volnost. Kdyby tam ten plot nebyl, tak ho ten pedagog tak daleko nepustí si myslím. Paradoxně tím, že tam ty ploty jsou, jim to tu volnost dává.“ (z rozhovoru s B)*

Vlastnosti:

- intenzita aplikované svobody: velká – malá
- efektivita práce s hranicemi: velká – malá
- účelnost vytyčování hranic: konkrétní účel – nejasný (žádný) účel

7.5.3 Kategorie: JAK JE TO NA TOM SVĚTĚ ZAŘÍZENO

Kategorie nás uvádí do oblasti chápání světa, jak to v něm funguje a jakou roli v něm hraje samotné dítě. Jedná se o schopnost orientace ve světě a jakým způsobem je její uchopení zprostředkováno školkou. Orientaci ve světě se dítě jistě učí již od narození, kdy se postupně adaptuje na nové prostředí, v rámci několika měsíců začíná chápat základní vztahy, kdy například ukojení hladu je závislé na přítomnosti mámina prsu. Tyto navzájem se doplňující skutečnosti jsou do jisté míry dány přirozeným fungováním dítěte ve světě. Nicméně lze v této oblasti učinit mnohé, aby kompetence dítěte pro chápání skutečností a vyrovnání se s danostmi světa byly co největší. Podíváme-li se například na překonávání překážek v životě, týkajících se přirozeně se vyskytujících konfliktů ve vztazích, je zřejmé, že získané způsoby řešení mohou dovednosti orientace a pohybu ve světě přispět či naopak je omezit. Velice podstatnou oblastí fungování a orientace ve světě je znalost přírody, jejího fungování a možností člověka v jejím využívání.

„...se jít třeba dívat do kuchyně, jak se vaří. ... mít vlastní zahrádku, kde by děcka prostě viděla, jak se pěstuje právě třeba zelenina, co pak mají třeba v omáčce. ... by měly vidět ten proces, jak to funguje, jak to roste. A myslím si, že by si pak našly k tomu jídlu i jináčí přístup.“ (z rozhovoru s F) V tématu jídla ještě chvíli zůstaneme, protože v rozhovoru s informantkou B se na něj díváme z pohledu participace na něm a schopnosti být za něj odpovědný. *„... je fajn, když se ty děti do toho mohou zapojit, v rámci toho praktického... mají pocit, že jídlo není to, co jim přiletí samo od sebe na talíř, ale že jídlo je něco, o co je fajn se zasloužit. ...že já sám jsem schopen se o to jídlo postarat, že nejsem odkázán na to, co mi tam kuchařka kypne šufánkem na talíř, ale že... jsem pánem svého jídla v podstatě... V tom ty děti vychovávat, že není potřeba čekat, co se mi kde naservíruje a že se zrovna servíruje toto, tak to musím jíst, že trochu té volnosti, víc spolurozhodování a jistoty v tom spolurozhodování, co se bude jíst, ale taky že si to sám dokážu zařídit. Nejen, že mi toto nechutná a toto mi nevoní, ale sám si dokážu navrhnout řešení...“* Kromě práce s jídlem, jeho výrobou a zpracováním v samotné školce se nám setkání dítěte s původem potravin a způsobem jejich vzniku projevuje také v způsobu, jakým daná školka s potřebou propojení s okolním světem pracuje. Z následující citace vyplývá kontakt školky s okolím a dává to tušit iniciativu školky

v zprostředkování. „v rámci pátečních výprav dětí jezdí jednou měsíčně na farmu jedné z maminek a tam vidí v podstatě jak zvířata, tak zeleninu, jak se pěstuje. Takže ten kontakt tam s tím je. Na moštování třeba byly, vyrábět mošt zas u jinací rodiny na podzim, takže tam je ta možnost vidět to zpracování.“ (z rozhovoru s F)

Orientace ve světě se nám objevuje i v dalších tématech rozhovoru. Následující výrok informantky B dává znát její požadavek přirozenosti struktury dětského kolektivu, který má dítě připravit na heterogenitu lidských struktur v životě. Informantka uváděla tuto skutečnost v závislosti na nespokojenosti s klasickou MŠ, která dle jejích slov je nepřirozeně věkově strukturovaná. Naopak LMŠ považuje za přirozenější prostředí „...tam jsou děti od nejmladšího do nejstaršího, mnohem víc jsou zvyklé komunikovat třeba s pedagogem, že se to víc blíží k té společnosti, pro kterou je vychovávám. Ta struktura sociálních kontaktů je bližší té realitě, pro kterou se ty děti snažím vychovat...“ Obdobně se vyjadřuje jiná matka zde: „...to funguje výborně, protože je to promíchaný kolektiv. Mají tam šestileté děti, tříleté děti, jsou tam všichni dohromady.“ (z rozhovoru s D) U informantky F vidíme její zájem na orientaci v lidech, „...aby dcera viděla, že každý člověk je nějaký a umět vytyčit si ty hranice mezi lidma a umět tím pádem vidět s kým je přínosné se bavit a s kým se jen tolerovat. Aby neměla nasazený žádný jednotný věci, co mají platit na všechny lidi zároveň. ...děti si hledají vlastní cesty samy k sobě, což je právě to dobré, protože jen na základě vlastní zkušenosti si je člověk schopen utvořit svůj názor...“ (z rozhovoru s F) Tato orientace ve světě je zřetelná na konkrétních příkladech, kdy dítě je schopno samo sebe do fungování světa zařadit a být jeho součástí: „je schopen říct ne nedělej to, mně se to nelíbí. A většinou to respektují ti starší, se otočí a pak třeba odejdou.“ (z rozhovoru s D) Školka dává dětem možnost, jak uchopit danou situaci. „...Je tam pravidlo, že pokud si hraje skupinka dětí a někdo se k nim jde přidat, tak ne že mezi ně vtrhne a pobere všechno, co se dá, ale přijde s tím: a můžu si hrát s vámi? A pak buď může nebo nemůže a pak se to řeší podle situace. A jako... Musí se nejdřív dovolit, aby nerušil.“ (tamtéž)

Vlastnosti:

- častost kontaktu s procesy v přírodě: denně – měsíčně
- frekvence výskytu spolurozhodování dítětem: často - nikdy

7.5.4 Kategorie: PROSTŘEDÍ DOBRÉ PRO ŽIVOT ANEB MY JSME ŠKOLKA

Tato kategorie nás zavádí do tajů příznivosti klimatu prostředí a všeho, co na jeho kvalitu má vliv. Protože dítě tráví ve školce poměrně dost času, je logické, že by to měl být čas příjemně strávený. My dospělí se můžeme rozhodovat o tom, kde nám je příjemně a budeme tam trávit čas a kde to za to nestojí. Dítě nám však tuto zpětnou vazbu neposkytne, či spíš ji podá nezřetelně. Je tedy na nás, abychom byli vnímaví ve věci kvality prostředí pro naše dítě.

Začneme z druhé strany, a sice nepříznivostí prostředí jedné z navštívených mateřských škol, jak ji hodnotí informantka N. *„...když jsem tam přišla, tak jsem měla pocit, že jsem úplně někde v cizím prostředí, kde mám strach... takový respekt. To to vystihuje. Prostě to není ta přátelský atmosféra...“*

Do faktorů ovlivňujících příjemnost či nepříjemnost prostředí řadíme i jakousi míru svobody, co rodič ve vztahu ke školce má, protože i ta určuje jeho dobrý pocit z prostředí školky. Lesní školky dost často fungují právě na základě spolupráce s rodiči. *„... lesní školka stojí na rodičích... vlastně to funguje jako... my jsme školka... tak vlastně jsme sami si sehnali skoro všechny věci, co byly potřeba. Pořádáme akce společně...“* (z rozhovoru s F) Kromě důležitého aspektu pomoci rodičů na různých brigádách a podobně je neopomenutelný také aspekt provázanosti školky s rodinou ve smyslu společného trávení času v zařízení. *„... ty děti jsou pak rády, že vidí toho rodiče, že rodič přijde za nimi na slavnost, pobude tam, ukáže mu, co tam zasadili a tak. Je určitě lepší, když se účastní...“* (z rozhovoru s B) O vlivu slavností na dobrou pohodu ve školce hovoří i

informantka N: „... dělají jednou za čas... nějakou slavnost, teď jsme měli třeba Martinskou slavnost, kde pozvou i rodiče, aby se zúčastnili těch aktivit společně s dětmi. takže vlastně mají možnost si popovídat s ostatními rodiči a s pedagogy a zároveň mají možnost trávit ten čas s tím dítětem v té školce.“ Tato participace na chodu školky však dle informatiky B nemá být povinná. Na příznivou atmosféru prostor školky má jistě vliv i dobrovolnost spoluúčasti, která je zřetelná jak ve fungování dětí v LMŠ, tak ve fungování rodičů. „z mého osobního pohledu není důležité, aby tam ti rodiče bezpodmínečně participovali...“ (z rozhovoru s B) O nepovinnosti dětí účastnit se společného dění vypovídá i informantka D: „...že se odpojí, když nemá náladu, být sám celý den a nikdo ho nenutí, aby se kamarádil a aby dělal nějaké aktivity s ostatními, když nemá náladu.“

Závěrem této kategorie nechť je nám výrok informatiky N, která vnímá sounáležitost s komunitou kolem školky jako jeden z nejhlavnějších motivů spokojenosti se zařízením. „...posílí ten pocit sounáležitosti s tou komunitou, s tou školkou.“

Vlastnosti:

- intenzita kvality klimatu školky: velmi kvalitní klima – nekvalitní klima
- míra ovlivnění chodu školky rodiči: velká – malá

7.5.5 Kategorie: VE ZDRAVÉM TĚLE...

Tato kategorie se zabývá, jak z názvu jasně vyplývá, vlivy LMŠ na zdraví dítěte ve smyslu fyzického rozvoje. Prospěšnost lesních škol ve věci vlivu na dětskou imunitu je do jisté míry očekávatelná. Z rozhovorů nicméně vplynulo na povrch i další nahlížení na toto téma. Kategorie nám v podstatě shrnuje jednak vlivy na zdraví dítěte jakožto imunitu, jednak působením na kompetence dětí. V neposlední řadě pak lze za zdraví ovlivňující faktor způsob stravování v zařízení.

Otázku imunity zmínila konkrétně informantka B, „...jako nemocnost a tak dál, to je určitě fajn, že se otužují... „ Z dalšího rozhovoru je naopak patrný vliv na větší nemocnost dětí a také závislost věku na vyrovnávání se s chladem. „A teď mi to přijde super, jak jsou větší a jak mohou lítat, je víc nemocí samozřejmě... ...jsme rádi, že jsou venku. I když toho mladšího syna, toho tříletého jsem musela dát na tři měsíce až do teď ze školky pryč, protože to prostě nezvládal tu zimu. Nedal to, prostě ztuhnul, byla mu čím dál větší zima, brečel. Ale ten starší úplně v pohodě.“ (z rozhovoru s D) Domnívám se, že tento nesoulad je dán různým náhledem na nemoc. První citace (informantka B) se vztahuje k imunitě jakožto odolnosti organismu pro život; kdežto druhá citace (informantka D) hovoří o vlivu zimy na dítě a větší riziko nemocí typu rýma, která je poměrně běžnou reakcí organismu na chlad, kdy jsou zvlhčeny sliznice. Je pravda, že v zimních měsících do lesních škol dochází menší počet dětí. Těžko říct, co je toho příčinou, zda nemocnost dětí nebo komplikace provozu (oblékání dítěte, následné znečištění oblečení apod).

Kromě faktoru imunity je zde téma rozvoje dovedností dítěte, o čemž se vyjádřila informantka N. „...to pro nás bylo důležitější, že jsou ty děti celý den venku. Je fakt, že jedna z těch nejdůležitějších věcí... ... určitě pro nás bylo fajn, když jsme zjistili, že je tu schopná nějakou tu fyzickou stránku, motoriku, rozvíjet... není vyloženě sportovně nadaná... má strach, je opatrná, a bylo vidět, že po pár měsících tady, hlavně v létě, byla taková obratnější, kdoví kde vyleze a celkově to pozitivum, že jí tohleto dá...“ Předpoklad vlivu školky na rozvoj dovednosti obratnosti je zřejmý. Z rozhovoru také vyplynul předpoklad, že klasická mateřská škola tuto schopnost nemá.

Další informantka se zabývá rizikem vzniku úrazu a polemizuje o tom, jakým způsobem s tímto náročným vědomím nakládá. „...Moje velké dilema jsou právě ty úrazy, no (naléhavě), z pohledu starostlivé maminky je toto, opravdu dilema, jestli dát dítě někam, kde bude běhat po lese a píchat se s kamarádem klackem a pořád padat do potoka a tak dál... prostě ten úraz se stát může a je otázka, jak jsou ty rodiče ochotný riskovat nebo ne. Ale to se prostě stát může. A je potřeba s tím počítat. Zase na druhé straně (smích), si říkám, že když ty děti tu školku ve zdraví přežijí, tak potom že zas budou otrlejší, až budou starší, že budou schopné lépe zvážit své možnosti, budou obratnější...“ (z rozhovoru s B) Ze své zkušenosti pak mohu doplnit, že děti skutečně získávají lepší

náhled na vlastní dovednosti a jsou schopny lépe zvážit vlastní možnosti. Tento závěr jsem si utvořila na základě kontaktu s dětmi od září do února.

V rozhovorech nezazněl přímý předpoklad vlivu stravy na zdraví dítěte, nicméně matkám na způsobu stravování v zařízení záleží, samy se většinou o zdravé stravování svých dětí doma snaží a vliv konzumovaného jídla na zdraví ve výpovědích vnímám. *„Nyní je ta spokojenost velká, protože oni opravdu vaří zdravě.“* (z rozhovoru s D) *„My se zdravě, ne nějak extrémně, nějaké úlety tam jsou ale nějaké ty prvky makrobiotiky běžně používáme. Tak mi to vyhovovalo.“* (z rozhovoru s N) Konkrétní požadavky v otázce stravování se zaměřovaly na maso, přirozené zdroje stavy a neprůmyslové zpracování potravin *„A v naší školce vaří Lucie, která vaří maso jen jednou týdně, jinak pracuje s rostlinnými bílkovinami, takže já jsem maximálně spokojená... ..když se vaří z lokálních potravin, které tam jsou dostupné a když se vaří z nechemicky ošetřovaných potravin, jak to u nás funguje, tak že to na ty děti má ještě jiný dopad, než takové vařené jídlo jinak.“* (z rozhovoru s F) Taktéž z výpovědí zaznívá větší či menší nespokojenost se způsobem stravování v jiných předškolních zařízeních. *„Já jsem na tohle u těch dětí docela přísná, že nechci aby jedli cukr, průmyslové potraviny, nebo cukr v co nejmenší míře. A tak. A když jsme viděla, co v té státní školce jsou schopní dát na ten chleba – pomazánka z nějakého průmyslově vyrobeného salámu. Hnus.“* (z rozhovoru s D) *„Tak já osobně bych uvítala, aby se nepoužívalo tolik mléčných výrobků, víc luštěnin, aby se upustilo od tradičního pečiva, bílých rohlíků, aby používali kváskový chleba víc. A co máme zkušenost tak ovoce a zeleniny dostávají v těch školkách poměrně dost. Byla bych radši, kdyby se používalo jen sezónní ovoce a upustili by od těch tropických věcí a tak.“* (z rozhovoru s N)

Závěrem této kategorie lze říct, že strava v zařízeních nehrála úplně stěžejní roli ve výběru, nicméně předpoklad lepší kvality (z hlediska informantek) byl pro školky plusovým bodem. *„Ta strava tak nějak zapadá do konceptu.“* (z rozhovoru s N) Na otázku po souladu či nesouladu životní filozofie rodiny a školky mi byla dána odpověď: *„Pokud bychom se na svět nedívali tak, že vychováváme tímto způsobem, snažíme se jíst zdravě, tak bychom o tom vůbec nepřemýšleli o těch lesních školkách.“* (z rozhovoru s D)

Vlastnosti:

- míra ovlivnění zdraví pobytem venku: velká – malá
- efektivita pobytu venku ve vztahu k získaným dovednostem: zjevná - neprojevená
- intenzita vlivu stravy na zdraví: silný vliv – slabý vliv

7.6 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem této práce bylo zmapovat široké pole motivů matek vedoucích k volbě lesní mateřské školy jakožto zařízení předškolní péče pro své dítě. V rámci těchto motivů jsme se pokusili objevit nejdůležitější oblasti tvořící základ těmto důvodům. Jako vedlejší cíl výzkumu byla jeho využitelnost pro pedagogy a další osoby působící při lesních školkách.

Data pro výzkum jsem získávala na základě čtyř rozhovorů s maminkami ze třech různých lesních mateřských škol. Pro účely hlubokého vhledu do studovaného tématu jsem se v prostředí lesních školek pohybovala několik měsíců před samotným uskutečněním rozhovorů a získala tak potřebný přehled. Dvě informantky jsem dopředu znala, se dvěmi jsem se setkala prvně. Polo strukturované rozhovory s maminkami probíhaly jednotlivě a získaná data tvořila základ rozhovorům dalším. V průběhu rozhovorů jsem si dávala pozor na způsob kladení otázek tak, aby byla jejich formulace otevřená a dávala tak široký prostor pro vyjádření. Výsledkem bylo získání velice obsáhlých dat, z nichž se dobře vycházelo při procesu analýzy.

Proces analýzy dat pomocí otevřeného kódování přinesl ve výsledku pět nejvýraznějších oblastí, z nichž motivy pro volbu lesní školky pro dítě vycházejí. Tyto oblasti jasně ukazují na zájem matek o co nejlepší investici do budoucího života dětí. Ostatní faktory provázející volbu se ukázaly sice jako zajímavé, nikoli však jako stěžejní.

První oblastí (kategorií) byl důraz na respektování dítěte v jeho vývoji a přirozenosti. Další kategorie, která má k předchozí poměrně blízko se věnuje hranicím a z nich vyplývající svobodě. Pro tyto dvě oblasti tvoří základ další kategorie věnující se příznivosti klimatu ve školce, které v sobě zahrnuje i vypovídající vnímání spolupráce jako ‚My jsme školka‘. Celý tento komplex působící na dítě, tedy svoboda pro vývoj v hranicích v prostředí naplněného dobrou atmosférou a pohodou dává prostor posledním dvěma kategoriím. Jedna z nich představuje školku jako nástroj působení na zdraví dítěte (v celé své šíři), druhá pak školku ukazuje ve světle zprostředkovatele znalosti světa a orientace v něm.

Stručně si připomeneme, čemu se věnují jednotlivé kategorie.

První kategorie, jejíž celý název je ‚Školka jako průvodce a nikoliv vůdce aneb Respektování dítěte‘, se zaměřuje na všechna v rozhovorech objevená témata, v nichž byl zřejmý zájem matek na respektování dítěte. Mezi tyto oblasti patří například způsob naplňování času dětí, tedy kdo má být iniciátorem činností. Dále se téma projevilo v požadavcích na komunikační způsob pedagoga s dítětem, který se projevuje třeba při řešení konfliktů.

Druhá kategorie s plným názvem ‚Svoboda v hranicích‘ nám na jednu stranu dává mantinely k obsahu kategorie první, tedy ohraničuje požadované respektování dětského vývoje. Na straně druhé se věnuje oblastem, v nichž dítě pomocí hranic pociťuje jistotu. Hranice se objevily v otázkách prostoru školky, v míře invence pedagoga ve věci sporů dětí a ve věci balancování mezi odpovědností pedagoga za bezpečí dětí a volností.

Další kategorie nese název ‚Jak je to na tom světě zařízeno‘ a pojednává o zprostředkovávání orientace ve světě dětem. Na jedné straně je to míra kontaktu dětí s fungováním světa, na straně druhé pak míra kompetencí pro možnost toto fungování ovlivňovat. V souvislosti s tím se objevil i požadavek heterogenního společenství lesní školky podobného společnosti ve světě.

Čtvrtá kategorie nás se svým názvem ‚Prostředí vhodné pro život aneb my jsme školka‘ zavádí do tématu klimatu prostředí. Pojednává jednak o sounáležitosti mezi jednotlivými účastníky chodu školky (tedy pedagogy, rodiči, dětmi a dalšími), jednak o vzájemné práci na jejím fungování. Také se zde objevil faktor svobody v činnosti dětí nutný pro dobrou pohodu.

Poslední objevená kategorie s výstižným názvem ‚Ve zdravém těle...‘ shrnuje vlivy lesní školky na zdraví dětí, respektive očekávání tohoto působení. Kromě předpokladu lepší odolnosti organismu se zabývá rozvojem dovedností, znalostí vlastních možností dítěte a také způsobem stravování.

Domnívám se, že tato práce naplnila stanovené cíle a odpověděla na výzkumné otázky. Kromě toho přinesla celou řadu dalších otázek, které nastiňuji v nadcházející závěrečné kapitole.

Celý výzkum považuji za velice zajímavý a přínosný jednak pro mne samotnou, kdy jsem měla možnost proniknout za pomoci kvalitativní analýzy do tématu volby lesní školky pro své dítě; jednak jeho výsledku mohou být využity samotnými pedagogy lesních mateřských škol či osobami o založení podobného zařízení uvažujícími.

7.7 Slovo závěrem

„Les je jako jedno velké hřiště a příroda jako moudrá učitelka – trpělivá, přívětivá i nesmlouvavá. Děti ve věku tří až šesti let, které jsou nejčastějšími návštěvníky lesních MŠ, najdou v přírodě to, co právě potřebují. Energií nabití dáblici přeskakují překážky, běhají a lezou tam, kam si ještě troufnou. Kdo potřebuje chvilku klidu, najde si tiché místo, odkud může pozorovat ptáky ve větvích nebo pilné mravence.“ (Asociace lesních mateřských škol)

V knížce Děti, aby byly a žily, která se zabývá odcizováním dětí přírodě, se píše, že co dítě načerpá do sedmi let věku, tvoří pak základ jeho životního směřování.

Svou bakalářskou práci jsem psala s chutí, úsilím a nadšením. Tématem lesních mateřských škol jsem byla (a předpokládám budu i nadále) pohlcena. Jako když člověku najednou zapadne myšlenka v hlavě jako poslední dílek puzzle a najednou něco nepochopitelného má obrysy a jasné vnitřní souvislosti. Takto podobně mi koncepce lesních školek zapadla do zájmu o děti, radosti z času s nimi tráveného a dosud získaných zkušeností.

Tak, jak se píše v knihách o kvalitativním výzkumu, rozhovory mne pohlcovaly. Výpovědi matek byly pro mne natolik zajímavé, že jsem se vždy těšila na další rozhovor. Nestačily mi čtyři provedené rozhovory, cítila jsem tu chuť domluvit si další setkání s další maminkou a i s ní se ponořit do hlubokých souvislostí volby lesní školky. Nicméně čas byl neúprosný a realita přepisů, kódování a dalších procesů analýzy mi nedovolila shromažďovat další úlovy pohnutek. Postupně objevené souvislosti mi dávaly smysl. Psaní bakalářské práce mi dalo možnost naučit se alespoň zlomek z metod kvalitativního výzkumu.

Domnívám se, že práce může poskytnout řadě osob pracujících v lesních mateřských školách či osobám o založení takového zařízení uvažujícím cenný materiál k způsobu práce s dětmi. Nicméně nejen zjištěné a uvedené se v rozhovorech objevilo!

Limitovanost výzkumnými otázkami a cíly bakalářské práce nedovolují využít veškerého potenciálu skrývajících se v provedených rozhovorech. Celá řada dalších jevů si žádá další zájem a pochopení výzkumníků, třeba z řad dalších studentů se zájmem o děti! Nastíním některé jevy hodné pozornosti, které se v průběhu analýzy objevily.

Jedním z nich je fakt, že dva ze tří manželů mých informantek jsou skauti. Jejich dětství tedy do jisté míry ovlivňovala příroda, čas v ní strávený, učení se ledajakým dovednostem a podobně. Otázka, která mi vytanula na mysl se tímto směrem ubírá: Jakou roli hraje dětství rodičů v životním směřování rodiny a jejího zájmu o lesní mateřské školy? Které vlivy z dětství jsou toho příčinou? Ač jsem se v rozhovorech na vliv dětství na volbu školky ptala, získaná data jsou jen povrchní a mělká. Bylo by třeba hloubkového rozhovoru a chuti rodičů ponořit se do vzpomínek na vlastní dětství.

Druhé objevené téma, které zaujalo mou pozornost, vychází v podstatě pouze z jedné výpovědi jediné respondentky, která se zabývá vlivem prostředí na budoucí závislost na něm. Konkrétně se domnívá, že žije-li dítě převážně venku a nezvyká-li si na komfort vnitřního prostředí, dává mu to základ pro zvládnutí nepříznivých podmínek prostředí po celý život a jakousi nezávislost na vnitřním prostředí (ovšem je otázkou, zda tak nedáváme vzniknout závislosti opačné – na prostředí venkovním). S tímto náhledem na prostředí v podstatě souhlasím, nicméně vy mne zajímala jeho prokazatelnost. Výzkum v této otázce je mým druhým podnětem pro případné výzkumníky.

Na závěr si dovoluji trochu skepse. Nemyslím si, že by lesní školky byly v momentální situaci vhodné pro všechny rodiny. Mnou zpovídané respondentky, maminky, které hledaly pro své dítě tu nejlepší možnost, mi daly podněty k zamyšlení se nad tím, jakým způsobem by myšlenka lesních školek byla aplikovatelná do široké populace, jak je tomu třeba v Norsku. Snad hlubší zájem státu o prvních sedm let života jeho občanů by na stavu něco změnil.

Seznam použitých zdrojů

- Asociace lesních mateřských škol, internetový portál (<http://lesnims.cz/>) (ověřeno ke dni 19. 4. 2012)
- CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6
- Česká republika. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. In: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J. – ŠPRACHTOVÁ, L. a kol. *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý vývoj dětí, aneb nikdo není malý*. Kroměříž, 1999. ISBN 80-901873-3-1.
- OPRAVILOVÁ in KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PAPULA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. uprav. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3
- PRŮCHA, J. – Walterová, E. – Mareš, J. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, Jan. ed al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

- SVOBODOVÁ, Jarmila. ed al. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0
- VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Ekoškolky a lesní mateřské školy*, Ministerstvo životního prostředí České republiky, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1. Dostupný z WWW: [http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/e26dd68a7c931e61c1256f8e0033a4ee/50d89b7b0e8bac4fc12577ab004462b8/\\$FILE/OVV-ekoskolky-20100927.pdf](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/e26dd68a7c931e61c1256f8e0033a4ee/50d89b7b0e8bac4fc12577ab004462b8/$FILE/OVV-ekoskolky-20100927.pdf)
- VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. „Lesní mateřská škola – kořený.— Metodický portál [online]. 19. 08. 2009a. [cit. 10. března 2012]. ISSN 1802-4785. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6531/LESNI-MATERSKA-SKOLA-%E2%80%93-ZAZEMI.html/>
- VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Lesní mateřská škola – venku za každého počasí. *Metodický portál: Články* [online]. 24. 02. 2010, [cit. 2012-03-10]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7763/LESNI-MATERSKA-SKOLA---VENKU-ZA-KAZDEHO-POCASI.html>. ISSN 1802-4785.
- WENKE, H. – RÖHNER, R. *At' žije školka: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.
- WILDOVÁ, Rebeca. *Svoboda a hranice, láska a respekt*. Praha: DharmaGaia, 2010.

Přílohy

Rozhovor s maminkou F.

- jména osob jsou pozměněná, respondentka je označena písmenem F, tazatel písmenem V
- rozhovor je citlivě přepsán s drobnými stylistickými úpravami
- respondentka F je moje známá, kterou jsem poprosila o první rozhovor a některé otázky navazovaly na již známá fakta (například otázka o rodině a její reakci na volbu lesní školky). F se o T stará sama, s otcem T však dobře komunikuje. Do školky chodí jedno dítě respondentky.
- na počátku zazní souhlas matky s nahráváním rozhovoru, ujištění o anonymitě, informace o průběhu rozhovoru a několik faktů o bakalářské práci a mém studiu

V: Z mé zkušenosti s maminkami v Sýkorce jsou rodiče z lesních školek velmi přístupní rozhovorům a podobně. Jak na tebe působila má prosba o rozhovor?

F: Tak já nepatřím mezi tu sortu těch průkopářů lesní školky, já jsem docela nový uživatel. Dcera navštěvuje lesní školku vlastně od října loňského roku, takže se o tom dozvídám a rozvíjím to za provozu, takže je to pro mě spíš taková výzva. Možná zjistím díky tomu, že o tom budu povídat, že o tom vím víc, než si myslím, že o tom vím.

V: Takže možná to bude i pro tebe dobré.

F: Určitě.

V: Můžu se zeptat, kdy jsi poprvé začala uvažovat o tom, že chceš T dát do školky?

F: Jako do lesní školky?

V: Do jakékoliv školky.

F: Když měla dva a půl roku, tak jsem to začala řešit, protože jsem oddalovala očkování. Takže v té době jsem přemýšlela třeba... bylo to v návaznosti i tady s tím, takový větší komplex... A taky proto, že nepatřím mezi takové ty sdružovací matky, takže jsem cítila potřebu neizolovat své dítě proto, že já se izoluju. Takže jsem ji chtěla zařadit do kolektivu, aby byla mezi dětmi. V podstatě jak by to bylo možné. Ale ona bývala hodně nemocná, takže jsem pak o tom spíš neuvažovala naopak.

V: Takže při tom výběru jsi postupovala vlastně podle možnosti závislé na tom očkování, či spíše neočkování.

F: To byl spíš takový bonus, protože já jsem se v té době o tom rozhodovala. Ale ten výběr té školky byl hlavně podle toho přístupu k dětem a toho, co tam ty děti budou dělat.

V: A ještě, když se vrátíme obecně ke školkám, seznamovala ses třeba s alternativními školkami?

F: Ne.

V: Nezajímalo tě to?

F: Ne.

V: A jak ses vůbec dostala k té možnosti, že je výběr lesních školek?

F: No, hm, to ani nevím. Prostě... Jo, vlastně vím! (smích) Já jsem se bavila s kamarádkou, která studovala taneční terapii a nějak jsme se bavily – my se spolu bavíme dlouho, jakože ona vlastně zná mou dceru od malička, takže zná ten průběh toho, co děláme a neděláme – a nějak jsem se jednou zmiňovala něco o školce a ona mi řekla, že má známou, která funguje v lesní školce a dala mi na ni email a to bylo vlastně všechno, co jsem o tom věděla. Takže jsem se ozvala dotyčné ženě, která mě odkázala na web té školky a tam jsem vlastně zjistila, co to je.

V: A když jsi zjistila možnost lesních školek, rozhodovala ses mezi více školkami nebo jsi šla rovnou do jedné? Jak ses rozhodovala mezi jednotlivými školkami?

F: Tak v závislosti na lokalitě a na základě toho, že jsem zjistila, že do té naší lesní školky chodí dcera v podstatě rodinné známé by se dalo říct. Takže jsem šla tam. A co teda taky mělo určitou váhu tak byla i cena. A taky možnost zázemí. Nebo tak.

V: A když už jsme u toho zázemí, jakés měla požadavky na ty prostory školky?

F: Neměla jsem žádné požadavky na prostory školky, právě naopak. Mně se moc líbilo, že naše školka třeba loni neměla vůbec žádné prostory. Děti měly jakousi základnu, ke které se vždycky měly dostat, ale neměly tam vůbec žádné klasicky školkové zázemí a přežily to všechno. A viděla jsem, že to nemá žádný význam nebo dopad pro ty děcky, že jim je jedno, jestli jsou v té budově nebo nejsou.

V: A teďka když už nějakou dobu v té školce jsi, změnilo se to nějak? Jak?

F: Teďka jako asi bych byla... víc by mě zajímalo, jak je to s hygienou. Děti jsou na chatě, kde je normálně umyvadlo a záchod a s tekoucí vodou. Pak teda mají kadibudku venku. Ale třeba když jsou školky lesní v jurtě, tak by mě fakt zajímalo, jak tohle řeší. Ale je to dost subjektivní pohled na to, protože dcera má hodně afty, takže si musí často umývat ruce, tak je to spíš provázané tady s tímto. Spíš by mě zajímala hygiena, než to pevné zázemí.

V: Zmínila jsi tam tu finanční věc, mě by zajímalo, jakou roli při výběru celkově lesní školky hrál fakt, že se to prostě platí ten pobyt, na rozdíl od státní školky.

F: Tak zase já bych totiž dceru do klasické školky nedala, protože se mi nelíbí ten způsob, jakým se tam funguje. Takže pro mě..., jsem od začátku věděla, že za to budu muset platit, za to upíchnutí dítěte někam do kolektivu. A že se platí v lesních školkách..., jo tak samozřejmě, tak asi každý rodič by byl radši, kdyby to bylo zadarmo nebo za nějakou částku, která se platí ve státních školkách. Ale právě díky tomu, že to není státní nebo že to není vlastně... je to, mám pocit, že ty lesní školky jsou u nás pořád ještě v plenkách, a tak lidi jsou nedůvěřiví... a prostě proto je potřeba..., že si to prostě platíme na sebe. Tady v té školce neplatím žádnýmu..., nebo vím, komu platím. Že vlastně prostě platím přímo pedagožkám. Prostě když si to člověk propočítá, zjistí, že to co já dám za měsíční školkovné, tak tři čtvrtiny z toho pokrývají pedagožky a ten personál, co tam je. Takže tam nejsou žádné...

V: Černé díry.

F: Jo. Meziztrátové body, no.

V: Takže ty jsi spokojená s personálem, co tam je.

F: Tak personál..., jo, jsem velice spokojená s lidma, co tam jsou.

V: A jaké způsoby komunikace s dětmi jsou pro tebe důležité?

F: No já si myslím, že člověk by předtím, než začne mluvit verbálně, by měl být schopen s dítětem komunikovat neverbálně. Že jako tím slovním přístupem a slovní komunikací se může strašně moc pokazit nebo to dopadnout hodně špatně a proto si myslím, že je lepší být takovým pozorovatelem nebo spíš průvodcem toho dítěte a reagovat přímo na něj, než tam vnášet svoje ... právě nepostřehy, které jsou dost často v klasické školce (skepse), kde jako pedagogové mají určitý systém, kterým s dětma mluví, ale ty děti jsou tak jako rozmanité, že prostě pedagog nemá v klasické školce šanci se vůbec dorozumět se všema dětma. A to je třeba taky důvod, proč bych nedala dceru do klasické školky.

V: A jsou ještě nějaké další způsoby komunikace přes které by ses nebyla schopna přenést v komunikaci s dětmi?

F: Mně obecně hodně vadí takové ty oficiální zákazy. Taková ta dogmata. Třeba: „musíte se držet za ruce“. Jo? Nebo: „ted'ka musíte dělat to nebo ted'ka musíte dělat to“. A...

V: Zákazy příkazy prostě.

F: Jo, ale takové ty obecné, že to není cíleně na to konkrétní dítě, ale že to je takové... že to jsou prostě ty, opravdu bych to nazvala dogmata.

V: A co bys považovala za nevhodné ze strany školky při komunikaci s tebou jako rodičem? Nebo opačně, jaká máš očekávání v komunikaci pedagogů s tebou jako rodičem?

F: Že mi sdělí, pokud s mým dítětem je něco v nepořádku, třeba jestli se chová nevhodně. Nebo jestli na něho leze nemoc. Což je třeba jedna z věcí, která ve školce moc nefunguje, že jako jsem se setkala ve svém okolí, že maminkám došlo, že mají nemocné dítě až po týdnů co chodilo do školky, až když už se opravdu rozemocnělo. Jsem ráda, když mám informace o tom, jak moje dítě funguje ve školce.

V: Zajímalo by mě, jaký je tvůj zájem na spolupráci školky se všemi rodiči a na ovlivňování fungování školky všemi rodiči. A taková ta participace mezi rodiči a školkou. Jaký na to máš pohled?

F: To je hodně... Já jako nevím, jestli je to úplně správná otázka zrovna pro lesní školku, protože prostě lesní školka stojí na rodičích. Tam je to, tam vlastně to funguje jako... my jsme školka. V podstatě ať už se to týká ... dost často prostě běhají různé ... přes emailovou komunikaci... tak vlastně jsme sami si setkali skoro všechny věci, co byly potřeba. Pořádáme akce společně, jo, nebo se domlouvá. Jednou týdně chodí jedna maminka uklízet do školky, aby to tam bylo víc uklízené, převádíme si vzájemně děti nebo vodíme si do školky ze školky. Opravdu když se domlouvají i nějaké kulturní akce, tak rodiče jsou dobrovolníci, kteří třeba připravují dřevo nebo se starají o občerstvení nebo o roznos letáků. A tam to opravdu... (funguje). Jestli můžu konkretizovat, tak třeba když jsme stavěli tee-pee, tak jsme si na to samozřejmě mohli samozřejmě najmout firmu, nebo když jsme dělali zásobu dřeva na zimu, tak taky jsme si mohli pozvat dělníky, ale byla z toho dvoudenní brigáda, že tatínci řezali dřevo a maminky s dětma ho rovnali. A o tom to vlastně je. O nás pro nás.

V: Moc hezký. A ještě jedna věc týkající se toho: Jak hodnotíš slavnosti slavené školkou?

F: No tak vzhledem k tomu, jak žijeme, je mi to sympatické. A zároveň se mi líbí, že to není vyhraněné, že to není hra, jakože zahrajeme si na Kelty a uděláme si svátek. Ale že to jde přes tu přírodu. Že když se něco děje v přírodě, tak se to podává dětem i přes tu přírodu. A myslím si, že je to správně, protože člověk tady na základě toho funguje. Akorát si to spousta lidí neuvědomuje nebo jako to nedokáže, ne si připustit, ale o tom ani nepřemýšlí. Máme ve školce rodiny, které na první pohled nejsou vůbec alternativní, ani na ten druhý, ale je to pro ně zpestření toho života a rádi se toho zúčastní a myslím si, že je to prostě dobré. Často se tam objeví i někdo z blízkého okolí, veřejnost, tím pádem dochází i k takovému provázání a je to dobré.

V: Když jsi vybírala školku, co pro tebe bylo důležité z hlediska stravování?

F: No tak, já třeba jsem v podstatě téměř vegan. Moje dcera teda není, ale to maso netvoří valnou součást jejího jídelníčku a nenapadlo mě mít třeba až takové požadavky třeba urgovat v jídelně, ať to maso nedělají. Z toho jsem měla docela velký strach. A v naší školce vaří Lucie, která vaří maso jen jednou týdně, jinak pracuje s rostlinnými bílkoviny, takže já jsem maximálně spokojená, úplně, toto si myslím, je super. V každém jídle ty bílkoviny jsou a jsou tam obsažené opravdu hodně, protože ta žena, která vaří, se tomu věnuje, takže tam i kdyby si to někdo začal ověřovat nebo to propočítávat, tak tam nedojde k žádnému schodku oproti

masité stravě a myslím si, že v klasické školce toho masa do dětí rvou hodně. A taky i když se teďka hodně rozbíhá takový ten systém zdravá školka, kde hodně dbají, že je tam hodně čerstvé zeleniny nebo ty pomazánky jsou dělané jiným způsobem, tak pořád si myslím, že... když se vaří z lokálních potravin, které tam jsou dostupné a když se vaří z nechemicky ošetřovaných potravin, jak to u nás funguje, tak že to na ty děti má ještě jiná dopad, než takové vařené jídlo jinak.

V: Takže nepreferuješ přímo bio, stačí ti, když je to vařené takto, dostupné od místních zemědělců.

F: No tak rozhodně nejsem zástáncem jenom bio stravy, tak nějak si myslím, že když je člověk jen na bio stravě, tak se pak otráví čímkoliv. Je hrozně zaizolovaný. Je to izolace. Takže, myslím, že všeho s mírou. Tak.

V: Jak ovlivňuješ stravu T, když s tebou není, když je u jiných lidí?

F: Jí to co tam je.

V: A doma máte jaké zvyklosti stravování?

F: Doma máme takové zvyklosti, že od jejích tří let jsem jí přestala dávat uzeniny a zhruba od tři a tři čtvrtě jí nevařím maso, nebo opravdu ve vyjímečných případech. Ale je to právě tím, na co ses ptala. Protože vím, že to maso má v jiném zdroji, minimálně jednou týdně ve školce a pak ho má dost často, nebo já se snažím o domluvu, která naštěstí funguje, s Inčiným tatínkem, že on jí to maso udělá, nejčastěji dělá rybu, aby to měla takhle. A další zvyklosti co máme, no hodně pracujeme se zeleninou, víc jak s ovocem. A když se pohybujeme za Brnem, tak... T má odmalička nesnášenlivost kravského mléka. Nemá alergii ani nic lehce diagnostikovatelného, ale hodně se zahleňuje, když má kravské mléko, takže velice vítám, když můžeme používat ovci nebo kozu. Takový spíš bonus.

V: A co bys zavedla do stravování všech dětí?

F: Rozhodně bych zavedla, aby děcka viděly, jak to jídlo vzniká. Aby měly možnost se jít třeba dívat do kuchyně, jak se vaří. A, je to teda taková utopie, ale myslím si, že by každá školka měla mít vlastní zahrádku, kde by děcka prostě viděly, jak se pěstuje právě třeba zelenina, co pak mají třeba v omáčce. Třeba jen na přikusování mrkev. Že by měly vidět ten proces, jak to funguje, jak to roste. A myslím si, že by si pak našli k tomu jídlu i jiná přístup. Třeba ve školce, to se pak táhne i do škol, jak se hromadně vrací jídlo. Prostě to je... A myslím si, že je to hlavně proto, že lidi neví, z čeho to je, jak se to dělá. To si myslím, že by mělo být přístupnější těm dětem.

V: A jak je to aplikované u vás ve školce?

F: U nás to není. Není tam tato možnost, ale není to hlavně z toho důvodu, že jsme dost vysunutí za civilizaci svým způsobem, takže tam by šlo vařit – je možné, že v létě se třeba bude vařit, protože vlastně naše školka má poprvé pevné zázemí, poprvé za těch pár let co existuje. A jídlo nám dováží žena z Tišnova už navařené a dost často se tam objevuje, že si děti dotvářejí svačiny, třeba si na to něco namažou. Ale přímo nahlížet na to jídlo nemůžou. A zahrádka je teď v jednání právě proto, že

je to stabilní místo, kde bychom mohli být i příští rok, tak by mělo smysl tam zahrádku udělat. Ale jinak, v rámci pátečních výprav dětí jezdí jednou měsíčně na farmu jedné z maminek a tam vidí v podstatě jak zvířata, tak zeleninu, jak se pěstuje. Takže ten kontakt tam s tím je. Na moštování třeba byly, vyrábět mošt zas u jináčích rodiny na podzim, takže tam je ta možnost vidět to zpracování. Ale třeba to vaření, tak to přímo ne.

V: Máš zkušenosti s tím, jaká je skladba svačinek dětí, co si nosí z domu?

F: Mám o tom povědomí právě z těch společných akcí, třeba díky těm brigádám s rodiči nebo díky těm sedánkům, kde fungují i děti, tak člověk vidí. A i díky tomu, že nevozím jen svou dceru ale i jiné děti, tak můžu nahlížet do krabiček i jiným dětem. Chceš konkrétně?

V: Ano.

F: Ve svačinkách bývá nejčastěji chleba a to domácí jsem si všimla a nejčastěji s pomazánkou a je k tomu přiložené ovoce většinou nebo zelenina. To je nejčastější, s čím jsem se setkala. Někdo mívá buchty, ale nejčastěji je ten chleba s pomazánkou.

V: Přesuneme se k dalšímu tématu a to jsou hodnoty. Jaké hodnoty bys nejraději předala T? Co považuješ za předatelné nebo hodno předání?

F: Hm..., že vůbec nezáleží na tom, co říkáš, ale že záleží na tom, co děláš. Že podle toho poznáš úplně nejméně. To je to důležité. A na to by se měl klást důraz. A pak taky na to, že je důležité, abys byla spokojená sama v sobě. A pak v té fázi je úplně jedno, jak funguješ navenek. Protože pokud budeš spokojená v sobě, rozhodně nebudeš fungovat špatně navenek.

V: A měl nějak tvůj přístup k životu (já jsem si to nazvala životní filozofie), jak hrála tato životní filozofie roli při výběru školky při tom uvažování o vaší školce?

F: Mě k tomu navedlo to, o čem jsme tu už jednou mluvily. Že lidi, ta dnešní doba je plná zlých lidí, ale zlých takovým tím hloupým způsobem, že lidi potlačují takovou tu přirozenost nebo provázanost s tím světem. A bohužel, jediná možnost jak se k tomu vrátit, nebo já ji tak vidím nejen u sebe, tak obecně – a říkám bohužel, protože je to smutné, je být dlouho v přírodě, pobývat v přírodě. Tak odfiltrovat se od lidí nebo od té civilizace, co tady je, protože člověk je strašně zahlušený v té civilizaci a aby se odklopil je lepší být v přírodě, takže... Proto mi připadnou lesní školky dobré, že ty děti mají prostor se rozvíjet, aby nezakrňely, tak jak prostě..., aby nebyly nezakrňely, ale aby zůstaly. Aby byly. Což prostě v dnešní době jde bohužel hodně špatně nebo je to těžké. Já nejsem správný ten silný průvodce pro cestu civilizací, prostě...

V: Můžeš mi nějak specifikovat to: Aby byly?

F: Tak, aby byly takový jaký jsou. Aby byly samy za sebe.

V: Dobře. Děkuju.

V: Jaká je nejčastější náplň času, který trávíš s T? Co nejčastěji spolu děláte?

F: Nejčastěji spolu malujeme nebo něco vytváříme. Je to výtvarně rukodělná činnost, to je nejčastější, co spolu děláme. Nebo chodíme ven.

V: A jaké z těch venkovních aktivit považuješ za nepřínosnější pro dítě?

F: No vlastně právě to nic, co se nedělá. Jenom právě třeba mi případně nejpřínosnější ta necílená aktivita, jenom třeba to, že jdeme a ona sama si všímá, nebo se ptá na věci, nebo si to osahává nebo pozoruje, poslouchá, nic cíleného. Že ona si to sama... To nic právě. Ano, můžeme jít a hrát si hru, ale myslím, že přínosnější jako fakt být součástí toho místa, kde právě jsme.

V: Myslíš, že tady to prožívání toho okamžiku je aplikovatelné i v běžných školkách na širokou dětskou populaci?

F: Určitě. Myslím, že to prožívání okamžiku nastává ve chvíli, kdy to dítě není pod kontrolou. Tak to vidím u své dcery nebo u sebe. Je to možná hloupost, ale mně to tak připadne. Mně připadne, že v těch klasických školkách je všechno řízené i ten volný čas je řízený. Jo, že tam je všechno takové limitované, tady je místo na hraní, tady je koutek na hraní, kde si hrají holčičky spolu.

V: Strukturované.

F: Jojo, je to prostě... Jako někomu to vyhovuje, ono to vlastně všem vyhovuje, ty děti to nepocítují, ale mělo by se to střídat s tím uvolněním, které v té školce není. Buďto jdou děti ve dvojstupu po ulici anebo jsou vypuštěny do ohraničeného prostoru plotem. Pořád je to kontrolované, řízené. A to se v lesních školkách nevyskytuje.

V: Co pro tebe znamená to lesoškolské „venku za každého počasí bez zdí a plotů“?

F: No... já nevím... Myslím si, že to znamená, že tam právě nefungují ta dogmata, co fungují jinde. Taková ta dobrá hláška se k tomu váže: není špatné počasí, je špatné oblečení. To je přesně ono.

V: Děti jsou v té lesní školce umazané, často jsou dost umazané, jak to vnímáš ty?

F: Tak dcera rozhodně nepřesahuje umazanost moji, když já jdu ven. Opravdu, mě ani nenapadlo nad tímto přemýšlet. Jediná nevýhoda je, když se dopravujete do školky autobusem, jakože hodně dětí se dopravuje autobusem, tak myslím si, že pro někoho, já to třeba nepocítuju, ale dlouho mi trvalo, než jsem z toho přestala mít obavy, je, jak se na to tváří řidič a co si myslí ti lidi okolo. Protože někdy se fakt koukají. Když nastupujete a po kolena bláto, to z vás opadá a to jste se už snažili větvičkou to oddělat a teďka s sebou táhnete tři děti, které jsou fakt hodně zašpiněné a vběhnou do toho autobusu a někde se zařadí a vidíte ty pohledy: ježíšmarja, ani jim neutře ten obličej. Ale ono to není potřeba, spousta věcí není potřeba dělat. Není třeba mít dítě čisté. Není to potřeba. Jako je špína a špína. Pokud mi dcera stoupne do psího exkrementu, tak to budu čistit okamžitě a řešit

to na místě, aby to zmizelo. Ale pokud mám dceru zaliskanou od hlavy k patě od bláta, tak mi to je opravdu jedno, protože jí to nedělá nic špatného.

V: A jak vnímáš ten obecný trend ve školkách, že děti jsou čist'ouнкé...

F: To je strašně povrchní záležitost tohleto. Ted' jsme se o tom bavily s jednou maminkou, že to co ony utrácí za hrozně pěkné šatičky, sukničky, ty holčičky jsou načančané, tak to my utrácíme stejné peníze za outdoorové oblečení, jako jsou vlněné podvlíkačky nebo gumové prodyšné kalhoty, tak ty děti jsou taky pěkně oblečené, když se na to člověk podívá a pokud pomine tu zablácenost... Děti tam u nás taky mají pěkné oblečení... Ty děti jsou prostě pěkné. Myslím si, že je prostě chyba, když dítě musí mít takové nebo takové oblečení, aby se o něm řeklo, že je jako ze škatulky. Protože naše děti jsou jako ze škatulky, ale ony jsou zároveň u toho vizuálně strašně špinavé a zabahněné. Ale to jsou prostě strašně pěkné děti.

V: Takže chápu to dobře, že tvoje vnímání pěknosti je pravděpodobně někde jinde než je chápání pěknosti rodičů z klasické školky nebo pedagogů.

F: To bych asi neřešila, protože to by chtělo, aby rodič z klasické školky šel se podívat k nám, aby to viděl, jak ty děti vůbec přijdou k takovému stavu zamazanosti a prostě aby to, nevím. To je strašně těžké, každý člověk vnímá něco jiného...

V: Když ses rozhodla, že budeš mít T v lesní školce, jak vnímala, jak přemýšlela o tom, jak se na tebe bude v vnímat okolí. Rodiče, babičky...

F: Okolí mi bylo jedno, ani mě nenapadlo řešit problém školky se svým okolím. Za prvé ve svém okolí mám velmi málo vrstevníků, kteří by měli děti a „oprávnění“ mít na to svůj názor, když o tom nic neví. A problém..., problém je, s babičkou u nás, v podstatě oni o tom taky nic neví. A nedokážou, protože vyrůstali ve všech těch dogmatech a pevných limitech a bohužel když se v tom člověk pohybuje celý život, tak si to zvnitřní natolik, že tomu věří a nedokáže se přes to posunout dál a je pro ně třeba nepředstavitelné, že dítě nemá zkřivenou páteř, když cestuje hodinu denně ve vlaku. Nebo že dítě se nepodchladí, když se pohybuje v mínus deseti čtyři hodiny venku. Tak se nepodchladí. Nevěří tomu, že to oblečení to opravdu dokáže utáhnout. Jsou pořád plni obav a mají velice zúžený pohled na to. A nemyslím si, že by se s tím dalo něco dělat. Spíš umět to odfiltrovat a řídit se tím současným. Tak.

V: Jaké vědomosti by si podle tebe mělo tvé dítě ze školky odnést. Vědomosti, návyky, zkušenosti a podobně.

F: Já nemám žádná očekávání. Nikdy jsem nad tím ani nepřemýšlela. Jediný, co chci je, aby dcera viděla, že každý člověk je nějaký a umět vytyčit si ty hranice mezi lidma a umět tím pádem vidět s kým je přínosné se bavit a s kým se jen tolerovat. Aby neměla nasazený žádný jednotný věci, co mají platit na všechny lidi zároveň. Protože to je podle mě největší důvod nedorozumění mezi lidma. A právě to je v lesní školce, individuální přístup. Že ty děti si hledají vlastní cesty samy k sobě, což je právě to dobré, protože jen na základě vlastní zkušenosti si je člověk schopen utvořit svůj názor, může se inspirovat vším možným, ale prostě když si

člověk něco prožije, tak je to nesrovnatelně silnější a pevnější to zvnitřnění, než když si něco přečte nebo přijme od někoho jiného.

V: Co bys očekávala a jaká je realita, jestli vnímáš nějaký rozdíl v dovednostech Inesky?

F: Moje dcera začala počítat ve třech letech a psát písmenka ve třech a půl letech. Ted' je ve fázi takového zvláštního slabikování. Takže já jsem ve věcech těch předškolních věcí neměla nikdy myšlenky na to, že by se to měla učit ve školce. Možná to vyzní hrozně, ale pro mě je školka odkladiště pro dítě, když já se jí nemůžu věnovat. Jako čím víc jí to dá nebo čím to pro ni bude příjemnější, tak jako tím je to pozitivnější. Ale nikdy jsem se nespolehala na školku jako instituci, která by měla mé dítě něco naučit.

V: Motáme se kolem toho dál...

F: Jako co se tam učí?

V: K tomu se taky můžeme dostat. Ale mé otázky se směřují spíš k tomu, jaké byly ty požadavky na to, cos tam očekávala a jaká je realita? Třeba co se fyzických dovedností týče. Ale i těch psychických.

F: Primárně já chci, aby moje dítě přežilo tuhle dnešní dobu. Tohle je můj nejprimárnější požadavek a protože není situace taková, aby rodiče se mohli věnovat dítěti 24 hodin denně a celý život, což by nebylo zdravé ani pro jednu stranu, tak je potřeba najít pro něj to nejmenší zlo v tom dnešním světě. A prostě mně lesní školka připadne jako ideální cesta proto, že na to dítě není neustále vyvíjen tlak těch ostatních lidí, té společnosti, barikády města a podobné věci. To tam není. A ty děti mají aspoň někde klid. To je zrovna lesní školka. My rodiče na ně přenášíme své neurózy, jsme přepracovaní, v tramvajích pořád něco, a je dobré pro ty děti, když mají možnost si odpočinout.

V: Oáza.

F: Jo.

V: Jak tys prožívala svoje dětství a na základě toho jak chceš, aby T prožívala své dětství nebo neprožívala?

F: Co se týče školek nebo rodina...?

V: Můžeš mi povědět o obojím.

F: Tak já jsem vlastně vystřídala čtyři nebo pět školek, protože jsme se stěhovali. A ze školek si nepamatuju vůbec nic. Nebo z jedné školky jednu paní učitelku. A na to že jsem do školky chodila od dvou a půl let a na základní školu jsem šla v šesti letech, tak si myslím, že to není úplně dobře. A toto bych chtěla, aby si dcera pamatovala něco ze školky, aby to pro ni byl takový dobrý nájezd do té školy. Aby z toho dokázala něco si načerpat. Já si z toho nepamatuju vůbec nic a tak si z toho nemůžu načerpat vůbec nic. Moje dětství započíná asi na základní školy a do té

doby nevím. A tak to asi nebylo nic dobrého. Nebo ne vyloženě dobrého. Ale mám tmu. A to si myslím není úplně dobře

V: Nebyly tam silné prožitky.

F: No právě že ani dobré ani špatné. Nic. Neefektivně zužitkovaná léta. Což si myslím že je škoda, zvláště u toho dítěte, kdy to dítě se rozvíjí mnohem líp, než ten dospělý, a tak je dobré, když toho má co nejvíc dobrého z toho dětství a to přetrvává. A pak přijdou ty nárazy, základka, domácí úkoly. Tak pořád aby mělo zásobu toho příjemného z té školky, které by mu pomáhalo překonávat tyhle ty nájezdy do tvrdého života toho školáka (smích). A tak dál. Takže, moje dětství... přemýšlím, jak to formulovat. Prostě chci, aby moje dcera dokázala rozlišovat lidi. Aby věděla..., aby dokázala rozlišovat, protože pak se vyhne mnoha nedorozuměním, které třeba u nás v rodině byly, protože, jak jsem tu už říkala, to je generace postihnutá dogmatickými pravdami a cokoliv jde mimo ty dogmatické pravdy je buď špatné nebo nereálné. A to je strašně omezený svět pro jedince. A jedinec se buďto nacpe do nějaké kategorie, nebo v ní vůbec není a je špatný. A toto chci, aby dcera neměla.

V: Takové hodnocení...

F: Hodnocení na základe nevědomosti. A to právě v lesní školce se zaměřují na práci sám se sebou a individuální rozvíjení sám sebe, člověk pak dokáže mnohem víc přijímat z druhého člověka. A dokáže se od druhých dozvídat mnohem víc, než člověk permanentně limitovaný.

V: Nebo srovnávaný.

F: Tak.

V: A když se vrátíme do tvého dětství, jaké místo v něm zaujímal příroda?

F: Jo, tak já jsem trávila jako dítě hodně času v přírodě a v podstatě mi to tak vydrželo i přes pubertu a podobně. Právě i díky tomu, má to velkou roli, proč zrovna lesní školky. Protože to vlastně odmalička znám a byla jsem odmalička svědkem toho, že ještě menší děti byly venku a nedělo se tam nic, co by jim nějak ubližovalo. Proto mi to v podstatě přijde přirozené. Ale ve školce nemáme jen takové, lidi, i lidi, co na to nejsou takhle zvyklí, ale prostě vidí a vnímají a dokáží si uvědomit, že i když oni tam nejsou, tak dětem to dělá dobře a mají tam své děti.

V: Napadá tě ještě něco, na co jsem se nezeptala a co mělo by to zaznít?

F: Já bych řekla ještě něco, co jsme tu několikrát zmínili, ale myslím si, že by se to mělo říct, byť já o tom třeba nic moc nevím. Že v lesní školce a může to být i v těch alternativních, jak ses ptala, tak oni používají určité metody komunikace a přístupu k dětem. Moc o tom nevím, ale vím že jsou to přístupy, které se teď rozmáhají i do klasických školek a pedagožky chodí na semináře poslouchat si a přitom to vlastně není vůbec žádná věda, i když se to teďka hodně profanuje, ale je to prostě pouze přirozený způsob komunikace, kdy naslouchá jeden druhému a dítě je rovno pedagogovi v té konverzaci a v té komunikaci a v tom přístupu a to si myslím, že to má právě největší dopad na to rozvíjení toho dítěte, kdy ve školce je to vlastně

pořád strukturované že je tam pedagog a pak tam jsou ty děti, které poslouchají pedagoga, a poslouchají ho proto, že jim pedagog něco řekne. Kdežto v lesní školce je to tak, že děti poslouchají pedagoga, protože ho chtějí poslouchat. Protože nemají důvod neposlouchat.

V: Za tohle ti moc děkuji. A poslední věc, jestli se ty chceš na něco zeptat nebo ti nebylo jasné něco z mých otázek. (oficiální konec rozhovoru)

F: Chtěla jsem se tě zeptat, jestli pro tebe byl přechod z klasické mateřské školky do lesní školky zlomový, nebo tam byl nějaký skok.

V: Byl to velký skok hlavně v tom přístupu k dětem, v to neohraničení. Že v lesní školce jsou sice ty pravidla... myslím, že tvé pojmenování dogmata tam sedí. Že v lesní školce je daleko větší svoboda. V klasické mi vadí ta seřizenost veškerého času.

F: A zjistila jsi, že ta úrazovost je v lesní školce v podstatě stejně nulová, jak v klasické školce?

V: Nešetkala jsem se s úrazem nikde a naopak si myslím, že ty děti si troufnou na to, na co mají.

F: Na co mají, hm.

V: Ještě jedna související věc pro mě byla hodně těžká v rozdílu klasické školky a lesní školky, že v klasické školce se na děti dává strašně moc pozor. Ono to vychází už z toho, že těch dětí je na pedagoga mnohem víc. A mě se zkušenostmi z klasické školky dělalo mi problém dávat na ty děti menší pozor. Míň je zachraňovat z různých situací, ty děti se zachrání samy.

F: Tos' zjistila.

V: Já jsem to tušila, a našla jsem cestu v lesní školce se z toho dostat, z toho zachraňování dětí.

F: Protože to si myslím, že je ta svázanost, že člověk nedokáže rozvíjet své schopnosti, že to může vést k nepříjemným dopadům ve věku starším. A proto si myslím, že je dobré nechat děti, aby ukázaly, co v nich je už od toho začátku, což si myslím, že v lesní školce je pro to dobrý prostor.

V: Jo. Tak moc děkuju za rozhovor, myslím, že i pro mě to bylo moc přínosné. Děkuju.

Později mi přišla zpráva: Zapomněla jsem říct podstatné věci o vytváření fungujícího přátelství mezi lidmi podobně smýšlejícíma. Jak dospělýma, tak mezi dětma. Takové sdružování a vytváření „lepších zítřků“, soudržnost a tak... tak to v klasické školce plně anonymity neexistuje.

Rozhovor s maminkou N.

- jména osob jsou pozměněná, respondentka je označena písmenem N, tazatel písmenem V
- rozhovor je citlivě přepsán s drobnými stylistickými úpravami
- respondentka je ze školky poměrně vzdálené a má v zařízení jedno dítě na tři dny v týdnu a v budoucnu chce do školky umístit i další. Zbylé dny týdne chodí dcera do školky státní.
- školku ani respondentku jsem předem neznala, dostalo se mi ale ze strany pedagogů vřelého přivítání, měla jsem k dispozici jejich dům blízky prostorám školky a celá návštěva byla velice příjemná.
- na počátku zazní souhlas matky s nahráváním rozhovoru, ujištění o anonymitě, informace o průběhu rozhovoru a několik faktů o bakalářské práci a mém studiu

V: Na začátek se zeptám, kdy jsi poprvé začala uvažovat o tom, že umístíš své dítě do předškolního zařízení.

N: No celkově, to asi v té době, když jsem byla podruhé těhotná, čekali jsme tady T. To jsem začala pociťovat..., i ze strany dcery potřebu toho dětského kolektivu. Šli jsme třeba povenku na procházce a ona říkala: Mami, mě už to tady s tebou nebaví a tak. A já si chci hrát s dětma. Protože bydlíme tak na kraji města, tak tam moc těch dětí v jejím věku není. A ona je vyloženě hodně sociální typ, že si ráda s dětmi hraje, druží se, je strašně upovídaná. Takže ta potřeba vyšla spíš z její strany. Protože já jsem doma, věnovat se jí můžu. Ale ona si o to vpodstatě sama řekla.

V: A jak jste postupovala při výběru toho zařízení pro dcerku?

N: No v té době, kdy sama tu potřebu vyslovila, jsem už věděla o existenci tady lesní školky v Podolí. A jak jsem se dozvěděla o školce..., hm...,znala jsem vlastně kamarádku, známou, která mi říkala, že tady lesní školka pořádá nebo dělá jakoby mateřské centrum, dopolední program pro děti a tak. A to vlastně tak rok předtím, než vůbec Z začala do školky chodit, jsem měla povědomí že se tu něco takového děje, netradiční způsob školky pro nás tady. A vždycky jsem plánovala, že sem zajedu, oni dělali otevřené dny pro veřejnost, ale nikdy to neklaplo. Buď jsem neměla čas nebo to prostě nevyšlo, ale prostě jsem to vzadu v hlavě měla, že tu něco takového je. No a jakmile to přišlo aktuální, jak se malý narodil, tak jsem si říkala: když ona to chce, ona by do té školky chtěla a mně by to docela pomohlo, abych se mohla dopoledne věnovat malému, jak se narodil. Tak jsme se sem vypravili, udělali si výlet i s manželem a dcerkou a hrozně se nám to líbilo, strašně nás to nadchlo, tak potom jsem už ani neuvažovala, že bych ji dala do normální školky.

V: Takže jsi rovnou navštívila jen toto zařízení, už žádné další.

N: Nene.

V: A přemýšlela jsi ještě o nějakých alternativách, případně o jakých? Jestli jsi měla v povědomí, jaká je nabídka předškolních zařízení?

N: Tak já jsem věděla, že u nás ve městě jsou dvě mateřské školky, ale vím ze svého okolí od kamarádek, že v těch mateřských školkách přesahuje poptávka nabídku, že opravdu mají problém děti do školky umístit, tak jsem to ani neřešila, že bych šla do školky zjišťovat, jestli mi ji vezmou nevezmou. A přišlo mi to i blbý v té době, abych se snažila protlačit dítě do školky, když jsem věděla, že v podstatě může být doma, i když to bylo její přání, její potřeba. Tak jsem to nějak neřešila, že jsem věděla, že ji můžu dát na ty dva tři dny sem. Protože tu školka nefunguje celý týden, ale tři dny. Tak jsem si říkala, že to musí být dostačující pro ni i pro mě, že mi to pomůže a jí to uspokojí tu potřebu soužití s těmi kamarády. Už jsem to neřešila.

V: Takže volba padla po té návštěvě rovnou na toto zařízení.

N: No po té návštěvě. Hlavně manžel, ten byl tak nadšený, že jsme se o tom už ani nebavili a jen byli rádi, že nám hnedka umožnili ji vzít – co jsme tu byli, tak hned od dalšího měsíce nastoupila.

V: Takže i ta rychlost požadavku byla vyhovující.

N: No jo, že nám to tak nějak zrovna zaklaplo do toho našeho programu, do těch našich potřeb.

V: A zajímala jste se nějakým způsobem o alternativní školky? Teď mám na mysli Waldorfskou školku, Montessori školku... či školky s prvky těchto pedagogik?

N: Ne, já musím říct, že jsem nikdy sama dopředu..., nebo ještě předtím, než se ta potřeba umístění do školky vyskytla, že jsem ani nepátrala. Měla jsem povědomí, že nějaká ta školka - Waldorfská školka existuje - v Olomouci. Ale pro nás je ta Olomouc daleko, já to mám 35 km do Olomouce, což na dojíždění do školky není. Zvláště, když má člověk druhé dítě a měl by jezdit tam a zpátky a odpoledne tam zpátky, to je nepředstavitelné. Tak jsem to neřešila, žádnou alternativu, i když jsem povědomí, že existují alternativní školky, měla, docela mě to zajímá, tak sem to neřešila.

V: Když jsme narazily na tu lokálnost, problém vzdálenosti. Já nevím, jak přesně máte tuto školu od bydliště vzdálenou?

N: Myslím, že je to 12 km? Tak nějak.

V: Jak je pro vás tato vzdálenost... (nedokončeno)

N: No je to samozřejmě náročné finančně a i z mého pohledu je zbytečné to ježdění autem, nemám ráda tu zbytečnou - ne nutnou dopravu. Ale nakonec..., jsem to v sobě nějak vyrovnala, s tím, že ještě vozíme jednu holčičku, tak se složíme, přispějeme na naftu. A ta časová náročnost pro mě není, protože jsem doma. Kdybych

chodila do práce, je to něco jiného, než ty děti vypravíte, gó, když nabíráte někoho po cestě. A tak. Tak je to časově náročné, ale v tuhle chvíli mi to nevádí.

V: A v budoucnu, budete tu časovost nějak řešit?

N: No, (úsměv). Pokud budeme moct – zaprvé si to finančně dovolit. A i s tím časem, tak bych byla ráda co nejdéle. I malého bych sem samozřejmě potom ráda vozila. Protože zatím tu bližší alternativu nemáme. Pořád jsou u nás jen klasické mateřské školky a nic obdobného, ani waldorfská ani lesní tu není a myslím, že v blízké době ani nebude.

V: jaké jsou vaše požadavky na prostorové vybavení školky? Myslím i lokaci školky, i zařízení vnitřní vybavenosti.

N: Musím říct, že vcelku jsem člověk, který nemá moc požadavky na to, co by ta školka měla splňovat. Myslím, že pokud je o ty děti postaráno po té psychické stránce, jsou uspokojeny ty potřeby psychické a fyzické aktivity venkovní, tak pro mě není důležité, jaké tam jsou židličky, stolečky, hračky. Tohle nějak neřeším. Ani u klasické školky, kdybych neměla možnost do té lesní školky to dítě dát, tak neřeším materiální vybavení školky, spíš mě zajímá, jak se tam k těm dětem chovají, jak chodí často na vycházky a tak.

V: Můžeme rovnou postoupit právě k tomu. Protože mě zajímá, jaké jsou vaše požadavky na ten přístup pedagogů k dětem. Jaké způsoby komunikace pedagogů s dětmi jsou pro vás důležité?

N: No tak hlavně asi taková ta otevřenost, že se hned všechno vysvětlí. Já nemám ráda, co si teda ještě pamatuji ze školky ve svém věku, že dítěti nevysvětlili, co se stalo. Že třeba došlo k nějakému konfliktu a ty učitelky se s tím nedokázaly vypořádat tak, aby si to dítě z něčeho vzalo a aby to pochopilo. Že jako..., si nemyslím, že je vhodný způsob řešení tady těch věcí, že to dítě seřvu a pošlu ho do kouta a tady tohleto. Jo? Že mě třeba osobně velice vyhovuje, jak je to řešené tady, jakým způsobem se tu holky k těm dětem staví. Ať už je to waldorfský způsob pedagogiky nebo jakýkoliv jiný, to je mi vcelku jedno, ale vidím, že to těm dětem prospívá. Že když jsem svědkem nějakého konfliktu, co si děti řeší a vidím, jak ten pedagog řeší, tak se mi to líbí. Tak bych i sama ráda řešila, i když mnohdy to tak člověk sám nedělá.

V: Že je to inspirativní?

N: určitě.

V: A jaké, jak jste říkala, ti pedagogové ty situace řešili špatně,...

N: Neříkám, že to tam teď funguje stejně, ale mluvím o své zkušenosti, jakou jsem měla. Jinak nechtěla bych úplně odsuzovat pedagogy v dnešních mateřských školách, protože tam jsem tu zkušenost neměla a mně maximálně vyhovuje způsob komunikace tady. Ten jejich přístup. Já jako kudy chodím, tudy chvilím. Obdivuji je, protože sama vím, že mám poměrně divokou dceru a že těch dětí zvládnou kočírovat tolik a úplně v pohodě. To jako fakt klobouk dolů.

V: Co pro tebe je důležité v té komunikaci, když se jedná o vztah pedagogů k rodičům. Jaké komunikační principy preferujete, nebo které by vám nevyhovovaly? A jaká byla ta očekávání komunikace pedagogů s rodiči?

N: To je zrovna pár dní zpátky, že mi přišel mail. To se mi líbí, že tu Radka to řeší částečně tak, že udělá takovou uzávěrku každý měsíc a pošle mailem, protože všichni rodiče jsou připojení, čtou a komunikují emailově a hodně věcí tak řešíme, tak ona posílá takovou zprávu za ten měsíc, co se ve školce odehrálo, co tam, ten daný měsíc děti dělaly, co se naučily, co zkoumaly, co je těšilo. Jo? Takovou jakoby měsíční zprávu, tu nám vždy pošle a potom udělají na webu fotky, takže z každého měsíce z daného období jsou fotky.

V: Taková zpětná vazba.

N: jo, zpětná vazba, to je super, to se mi moc líbí. A taky nám pořád říkají, že když budeme mít nějaký dotaz nebo návrhy na zlepšení nebo cokoliv, tak za nimi můžeme přijít. A já to tak i cítím, že za nimi můžu přijít, cokoliv jim říct, zeptat se. Že nemám nějaké zábrany. Jo?

V: Na jaké bázi to funguje? Jak bys to pojmenovala?

N: No skoro přátelství, to asi můžeme nazvat. A myslím, že i většina rodičů to tak mají. Že to není jen o té školce, ale že se osobně znají, jak s Radkou, tak s jejím manželem. A my jsme se tu třeba účastnili táborů pro rodiče s dětmi v létě, co tu Permalot pořádá (nezisková organizace mající za cíl podporu udržitelnějšího způsobu života). Můj manžel se nějakým způsobem i zapojuje do aktivit toho občanského sdružení Permalotu, tak i s manželem Radky spolupracují na nějakých věcech. Tak je to takový, no přátelství.

V: A co ta participace na tom, jak jste zmínila, že se vás Radka ptá a dává vidám prostor pro vlastní iniciativu, požadavky. Jakým způsobem toho využíváte?

N: No je to dobré, ale bohužel ještě pořád je to o tom čase. Pořád jsme se ještě nebyli schopni domluvit..., je to o tom čase, nebo oni to navrhli a nám se to zdálo vhodné, že by se mohlo dělat něco jako třídní schůzky, že když budeme chtít, že se domluvíme, není to jako nutnost, domluvil by se dopředu termín, a že by obě dvě ty pedagožky s tím rodičem, který má zájem si o tom dítěti popovídat, že by se sešli a že si můžeme vyměnit názory, ony by se na to dopředu připravily na tu schůzku a řekly nám ze svého pohledu k tomu našemu dítěti, co si myslí, že... prostě by zodpověděly naše otázky, co se týče dětí, jejich, já nevím, jestli můžu říct, povahových vlastností, tak ty znám. Ale jak se chovají v kolektivu. Mě by třeba konkrétně zajímalo, jestli přišly na nějaký způsob, jak tu naši dceru zaměstnat takovým způsobem, aby... protože doma s ní máme docela problém, že je docela hlučná. A upovídána je úplně extrémně. A možná jako v tom, si odpovím sama, se to v tom dětském kolektivu jakoby zaoblí a není to tak výrazné. Protože jak se zabaví, je jich víc, tak to není taková hrůza. Ale zajímaly by mě jejich postřehy, náměty, jak k tomu dítěti přistupovat, protože jsou pedagožky a mají to tu z první ruky. A ten externí pohled je asi vždycky pro toho rodiče vhodný.

V: Takže to je pro vás taky pozitivum, že máte názor na vaši dceru z druhé strany anebo různé náměty na způsob trávení času, způsob přístupu k ní.

N: My jsme se k tomu ještě jakože nedostaly, abychom se sešly... Ale mě to hlavně nadchlo, že přišla ta iniciativa z jejich strany. A že je tu ta možnost... Jak jsem navštívila tady školku od loňského dubna do prázdnin loňského trochu a od září začala na ten zbytek týdne chodit i do klasické školky. Takže těch pár měsíců můžu porovnávat tu klasickou školku a tu lesní školku, tak to srovnání mám. My jsme měli to štěstí dát ji do té vesnické školky, kde je to zas něco jiného, než ta mateřinka ve městě, kde jsem se byla podívat a ten přístup těch učitelek, protože je tam těch dětí míň, samozřejmě záleží i na té osobě učitelky, že je to takový lidovější, takový přátelštější, než v tom městě, kde jsme se byli podívat. Tam mě to vůbec nenadchlo.

V: Takže, rozumím tomu dobře, že ta atmosféra zařízení nebo komunikace s rodiči a celkově ten přístup potřebujete, aby byl hodně na bázi toho přátelství, nebo takový lidský...?

N: Abych neměla obavu se na cokoliv zeptat, což třeba když jsem přišla do toho zařízení klasické školky ve městě, tak když jsem tam přišla, tak jsem měla pocit, že jsem úplně někde v cizím prostředí, kde mám strach. Sama jsem si připadala, jak když jsem přišla do školy a člověk má strach z těch učitelů, takový respekt. To to vystihuje. Prostě to není ta přátelský atmosféra, jak když přijdeš někde a ahoj, nebo dobrý den, že máš z toho takový ten vnitřní dobrý pocit., A to jsem tam neměla. Ale zas jak chodí dcera do té vesnické mateřské školky na konec toho týdne, tak tam to mám taky, že jsem spokojená.

V: Můžete mi dát ještě nějaký příklad, víc to rozvést, v čem se to projevuje, ten přístup, ta dobrá pohoda zařízení? Kromě toho prvního pocitu, když tam člověk přijde.

N: Kromě toho prvního dojmu..., je pro mě asi hodně důležitý ten vztah s pedagogem, jestli k němu mám důvěru, jestli se mi s ním dobře komunikuje a jestli on je ochotný! komunikovat. Měla jsem zkušenost, že když přijdete do té školky, dítě tam odevzdáte a v podstatě skoro ani nepozdraví dobrý den a nashledanou, že s vámi nikdo nekomunikuje, nedostanete žádnou zpětnou vazbu, jak třeba tady, kdy já přijdu a Radka, my jsme dělali tohleto a K. tamto a tamto.. A já vím, co se dělo, jak se K. měla. A během toho..., to nemusí být žádné dlouhé povídání, během třeba dvou třech vět je člověk nějakým způsobem informovaný. Jo? Protože od těch malých dětí nemůžete očekávat, že vám budou buh ví co očekávat. V té školce tam, jako žádná taková... člověk necítil... v té školce klasické jsem necítila takovou nějakou sounáležitost, jako že jsem součástí toho děje, asi tak. Jako když člověk přijde do práce, narazí si tu pichačku, tady jsem si pro ni přišla, dejte mi ji a čau. Takový, neosobní.

V: Co pro Vás znamenají ty vztahy s lidmi, které vznikly kolem toho, že jste dala dcerku tady do školky?

N: No já si myslím, že člověk naváže s těmi rodiči další přátelství, rozšíří si ty obzory co se týče nových lidí. A taky je fajn, že je to docela často řešené takovým

způsobem, že dělají jednou za čas, dejme tomu jednou za čtvrt roku nějakou slavnost, teď jsme měli třeba Martinskou slavnost, kde pozvou i rodiče, aby se zúčastnili těch aktivit společně s dětmi. takže vlastně mají možnost si popovídat s ostatními rodiči a s pedagogy a zároveň mají možnost trávit ten čas s tím dítětem v té školce. To si myslím, že je super. A rádi toho využíváme, když nějaká ta akce je. Je to i pro nás fajn. Myslím si, že je to takový vhodný nástroj.

V: Že se člověk setká s podobnými lidmi, podobně smýšlejícími?

N: No to taky, ale že si posílí ten pocit sounáležitosti s tou komunitou, s tou školkou.

V: Ano. A jakým způsobem jste tady o těch vztazích, které nastanou, přemýšlela předtím, než to začalo, než jste sem dala dcerku do školky? Jak jste tady o tom uvažovala?

N: Myslím, že jsem o tom dopředu neuvažovala. Až ta situace nastala, tak o tom člověk začne uvažovat. Ale dopředu jsem to nepromýšlela.

V: Teď se můžeme směřovat k vašemu okolí. Já nevím, kdo měl všechno vliv na tom rozhodování, kam dcerku dáte. Jestli manžel a tak. Takže jak se na to dívala vaše rodina? I ta širší? Popřípadě vaše okolí, kde se pohybujete u vás, kde bydlíte ve městě?

N: No tak jako určitě člověk většinou..., v převážné většině jsou ty reakce příjemné, nebo spíš zvědavé a takové to: cože? A kam? A to jsou jako kde? V lese celý den? Jo? Že nejsou ty informace. Že myslím, že nikdo ani z našich známých, ani z rodiny tady o tom typu předškolního zařízení nikdy neslyšel. Takže když jim říkáme, jaké tu je zázemí a co tu děti celý den dělají. A když zjistili, že sem vozím dítě i v těch největších mrazech, tak prostě jsou z toho částečně v šoku (úsměv).

V: A objevily se tam i nějaké negativní reakce na to rozhodování?

N: Ne, tak já musím říct že si do toho ani s manželem mluvit nenecháme. A vzhledem k tomu, že jsme v tom s manželem zajedno, tak jsme nějaké negativní ohlasy ani neřešili.

- přerušení nahrávky (technika), tématem byla spokojenost se zázemím domečku postaveného z přírodních materiálů čistě pro účely lesní mateřské školy. Respondentka uváděla, že v dobách mrazů (nacházíme se na severní Moravě), když bylo - 15 C° ocenily děti, pedagožky i rodiče blízkost domu

N: Takže přijde mi to dostačující a myslím, že do našich podmínek je to lepší, než třeba ten stan. Co se týče té zimy, v těch největších mrazech to bylo fajn, že si můžou zatopit, ohřát se.

V: Když jste mluvila o tom, že s manželem máte blízko k ekologii, že se o to zajímáte, tak v rámci vašeho dětství, jak se projevovala příroda ve vašem dětství?

N: No, příroda..., Tak já jsem hodně chodila s dědečkem do přírody, jezdili jsme na výlety, tak se mi v tomhle věnoval. Ale neměla jsem rodiče, kteří by nás vedli třeba ke sportu nebo k trávení času v přírodě, to ne. Ale asi jsem k tomu měla blízko od mládí. A manžel byl od malička skaut, takže ten taky přírodu miloval, trávil v ní od dětství hodně času, jeho dědeček byl nějaký velký skaut a myslím, že i máma. Tak možná tohle, v tom prvopočátku, to ovlivnilo.

V: Když jste v otázce toho, jakým způsobem tu děti jedí, tak jaký vliv na to rozhodování měla otázka stravování dcery?

N: Jo, tak já jsem..., protože ona byla od malička, že nebyla vybíravá, tak musím přiznat, že jsem to ani nějak neřešila, i když jsme tu byli podávat sem tak jsem viděla, co děti mají kobědu, A Radka mi o tom i mluvila, že vaří v podstatě makrobiotiku, takže mně to svým způsobem vyhovuje. My se zdravě, ne nějak extrémně, nějaké úlety tam jsou ale nějaké ty prvky makrobiotiky běžně používáme. Tak mi to vyhovovalo. Protože ona opravdu v té době, kdy jsme ji sem dávali, nebyla vybíravá. Teď má teda období, že mi řekne fuj skoro na všechno co udělám, takže teď bych si nevybrala, ale ve školce vždycky pohodě všechno sní. Ta strava tak nějak zapadá do konceptu.

V: A jak se díváte na stravu v jiných školkách?

N: Tam mám trochu problém v tom, naštěstí teda tam, co jsem viděla, tak vaří, není to nějaká úplně závodní strava, ale je to taková polodomácí, vozí to odkudsi, že nevaří přímo v té školce, protože na to nemají podmínky, ale zdá se mi to ještě OK, pořádku, že to nejsou nějaké polotovary, což by mi teda vadilo. A domluvili jsme se na určitých věcech, co jsem nechtěla, aby jí dávali, a v tom mi vycházejí vstřícně, takže v tom taky problém nemám.

V: Je něco, co byste zavedla do stravování všech školek? Nějaké změny?

N: Tak já osobně bych uvítala, aby se nepoužívalo tolik mléčných výrobků, víc luštěnin, aby se upustilo od tradičního pečiva, bílých rohlíků, aby používali kváskový chleba víc. A co máme zkušenost tak ovoce a zeleniny dostávají v těch školkách poměrně dost. Byla bych radši, kdyby se používalo jen sezónní ovoce a upustili by od těch tropických věcí a tak.

V: Dostáváme se k nějakému životnímu stylu. Jaká je, řekněme, životní filozofie, jakou byste chtěla předat dětem? Myslím takové ty důležité aspekty života, co byste chtěla dětem předat?

N: Jak to uchopit? Dost obširná otázka. Pro mě je asi důležité, aby ty děti měly pozitivní, nebo hodně pozitivní vztah k přírodě, aby si jí dokázala vážít. A aby měly dobrý vztah sami k sobě. Aby dokázaly, nevím, jak bych to pojmenovala, takovou tu sociální inteligenci, jestli mi rozumíš, co tím chci říct, aby byly schopní dobré komunikace s ostatními lidmi. A aby si vážily sami sebe, jeden druhého a té přírody. To je pro mě hodně důležité.

V: V čem myslíte, že se ta dobrá komunikace dá předat?

N: Hm, asi tak, že budou odmalička dostávat ten dobrý příklad v tom řešení konfliktů a toho, jak se my k nim chováme a jak chceme, aby se oni chovali k nám. To si myslím, že my jim můžeme v tomto věku být nápomocni hlavně tím dobrým vzorem. A to si myslím, že se na tom ta školka podílí velkou měrou.

V: Takže jsi spokojená s tím, jak ta školka naplňuje ty tvoje...

N: Jo.

V: Jaká je nejčastější náplň času, co s dcerkou mimo školku nejčastěji děláte?

N: No strašně moc kreslíme, teď máme takové období, že hodně malujeme. A co děláme tak od půl roku, tak dennodenně čteme. Čteme nejen pohádky při úplně malé děti, ale i, řekla bych, náročnější literaturu, než je určité na tříletým dětem. A osobně si myslím, že to má velký vliv na psychický vývoj toho dítěte, co jsme vyzozorovali. Vpodstatě teď už čtvrtý rok čteme každý den minimálně dvacet minut každý sen, nebo i víc, protože si často žádá i mimo, tady to máme pravidelně před spaním. Ale i mimo to hodně čteme.

V. A to je proto, že to vyžaduje, nebo i proto že,...

N: zezачátku jsme si k tomu došli s manželem sami, že bychom chtěli, že si myslíme, že to každodenní čtení před spaním je pro to dítě fajn. A pak jsme si to osvědčili tím, že ta malá to čtení vyžadovala i mimo to před spaním. A prostě ji to baví a má to ráda. K tomu jsme došli postupně, až si to dovedla sama říct. Ale začali jsme s tím v tom půl roce, i když z toho neměla rozum, i tak jsme jí před spaním ty pohádky četli.

V: A co venkovní aktivity?

N: Jo, tak i mimo to, ona i před tím, než začala trávit celý den venku v lesní školce, tak to vyžadovala. Ona chtěla být venku půl dne a večer po setmění jame ji museli násilím tahat domů, protože ona je takový venkovní typ. A naštěstí nejsme úplně ve městě, ale na kraji a máme velkou zahradu, tak tu možnost má, aby byla venku a abych neměla strach, že ji něco zajede a tak.

V: A co přínos toho venku pro ni?

N: Pro mě je nejpřínosnější venkovní aktivitou, když jdou tady ve školce do lesa nebo si s dětma hraje na písku nebo..., hrají si, jakkoliv si hrají venku. Protože u nás to není zas až takové přírodní prostředí, jak je to třeba tady. Přece jen je to město. Myslím si, že tady je pro ni to venkovní vyžití lepší. A ona má teď takovou fázi, že si venku dokáže vyhrát se vším. Jsme na ulici a hrajeme si s kamením, s klacky, tak nějak přirozeně. Není to cílená aktivita, že bychom rádi dělali to a to a dělali to pořád.

V: Ještě k tomu přírodnímu prostředí, jakou roli při tom rozhodování hrála ta míra času věnovaného venkovním aktivitám?

N: Já jsem se ani nemusela nějak rozhodovat, protože jsem prostě neřešila, jestli ji budu dávat sem nebo jinam. Prostě jsme sem přišli a nadchlo nás to celkově. Ale asi jo, asi to pro nás bylo důležitější, že jsou ty děti celý den venku. Je fakt, že jedna z těch nejdůležitějších věcí kromě té komunikace a té oboustranné sounáležitosti je to pro mě asi to nejdůležitější.

V: Co se týče rozvoje předškolních dětí po všech možných stránkách, co je pro vás důležité, aby vám ta školka dala?

N: No, určitě pro nás bylo fajn, když jsme zjistili, že je tu schopná nějakou tu fyzickou stránku, motoriku, rozvíjet, což by asi v klasické školce neměla. Že tady tráví ten čas venku, má tu možnost ložit tu po stromech, mají tu to lanové centrum. A oni to poměrně dost využívají ty děti. A ona je taková, po mně, není vyloženě sportovně nadaná, co pozorujeme, po mně, no. Tak bylo fajn, že..., má strach, je opatrná, a bylo vidět, že po pár měsících tady, hlavně v létě, byla taková obratnější, kdoví kde vyleze a celkově to pozitivum, že jí tohleto dá., To by v normální školce nedělala, že by neměla tu možnost. A po té psychické stránce zase, myslím si, že tady ten způsob výchovy, jestli to tak můžu říct, tady ve školce, víc naplňuje ty má očekávání, jak by se to dítě mělo vzdělávat, vyvíjet, jaký by k němu měl být přístup dospělých.

V: Mohla byste mi konkretizovat to, jak by se to dítě mělo vzdělávat?

N: To narážím na to, co jsem už řkala. Že mi přijde, že ten přístup toho vychovatele k dítěti je takový jakoby odlišný. Vidím tam větší lásku a větší respekt k té osobnosti toho dítěte, než v tom klasickém vzdělávacím zařízení.

V: V čem se ten respektu projevuje?

N: No že se nesnaží se za každou cenu vnutit tomu dítěti nějaký názor. Že ten je správný, podle našich dospěláckých pravidel se teďka musíš chovat tak a tak. A když se tak nechováš, bude následovat to a to. A to tu nevidím. Nabídnou pomocnou ruku tomu dítěti, aby se v tom problému zorientovaly, a když si neví rady, tak mu pomůžou ten problém vyřešit. Ale nenásilnou formou. Do ničeho ho nenutí, ale učí to dítě rozhodovat se správně samo. Prostě mu nenutí žádný svoje rozhodnutí.

V: Dobře.

V: Tak, jsme už u konci. Chci se zeptat, jestli je něco, na co jsem se nezeptala, nebo něco, co je potřeba rozpitvat. K čemu jsme se třeba nedostaly?

N: No momentálně mě nic nenapadá, možná za deset minut.

V: Tak a poslední věc, je jestli se chceš ty na něco zeptat mně. (oficiální konec rozhovoru)

V: několik otázek, jak jsem se dostala k tématu lesních mateřských škol, co studuji za školu apod., zda tíhnu k přírodě též apod., o mých zkušenostech s klasickými školami.

N: (navazuje na mé zkušenosti s klasickými MŠ) To máme i v té školce, ve které je – v té druhé mateřině, i když je to všechno super, tak co mi taky hodně vadí, že se zeptám, co dělali: ne, nebyli jsme venku, nebyli. A přitom bylo pod mrakem. Na jednu stranu to chápu. Vypadalo to, že začne pršet a už nešli ven. A přitom vůbec nepršelo! Bylo sucho, relativně pěkně. A stejně nešli, protože tam třeba odpoledne je ta učitelka jen jedna na těch dvacet dětí a opravdu z nich dvě třetiny potřebují asistenci při oblékání, vysvlékání, trochu se zašpiní. Jako na jednu stranu to chápu, ale jako rodiči mi to moc nevyhovuje.

V: Tam je i ten rozdíl ve vybavení, co mají ty děti oblečené.

N: Člověk se musí přizpůsobit. Ale to se mi opravdu hrozně líbilo: Neexistuje špatné počasí, ale špatné oblečení.

V: A jak se na to díváte, že ty děti v LMŠ jsou špinavé, od bláta.

N: To je asi v tom, jak si to člověk vyřeší v sobě. Když mu to nevadí, že má dítě umazané oblečení a že se na něj někdo dívá tak, že má špinavé dítě, tak to je asi ten jediný problém. No jaký jiný problém s tím můžu mít? Holt přijdu domů, převleču a hotovo. S tím osobně problém nemám, nevadí mi to. A musím souhlasit s tím oblečením, protože je na druhou stranu pravda, že kdybych ho poslala do školky a oblékla mu bavlněné tepláky a tričko a začalo pršet a oni byli celý den v tom programu, co denně mají, tak to dítě bude za hodinu otrávené v mokrému, v zimě, nebude mu dobře. Ale když bude dobře oblečené, tak bude v pohodě celý den. (následuje debata nad oblečením dětí i pedagogů, již neformální)

Rozhovor s maminkou B.

- jména osob jsou pozměněná, respondentka je označena písmenem B, tazatel písmenem V
- rozhovor je citlivě přepsán s drobnými stylistickými úpravami
- respondentku B jsem znala z lesní mateřské školy již z dříve, znám tedy její děti i prostory LMŠ. Do školky chodí na tři dny v týdnu dvě děti a maminka sama se na fungování školky podílí. V budoucnu chce do školky dát i třetí dítě. Zbylé dva dny v týdnu chodí děti do klasické státní MŠ.
- samotnou školku znám velice dobře a spolupráce s ní i s rodiči byla vynikající.
- na počátku zazní souhlas matky s nahráváním rozhovoru, ujištění o anonymitě, informace o průběhu rozhovoru a několik faktů o bakalářské práci a mém studiu

V: Jak na tebe působilo to mé zavolání a prosba o rozhovor?

B: Tak já jsem na to byla víceméně připravená, protože jsme se potkaly, když jsi tam byla na praxi, takže mě to nějak nepřekvapilo. Prostě jsem s tím počítala, že ti pomůžu.

V: Co byl první motiv přemýšlení, že mají jít tvé děti do školky?

B: Tak když už se to dítě narodí, tak je jasné, že ho člověk nebude mít pořád u sebe a že jednoho dne mezi děti určitě bude chtít jít. A vzhledem k tomu, že děti ve školkách tady u nás začínají zhruba od těch tří let fungovat, tak čím víc se ten třetí rok blížil, tím víc jsem o tom přemýšlela a zkoumala různé možnosti a vzhledem k tomu, že nejsem taková ta maminka, co by byla klasicky úplně pořád jenom na mateřské dovolené a byla pořád s dětma, ale trochu i pracuji, tak jsem si to chtěla částečně pojistit normální školkou, abych měla nějaké místo, kam to dítě můžu dát s jistotou a kdykoliv to bude potřeba a hlavně abych to měla blízko u domu, abych měla takový ten základní komfort. No ale kromě toho mi bylo jasné, že ta normální školka nestačí. A hledala jsem i něco navíc, kde by se (dcera) mohla rozvinout a hledala jsem pro ni nějaké prostředí, které by jí dalo víc než jenom ta normální školka. A nejdřív jsme našli – to v Brně ještě Sýkorka nebyla, protože to bylo před čtyřmi roky. A jezdili jsme do Pejškova. A tam jsme byli víceméně spokojení. Ale základní problém byl dojíždění, protože to bylo hodně daleko od Brna. Takže ve chvíli, kdy se otevřela první lesní školka v Brně, tak bylo jasné, že jsme se přihlásili tam a chodili tam. Ta nějak přirozený, že k té normální školce přišla i tady ta lesní školka. Ale my to máme vlastně tak, že děcka jsou přihlášený do obou dvou těch školek. Protože ten provoz v lesní školce je docela náročný a zabere to svůj... (čas), není to jenom o tom, že to dítě je někde v lese, ale je to i o tom, že ráno je potřeba vstát, nachystat se, je potřeba se pořádně najíst, je potřeba pořádně se obléct, je potřeba si nachystat baťohy. A večer potom přijdou zabahnění, špinaví, umounění a je potřeba ty věci znovu nachystat, a znovu dát do provozu tak, aby to ráno

fungovalo, aby ráno zas mohli vyrazit. Z toho důvodu já nejsem schopna takto jet na plný plyn tady v tomhle směru celý týden. Takže chodíme vlastně tři dny v týdnu a ty zbývající dva chodíme do normální školky.

V: Když's říkala, že Tobě nestačila klasická školka, žes chtěla něco víc pro ty děti. Jaké byly alternativy toho něco víc?

B: No, v podstatě jenom ta školka. Protože tady tím, že se to alternativní školství na úrovni toho mateřského školství teprve vyvíjí, tak tady toho moc na výběr není v tom smyslu, že chci, aby ty děti byly venku, aby neměly ten klasický zastaralý, pedagogický, polovojenský přístup, tak jak to funguje normálně ve školkách a chci aby poznaly taky něco jiného. Tak v tomhle směru těch zařízení moc není. Kromě lesních školek a normálních školek jsou jen takový ty Waldorfský a Montessori a takhle, ale ty mi přijdou hodně odtržený od té přírody. Že já moc nevidím rozdíl mezi normální školkou a Waldorfskou školkou, kde to dítě stejně dovedu a stejně je většinu času v nějaké budově nebo na nějaké ohraničené zahradě. Pořád mi tam ještě chybí to, že jsou primárně v lese a primárně venku v přírodě a jen proto, že to fakt nejde, tak jdou dovnitř.

V: Takže tobě to, že se rozvinuly lesní školky, padlo úplně do noty.

B: Jo, jako pro mě to přišlo ještě jako o pár let později, protože M., první dcera, má pět a ta zažila hodně takový ty prvopočátky a přijde mi, že to nebylo..., nebylo tolik času a musely jsme dojíždět a nebylo to tak rozvinuté, jak je to teď. Teď si myslím, že je to na dobré cestě a za hranicí takové té amatérské činnosti, teďka to začíná být na tak profesionální úrovni, že ti pedagogové mají i čas na různé věci, na které dřív čas neměli a už u toho druhého a třetího dítěte vidím..., si to úplně jinak užívají a mají z toho stoprocentní užitek už. Ty začátky byly, ...zažili jsme začátky dvou lesních školek a ... teď když už je to rozjetý a funguje to perfektně, ty děcka, co už můžou chodit do té stoprocentně fungující školky, to je úplně super.

V: Co pro tebe znamená fungující školka? Co tam potřebuješ, aby ta školka byla fungující?

B: Já jako matka potřebuji, aby to bylo spolehlivé, aby tam ty lidi byly, aby bylo jasné, že tam přijdou, aby tam byl stabilní personál. Hm. Aby tam o ně bylo postaráno. Aby tam bylo bezpečí. Děcka tam určitě potřebují nějaký stabilní kolektiv, to je taky důležitý.

V: Ta volba padla rovnou na tu Sýkorku?

B: Tady hlavně moc těch školek nebylo. Ani teďka není výběr z více lesních školek. Tady opravdu funguje jen jedna. Ostatní jsou za Brnem a to už jako, no nemá to smysl, jezdit někam půl hodiny. Už teďka jezdíme deset patnáct minut a to už je ta maximální míra únosnosti. Víc na to každodenní dojíždění je moc.

V: Jaké jsou tvé požadavky na prostory školky? Celkově to místo, kam děti odvedeš a tam jsou.

B: No, požadavky. No na začátku jsem vlastně žádné požadavky neměla. Teď skutečně v tom, jak ty lesní školky fungují, tak to není tak, že by měl rodič

požadavky a mohl si vybírat. Teď je to prostě tak, že ta školka taková je nebo není. Ale v podstatě ale ta Sýkorka mi přijde ideální. Naprosto ideální prostor, jak je tam ta zahrada, protože narozdíl, nevím jak ostatní školky, ty to tam asi nemají. V Sýkorce je poměrně velká zahrada, kterou navíc teče potok, který je velice bezpečný, to si myslím, že je hodně! velké plus. A ty vnitřní prostory jsou ideálně malé. Prostě ten prostor té chatky i maringotky je udělaný tak, že je to nejmenší možnost vnitřního prostoru minimálně využitelná, která tam je. Cokoliv většího už by z mého pohledu bylo navíc. Takže co se týká poměru toho venkovního a vnitřního prostoru, tak mi to připadne ideální. No a pak taky blízkost toho lesa, to je důležitý, že.

V: Jaké byly tvé požadavky na tu vybavenost vnitřního prostředí?

B: No spíš v tom smyslu, aby tam toho vnitřního prostoru bylo co nejmíň, aby se tam ty děcka zbytečně nestahovaly. Aby žily skutečně..., pokud je, ... vždycky to tak funguje – pokud je uvnitř nějaký velký komfortní prostor, jak ty děti, tak ty pedagogy, ať už mají jakékoliv ideální plány být pořád venku, tak je to pořád vtahuje dovnitř, obzvláště v zimě, že. I zabírá to ten venkovní prostor. Takže v tom smyslu, že je tam minimální potřebný komfort na spaní, minimální potřebný komfort na kuchyňku a na jídlo, a to stačí. A myslím, že když v tomhle ty děti vyrostou, tak si ten pocit nesou celým životem. Že nepotřebují mít něco k tomu, aby mohly fungovat venku, aby zvládly různá roční období, že si sami zjistí, že nepotřebují žít v žádných obrovských domech, v žádných velkých bytech, že nepotřebují ten vnitřní prostor kolem sebe tak veliký a naopak že je fajn být venku....

V: Co pro tebe znamená, že děti jsou venku, pozitivní důsledky toho venku?

B: To že jsou venku..., no tak..., nejbližší slovo tomu pocitu, je... sebevědomí, že... Není to úplně to sebevědomí v tom tradičním smyslu slova... Že sám si na svou kůži zjistím, že to prostě zvládnu, že mě nerozhází nějaký déšť, že mě nerozhází nějaký sníh, nějaká vichřice nebo cokoliv..., že prostě nemusím před každým počasím utíkat dovnitř. A že příroda je něco, kde se dá být pořád. Že se dá venku fungovat. Když jim bude třeba patnáct dvacet a někde na výletě nebo venku, tak je nerozhodí to, že začne pršet a nebudou mít pocit, že musí hned někam utíkat. Je to v jistém smyslu i taková volnost. Jsou otužilejší, otrlejší a i vnitřně jsou pevnější v tom, že je hnedka něco nerozhází.

V: Nejsou z cukru.

B: Přesně tak.

V: Pro tebe je to prostředí Sýkorky dá se říct ideální.

B: Je to fajn i v tom, že ty děti tam mají... jedna věc je, že jdou do lesa, ale pokud jsou za hranicemi za plotem zahrady, tak v ten moment je potřeba, aby tam s nimi byli ti dva pedagogové. Kdežto v té zahradě se víceméně mohou volně pohybovat sami. Což si myslím, že když to ta školka nemá, tak ty děti - jako v té školce v Pejškově, že tam nebyl ten plot, nebylo jasně dané kam až... ten prostor té vnitřní školky přesahoval do lesa. A tam mi přijde, že ty děti se víc drželi i kvůli

pedagogům, kteří na tom víc trvalo, že byli víc přimknuty, pod kontrolou. Kdežto tady, já nevím do okruhu padesáti sta metrů, až vlastně k tomu plotu, který je poměrně daleko, jsou pořád v bezpečí a jsou tam pořád v tom jejich. Dává to jistotu jak tomu pedagogovi, tak těm dětem. Mají tam ten rozběh, kam až se můžou bez dohledu dostat aniž by musely říct: Ester, já bych chtěl jít tam a tam... Tak..., prostě sto metrů do lesa by musel jít bez té zahrady někdo s ním. Kdežto tady ty děti se mohou relativně daleko od té základny dostat sami. Takže to mi přijde docela dobře řešený, že je tam ta velká základna a teprve potom les.

V: Děti jsou svobodné, když jsou bez dozoru. A tohle jim právě dává ta zahrada. Ačkoliv je to ohraničené prostředí.

B: Přesně tak. Tam je to sice ohraničené, ale myslím si, že to dává jistotu těm pedagogům a díky té jistotě pedagogů plotu jsou ty děti až k plotu volné a myslím, že na to tříleté dítě je to dostatečně volné, na tříleté dítě je to dostatečně široké, aby pocíťovalo volnost. Kdyby tam ten plot nebyl, tak ho ten pedagog tak daleko nepustí si myslím. Paradoxně tím, že tam ty ploty jsou, jim to tu volnost dává. Za normálních okolností, kdyby tam po těch sto metrech byl strom a les, tak ho tam ten pedagog nepustí.

V: Paradoxně plot dává svobodu.

B: Přesně tak.

V: Rozdílně od klasické školky jsem se v Sýkorce musela na děti naučit dávat míň pozor...

B: Tohle je mazec, to je fakt jako... Tohle je asi největší, nejdůležitější věc... Za to ty pedagogy hrozně moc obdivuji, že to zvládnou. Protože podle mě, dá se to dělat dobře a dá se to dělat špatně. Že se dětem nastaví ty hranice hodně úzký tady v tom, co si všechno můžou dovolit. A to potom má ten pedagog jednoduší. Jo? Když jdou do lesa, řekne pedagog: hele jsme v lese a chod'te jenom tady po cestě a nesmíte tam, nesmíte tam a nesmíte tam. To potom má ten pedagog jednoduší a tu filozofii lesních školek nějak tam dostane do těch hranic do toho fungování. Ale pokud to někdo dělá na sto procent, že tu volnost těm dětem skutečně dá a pořád tam tu odpovědnost má a dokáže je tím lesem bezpečně provést, aniž by je nějakým způsobem stahoval nebo limitoval, tak toto si myslím, že je jedno z největších umění těch pedagogů. A toto se pravděpodobně ani nedá naučit nebo nějakým způsobem nějak stanovit, to musí mít ten člověk v sobě. A musí to být obrovský nápor na nervy tohle. Že každý den tady toto podnikat, s patnácti dětmi se vydat do lesa a ted'ka... jednak nezakazovat..., ale ten druhý extrém je zase jim všechno dovolit a přivést je odřený a s úrazy a tak dál... Toto je taková věc, s kterou se člověk asi narodí, dobrý pedagog.

V: A co zkušenosti pedagoga...?

B: Tak asi tam jsou i ty zkušenosti, to je pravda... Ale určitě to není nic, co by se dalo naučit nebo vyčíst z knížky. Věci, co někdo umí a někdo ne.

V: Jaké způsoby toho kontaktu pedagoga s dětmi jsou pro tebe důležité? Myslím jak v komunikaci, tak celý vztah pedagoga a dítěte. Co je pro tebe důležité?

B: Tak je to zase o té míře, jak jsme mluvily. Jakou míru svobody běhání po lese mu dává a tak dál, tak stejně je to o té míře toho partnerství, jak moc jsou rovnocení a jak moc je ten pedagog ta silnější nebo ta vůdčí osobnost. Ani jeden z těch extrémů není dobrý, není dobrý nechat se těmi dětmi úplně vláčet a cokoliv chtějí říct. Je dobré jim být partnerem ale zase, všechno má své hranice. Je důležité najít tu správnou rovnováhu mezi tím nadřazeným a rovnocenným vztahem dítěte a pedagoga. Samozřejmě zásadní je komunikace. Pro mě osobně důležitý je ty děti poslouchat, což věřím, že občas někdy není úplně jednoduchý, ale hrozně důležitý je poslouchat, když máš patnáct dětí, tak opravdu se soustředit na to, když ti tam jedna malá neprůbojná holčička kuňká v koutku a není ji slyšet a kolem ti řve dalších pět dětí, tak si myslím, že ten pedagog by měl slyšet všechny. Což chápu, že není vždycky jednoduchý, ale to mi přijde hodně důležitý. Opravdu jakože vnímat všechny děti, i ty víc průbojný i ty míň průbojný. Že tam někdo..., Co pláčeš?: Mně se chce čurat, ale protože sem ještě nevyrostla a mám tenký hlásek, tak mě není pořádně slyšet. Aby se tohle prostě nestávalo.

V: Co se týče komunikace školkového personálu s tebou jako rodičem, co tam pro tebe je podstatné?

B: Tak samozřejmě čím víc personál komunikuje, tím je to lepší pro toho rodiče. Když ty děti mají tři čtyři roky, tak ještě člověku neřeknou všechno a taky se prostě nedozvím všechny věci, i když by mě zajímaly. Tak je tam důležitá ta zpětná vazba pedagogů směrem k rodičům. Jedna úroveň je úplně nezbytná, abych se dozvěděla, jestli se počůral nebo pokakal nebo kašlal nebo spal nebo nespál, jak se měl, nebo v té školce důležitý jestli se zdál unavený nebo ne, přetažený, co ho rozhodilo. Tohle si myslím, že takové zásadní věci jsou nezbytné. Taková minimální míra, co by tam měla být a měla by proběhnout ten den při předání dítěte. Samozřejmě to nemusí být žádný elaborát, pokud bylo (dítě) v pohodě, jak je už měsíc v pohodě, tak není potřeba řešit nic. Ale samozřejmě jsou prostě jistý věci, co by se bezpodmínečně těm rodičům říkat měly, co se týká těch dětí. No a pak jsou navíc věci, co člověka vždycky potěší a který je fajn, když se o tom mluví, jaký jsme měli den a jak jsme se měli. A pak je třetí rovina, a to jsou třeba takový ty dlouhodobý. Pro mě jako rodiče by bylo fajn jednou za půl roku si sednout a podniknout jak ve škole ty hovorový hodiny. Že rodič si s pedagogem sedne a řekne: takový pokroky udělal řekněme v sociální oblasti, toto jsem vysledoval v motorice, tady je slabý..., vždycky je to názor jen toho pedagoga, ale to toho rodiče si myslím zajímá.

V: Další okruh té spolupráce je participace rodičů na fungování školky. Co na to říkáš?

B: Tak..., cokoliv vyhovuje té rodině. Prostě pokud je to rodina typu tatínek byznysmen a maminka vytížená a ráno odvedou, večer přivedou, nemám nic proti tomu. A pokud je to maminka, která tam s těmi dětmi tráví čas, chvilku tam zůstane, ať tam je. Jako ono se to podepíše třeba na finanční stránce na školkovném, prostě když tam ti tatínci přijdou a přivrtají ty háčky, nemusí se zvat a platit řemeslník. A tam všechno platí rodiče... Jakože z mého osobního pohledu

není důležité, aby tam ti rodiče bezpodmínečně participovali. Pokud se nebudou účastnit, tak ať se neúčastní, pokud se chtějí, ať se účastní. A ty důsledky jsou pak částečně finanční a částečně potom i na to dítě, že ty děti jsou pak rády, že vidí toho rodiče, že rodič přijde za nimi na slavnost, pobude tam, ukáže mu, co tam zasadili a tak. Je určitě lepší, když se účastní, ale nevidím úplně zásadní problém, když tam nejsou, když jsou od toho úplně odtržení od toho dění.

V: Bylo v té finanční stránce rozhodující, že budeš školku platit? Jaký to mělo vliv?

B: Hm, tak jako my jsme rodina, která má tři děti, z nichž dvě tam teďka chodí. A podle mě, aby to mělo smysl tam chodit, jsou potřeba minimálně tři dny tam chodit a to se už prostě projeví. Protože jakýkoliv den navíc nebo jakýkoliv finanční rozdíl se u nás ještě násobí dvěma a my nejsme rodina, která by měla nějaké extrémní příjmy, takže to finanční hledisko tam je důležitý, ale asi v tom smyslu, že máme určitý finanční strop, kde ne že bych ty peníze nechtěla vydat. Ale proto, že je už nemám kde vzít. Do určité míry, do určitého finančního limitu to neřeším, ale potom na to ty peníze už nejsou.

V: Co kdyby se zvyšovalo školkovné, tak bys měla problém...

B: Tak bych o tom hodně přemýšlela, ale je tam ještě další hledisko a to jak účelně se ty peníze vynakládají. Takže kdyby se zvýšilo školkovné a hlavní koordinátor by začal jezdit v drahém autě, tak by se mi to moc nelíbilo. Zatímco když řekneme teče do střechy a zvýší se školkovné a spraví se střecha, tak je to něco jiného.

V: Jak se díváš na to, že ty státní školky jsou podporované a tady toto je podporované pouze vámi?

B: Jak se na to dívám..., doufám, že je to jen otázka času, kdy to začne fungovat, že začnou být normálně dotované. Samozřejmě bych byla spokojenější, kdyby byly dotované, ale chápu, že to je vývoj. Přírozený vývoj, kterým ty školky musely projít a akorát tím, že se mé děti narodily dřív, tak z toho ještě nemají takové benefity, jak budou mít ty později narozené děti. A jinak... Já jsem ráda, že teďka se rozvíjí aktivity a že jsou lidi, kterým na tom záleží a kteří se snaží o to, aby ty lesní školky začaly fungovat včetně těch dotací a je fajn, že je tu takový trend a to mi ke spokojenost stačí.

V: Máš pocit, že by to placení ovlivňovalo kvalitu?

B: Že by ovlivňovalo kvalitu? (váhavě) No v jistém smyslu jo. Asi v tom smyslu, že, určitě z pohledu těch rodičů, že ve chvíli, kdy si něco platím, tak mi na té kvalitě víc záleží. A myslím, že to není úplně zásadní, ale určitě na tom jistý vliv má, že si tu kvalitu zaplatím. Ale nemyslím si, tady u těch rodičů, co potkávám v Sýkorce, že to není úplně markantní.

V: Co pro tebe znamená nová síť vztahů, co vznikla kolem lesní školky?

B: doptává se

V: Všechny vztahy kolem Sýkorky. Co je pro tebe v tom důležité?

B: Tak pro mě, než jsme začali chodit do lesní školky, tak jsem neměla potřebu hledat si nové přátele a nové maminky s dětmi, tak jsem to nevyhledávala. Ale tomu se člověk nevyhne, že si tam nějaké přátele udělá. Vzhledem k tomu, že se kolem té školky sdružují lidé, kteří mají zhruba, zhruba! stejnou životní filozofii, zhruba stejné zájmy, je tam velká pravděpodobnost, že si tam člověk někoho sobě blízkého najde. Což se mi stalo, že jsem se seznámila s maminkami, které stejně smýšlí jako já. A nějak., nenašla jsem tam nějaké zásadní životní přátelství, ale člověk tam potká pár dobrých známých a určitě je to příjemně strávený čas s těmi lidmi.

V: A co vztahy, co se vytváří mezi dětmi?

B: Určitě mi to prostředí tam připadne přirozenější, než v normální školce. V tom smyslu, že v normální školce se říká, že tam děti chodí proto, aby se naučily nějakým způsobem fungovat v kolektivu nebo ve společnosti a tak dál, ale já osobně toto tady v tom směru nepovažuji za úplně ideální, protože v té školce se to dítě ocitne ve skupině dvaceti dětí stejného věku a stejného postavení. Což se člověku v normální společnosti málokdy stane. Většinou... Kdy já se ocitnu ve společnosti dvaceti třiceti stejně starých lidí stejného společenského postavení? Neocitnu. Vždycky je to o tom, ať už v práci, doma nebo ve volném čase, jsou vždycky lidi starší, mladší, někdo, o koho je třeba se postarat, někoho respektujeme... ta společnost, ve které se ty děti potom! budou pohybovat je tak strašně odlišná, že to nemá vůbec nic společného s tím, že v té školce jsou všichni na stejné úrovni. Maximálně tak jedině se naučí fungovat ve škole, eventuálně na střední škole, tak to budiž, jinak ale do toho dlouhodobého života, si myslím, že to fakt (není)... Ta lesní školka má k tomu mnohem blíž v tom, že tam jsou děti od nejmladšího do nejstaršího, mnohem víc jsou zvyklé komunikovat třeba s pedagogem, že se to víc blíží k té společnosti, pro kterou je vychovávám. Ta struktura sociálních kontaktů je bližší té realitě, pro kterou se ty děti snažím vychovat. Jestli mi rozumíš.

V: Myslím, že tomu rozumím dobře. Jakou účast v tom fungování v kolektivu má pedagog...

B: Tak v té klasické školce je ten pedagog takový větší šéf že jo, tam si myslím je to dáno jednak tím vzděláním, co pedagogové mají a jednak tím systémem, že na ty dva pedagogy je těch dětí mnohem víc a není tam takový čas na to, aby se těm dětem věnovali a komunikovali s dětmi jiným způsobem, než uděláme toho, uděláme toto. V té klasické školce má ten pedagog spíš tu funkci pomáhat spíš těm nejslabším a ty děti schopné v pohodě fungovat de facto pedagoga nepotřebují, nepřijdou s ním do styku. V tom smyslu, že pokud já mám v té normální školce to pětileté dítě a to ví, že teď má jít na oběd a teď má jít tam a tam, teď se má obout, vyzout, převlíknout, jít spát, naobědvat se, de facto toho pedagoga nepotřebuje, protože nějakým způsobem jede v těch vyjetých kolejkách a myslím si, že tam není moc velký prostor pro tu komunikaci a ten pedagog řeší ty děti, co v uvozovkách zlobí, nechťejí se zapojit, nestíhají se obléct nebo neumějí, tam ten pedagog řeší víc ty extrémní - ne v tom záporném slova smyslu, ty děti, co nějak vybočují. Zatímco v té lesní školce má ten pedagog víc prostor na to mluvit s těmi dětmi, věnovat se i těm, co řekněme jedou v těch vyjetých kolejkách. Že ta komunikace je tam bohatší v tomto slova smyslu. Jako tam taky se musí postarat o toho, co se zrovna počůral,

nebo toho, co se nezvládá najíst, taky jsou tam takové případy a taky to potřebují, ale prostě je tam mnohem bohatší ta komunikace s těmi i normálními, v uvozovkách bezproblémovými dětmi.

V: Co by pedagog měl dětem předat?

B: smích. Z mého pohledu by jim nemusel předávat vůbec nic. Já osobně bych byla nejspokojenější, kdyby do té výchovy a do toho vyučování zasahoval co nejmíň. Kdyby prostě ty děti nechal tak jak jsou. Samozřejmě je fajn, když je naučí se obouvat, převlékat, jíst příborem a takové věci, ale jinak... Za mě jako rodiče tedy pokud zasahuje do výchovy nejmíň, tak je to nejlepší. Určitě je fajn předat takové ty všeobecné a oblíbené: lásku k přírodě a chraňte přírodu a chraňte zvířátka a tak, to je všechno fajn (ironie), ale za mě čím míň do té výchovy zasahuje, tím líp.

V: Je to tím, že ty sama chceš tu výchovu řídit?

B: Hmm no, spíš celkově chci tu výchovu řídit co nejmíň, ne že já sama co nejvíc, ale spíš těm dětem celkově co nejmíň do té výchovy zasahovat. Spíš je nechávat, ať si dělají co chtějí... Samozřejmě ať se neperou, nepíchají klacky, ale když si chtějí lítat, ať si lítají, když si chtějí křičet, ať si křičí, když chtějí být potichu...

V: Jaký je předpokládaný dopad tohoto přístupu?

B: Hlavní smysl, co v tom vidím, je minimalizace toho negativního dopadu. Ať už se ten pedagog snaží na ty děti působit, říkat jim, ať jsou hodné, ať dělají, nedělají, vždycky to nějaký dopad má a i když to myslí dobře, nemusí to vždy dopadnout dobře... Takže jsem zástáncem toho v určitých mezích ty děti nechat hodně volné. Je to ten stejný princip jako s tím plotem. V rámci hodně, hodně širokých hranic a hodně, hodně širokých limitů, za které už výchovně nejdu, tak jim nechat co největší volnost. A tak, si myslím, by měl fungovat i ten pedagog. Výchovně jsou prostě limity, za které se nejde, je určitá míra, ty děti by se neměly prát, neměly by si ubližovat, škodit si a tak, ale jinak jsou určité věci, co se týkají slušného vychování, za které se už jít nemá. Ale čím širší ty hranice jsou..., v podstatě ty hranice je ta lidská slušnost zásadní. A pokud tyto překročí, ať pedagog zasáhne, ale jinak – za mě, by ty děti neměl nějak osobnostně směřovat ve výchově.

V: Jaký vliv měli na tvé přemýšlení o školce předpokládané stravování v zařízení?

B: Předpokládala jsem, že tam ta strava bude určitě lepší, než v normální školce a to pro mě... je to důležité, ale ne rozhodující. Ale je to něco, co prostě k těm lesním školcům patří, že to stravování je na jiné úrovni, než v normální školce. Konkrétně ta problematika stravování hodně souvisí s financemi, protože v dnešní době, to konkrétně i já jsem řešila, protože v té školce mám na starosti obědy a ty platby, nákupy a tak, to jsem si vzala na starost – jeden z důvodů byl, že jsem chtěla zachovat, aby se tam ty obědy vařily... A... Jak říkám, i kdyby to nakonec dopadlo tak, že by se tam vozily obědy jako do normální školky, tak by to nebyl důvod odtama to dítě vzít, ale myslím si, že určité úsilí se vyplatí proto, aby ty děti jedly zdravě.

V: Jsou nějaké rozdíly nebo podobnosti, jak se jí tam a jak u vás doma?

B: Je to hodně podobné. Konkrétně s naším jídelníčkem je to hodně podobné to složení stravy. Vpodstatě to plus mínus odpovídá tomu, jak si myslím, že by se děti měly stravovat. Takže co se týká jídla, jsem spokojená. ... ještě k tomu jídlu, je fajn, když se ty děti do toho mohou zapojit, v rámci toho praktického. Mně osobně se líbí, a v Sýkorce to teďka moc dobře nefunguje, když se ty děti samy na tom jídle podílí. Neříkám, že by si měly samy vařit, to by nedělaly nic jiného. Tak extrémní to být samozřejmě nemusí, ale rozhodně je fajn, když ty děti aspoň trochu mají pocit, že jídlo není to, co jim přiletí samo od sebe na talíř, ale že jídlo je něco, o co je fajn se zasloužit. A i že je to něco, co v tom smyslu toho sebevědomí – co neumím úplně dobře nazvat, že já sám jsem schopen se o to jídlo postarat, že nejsem odkázán na to, co mi tam kuchařka kypne šufánkem na talíř, ale že... jsem pánem svého jídla vpodstatě. V tom ty děti vychovávat, že není potřeba čekat, co se mi kde naservíruje a že se zrovna servíruje toto, tak to musím jíst, že trochu té volnosti, víc spolurozhodování a jistoty v tom spolurozhodování, co se bude jíst, ale taky že si to sám dokážu zařídit. Nejen, že mi toto nechutná a toto mi nevoní, ale sám si dokážu navrhnout řešení, oškrábat mrkvičku a nečekat, že to maminka vytáhne z ledničky a dá na talíř, ale že mi nevoní tuřín, ale radši bych si dala mrkvičku, jdu do té spižírny, vytáhnu si to, oškrábu si to, očistím si to, sním si to.

V: Jaký vliv měly enviromentální témata? Přemýšlela o tom? Odkud se ty potraviny berou a tak...

B: Určitě, určitě, určitě. Nevím, jak to moc řešit ve vztahu k lesním školám, ale tak celkově mi to není úplně jedno jednak kvůli zdraví, jednak kvůli prostředí, v němž žijeme. A je fakt, že lesní školka tohleto řeší a normální neřeší.

V: Že bys chtěla, aby si to děti uvědomovaly?

B: Určitě. Já jako matka, sama za sebe, k tomu nemám..., já tady toto zanedbávám. A byla bych ráda, aby tohle za mě ta lesní školka vyřešila (smích). Není to úplně ideální, nejsem prostě dokonalá matka tady v tom smyslu, že bych ty děti dokázala, jednak nemám ten přirozenou pedagogickou schopnost jim to naservírovat, jak něco vím, jak jim podat, v tomhle nejsem tak důsledná, je to i moje lenost a bylo by pro mě fajn, kdyby to za mě školka vyřešila a určitě i z pohledu té školky je dobré, že to ty děti slyší i od někoho jiného, než jen od rodiče. Že když jim rodiče pořád říkají, že ty sladké zabalené barevné bonbónky nejsou dobré, že jim to ta školka potvrdí, zatímco, když vidí, že okolní svět mlsá barevné bonbónky, proč by nemohly taky. A když vidí, že se to v té lesní školce nedělá, je to pro mě dobré.

V: Jak probíhal výběr z rozhodování celé rodiny i širšího okolí? Jaký vliv měla rodina i širší okolí na tom rozhodování.

B: Tak určitě nemělo, protože v tom rozhodování, zda tam ty děti dát nebo nedat, to mi přijde, že těm ostatním do toho zas až tak nic moc není. Vpodstatě jsem to řešila já s manželem. U nás je to tak, že já jsem ten nadšenec a manžel je ten, co mě drží při zemi. Takže z mého pohledu bych klidně dala deset tisíc za školku, ať tam chodí pět dní v týdnu, kdežto on je ten, co mi od začátku říkal: bude to dojíždění, bude to spousta peněz, nebude to zas taková sranda a tak růžový... A setkali jsme se někde na půl cesty. Ale on je samozřejmě zase... on je od malička skaut, takže

vidím, že to smysl má, ale vidím i ta negativa, co já přes to nadšení přehlížím a pak to přijde, až když nemůžu...

V: Jaké reakce okolí se objevily?

B: Tak reakce určitě byly, záleží jak od koho, když to byly maminky, které byly přesvědčeny, že si tam ty děti zlámou nohy a vypíchnou oči, tak byly negativní. A když to byli rodiče zhruba stejného smýšlení, jak my, tak byly souhlasné. Ty reakce byly různých škál podle toho, jací tam byli lidi, komu jsme to zrovna řekli.

V: Jaký podíl na tom hodnocení měla znalost toho zařízení? Znalost toho, co hodnotí? Jakou roli to hrálo?

B: Tak lidi mají předsudky vůči tomu. Setkala jsem se, nebo ne já osobně, ale třeba maminky co si tam povídají, to je sranda, že jedna maminka tam měla dítě v lesní školce a pak ho chtěla dát i do normální školky, tak jak to máme my to zkusit. A když se potom do té normální školky dostal, tak babička: to je paráda, že ti ho konečně vzali i do té normální školky. Že to brala jako nouzové řešení, tu lesní školku. Je to neznalost. Hlavně jsou to asi ty babičky, že jo. Jak který asi, no. Naše babička s tím třeba naprosto souhlasí, má teda informace ode mě – nadšené vnučky, je to moje babička, děti prababička, ač v pokročilém věku, tak z těch zprostředkovaných informací to vidí jako pro ty děti dobré. Ostatní, já myslím, že ty reakce jsou, kolik je různých lidí, tolik je různých reakcí, od nejlepších po nejhorší.

V: Jakým způsobem výběr ovlivňoval faktor vlivu na zdravotní stav dětí?

B: Jedna věc je zdravotní stav, jako nemocnost a tak dál, to je určitě fajn, že se otužují, to nemá smysl nějak dál rozvíjet, určitě jsou otužilejší, než ty děti pořád zavřené, co jdou akorát na hodinu na procházku kolem bloku. Jsou v čistém, no čistém. Čistějším, než by byly ve školce tady v centru no. Moje velké dilema jsou právě ty úrazy, no (naléhavě), z pohledu starostlivé maminky je toto, opravdu dilema, jestli dát dítě někam, kde bude běhat po lese a píchat se s kamarádem klackem a pořád padat do potoka a tak dál... Nebo ho radši zavřít do té školky, kde vím, že bude v bezpečí, kde jsou všechny rohy oblé a kde není o co zakopnout. Tam, prostě ten úraz se stát může a je otázka, jak jsou ty rodiče ochotní riskovat nebo ne. Ale to se prostě stát může. A je potřeba s tím počítat. Zase na druhé straně (smích), si říkám, že když ty děti tu školku ve zdraví přežijí, tak potom že zas budou otrlejší, až budou starší, že budou schopné lépe zvážit své možnosti, budou obratnější a tak dál, to určitě. To je stejné, jak s tou otužilostí.

V: Tam jednou zazněla poznámka, že ty děti jsou špinavé.

B: Hrozně (smích), peklo.

V: Jak tohle ...

B: no, já bych to shrnula: je potřeba zatnout zuby. V tomhle smyslu..., když je léto, není co řešit. Ale když je to bahno, teď obzvlášť, byla ta bahnitá zima, jen týden sněhu, zbytek bylo bahno od listopadu do února, prakticky jen bahno, bahno, bahno, nic jiného, prostě to je... I já mám pořád špínu za nehty, prostě... doma

špína, teďka děcka se vysvěčou a zůstane kromě špinavé hromádky ještě kolem všechno zabahněné, prach všude... Obdivuji ty maminky, co s těmi dětmi ještě absolvují tu cestu šalinou a tak... Není to jednoduché, ale zas na druhé straně se to určitě vyplatí, určitě to ten smysl to má, a časem člověk, když má už tu jednu bahnivou zimu za sebou, tak už ví co a jak a už ví, jaké na příští rok koupit oblečení a jaké boty a co se dobře udržuje a jak ty děti obléct, aby s tím bylo co nejméně práce. Takže..., ty začátky jsou samozřejmě nejkrušnější, co se týká té hygieny a čistoty. Ale jak se v tom člověk zajede, tak je to zas o něco snadnější

V: A co se týče toho, že to bahno mají i za ušima, na obličejí, na ruku...

B: Mně osobně mnohem víc vadí taková ta neviditelná špína, taková ta nenápadná, jako je počuraná tráva od psů tady v městském parku nebo to, že v obchodě sahají na kliku, na kterou předtím sáhlo x dalších dětí. To stejný v autobuse a tak dále. Tohle prostě špína, která nejde vidět a vadí mi mnohem víc, než to že mají ruce od hlíny, ale u které vím, že to nepočůral žádný pes a...

V: přirozená špína

B: Tak, tak. Přesně tak. Špína, která je svým způsobem mnohem čistější a já to vidím jako míň nebezpečnější, než ty různý veřejný prostory ve městě.

V: Jaký vliv mělo na tvé rozhodování o školce dětství nebo dětství tvého manžela?

B: Aha, o tom jsem vůbec nepřemýšlela (údiv). Tak určitě to mělo vliv v tom smyslu, že dětství má vliv na mě... že jo, dětství toho člověka poměrně zásadě pak funguje potom do budoucna, takže v takovém tom hodně obecném smyslu má to dětství vliv úplně na všechno. Tak v tomhle směru jo. Ale že bych měla nějaké romantické vzpomínky, jak jsem běhávala zamlada bosa po lese..., tak to určitě ne (úsměv). Manžel, to už jsem zmiňovala, to je skaut, takže pro to má pochopení a je určitě rád, že ty děti zažijí podobné dobrodružství, jako on zamlada. takže ten asi k té filozofii a celkově tomuto způsobu trávení času má vztah hlubší. Ale já sama za sebe nějak..., nějakou přímou vazbu tam nevidím.

V: Napadá tě něco, co by mělo zaznít a na co jsem se nezeptala a co by mělo zaznít?

B: Nevím, teď narychlo..., možná časem jo. Ale teď asi nic z rukávu nevysypu.

V: To nevádí, chceš se na něco zeptat ty mě?

B: Takhle, pokud z toho budou nějaké výstupy, tak by bylo fajn potom něco poskytnout zpět té školce, protože mi přijde, že poslední dobou se hodně studentů touto problematikou zabývá a hodně praktikantů ty informace čerpají, ale ještě jsem se nesečkala s nějakou zpětnou vazbou.

V: Určitě, já jeden výtisk dám do Sýkorky.

V: Tak jo, to bude všechno. Děkuju.

Rozhovor s maminkou D

- jména osob jsou pozměněná, respondentka je označena písmenem D, tazatel písmenem V
- rozhovor je citlivě přepsán z nahrávky na diktafon s drobnými stylistickými úpravami
- respondentka D je maminka dvou chlapců v LMS; s dalším dítětem je na mateřské
- celý rozhovor byl časově limitovaný, takže jsem nerozebírala některá témata, k nimž jsem měla dostatek dat z rozhovorů předchozích. Naopak jsem se snažila pochytit ty oblasti, které z předchozích rozhovorů vyplynuly, avšak nebyly dostatečně obsáhlé. Celý rozhovor sloužil jako kontrola širě získaných dat.
- na počátku zazní souhlas matky s nahráváním rozhovoru, ujištění o anonymitě, informace o průběhu rozhovoru a několik faktů o bakalářské práci a mém studiu

V: Moje první otázka je, kdy jsi prvně začala uvažovat o jakémkoliv předškolním zařízení pro své děti.

D: O jakémkoliv, takže i o školce... Tak ve chvíli, kdy se blížily třetí narozeniny.

V: A jaké možnosti ti probíhaly hlavou?

D: Tak já mám děti docela blízko po sobě, rok a půl, takže bylo jasné, že jsem to nějak nehrotila, že jsem nepotřebovala do práce zkrátka, že mám ještě dítě o rok a půl mladší. Věděla jsem, že do státní školky jsem nechtěla, to byla až poslední možnost. Takže my jsme si dali wladorfskou školku, ale tam tříleté děti neberou. Tak to bylo tak, že jsme si tam dali přihlášky a bylo jasné už dopředu, že se nedostane. Že budou mít plus jenom do dalšího roku, že jsme se už jednou hlásili. A pak začal chodit, s tím, že jsem na to netlačila, ale tím, že chtěl jít mezi děti a chtěl být v kolektivu, tak jsme si pak dali soukromou školku, po té jsme zkusili na dva měsíce i státní školku, tam se nám ale nelíbilo, jsem chtěla zkusit a dala jsem tam oba dva a poslední varianta byla ta lesní školka s tím, že už byli dost velcí, i fyzicky zdatní na to, že to utáhnou - . celé odpoledne venku a ušlapou, co tam budou chodit na výlety. To tak přirozeně vyplynulo spíš.

V: Dobře. A když jsi říkala, že jste nebyli spokojeni, když jste vyzkoušeli tu soukromou a státní, jaké věci vám nevyhovovaly, co bylo příčinou té nespokojenosti?

D: Tak za prvé jsme ty děti vychovávali úplně jinak, než jak je ta kolektivní výuka ve státním zařízení, druhá věc byla, že mně bylo úplně z dětství šílený ten počet dětí na počet pedagogů - třicet dětí na dva pedagogy v jedné místnosti. I já jako dospělá bych asi byla totálně na nervy osm hodin denně v jedné místnosti s třiceti dalšími lidmi, nebo dětmi, nebo osmadvaceti. Jakože to je nesnesitelné. Takže tady

toto. No a pak ten přístup k dětem mi tam hodně vadil, jakože nařízený – podřízený, děti budou poslouchat, my budeme určovat pravidla.

V: Kdybys mi nějak v kostce shrnula, jak ta výchova u vás doma probíhá? Nebo ta spolupráce s dětmi.

D: No, děti se snažíme vychovávat podle toho konceptu Respektovat a být respektován, což ve školce nefunguje. Ve státní bylo plus, že tam bylo míň dětí a ten přístup pedagogů byl taky jiný. Ale pořád to nebylo to, co by si člověk představoval. takže až tady jsme se seznámili s Aničkou, která to tam vede, i která ty kurzy absolvovala. Tak tam jsme v podstatě spokojeni a nemám strach tam ty děti nechat od rána až pozdě do odpoledne, protože vím, že jsou v dobrých rukách. Když byly v té soukromé a já jsem věděla, že pro ně můžu přijít až úplně ke konci a že tam třeba budou jako poslední, tak už odpoledne jsem z toho byla na nervy, co se tam asi děje. Byla jsem z toho nervózní.

V: Co se vám honilo hlavou, co se tam mohlo dít?

D: Tak tam probíhá ten přístup k dětem na principu zastrasování, zesměšňování, ironie...

V: Až tak? Toho jste byla svědkem?

D: Jo, v podstatě jo. jako ne u svých dětí, ale v té státní školce byly děti mladší, že měly tři roky, nebo měly až za měsíc v říjnu tři a třeba se počüraly a to bylo: ježišmarja, zase na koberec. A fuj, nikdo s tebou nebude kamarádit. Tímhle stylem. A na maminku: a my to nebudeme furt čistit, tak ji to odnaučte, když je chcete dávat do školky. A tak.

V: To jste měli nějakou extrémní školku asi.

D: Ne, ony byly hodné ty paní učitelky právě. To byly staré paní, které to nezvládaly. Jako 28 dětí mít celý den, jako já bych to nezvládla taky. Chyba v systému. Jako já si nemyslím, že to byly v jádru zlé paní nebo neměly rády děti. To určitě měly, ale prostě je to fakt nedotažený.

V: Přemýšlím, mě tam ještě něco zaujalo..., nemusíme se držet otázek, chci se prokousávat víc informacemi, co se mi objeví v rozhovoru, tak proto musím víc přemýšlet.

V: Můžeme směřovat k tomu, zes říkala, že jedete doma R+R. A pravděpodobně s manželem..., zajímalo by mne, co okolí, jakým způsobem reaguje na váš přístup k dětem a na to rozhodnutí, že dáte děti do lesní školky.

D: Na to okolí nereaguje nijak, že jsme dali děti do lesní školky, mně je to v podstatě jedno. Spíš se diví, že dojíždíme tak daleko: z Brna do Předklášteří, ale myslím si, že kdyby to bylo někde tu v Brně to stejné zařízení, jakože je – ta Sýkorka, ale to jsem tím úplně nemyslela, tak by se nad tím nikdo nepozastavoval.

V: Takže jen ta vzdálenost.

D: No.

V: A, možná se mi to nebude hodit do bakalářky☺ Jaké jsou k tomu vašemu přístupu ve vašem okolí reakce?

D: No tak bývají reakce, pokud dítě dostane záchvat někde na chodníku nebo v trolejbusu, že si tam lehne, od těch hlavně starších lidí to je takový: a tak když neposloucháš maminku, tak já si tě vezmu domů. A to nemůžeš takhle mamince, dívej, jak je smutná. A já: ale né, já nejsem smutná, my si to vyřídíme spolu, to je v pohodě.

V: jojojo, to znám. (vlastní zkušenosti s reakcemi lidí na respektující přístup ke vzdorů dětí)

D: My jsme k tomu dospěli postupně. První syn je strašně pohodové dítě, které se dá vysledovat, které je úplně na stejné notě a druhý je zase, od té doby co se narodil tak vřeští nepřetržitě tři a půl roku, a zvracel a vytáčel se do takového nepříčetna, až vůbec neposlouchal, nebyl schopen vnímat, co mu kdo říká, tak to jsme samozřejmě zkoušeli strašně dlouho hezky, ale pak jsme se taky už neudrželi. To jsou taky takový zákonitosti vývoje a dostal nařezáno taky párkrát.

V: Je v té vaší komunikaci s dětmi nebo komunikaci školky s dětmi (myslím už tu lesní), je tam třeba něco, co vám vyhovuje nebo naopak vyhovuje, v čem bystě chtěla změnu. Takové ty prvky spolu komunikace, v tom přístupu k dětem. (nedokážu se vymáčknot). Kromě toho přístupu Respektovat, tak jaké jsou další způsoby komunikace a kontaktu s dětmi?

D: Mně to vyhovuje, nebo mým dětem to vyhovuje, že je to fakt rozvíjí. Nebo nechají tu iniciativu úplně na nich prostě si jich nevšímají. Což mi přijde pořádku. Nebo ve chvíli, kdy to dítě pláče, tak samozřejmě jo. Ale není to tak, že se jim snaží vysvětlit, že si mají hrát s tím, nebo proč si s ničím nehraješ? A co se stalo? Prostě ty děti nechají, ať mají tu iniciativu jako první. Což si myslím, že je super. A i pro ně je to jednodušší.

V: Jo, hm, můžeš mi to ještě víc rozvést?

D: Vpodstatě aktivní v tom vztahu by mělo být dítě a ne pedagog.

V: Děkuji.

D: A může se to aplikovat na jakoukoliv situaci. Vyloženě je i nechají, aby prostě dělaly co chtějí, jediný, v čem zasahují, když se třeba perou nebo je tam konflikt, tak to řeší tak, aby si to ty děti uvědomily, že to dělat nemají, ale aby si to uvědomily sami, není to tak zvnějšku.

V: Dobře. Tak. Jakou roli ve výběru nebo ve volbě školky nebo i ve spokojení se školkou hrálo stravování v zařízení.

D: Velkou. To byla další velice podstatná věc. V těch státních školkách, a to tedy i v té waldorfské, jsem se kvůli tomu cukala, že podle hlavního hygienika si nemůžou vybírat, takže hodně, u nás hodně. Já jsem na tohle u těch dětí docela přísná, že

nechci aby jedli cukr, průmyslové potraviny, nebo cukr v co nejmenší míře. A tak. A když jsme viděla, co v té státní školce jsou schopní dát na ten chleba – pomazánka z nějakého průmyslově vyrobeného salámu. Hnus. Jsme to vzali domů a dali to psovi. Navíc muž je vegetarián, tak tam bylo každý den maso a když nebylo maso, tak aspoň masová polívka a vdolky, což taky nebylo dobré (úsměšek). Takže jo, velkou roli hrálo stravování.

V: A jaká je ta vaše spokojenost nyní?

D: Nyní je ta spokojenost velká, protože oni opravdu vaří zdravě. Jde o to, že děti z toho nejsou úplně urvané. Protože tam je to až tak zdravé, že to až nevypadá hezky. Dobře to chutná, ale nevypadá, takže pak je tam problém, že se do toho nechtějí pustit, fuj, to ani nechutná. Ale je tam dobré, že co nesní, tak dávají s sebou zpět do krabiček a skleniček, tak se může zkusit to dát doma.

V: Jo a vysvětlit, co to vlastně je.

D: No anebo když to holt to nesní, tak to dát sourozenci nebo prostě že mi to ušetří práci.

V: Už nám tu zaznělo několik podstatných věcí. Jakou roli v tom výběru hrál pohled na svět nebo životní filozofie to můžeme nazvat vaše a filozofie zařízení?

D: Já nějak nerozumím otázce. (smích a vtipy o dlouhé mateřské dovolené)

V: (přeformulování otázky)

D: Tak to byl ten předpoklad. Náš náhled na svět byl předpoklad, že jsme je pak dali do té školky. Pokud bychom se na svět nedívali tak, že vychováváme tímto způsobem, snažíme se jíst zdravě, tak bychom o tom vůbec nepřemýšleli o těch lesních školkách. Proč vlastně. Bych dala dítě za roh do školky, mám to tři kroky z domu a mám vystaráno a pokoj na celý den.

V: Takže takový celostní pohled.

D: Nám to asi bylo jasné od začátku, že jak ty školky (státní) fungují, tak tam děti dát nechceme. Když už ty děti máme, tak jim chceme dát to nejlepší. Ta školka je podle mého názoru odkladiště dětí, kdy člověk musí do práce, nemá babičky a nemá nic, tak holt to pochopím. Ale nepochopím to, proč tam ty děti strkat mezi dalších 29 dětí jen tak. Protože mu jsou tři roky. Když člověk nemusí?

V: Co očekáváte, že ta školka dětem dá? Které kompetence rozvine, dovednosti, návyky, zkušenosti...

D: To nečekám. Nečekám, že jim ta školka dá něco, co oni by v sobě už neměli. Spíš jim to pomůže rozvinout, ať už je to cokoli. Nechtěla bych aby děti byly poslušné a dobré, ale aby byly kompletní a schopné znát sami sebe, což si myslím, že je důležité, když ty děti nechají být, tak se rozvinou, jak potřebují.

V: Naplní svůj úděl.

D: Přesně tak.

V: Další věc, co je pro lesní školky dost typická, je být venku (úsměv). Co pro vás znamená, že jsou ty děti venku, jestli to byl jeden z podstatných rysů té volby, nebo...

D: U nás tohle nebyla priorita, protože jsme s dětmi skoro pořád ve volném čase. Takže jsem věděla, že oni venku jsou, tak jak potřebují. A spíš naopak jsem v těch lesních školkách uvažovala, když ten první syn měl rok a půl, dva, tak jsem si říkala, ve třech letech, vždyť to dítě to nezvládne! To bylo vlastně v době, kdy se uvažovalo o nějaké lesní školce tady, to je tak pět let zpátky, že tam bude tee-pee.

V: Asi Sýkorku.

D: Možná. Jsem si říkala, on to nedá, v těch třech letech, celý den venku, v zimě, nemá si kam lehnout. Pro ty malé děti – nám do čtyř let spávaly po obědě. To jsem si říkala, že to asi není úplně ono. A teď mi to přijde super, jak jsou větší a jak mohou lítat, je víc nemocí samozřejmě. A je výborné, že tu nejsou žádné boje o hračky a takové ty problémy státních školek, kde jsou děti namačkané s omezeným počtem hraček. Oni s hrají s kamínkama, klacíkama a tím, co najdou v přírodě. Což mi přijde super. Že se jim rozvíjí fantazie a všechno. Jo, jsme rádi, že jsou venku. I když toho mladšího syna, toho tříletého jsem musela dát na tři měsíce až do teď ze školky pryč, protože to prostě nezvládal tu zimu. Nedal to, prostě ztuhnul, byla mu čím dál větší zima, brečel. Ale ten starší úplně v pohodě.

V: Vy jste zmínila, že si z dětství pamatujete to šílené množství dětí v té školce. Bylo takových vzpomínek víc? Nebo víte i o nějakých od manžela?

D: Tak ten nesnášel chození do školky – já teda neznám nikoho, kdo by rád chodil do školky, upřímně, z mého okolí. Ale on tedy žádnou extra negativní vzpomínku nemá. On byl žravé dítě, takže jemu to školkovské jídlo nevadilo, jak lidi strašně vzpomínají na to UHO a na tu žužu v tom mase. Tak to on neměl. Já taky ne. Ale já jsem fakt trpěla tím, že to v té naší školce bylo direktivní a strašně moc dětí. A co vím, že mi hodně vadilo, taková ta skupina dětí, třeba polovina, co byli nekompromisně od toho roku v jeslích. A byli to fakt ti malí sígři, omlácení životem v těch čtyřech letech, fakt sídlištní grázláci, jako asi chudáci děcka, že se jim rodiče moc nevěnovali. To vidím teďka. Ale měli jsme z nich strach, tam vládli železnou rukou v té školce.

V: To se nám hezky objevilo téma kolektivu dětí. Jak vnímáte tu funkci kolektivu v té vaší školce?

D: Tak co říkají děti, tak to funguje výborně, protože je to promíchaný kolektiv. Mají tam šestileté děti, tříleté děti, jsou tam všichni dohromady. A hlavně se tam dbá na nějakou soudržnost, na to aby se konflikty řešily slovně, aby nikdo nikoho nebil, nepošťuchoval, nevyřizoval si za rohem účty, aby to bylo všechno čestný. Což je supr. Tam si myslím, že je to supr, protože tam si myslím, že není problém, že si ty děti mohou dělat co chtějí, že se odpojí, když nemá náladu, být sám celý den a nikdo ho nenutí, aby se kamarádil a aby dělal nějaké aktivity s ostatními, když nemá náladu.

V: Můžete mi třeba říct několik vlastností nebo několik způsobů komunikace, které děti používají, konkrétní příklady situace... jak kdyby dát mi víc vzhled do té situace kolektivu dětí.

D: Jo. Tak třeba mně, co se hodně líbí, že ty děti si vzájemně většinou nedělají naschvály a když už tam k něčemu dojde, tak je to tak, že: nedělej to, mně se to nelíbí. Jako první varování. A to jsou učené už ty tříleté děti, které to často nejsou schopné formulovat dřív, než se praští. Ale já to vidím na vlastních dětech, ten syn tři a půl je schopen, pokud se nedostane úplně do afektu, což nějakou dobu trvá, je schopen říct ne nedělej to, mně se to nelíbí. A většinou to respektují ti starší, se otočí a pak třeba odejdou.

V: Že si ty děti dokáží určit navzájem hranici.

D: Jo. Jo. Je tam pravidlo, že pokud si hraje skupinka dětí a někdo se k nim jde přidat, tak ne že mezi ně vtrhne a pobere všechno, co se dá, ale přijde s tím: a můžu si hrát s vámi? A pak buď může nebo nemůže a pak se to řeší podle situace. A jako... Musí se nejdřív dovolit, aby nerušil.

V: A jakým způsobem ta pravidla ti pedagogové předávají dětem?

D: Až na základě pozorování dětí. Až když to dítě udělá v uvozovkách chybu, tak se jde a vytváří se mu. Ale nikdy ne dopředu, že se nepředjímá, co to dítě asi udělá, že: ne, teďka tam nesmíš běžet. Že se počká, jestli to udělá, neudělá a pak se to teprve řeší.

V: Dobře. Asi můžeme rozhovor ukončit, jen můžeme ještě, kdybyste měla pocit, co nezaznělo a mělo by, na co jsem se nezeptala.

D: Ohledně těch LMŠ asi ne. Snad jen ohledně toho náhledu na tu naši výchovu v rodině...

Diskuse na téma respektujícího přístupu v rodině a téma diskuse s prarodiči dětí, která sice byla velice zajímavá, ale již se netýká tématu naší práce.