

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Katedra obecné antropologie

**Bc. Markéta Paterová**

**Dívej se, čichni si a poslouchej!**

Analýza vztahu materiální kultury a smyslové zkušenosti u dětí  
v lesní MŠ.

*Diplomová práce*

Vedoucí práce: **Mgr. Petra Ezzeddine**

Praha 2011

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 22. června 2011

Markéta Paterová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Petře Ezzeddine za poskytnutí cenných rad a podmětů při výzkumu a následném psaní diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem pedagožkám z lesní mateřské školky za možnost uskutečnění výzkumu a otevřenou spolupráci. V neposlední řadě děkuji Ing. Pavlu Procházkovi a Bc. Evě Rebendové za trpělivé konzultace formální i obsahové stránky diplomové práce.

# Obsah

<b>Abstrakt</b>	<b>1</b>
<b>1 Úvod</b>	<b>2</b>
<b>2 Metodologie</b>	<b>4</b>
2.1 Hlavní výzkumné metody . . . . .	5
2.1.1 Zúčastněné pozorování . . . . .	5
2.1.2 Neformální rozhovory . . . . .	10
2.2 Doplnkové metody . . . . .	10
2.2.1 Fotodokumentace . . . . .	10
2.2.2 Obsahová analýza fotek vytvořených dětmi . . . . .	11
<b>3 Etika výzkumu</b>	<b>13</b>
<b>4 Vstup a odchod z lesní mateřské školky</b>	<b>14</b>
<b>5 Popis pozorovaného prostředí</b>	<b>16</b>
5.1 Pedagogický přístup . . . . .	16
5.2 Děti . . . . .	18
5.3 Rekonstrukce průběhu jednoho dne . . . . .	19
5.4 Typy aktivit . . . . .	22
5.5 Ekologické zaměření a vzájemná spolupráce s rodiči . . . . .	33
<b>6 Materiální kultura dětství a smyslová zkušenost</b>	<b>36</b>
6.1 Role materiální kultury v rámci nabývání smyslové zkušenosti . . . . .	45
6.2 Vztah dětí k materiální kultuře lesní mateřské školky . . . . .	47
6.3 Činnosti vedoucí a aktivaci a utlumení dětských smyslů . . . . .	70
<b>7 Závěr</b>	<b>76</b>
<b>Seznam literatury</b>	<b>79</b>

## Seznam obrázků

1	Přivítací rituál v kruhu. . . . .	20
2	Outdoorové aktivity. . . . .	23
3	Outdoorové aktivity - rozvoj osobnosti. . . . .	25
4	Vytváření obrázků z fazolí. . . . .	27
5	Indoorové aktivity. . . . .	28
6	Vrbičkové stavby. . . . .	30
7	Oblíbená píseň <i>Moje malé světélko</i> . . . . .	31
8	Svatomartinská slavnost. . . . .	32
9	Adventní slavnost. . . . .	33
10	Jurta zvenku. . . . .	41
11	Jurta uvnitř. . . . .	41
12	Bylinkový záhon. . . . .	43
13	Výroba hliněných postaviček na Betlém. . . . .	45
14	Sansula. . . . .	46
15	Vyfocené objekty v zimě. . . . .	47
16	Vyfocené objekty na jaře. . . . .	48
17	Kopec pro sáňkování. . . . .	49
18	Jurta. . . . .	50
19	Sněhové hromady. . . . .	51
20	Sít' na skákání. . . . .	52
21	Ozdobený stromek. . . . .	53
22	Knížka o obratlovcích. . . . .	54
23	Plůtek ze starých lyží. . . . .	55
24	Silnice u školky. . . . .	56
25	Ohniště. . . . .	57
26	Vrbičkové stavby. . . . .	58
27	Ohrádka pro slepice. . . . .	59
28	Stromy. . . . .	60
29	Záhonky s bylinkami. . . . .	61
30	Králíci. . . . .	62
31	Ohrádka pro slepice. . . . .	63
32	„Brána ticha“. . . . .	64
33	Vrbičkové stavby. . . . .	65
34	Kompostovací WC. . . . .	66
35	Nebe nad lesní mateřskou školkou. . . . .	67
36	Kamínek ze zahrady. . . . .	68

37	Ohniště. . . . .	69
----	------------------	----

## **Seznam tabulek**

1	Ukázka zápisu z terénního deníku. . . . .	9
---	---	---

## Abstrakt

Diplomová práce je založena na pětíměsíčním výzkumu vztahu dětí k materiální kultuře lesní mateřské školky. Soustředí se především na analýzu významu materiálních objektů v procesu dětské internalizace informací z okolního světa prostřednictvím smyslové zkušenosti. Ukazuje, jakou mají pro děti konkrétní materiální předměty přítomné v každodenním programu lesní mateřské školky evokativní roli. Materiální objekty aktivují dětské smysly a jejich prostřednictvím přinášejí dětem informace z okolního prostředí. Dalo by se říci, že skrze materiální předměty se děti učí poznávat. Stejně tak se práce zaměřuje na analýzu objektů, které samy děti v lesní mateřské školce pokládají za podstatné a ke kterým mají blízký vztah.

K tomuto cíli byly použity v antropologii osvědčené výzkumné metody - zúčastněné pozorování v prostorách lesní mateřské školky a neformální rozhovory s pedagogy. Navíc byla využita metoda obsahové analýzy fotografií vytvořených dětmi a fotodokumentace. Obsahová analýza snímků napomohla určit materiální objekty, které hrají pro děti v lesní mateřské školce důležitou roli. Fotodokumentace umožnila výstižně dokreslit specifické prostředí a činnosti, jenž se ve školce odehrávají.

**Klíčová slova:** lesní mateřská školka, materiální kultura, smyslová zkušenost, učení

## Abstract

This master thesis is based on a five-month research of a relationship between the children and material culture of a forest kindergarten. The main focus of the work is casted on the analysis of the significance of material objects during the children's information internalization by means of the sensual experience. The evocative role of concrete material items that are presented in everyday life of children in the forest kindergarten is shown in this thesis. The children senses are activated by material items and these items serve as an impulse for the children learning process. The work also contains an analysis of the important objects from the children's point of view.

The conventional anthropological methods were used within the research in this master thesis - the participant observation in the forest kindergarten and the non-formal interviews with the kindergarten staff. Moreover, the picture analysis method was used to identify the material items having an important role for the children in the forest kindergarten. The collected photodocumentation is employed to illustrate the specific environment and activities in the forest kindergarten.

**Keywords:** forest kindergarten, material culture, sensual experience, learning process

# 1 Úvod

Lidé se učí celý život. Již ve fázi těsně po narození musí nabývat důležité informace, aby se později dokázali pohybovat ve společnosti bez větších potíží, znali pravidla vhodného chování k ostatním lidem nebo věděli, jak se efektivně zachovat v rozmanitých situacích. Během dětství hraje v osvojování těchto znalostí důležitou roli především rodina a instituce raného vzdělávání. V dalších fázích jsou pro řádný vývoj člověka podstatní i vrstevníci, přátelé nebo kolegové v zaměstnání.

Rodina a především chování rodičů je pro děti příkladem, který během svého vývoje napodobují. Jak se říká „jablko nepadá daleko od stromu“ a v případě rodičů a jejich dětí to platí dvojnásobně. Každé dítě však dospěje do věku, kdy by roli rodiny měla, sice jen částečně ale přeci jen, převzít instituce raného vzdělávání - školka. Pro dítě je chození do školky podstatné hlavně z hlediska socializace. Naučí se samostatnému jednání a osvojí si základy vhodného chování ve skupině vrstevníků. Také se odnaučí být přehnaně závislým na rodičích.

V případě lesní mateřské školky, která je v této diplomové práci předmětem výzkumu, dochází k úzké spolupráci pedagogů s rodiči. Navíc má školka komunitní charakter - to znamená, že je zaměřena na menší počet dětí, ke kterým je upřednostňován individuální přístup. Rodiče si tak mohou s pedagogy vzájemně poskytovat cenné informace ohledně zacházení s dítětem a ovlivňovat jeho výchovu cestou, která je přijatelná jak pro rodiče, tak pedagogy.

Ve výchově a vzdělávání dětí v lesní mateřské školce zaujímá důležité místo materiální kultura. Materiální objekty aktivují dětské smysly a jejich prostřednictvím přinášejí dětem informace z okolního prostředí. Dalo by se říci, že skrze materiální předměty se děti učí poznávat. Tato diplomová práce se proto zabývá analýzou významu materiálních objektů v procesu internalizace informací z okolního světa prostřednictvím smyslové zkušenosti. Ukazuje, jakou mají konkrétní materiální předměty přítomné v každodenním programu pro děti evokativní roli. Stejně tak se zaměřuje na analýzu objektů, které samy děti v lesní mateřské školce pokládají za podstatné a ke kterým mají blízký vztah.

K tomuto cíli byly použity v antropologii osvědčené výzkumné metody - zúčastněné pozorování v prostorách lesní mateřské školky a neformální rozhovory s pedagogy. Navíc byla využita metoda obsahové analýzy fotografií vytvořených dětmi a fotodokumentace. Během zúčastněného pozorování jsem působila převážně v roli asistentky pedagoga, v rámci níž jsem pomáhala ostatním pedagožkám s potřebnými úkony spojenými s dětmi. Mohla jsem si veškeré činnosti během denního programu vyzkoušet a zároveň jsem měla relativně dostatečný prostor pro pozorování. Několikrát jsem si vyzkoušela i roli pedagožky s veškerou její zodpovědností a pravomocemi. Tyto výjimečné chvíle v nové roli mi přinesly cenné



zkušenosti a umožnily mi nahlédnout do specifického a někdy slovy nepopsatelného světa dětí. Uvědomila jsem si, jak je při výchově a vzdělávání dětí v předškolním věku důležité mít trpělivost a fantazii, že je potřeba být otevřená novým nápadům, být důsledná, umět pochválit a vhodně argumentovat. Mým poznatkem je, že při interakci s dětmi je nespornou výhodou i pedagogické vzdělání, které mi v některých situacích chybělo.

## 2 Metodologie

K výzkumu v lesní mateřské školce jsem se rozhodla ze dvou hlavních důvodů. Prvním důvodem byl samotný zájem o fungování této velice specifické organizace, druhým důvodem byla jakási metodologická výzva. Výzkum dětí v sociální antropologii nebyl v minulosti zcela běžnou záležitostí především z důvodu metodologických omezení. Ono totiž „udělat polostrukturovaný rozhovor“ s tříletým dítětem je zcela nemyslitelné, a proto je mnohdy nutné zvolit jiné, alternativní metody.

Nechci tím ale tvrdit, že jakýkoliv rozhovor s dítětem je nesmyslný. Naopak. V mém výzkumu se velice osvědčilo užívání tzv. dětské řeči („baby talk“).

*„Dětská řeč je asociována s mladými dětmi jako příjemci; je charakteristická svou lingvistickou modifikací, kterou vytvářejí dospělí, pokud oslovují děti, spíše než aby přímo imitovali lingvistické formy dětí. Užívání dětské řeči je často spojováno s rolí opatrovníka a je patrné i pokud nejsou participanti dospělé osoby a mladé děti: například dítě, které nemluví dětskou řečí s dospělými nebo vrstevníky, může užívat dětskou řeč v interakci s panenkou či mladším sourozencem, či dospělý člověk může mluvit dětskou řečí na malé zvíře. (...) Dětská řeč není součástí repertoáru všech řečových společenství<sup>1</sup>, ale pokud ano, lze u ní vysledovat shodné modifikace jazykových forem dospělých. Při popisu dětské řeči v 15 jazycích, Ferguson (1964) zaznamenal tyto sdílené rysy: proces redukce (především ve fonologii), zaměňování, připodobení a generalizace; opakování slov, frází a vět, zveličování intonačních kontur a promyšlená artikulace; zdobňující přípony a vysoká intenzita“ (Saville-Troike 2003: 82).*

Pokud se tedy chceme bavit s dětmi a získat od nich cenné informace, stačí jen volit vhodná slova.

Děti si osvojují prostředky umožňující participovat v kultuře, kterou obývají. Samotný proces osvojování těchto prostředků byl po dlouhou dobu antropology přehlížen a to proto, že byl považován za velice všední a uniformní. Výzkumy dětí jsou však velice důležité, protože především během dětství dochází k osvojování dovedností jako např. orientace ve společnosti nebo nabývání rozdílného kulturního kapitálu. Pokud je cílem antropologie identifikace, porozumění a zprostředkovávání lidského jednání, je potřeba se zaměřit především na děti, u nichž všechny tyto procesy začínají (Hirschfeld 2002).

<sup>1</sup>Řečové společenství lze definovat mnoha způsoby jako „sdílené užití jazyka (Lyons 1970), sdílená pravidla řeči a interpretace řečových performancí (Hymes 1972c), sdílené postoje a hodnoty z pohledu jazykových forem a jejich užití (Labov 1972) a sdílené sociokulturní porozumění a předpoklady v řeči (Sherzer 1975).“ (Saville-Troike 2003: 14)

Opomíjení dětí v antropologii souviselo i s nahlížením dětského myšlení jako primitivního a představou liminality (paradoxně v té době v antropologickém zájmu) jako překážky pro plnohodnotný výzkum dětí.

*„Slabý zájem o děti reflektoval obecnější tendenci v amerických sociálních vědách nahlížet dětství jako zastávku na cestě ke kompletnímu, rozpoznatelnému, podstatnějšímu a řádnému stádiu dospělosti.” (Hirschfeld 2002: 614)*

Děti však nejsou pouhými obyvateli kulturního prostředí dospělých, vytvářejí si svou vlastní společnost, která má specifické normy a kulturu. Děti tak např. udržují bohatý repertoár her či písní, tedy kulturních norem, které nesouvisejí s kulturou dospělých. Při konstruování vlastního kulturního prostředí provádějí děti ty samé úkony, rozvíjejí stejné typy vztahů moci a autority jako jejich rodiče (Hirschfeld 2002). Je proto velice důležité uvědomit si, že *„výzkum dětí je teoreticky zásadní: antropologie je založena na předpokladu procesu, který děti vykonávají lépe než všichni ostatní, jmenovitě, nabývání kulturních znalostí”* (Hirschfeld 2002: 624).

## **2.1 Hlavní výzkumné metody**

### **2.1.1 Zúčastněné pozorování**

Pro výzkum v lesní mateřské školce jsem zvolila jako hlavní výzkumnou metodu zúčastněné pozorování. Jedná se o přístup, který v první polovině 20. století zavedl zakladatel funkcionalistické antropologie Bronislaw Kasper Malinowski. Zúčastněné pozorování je definováno jako: *„empirický sběr dat prostřednictvím participace na každodenním životě studované společnosti”* (Soukup 2004: 642). Skutečnost, že jsem se vyskytovala u všech aktivit v dětském klubu a mohla si je vyzkoušet, mi rozšířila možnosti získání relevantních dat.

V případě zúčastněného pozorování výzkumník provádí činnosti typické pro sledovanou skupinu, učí se místní jazyk a osvojuje si pravidla studované společnosti.

*„Nakonec získá uznání jiných členů skupiny, kteří ho přijímají za svého. Díky tomu se stává v určitém smyslu neviditelný, ve skupině se rozpouští a může provádět pronikavé, reakcemi zkoumaných nezakreslené pozorování. Intimní znalost zkoumané skupiny navíc dovoluje nahlédnout její nejsubtilnější a nejskrytější rysy a zákonitosti.” (Sztompka 2007: 52)*

Během zúčastněného pozorování a především při následné analýze získaných dat je potřeba, aby si výzkumník zachoval reflektivní přístup. Zpočátku moje přítomnost v roli

badatele mohla rekonfigurovat vztahy v dětském klubu. Pedagožky se mohly cítit jako zkoumané objekty, což pravděpodobně ovlivnilo jejich chování k dětem. Tento způsob zkreslování dat z terénu se ale podařilo odstranit dlouhodobostí výzkumu. Po čase jsem již byla označena za „členku rodiny“, tudíž byla moje přítomnost viděna jako běžná.

V případech, kdy jsem ve školce působila jako třetí osoba, tedy pokud byly přítomny dvě stálé pedagožky, měla jsem více prostoru pro vlastní výzkum a opravdu jsem zaujímala pozici zúčastněného pozorovatele. Občas jsem však zaskakovala za některou ze stálých pedagožek a v těchto případech si moje přítomnost vyžadovala plnou participaci. Plná participace probíhala formou „becoming“<sup>2</sup>. V těchto chvílích jsem převzala veškerou zodpovědnost a pravomoci pedagoga a stala se jednou z pedagožek.

Kompletní participace je některými badateli (např. Jules-Rosette in Atkinson, Hammersley 1995) považována za cíl výzkumu. Během kompletní participace dochází k tzv. absolutnímu vnoření se do domorodé kultury, při kterém nejde o pouhé působení jako člen společnosti, ale o to opravdu se stát členem. Kompletní participace je pro výzkumníky mnohdy velice lákavá. Nabízí badateli jistotu adekvátních informací „zevnitř“ (Atkinson, Hammersley 1995).

Samotné pozorování mi bylo velkým přínosem při studiu vztahu mezi dětmi a materiální kulturou v lesní mateřské školce. Jakými způsoby děti zacházejí s materiálními objekty ve školce a jaký mají tyto objekty význam při internalizaci informací z okolí prostřednictvím smyslové zkušenosti jsem zjistila především na základě pozorování. Sama jsem se však dítětem nemohla stát a nebyla jsem tudíž schopna nahlížet na svět očima pozorovaných. Mohla jsem se pouze účastnit veškerých dětských aktivit.

### **Situovanost a osobnostní charakteristika výzkumníka**

Osobnostní charakteristika výzkumníka, včetně tzv. „připsaných“ vlastností, může omezovat vyjednávání identit ve výzkumném terénu. Takové charakteristiky jako gender, věk, „rasa“ nebo etnická identifikace mohou formovat vztahy se zprostředkovateli, sponzory a zkoumanými. Tak např. gender - ve zkoumaném terénu nelze dosáhnout genderové neutrality, i když důsledky genderu mohou značně variovat podle uspořádání zkoumané skupiny (Atkinson, Hammersley 1995).

V oblasti výzkumu efektu genderu se mnoho zájmu soustředilo na roli žen jako terénních pracovníků. Jednalo se zejména o výzkum případů, ve kterých gender ženám zamezoval přístup k některým situacím a aktivitám, v jiných zase otevíral možnosti nepřístupné mužům.

---

<sup>2</sup>Jde o přístup naprostého ponoření se do zkoumaného terénu. S výzkumnou formou „becoming“ se lze setkat např. v díle Loíce Wacquanta *Body and Soul: Ethnographic Notebooks of an Apprentice Boxer (Tělo a duše: etnografické zápisky boxerského učně*, překlad autora), ve kterém autor popisuje, jak se plně ponořil do svého výzkumu a stal se jedním z pozorovaných objektů, tedy boxerem (Wacquant 2004).

Toto bylo dlouhodobým tématem metodologického psaní v rámci antropologie. Poukazovalo na fakt, že se ženy vidí omezeny jen na svět domova a ostatních žen, dětí a starších lidí. Na druhou stranu i výzkumník-muž naráží na značné potíže, pokud se snaží proniknout do světa žen a to především v kulturách, kde se udržuje striktní oddělení obou pohlaví (Atkinson, Hammersley 1995).

Pro mě jako pro ženu jen o něco málo mladší než pedagožky nebylo těžké do prostředí školky proniknout. Dětský klub byl a stále je primárně ženskou doménou, ale muži z ní rozhodně vyloučení nejsou. Výzkumník-muž by byl dětmi (možná) přijat obtížněji, ale rozhodně by i on po čase zapadl. Jako příklad úspěšného splnutí výzkumníka-muže s prostředím institucí pro předškolní děti lze uvést výzkum profesora antropologie na Hebrejské univerzitě v Jerusalémě E. Ben-Ariho, který uskutečnil výzkum v japonských denních centrech pro předškolní děti. V jeho článku *From Mothering to Othering: Organization, Culture and Nap Time in Japanese Day-Care Center*<sup>3</sup> se bohužel nedozvídáme, zda mu jeho osobnostní charakteristiky (pohlaví, národnost apod.) v průběhu výzkumu působily obtíže, ale zdá se, že díky dlouhodobosti výzkumu a časté přítomnosti výzkumníka v denním centru se jeho osobnostní charakteristiky upozadily a staly se běžnými.

Rozdíly mezi mnou a pedagožkami sice nebyly markantní, ale rozdíly mezi mnou a dětmi byly obrovské. Největším rozdílem byl zajisté věk. Proto bylo veškeré mé pozorování vždy pozorováním z pozice dospělého, který se nemůže podívat na svět pohledem pozorovaných. Výzkumnou formu „becoming” jsem mohla využít jen v případě pedagožek, ale ne v případě hlavních aktérů - dětí. Tento fakt byl ve výzkumu největší překážkou.

Výzkumný terén mi nebyl blízký ani vzdálený. Nedisponovala jsem prvotním pohledem na uspořádání „světa” dětského klubu. Neznala jsem vztahy mezi pedagogy ani dětmi a nedisponovala tak určitým před-porozuměním, díky kterému bych si nevšimla důležitých jevů. Nepodléhala jsem dopředu daným podmínkám a vztahům, které by mohly mou činnost omezovat nebo předem definovat. Zpočátku jsem v prostředí dětského klubu působila jako tzv. novic - učila se hlavně účasti na denním programu, oblíbené říkanky apod. Poté, co jsem se vše potřebné k plné participaci naučila, zaujala jsem stálou roli jako asistentka hlavních pedagožek.

### **Terénní deník**

Zápisky z terénu jsou v etnografii tradičním prostředkem záznamu pozorovaných dat. Obsahují konkrétní popis sociálních procesů a jejich kontextu s cílem zachytit tento popis v jeho integritě, společně s jeho charakteristickými rysy. Obsah terénního deníku se vždy pojí s relevantností dat vzhledem k tématu výzkumu (Atkinson, Hammersley 1995).

---

<sup>3</sup>*Od mateřství k ostatnímu: organizace, kultura a spánek v japonských denních centrech, překlad autora.*

Psaní terénního deníku ustanovuje hlavní výzkumnou aktivitu a mělo by být uskutečňováno s velkou pozorností, uvědoměním a se smyslem pro detail. Tato aktivita vyžaduje neustálé odhadování účelu a priorit, zisků a ztrát odlišných strategií.

*„Standardní nařízení 'zapsat, co jste viděli a slyšeli', přehlíží řadu důležitých otázek. Mimo jiné, se bude výzkumník v terénu ptát **co** zapsat, **jak** to zapsat a **kdy** to zapsat.” (Atkinson, Hammersley 1995: 176)*

Co se týče otázky *kdy*, měli bychom směřovat k tomu psát terénní deník co nejdříve po pozorování. Kvalita zápisků z terénu klesá s časem uplynulým od pozorování, detaily mohou být rychle ztraceny a celá epizoda zapomenuta. Ideální je dělat si poznámky během zúčastněného pozorování (Atkinson, Hammersley 1995). V průběhu mého výzkumu bylo však psaní poznámek během přítomnosti ve školce nemyslitelné. Někdy jsem musela na děti dávat pozor, navíc by moje psaní narušovalo průběh denního programu - některé děti by více zajímalo, co a proč si píše do deníku a to by se zajisté nelíbilo mně ani pedagožkám. Psaní během programu by mohlo zvýrazňovat mou roli jako výzkumníka a ovlivňovat přirozené chování dětí i pedagogů. Terénní deník jsem si tedy psala bezprostředně po opuštění školky v autobuse a poté podrobněji doma.

Pokud se jedná o obsah a formu zápisků z terénu, je potřeba si uvědomit, že nelze zaznamenat úplně všechno. Sociální scény jsou nevyčerpatelné, a proto je potřeba udělat jakousi selekci. Během prvních dní výzkumu jsou zápisky z terénu většinou dlouhé. Výzkumník se zdráhá zdůraznit zvláštní aspekty, protože ještě nemá potřebné znalosti terénu, aby mohl provádět selekci témat. Postupem času se vynoří zajímavá témata a zápisky začnou být omezené v oblasti osobních otázek. V každém případě je velice důležité zachovávání „konkrétností“ (Atkinson, Hammersley 1995). Ve svém terénním deníku jsem na pravou dvojstránku zaznamenávala počet dětí ten den přítomných, počasí a podrobný průběh celého dne. Na levou dvojstránku jsem zapisovala své postřehy, zkušenosti apod. Takto koncipovaný deník byl vhodným podkladem pro následnou analýzu a eliminoval možnost, že bych na důležité informace nebo i drobné detaily zapomněla.

Antropologické zápisky z terénu jsou často shledávány jako vysoce osobní a soukromé dokumenty. Jejich autoři je jen málokdy sdílejí s ostatními výzkumníky.

*„Pro antropology jsou terénní zápisky mnohdy 'posvátnými' objekty (Jackson 1990). Připisuje se jim - většinou magická - moc. Mají sílu vyvolat období a místa 'terénu' a v mysli vyvolat pohledy, zvuky a vůně 'jiných míst', když jsou znovu čteny 'doma'.” (Atkinson, Hammersley 1995: 176)*

Osobně souhlasím s tvrzením, že terénní deník může obsahovat privátní informace a je jen a jen na antropologovi samotném, zda ho zpřístupní svým kolegům, studentům atd. Já jsem se do své práce rozhodla zahrnout ukázkou ze svého deníku a to především proto, abych ukázala, jak byl deník koncipován a jaké informace v něm lze obvykle najít. V rámci zachování věrnosti zápisků jsem uchovala i nespisovný jazyk či značky, které běžně používám.

<p>Rodiče, co s dětmi ve školce zůstávají, se zapojují do denních aktivit. Jedná se hl. o maminky. Ty pomáhají krmit děti apod. X tatínkové dítě rychle přivedou a v zápětí mizí. Pro maminky je příchod do školky taková sociální událost, příležitost setkat se s ostatníma maminkama a prohodit pár slov o svých ratolestech. Popř. se domluvit, kdy se sejdou s dětma mimo školku. Asistentka C si pochvalovala mou přítomnost. Prý je ráda, že ve školce jsem, pomáhám a můžu se prý kdykoliv na cokoli v průběhu zeptat.</p> <p>Hierarchie je znatelná mezi klukama. Mají své vůdce (D, E, F). Kluci se pohybují vždy ve skupinkách 3-4. Mezi holkama hierarchie není. Pohybují se v párech, v doprovodu kamarádky. Tohle se, podle mě, zachovává až do dospělosti. ♂ “chodí ven” ve větší skupince svých kamarádů X ♀ spíše v doprovodu své nejlepší kamarádky a sdělují si intimní informace, pocity, zážitky. (Na rozdíl od mužů, kt. se baví hlavně o fotbale a práci :-))</p> <p>Přistihuju se při tom, že čím více se zapojuju do dění, hlídání dětí, uspokojování jejich potřeb, tím méně se soustředím na výzkum. Ale to je asi normální :-)</p>	<p>11/5/2010</p> <p>příchod: 8, 30 odchod: 14, 00</p> <p>počasí: přes den cca 15°C, sluníčko, hodně větrno</p> <p>počet dětí: 11</p> <p>Den vedla pedagožka B a asistentkou byla C. Ranní rituál proběhl v devět hodin jako normálně. Hodně foukalo, takže jsme byly s dětma celý den na zahradě - stavila se loď ze dřeva a vyráběly se lampiónky ze sklenic na čtvrtěční slavnost. Všechny děti se navlíkání korálků na lampiónky účastnily, což teda není běžný. Dost je to bavilo. K obědu jsme měli zeleninovou polévku a jáhlovou buchtu s rozinkama. Při odpočinku nikdo neusnul. B hrála dětem na flétnu. Děti v sedě prohlížely obrázkové knížky.</p>
--	--

Tabulka 1: Ukázkou zápisu z terénního deníku.

### 2.1.2 Neformální rozhovory

*„Neformální rozhovor se spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce (např. během zúčastněného pozorování v terénu). Informátor si přitom ani nemusí uvědomit, že jde o explorační rozhovor.“ (Hendl 2008: 175)*

Během výzkumu většinou dochází k několika neformálním rozhovorům s téže informátorem. Výzkumník se snaží získávat více informací na výzkumné téma a ověřovat dříve získaná fakta, zatímco nechává prostor pro to, aby informátoři zpracovávali témata způsobem sobě vlastním. Neformální rozhovory zohledňují individuální rozdíly a změny situace. Otázkami lze dosáhnout hloubkové komunikace a využít kontextu - prostředí a situace - k posílení konkrétnosti a bezprostřednosti rozhovoru. Nevýhodou někdy může být fakt, že sběr adekvátních informací trvá delší dobu. Navíc pokud má neformální rozhovor přinést požadované informace, musí se výzkumník vedení takového rozhovoru naučit. Výsledné analýze dat je nutno věnovat hodně času, aby byly nalezeny jednotlivé druhy informací ve zcela rozdílně koncipovaných rozhovorech (Hendl 2008).

Neformální rozhovory jsem absolvovala s pedagožkami a rodiči během denního programu či v průběhu oslav. Většinou jsem se tázala v průběhu denního programu a to vždy, když mi něco nebylo jasné nebo pokud mě bezprostředně napadla určitá otázka. Možnost dotazování se během programu bylo zajisté obrovskou výhodou, protože vše bylo zachováno v kontextu dění.

Tato diplomová práce není postavena na rozhovorech s respondenty, a proto nevidím neformální rozhovory s pedagožkami a rodiči jako nedostačující či problematické. Naopak, umožnily mi získat bezprostřední odpovědi, které jsem po skončení programu zaznamenávala do terénního deníku. Rozhovory jsem nikdy nenahrávala na diktafon, protože jsem ho považovala za překážku. Pravděpodobně by narušil osobní a přátelský rozhovor a zřetelně by mě umístil do role výzkumníka.

Díky své účasti na denním programu jsme si mohla odpovědi na otázky často ověřovat i na základě samotného pozorování, což pokládám za další nespornou výhodu kombinace zúčastněného pozorování a neformálních rozhovorů.

## 2.2 Doplnkové metody

### 2.2.1 Fotodokumentace

V některých případech si výzkumník nevystačí s mluvenými slovy nebo zápisky z terénního deníku, a proto zvolí obrazový materiál.



*„Existují (také) kategorie lidí, kteří se dávají fotit ochotněji. Takovou kategorií jsou děti, které si velmi rychle zvykají na pohled aparátu a přestávají sledovat fotografujícího. Jinou skupinou jsou veřejné osoby - politici, známé osobnosti - a ještě jinou lidé, které baží sláva - herci, zpěváci, sportovci, pro něž je ukazování se na fotografiích součástí každodenního způsobu života.” (Sztompka 2007: 53)*

Zápisky z terénu jsem průběžně doplňovala fotografiemi. Obrazový materiál slouží jako vhodná doplňková metoda k popisu prostředí, zvláště pokud se jedná o zařízení se specifickým zázemím a činností jako právě v tomto případě. Sebe podrobnější popis někdy nedokáže zcela vystihnout kontext dětských aktivit či prostředí, ve kterém se pohybují. Fotografický snímek však touto vlastností disponuje, a proto jsem nejčastěji fotografovala jurty, objekty na zahradě a denní aktivity. Na fotografiích se objevují navíc i děti, k jejichž focení jsem obdržela ústní souhlas od všech pedagožek. Rodiče byli o pořizování fotografií též informováni.

*„Fotografie je zde nástrojem poznání, ale ne toho, co představuje, ale spíše celého subjektivního a sociálního kontextu, v němž byl snímek udělán.” (Sztompka 2007: 50)*

Navíc obrazový materiál osvěží jinak monotónní psaný text a umožní čtenáři na chvíli si odpočinout od přísunu informací.

### **2.2.2 Obsahová analýza fotek vytvořených dětmi**

Ve výzkumu jsem použila jako další doplňkovou metodu tzv. obsahovou analýzu fotografií, které zhotovily děti.

*„Ve vztahu k fotografii spočívá obsahová analýza ve vyčlenění vizuálních prvků, které jsou podstatné k danému výzkumnému problému nebo otázce a v zjištění frekvence jejich výskytu v pečlivě vybraném souboru snímků a poté v provedení kvantitativní analýzy výsledků.” (Sztompka 2007: 60)*

Dětem z třídní skupiny (15 dětí) jsem dala do ruky malý digitální fotoaparát a poté, co si ho řádně vyzkoušely, měly za úkol vyfotit, co mají ve školce nejraději. Počet fotek nebyl nijak omezen, nechtěla jsem děti ve volbě oblíbených objektů limitovat. Obvykle ale každé dítě zhotovilo 1-2 fotografie. Cílem bylo získat sérii fotografií vypovídajících o objektech, které jsou pro jednotlivce podstatné, ke kterým mají zvláštní osobní vztah a nahlédnout tak do dětského vnímání okolního světa. Výsledné fotografie jsou z důvodu eliminace složitosti analyzovány jako celek (nehledě na autora).

Fotografování proběhlo ve dvou etapách - v zimě a na jaře - s cílem zachytit změny a popsat tendence v dětském vnímání. V zimě, kdy byla zahrada pokryta sněhem, měly děti k dispozici méně objektů na fotografování. Během druhého dubnového fotografování, byla zahrada v plném rozkvětu a nabízela dětem mnoho podnětů k zachycení. Tomu odpovídá i počet pořízených snímků - během první etapy bylo nafoceno 19 fotografií, během druhé etapy 25 snímků. Žádné fotografie nebyly vyřazeny, protože na všech byly (alespoň částečně) zřetelné cílené objekty pro vyfocení.

Pracovala jsem vždy pouze s jedním až dvěma dětmi zároveň. Ve větším počtu dětí by nebylo možné eliminovat možnost, že děti pouze opakují výběr objektů na základě toho, co vybral někdo před nimi. Vzhledem k silné tendenci dětí k nápodobě by tedy větší skupinka nebyla vhodná.

Se samotným aktem vyfotografování jsem dětem pomáhala, ale vzhledem k tomu, že mi šlo především o volbu objektu a ne o způsob, jakým na něj děti nahlíží (analýzu kompozice apod. by bylo možné udělat až u starších dětí popř. u dospělých), nepovažuji to za problematické.

Tato metoda napomohla k získání fotografií sloužících jako ukázky materiálních objektů, které děti v rámci prostředí lesní mateřské školky vnímají svými smysly a které jsou pro ně tudíž důležité. Vzniklé fotografie doplňují mé pozorování dětského zacházení s předměty, jenž mají v dětském klubu k dispozici. Výsledné fotografie jsou seřazeny do určitých typů a na základě této typologizace analyzovány. Nejsou hodnoceny podle celkového počtu jejich výskytu, protože na to by byla potřeba získat daleko větší vzorek snímků.

### 3 Etika výzkumu

Ustanovit výzkumnou činnost v lesní mateřské školce bylo snadné díky vnitřní motivaci všech pedagožek ke spolupráci. Již od začátku na mě bylo nahlíženo jako na osobu, která „dá světu vědět o pozitivních vlivech lesní mateřské školky na děti a proslaví ji“. Musím přiznat, že toto očekávání bylo někdy značně zavazující a já si celou dobu říkala, jak závěrečnou práci napsat, aby nikoho nepoškodila nebo nezklamala.

Etické otázky výzkumu se vztahovaly na děti, pedagožky i rodiče. Před první návštěvou jsem na požádání ředitelky dětského klubu napsala stručný přehled své činnosti ve školce, kde jsem rodiče informovala o záměru svého výzkumu, jeho průběhu a k jakým účelům bude použit. Všichni rodiče tento text obdrželi prostřednictvím e-mailu a tímto způsobem se dověděli o mé výzkumné činnosti. Výzkum mi byl i poté umožněn, takže předpokládám, že nikdo nebyl výrazně proti. K publikaci fotografií jsem obdržela ústní souhlas pedagožek. Na fotografiích jsem se snažila zachytit děti přirozeně bez předchozí manipulace a vyhýbala jsem se focení v „choulostivých situacích“.

Moje působnost v lesní mateřské školce spočívala především v roli asistentky pedagoga. Na jedné straně jsem se snažila vystupovat jako pedagožka a vybudovat si tak vřelý vztah s dětmi, pro které byla role přátelské pedagožky daleko přijatelnější než těžko pochopitelná role výzkumníka. Na druhé straně jsem se ale snažila držet role výzkumníka a nezanedbávat tak metodu zúčastněného pozorování, tedy hlavní důvod mé přítomnosti ve školce. Roli asistentky pedagoga stále považuji za správný kompromis mezi svými požadavky na výzkum a požadavky pedagožek na mé začlenění do běžného chodu. Kladná reakce na mou přítomnost ze strany pedagožek byla umocněna skutečností, že budu ve školce s dětmi vypomáhat. Předpokládám tedy, že svou činností jsem byla pedagožkám spíše ku prospěchu a nezpůsobila jsem závažnější změnu v sociálních vztazích a chování dětí a pedagogů.

Již několikrát jsem byla v průběhu terénní práce pedagožkami dotazována, zda jim svou výslednou diplomovou práci poskytnu k přečtení. Vzhledem k jejich ochotné spolupráci a otevřenému zodpovídání mých otázek to pokládám za svou povinnost. Zároveň ale doufám, že tak nebudou narušeny naše doposud kladné vztahy. Daleko přijatelnější by pro mě byla možnost zhotovení výzkumné zprávy, která by byla pro pedagogy čtivější, přehlednější a nebyla by zatěžkána teoretickými stanovisky antropologického výzkumu.

Veškerá zásadní data jako jména pedagožek a dětí, název a sídlo lesní mateřské školky apod. byla v diplomové práci anonymizována, aby nemohlo dojít k jejich zneužití. Zároveň jsem dodržela veškerá pravidla pro správné užití citované literatury.

## 4 Vstup a odchod z lesní mateřské školky

O lesní mateřské školce jsem se dočetla v časopisu *Respekt*. Společně se svou vedoucí diplomové práce jsme toto prostředí zhodnotily jako velice zajímavé pro etnografickou práci. Proto jsem se rozhodla e-mailem kontaktovat ředitelku dětského klubu a nabídnout jí možnost spolupráce. Na svou nabídku jsem obratem obdržela velice kladnou odpověď s tím, že lesní mateřská školka výzkum potřebuje.

Po úvodním pohovoru u ohně na zahradě školky jsme se s paní ředitelkou dohodly, že budu školku navštěvovat od října do února každé úterý a pátek od 8:30 do 14:00 hod., tedy že budu přítomna na celý denní program. Rozhodla jsem se již předem pro metodu zúčastněného pozorování, což tedy znamenalo, že přijmu roli asistentky a budu se plně účastnit každé aktivity, kterou budou pedagožky s dětmi dělat. Pro pedagožky to znamenalo vítanou pomoc s dětmi a pro mě cenný zdroj informací z první ruky a nezapomenutelnou zkušenost.

Obecně jsem byla pedagožkami, dětmi i rodiči přijata velice vlídně. S dětmi jsem již zkušenosti měla z předchozích praxí a volnočasových aktivit, a proto mi nedělalo problém o ně pečovat. První čtyři dny si mě děti takřkajíc „otukávaly“, zkoušely, co vše si ke mně mohou dovolit a zda mi mohou věřit. Dovolím si tvrdit, že poměrně rychle jsem si u dětí získala respekt a stala se pro ně oporou a rovnocenným partnerem.

Rodiče si na mou přítomnost ve školce a na společných oslavách zvykli a pravděpodobně jim nikterak nevadila. Předem byli informováni o mé přítomnosti na denním programu a znali můj výzkumný záměr, který jsem jim všem zaslala prostřednictvím paní ředitelky. Nic tedy nebránilo v cestě tomu, aby výzkum začal.

Strach ze vstupu do terénu jsem díky tak vřelému a otevřenému přijetí skoro nepocítila. Nebyla jsem si však jistá, zda se dlouhodobý pobyt venku nepodepíše na mém zdraví. Podzim byl však plný slunce a nadprůměrných teplot a na zimu se člověk již trochu otužil a naučil se správně oblékat. V tomto ohledu byly tedy obavy zbytečné.

Po čase se na mě pedagožky obracely v situacích, kdy nemohly (např. pro nemoc) do školky přijít a já jsem se párkrát ocitla přímo v roli pedagožky. V této nové roli jsem si nebyla příliš jistá. Přeci jen nemám pedagogické vzdělání a zaujmout některé děti je nadlidský úkon, ale napotřetí či napočtvrté jsem se s novou rolí víceméně sžila. Problém spočíval ve skutečnosti, že jako pedagog neustále hlídáte, zda jste některé z dětí někde neztratili či pořád nazouváte svlečenou ponožku a výzkum jde v tu chvíli tak trochu stranou. Proto si čím dál tím více cením své hlavní role asistentky, kdy jsem s dětmi sice vypomáhala, ale pořád zbývalo dost času na pozorování a neformální rozhovory.

Ve všech výzkumech ale nastane chvíle, kdy je potřeba „vyklidit pole“ a začít se věnovat analýze nasbíraných dat a jejich interpretaci. V mém případě úplný odchod z výzkumného terénu, ani po čtyřech měsících uplynulých od plánovaného ukončení výzkumu, nenastal.

Čas od času se, i během psaní diplomové práce, do dětského klubu vracím, doplňuji nejasné informace, sbírám obrazový materiál a hlavně trávím nějaký čas s dětmi. Navíc, pokud je potřeba, zaskakuji i jako asistentka pedagožky a absolvuji ve školce celý denní program.

Čas strávený v přítomnosti dětí a pedagogů ve mně zanechal obrovskou zkušenost nejen po stránce antropologického výzkumu. Období od října 2010 do února 2011, ale i následující pedagogické záskoky byly velice inspirativní. Umožnily mi nabrat novou energii do psaní této práce a poznat přirozený svět dětí nezatěžkaný každodenními problémy dospělých. Doufám, že i do budoucna budou moje vztahy s dětmi a pedagožkami vřelé jako dosud.

## 5 Popis pozorovaného prostředí

*„Respektovat a být respektován.“*

(hlavní zásada pedagogů převzatá z příruček Montessori pedagogiky)

Lesní mateřská školka (dětský klub) je soukromým zařízením založeným na myšlence celodenního pobytu dětí v přírodě. Nachází ve větším městě v přírodní rezervaci. Vznikla v roce 2009 jako projekt inspirovaný lesními mateřskými školkami v Německu, Dánsku a Švédsku s využitím prvků Waldorfské a Montessori pedagogiky.

Dětský klub nabízí vzdělávací a výchovnou péči pro děti ve věku mezi třemi až šesti lety. Maximální počet dětí ve skupině je patnáct. V týdnu se v klubu střídají dvě skupiny dětí - třídní skupina navštěvující klub od pondělí do středy a dvoudenní skupina docházející ve čtvrtek a pátek. Provozní doba školky je od 8:00 do 14:00 hod. V pondělí, úterý a ve středu od 14:00 do 15:30 hod. probíhají ve školce odpolední aktivity. V pondělí se jedná o zpívání, v úterý o výtvarnou činnost s využitím artefiletiky<sup>4</sup> a ve středu o dramatický kroužek.

Činnost dětského klubu (podle domovských internetových stránek) podporují: Evropský sociální fond ČR, Státní fond životního prostředí ČR, MŽP, MŠMT, Finanční mechanismy EHP Norska a další. Lesní mateřská školka nemá nárok na pobírání dotací ze státního rozpočtu, protože momentálně není sto plnit vyhlášku č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní či provozní hygieny. „Problémem“ je podle ředitelky dětského klubu především kompostovací (suchá) toaleta a hygienické podmínky spojené se stravováním v přírodě.

### 5.1 Pedagogický přístup

*„Fantazie<sup>2</sup>“*

(jedna ze zásad waldorfské pedagogiky)

Vzhledem k velikosti skupinky (max. 15 dětí) se lze u pedagožek setkat s velice individuálním přístupem. Pedagožky dětského klubu čerpají z waldorfské a Montessori pedagogiky a ze zásad eko-výchovy.

Prvky Montessori pedagogiky lze nalézt v přístupu k dětem - pedagog se k dítěti chová s respektem, nesnaží se ho jakýmkoliv způsobem formovat a je dítěti rovnocenným a trpělivým poradcem a přítelem.

<sup>4</sup>Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních). Cílem artefiletiky je obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psycho-sociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině. (<http://www.artefiletika.cz/>)

*„Montessori prvek je zastoupen zejména ve způsobu komunikace s dětmi podle filosofie 'dítě je samo sobě učitelem'. Pedagog nepřináší dětem hotové poznání, ale klade otázky a nabízí podněty k tomu, aby dítě podle svých vlastních schopností našlo odpověď samo.” (Vošahlíková 2010: 67)*

Rovnocenný vztah lze vysledovat např. při zcela běžném tykání mezi pedagogem a dítětem, které vždy každou z vyučujících oslovuje křestním jménem. S dětmi není podle Montessori pedagogiky vhodné manipulovat jak pomocí trestů, tak pomocí odměn, ani je jakýmkoliv způsobem je před ostatními ponižovat.

Waldorfská pedagogika zase podporuje dětskou kreativitu a nadání.

*„Waldorfská pedagogika je uplatňována při práci s různými materiály a v rámci předškolní přípravy (modelování, malování, řemesla, eurytmie<sup>5</sup>). Děti mají prostor svobodně projevit svou fantazii, která je v prvním sedmiletí podporována především vyprávěním příběhů, legend a čtením pohádek s následnou dramaturgií. Děti se učí prostřednictvím správně předkládaných vzorů a nápodobou.” (Vošahlíková 2010: 67-68)*

Podpora fantazie a kreativity je ve školce na denním pořádku. Dětem jsou předkládány rozličné většinou přírodní materiály jako kamínky, fazole, látky, šišky, větve, šátky, korálky apod. Děti si pod nimi dle své fantazie představí určitý objekt a jako ke konkrétnímu objektu se k materiálu začnou chovat (tento postup je někdy též označován jako „fantazie<sup>2</sup>”). Např. pod jednou a tou samou větví si jeden chlapec představí meč a začne s ním bojovat, druhý větev považuje za materiál k zapálení ohně, třetí si na větev sedne a použije ji jako sedátko atp. Stejně tak je rozdílně nahlížen kamínek, pod kterým si někdo představí autíčko a začne s ním jezdit po zemi, jiný ho použije jako závaží pro svůj obrázek na papíře.

O děti se střídavě stará pět pedagožek (ředitelka dětského klubu a další čtyři pedagožky), přičemž každý den jsou přítomné dvě z nich. Tři vyučující mají pedagogické vzdělání (z toho jedna vysokoškolské a dvě středoškolské). Jak je již zřejmé, pedagogická činnost je v dětském klubu ryze feminní záležitost. Ženy jsou stereotypně spojovány s obrazem pečující matky, která zajišťuje výchovu svých dětí a tento obraz je společností přenášen i do institucí pečujících o děti v předškolním věku.

*„Školky, ačkoliv relativně nové instituce, reflektují dlouhodobě přetrvávající hodnoty a tradice sexuální nerovnosti a genderově založené distribuci pra-*

---

<sup>5</sup>Eurytmie je druh cvičení/vyjádření pocitů zapojující tělesnou, duševní i duchovní složku člověka. Původně eurytmie vznikla jako umělecká forma v rámci antroposofického hnutí. (Vošahlíková 2010 )

*covní síly. (...) Třeba že se vyučující ve školkách pokoušejí minimalizovat genderově stereotypní hru mezi dětmi a jednají s chlapci a dívkami rovnocenně, absence dospělých mužů v každodenním životě předškolních dětí představuje dětem svět, kterému dominují ženy a který je rozdílný pro chlapce a dívky. (...) Paradoxně, obrovská podobnost prostředí domova a školky přispívá u dětí k převzetí přirozené role ženy soustředující se na pečovatelsví.” (Ben-Ari 1996: 155)*

V dětském klubu však není prostředí dospělých na rozdíl od specifické pedagogické činnosti výhradně ženská záležitost. Již několik měsíců se o polední stravování dětí stará muž (manžel jedné z pedagožek) a děti tak přicházejí do styku i s rolí muže jako pečovatele. Mužský prvek v životě dětí v klubu nechybí.

## **5.2 Děti**

Lesní mateřská školka je určena pro děti od tří do šesti let s cílem poskytnout plnohodnotné vzdělávání mladším dětem i předškolákům. Momentálně do třídní i dvoudenní skupinky dochází stejný počet chlapců a děvčat - osm hochů a sedm děvčat. V třídní skupince je průměrný věk 4 roky, v dvoudenní 4.6 let.

*„Neexistuje špatné počasí, jen špatné oblečení”.*

(společné motto pedagožek a rodičů)

Celodenní pobyt venku za každého počasí vyžaduje kvalitní oblečení. U dětí je dodržován základní princip správného vrstvení oblečení, který dětem zaručuje teplo a sucho. V zimním období pokud opravdu mrzne, mívají děti na sobě spodní termoprádlo, několik triček a jednu či dvě teplé fleecové mikiny. Navrch nosí v závislosti na počasí buď péřovou, nebo nepromokavou bundu. Stejný princip vrstvení je dodržován i na spodní části těla, kdy děti nosí dvoje až troje ponožky, punčocháče či termokalhoty, fleecové tepláky a vrchní pogumované kalhoty. Rodiče vždy musí počítat s tím, že dítě své oblečení při pobytu v přírodě umaže či roztrhne.

Oblečení dětí v lesní mateřské školce je velice specifické. Pedagožky ho obvykle označují za „kroj”, jehož nezbytnou součástí tvoří holinky a pláštěnka. Děti denně nosí malý batůžek, kam patří nejen již zmíněná povinná pláštěnka, ale i hrneček na čaj a předměty, které chce mít dítě na procházkách vždy při sobě.

Pedagožky na delší vycházky též nosí batoh vybavený lékárníčkou, mobilním telefonem, termoskami s čajem a hrnečky a několika karimatkami, na kterých si děti mohou po cestě odpočinout či na nich posvačit.



### 5.3 Rekonstrukce průběhu jednoho dne

*„Cílem ranního rituálu je děti uzemnit, zklidnit.. Aby si uvědomily, jaké je jejich okolí.“*

(pedagožka A)

Den začíná příchodem dětí do dětského klubu, a to mezi osmou a devátou hodinou. Rodiče i děti se přivítají s pedagožkami stisknutím ruky, což utvrzuje pevný a blízký vztah mezi pedagogy, dětmi a jejich rodiči. Tento vcelku osobní vztah mezi dětmi a pedagožkami pravděpodobně přispívá u dětí k lepšímu snášení samotného příchodu do klubu a odchodu rodičů. Rodiče své děti převlečou do oblečení určeného a vhodného k celodennímu pobytu venku a někdy se chvíli zdrží a pomohou např. rozdělat oheň nebo nakrmit slepice. Odchod rodičů u dětí většinou probíhá bez pláče. Někdy pláčou ty děti, které klub navštěvují teprve krátce a ještě zcela nepřilnuly k novému prostředí. Pokud dítě onemocní či se z nějakého jiného důvodu (návštěva prarodičů) nemůže dostavit do klubu, informují o tom rodiče pedagožky prostřednictvím SMS. Nikdy se tedy nestane, že by pedagožky neznaly důvod, proč dítě nedorazilo.

Po deváté hodině, když už je skupinka kompletní, proběhne „přivítací rituál“ (viz. Obr. 1). Děti i pedagožky společně, pomocí držení se za ruce, utvoří kruh, doprostřed položí slaměnou ošatku s látkovou postavičkou skřítku a pronesou říkanku:

*„Děkujem ti skřítku náš,  
jsi náš milý ochranář.  
Přejeme ti skřítku náš,  
at' se s námi hezky máš“.*



Obrázek 1: Přivítací rituál v kruhu.

Poté některé z dětí nebo pedagožka vezmou skřítku z ošatky a obejdou s ním každého člena v kruhu a popřejí mu osobně dobré ráno. Skřítek je poté buď uložen zpět do ošatky na své místo v jurtě nebo je pedagogy určeno některé z dětí, které ho s sebou ponese na vycházku.

Přivítací rituál následuje odchod na procházku. O tom, co se bude daný den dělat, rozhoduje především počasí.

Před odchodem na procházku si děti zkontrolují obsah svých batůžků, ve kterých by měly mít pokaždé hrnek a pláštěnku. Pedagožky s sebou zabalí svačinu pro všechny děti, termosky s teplým čajem a karimatky, na které si děti mohou při svačení v přírodě sednout. Na vycházku se jde na tzv. „kopec“, kde si děti hrají na louce a v lese, staví si přístřešek z větví apod. Poté jim pedagožky zpívají nebo vyprávějí pohádku, popř. společně hrají hry typu „čáp ztratil čepičku“.

Ve dvanáct hodin, když je pomalu čas oběda, se všichni vrátí k jurtě a umyjí si špinavé ruce. Poté se posadí pod přístřešek před jurťou ke kulatému stolečku a pedagožky dětem přečtou krátkou pohádku. Během pohádky paní kuchařka<sup>6</sup> připraví vše potřebné k jídlu, děti se mezitím zklidní a popřejí si dobrou chuť pomocí říkanky:

*„Všechno, co roste ze Země,*

<sup>6</sup>V době psaní diplomové práce nově pan kuchař. Toto označení však používám jen já pro účel upřesnění jeho role. Děti a pedagožky ho oslovují křestním jménem.

*voní a chutná příjemně.  
Slunce s deštěm den co den,  
rostlinky vytahuje ven.  
Děkujem ti Sluníčko,  
žeš zahřálo zrníčko,  
děkujem ti Země milá,  
žeš to zrnko v sobě skryla.  
Dobrou chuť!’”*

Jídlo o dvou chodech je striktně vegetariánské. Po jídle děti uklidí špinavé nádoby do vozíku a zbytky schovají pro slepice.

Od 13:00 do 14:00 hod. děti tráví čas v jurtě odpočinkem. Rozloží si karimatky a spacáky, ve kterých relaxují a nabírají novou energii. Děti si pokaždé mohou vybrat místo, kde budou odpočívat, a tak mají možnost trávit tento čas po boku svých nejbližších kamarádů. Podle jedné z pedagožek nejde o čas strávený spánkem, ale o „*prostor pro intimní povídání a upevňování vztahů mezi dětmi*” (pedagožka A). Právě odpočinek na karimatkách umožňuje dětem velice osobní kontakty, během nichž si mohou šeptem sdělovat „tajnosti”, které by měly zůstat uschovány pouze mezi komunikujícími.

Ti nejmenší však opravdu někdy podlehnou únavě z dopoledního pohybu v přírodě či únavě způsobené náročností sociálních vztahů.

*„Spánek je pravděpodobně fenoménem uvolnění z tlaku. Lidé jsou během spánku nejen zproštěni vnějšího nátlaku v podobě sociálních vazeb a požadavků (rolí), ale též od vnitřních psychologických tlaků. Jinak řečeno, spánek nám dovoluje ukryt se před vším, co je „objektivně” i „subjektivně” sociální. (Ben - Ari 1996: 139)*

Spánek dětem umožní načerpat novou sílu pro následující interakce s vrstevníky a dospělými.

Na začátku odpočinku jedna z pedagožek zazpívá ukolébavku:

*„Už se končí den,  
už je čas k spánku,  
zdi se barví od červánků,  
hled’, už lampář světla rozsvěcí,  
tak si dočti stránku, zavři knížku,  
honem hupky do pelíšku,  
ko’ata už dávno vrní za pecí.*

*Tak spinkej, at' ve tvých snech,  
růže kvetou, voní mech,  
princeznu si Honza bude brát,  
až půlnoc prostře síť,  
na vlásky políbí tě,  
vždyť i tvá máma musí spát, musí spát.”*

Poté následuje čtení či vyprávění pohádek, prohlížení knížek a tichý šepot dětí.

Ve dvě hodiny odpočinek končí a přicházejí rodiče. Některé děti v klubu zůstávají na odpolední výtvarné a hudební kroužky.

## **5.4 Typy aktivit**

Všechny aktivity odehrávající se v prostorách dětského klubu mají své opodstatnění. Jejich úkolem je především podporovat „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení si základů hodnot, na kterých je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti” (pedagožka A). Podle manuálu určeného pro rodiče mají probíhající aktivity rozvíjet:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

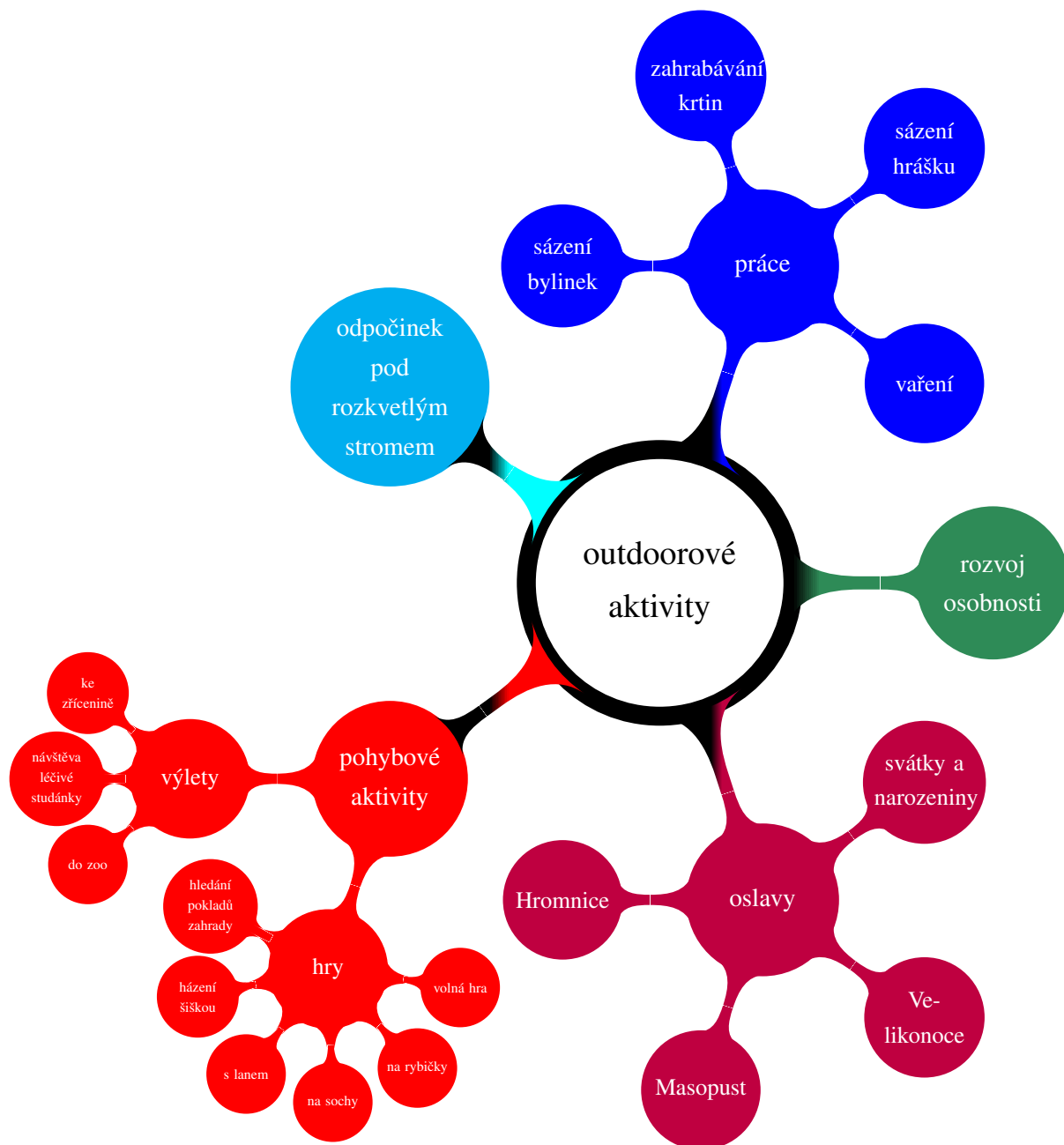
a odehrávají se v oblastech:

1. dítě a jeho tělo
2. dítě a jeho psychika
3. dítě a ten druhý
4. dítě a společnost
5. dítě a svět

Do následujících grafických zobrazení (viz. Obr. 2,3,5 ) jsou použity typy aktivit, které proběhly v období od února do dubna 2011. Podkladem pro grafy byla tzv. „ohlédnutí” - výčet aktivit za každý měsíc, který je adresován rodičům a má informativní charakter.

Pro období únor - duben jsem se rozhodla z důvodu barvitějších a intenzivnějších aktivit, které souvisejí s příchodem jara a větší možností pohybu dětí venku. Lze tak lépe ukázat všechny záměry, se kterými jsou aktivity prováděny.

Jako první jsou zobrazeny aktivity odehrávající se venku (viz. Obr. 2), at' už na zahradě nebo v jejím blízkém okolí:



Obrázek 2: Outdoorové aktivity.

Do aktivit odehrávajících se venku patří pět hlavních skupin - aktivity pohybové, oslavy, aktivity podporující rozvoj osobnosti, práce a odpočinek.

Pohybové aktivity se nejčastěji odehrávají formou hry nebo formou výletů po okolí. Jejich záměrem je zlepšit fyzickou kondici dětí, hrubou motoriku, postřeh, ale i prohloubit znalost okolních míst či rozvíjet fantazii. Volná hra s ostatními dětmi navíc podporuje pocit sounáležitosti ve skupině a prohlubuje vztahy přátelství.

V kategorii oslav se setkáme s aktivitami, které připomínají svátky nebo narozeniny dětí, popř. události jako Velikonoce, Hromnice, Masopust apod. Veškeré oslavy mají silný sociální charakter, jejichž podstatou je sdílení osobních radostí a prohloubení kulturních a duchovních znalostí - např. co jsou Velikonoce, proč se slaví, proč se slaví Masopust apod. Při oslavě svátku či narozenin se děti učí gratulovat, přijímat a dávat dárky, a tak si osvojují základy slušného chování.

Do outdoorových aktivit patří i pracovní činnost na zahradě - sázení bylinek, hrášku, zahrabávání krtin a vaření na venkovním ohni. Cílem těchto aktivit je naučit děti spolupodílet se na vytváření okolí, vážit si vlastní práce i práce ostatních, ale i osvojit si základní znalosti o pěstování rostlin.

Nelze být stále jen na nohou, a proto je nezbytnou aktivitou dne i odpočinek dětí, který se někdy, pokud je počasí opravdu krásné, odehrává venku ve stínu stromů.

Následující obrázek znázorňuje druhy outdoorových aktivit sloužících k rozvoji osobnosti dítěte (viz. Obr. 3):



Obrázek 3: Outdoorové aktivity - rozvoj osobnosti.

Do činností podporujících rozvoj osobnosti patří sensorické poznávání okolního světa, rozvoj fantazie, vzdělávání, rozvoj řeči a kreativity. Během sensorického poznávání okolního světa jde především o to naučit děti vnímat svět pomocí všech smyslů - nejen ho vidět, ale i cítit a slyšet, rozlišovat zvuky přírody a zvuky města. Rozvoj fantazie probíhá např. formou dramatizace pohádky s cílem nechat děti kreativně tvořit, ale i naučit je držet se pokynů pedagoga a daného scénáře. Vzdělávání v oblasti třídění odpadků a rozpoznávání materiálů jako je plast, dřevo, sklo, papír, látky a kartony je nezbytnou součástí eko-výchovy, která představuje jeden ze základních pilířů organizace. Děti se tak naučí šetrnosti k přírodě a základům recyklace.

V rámci rozvoje osobnosti nelze opomenout rozvoj řeči. Ten v dětském klubu probíhá díky učení říkanek,

*„Prší, prší, jen to zvoní,  
kraj se v dešti ztrácí,  
cvrček ztichl pod jabloní,  
v polích mlčí ptáci.  
Kapky prší z mokrých stromů,  
na cestách je bláto,  
ale nám se nechce domů,  
nestojí to za to!”*

nebo prostřednictvím samostatných slovních projevů na určité téma, při kterých se děti nejen učí vyjadřovat, ale i naslouchat a porozumět tomu, co jim druzí říkají.

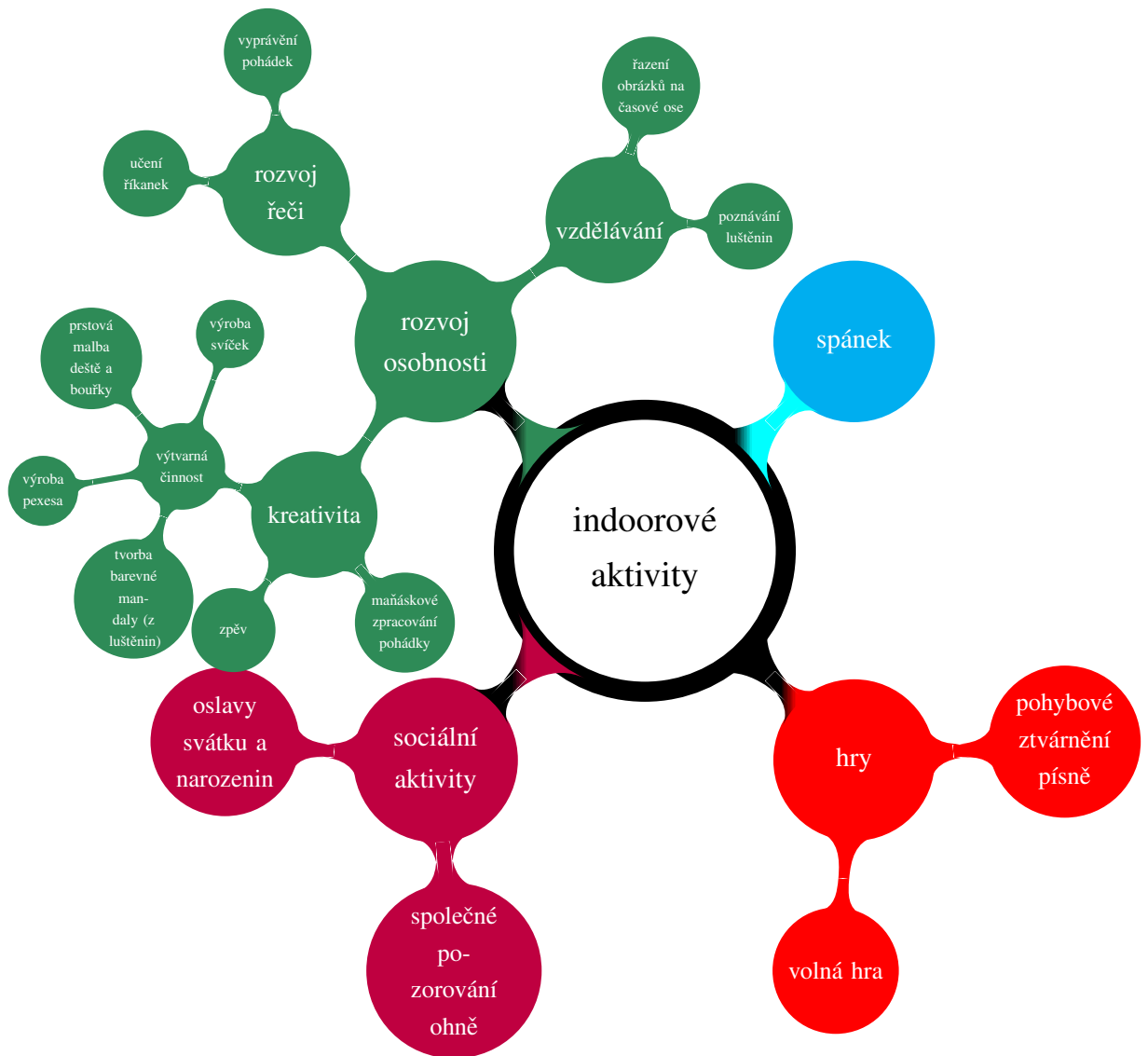
Do oblasti kreativity spadají výtvarná a hudební činnost. Hudební činnost má za cíl naučit děti formou hry rozeznávat nástroje a jejich zvuky či vyzkoušet si různá rytmická cvičení a podporovat vzájemnou spolupráci dětí na společném hudebním díle. V rámci výtvarné činnosti se lze setkat s aktivitami jako je výroba ptačí budky, během níž si děti uvědomují, že zvířátkům je třeba pomáhat; výroba brány ticha, skrze kterou pokud dítě projde, záměrně ovládne své roztěkané chování a zklidní se; příprava Morany, slaměnné postavy, která se poté zapálí a hodí do Vltavy, a tak se přivítá jaro; vytváření obrázků z fazolí (viz. Obr. 4), malování květináčů či výroba Masopusta, což podporuje dětskou představivost; kresba jarních kytíček, při které se děti učí, kde tyto rostlinky rostou, čím se liší a zdobení příchozí brány, v rámci něhož si děti svým vlastním způsobem zpřijemňují okolní prostředí.





Obrázek 4: Vytváření obrázků z fazolí.

Poslední obrázek znázorňuje aktivity odehrávající se v jurtě (viz. Obr. 5):



Obrázek 5: Indoorové aktivity.

Aktivity v jurtě jsou na jaře méně časté, dochází k nim v případě deštivého počasí. Jedná se především o činnosti napomáhající rozvoji osobnosti, aktivity sociální, hry a spánek.

V rámci aktivit podporujících rozvoj osobnosti se můžeme setkat se vzděláváním a činnostmi pro rozvoj řeči a kreativity. V době od února do dubna se děti v rámci vzdělávání např. učily rozpoznat jednotlivé druhy luštěnin a zařadit jednotlivé obrázky na časové ose. Na obrázcích byly znázorněny události jako východ a západ Slunce nebo jednotlivé činnosti dne a děti měly za úkol obrázky seřadit dle časové posloupnosti. Rozvoj řeči probíhal v jurtě nejčastěji prostřednictvím vyprávění pohádek, při kterém si děti navíc osvojují i morální hodnoty společnosti a prostřednictvím učení nových říkanek. Kreativita dětí byla podporována výtvarnou činností, zpěvem a maňáskovým divadlem. Součástí výtvarné aktivity byla výroba svíček, v rámci níž si děti vyzkoušely, co znamená být trpělivý a čekat

než zaschne vosk; prstová malba deště a bouřky, při které byla spousta prostoru pro dětskou spontánnost; výroba pexesa, kde si děti vyzkoušely pravidla této hry a napodobování tvaru a tvorba barevné mandaly z luštěnin, při níž si děti procvičily jemnou motoriku a trpělivost. Nejen pro rozvoj kreativity, ale i rozvoj řeči a posílení paměti bylo přínosné maňáskové zpracování pohádky. Během něho děti dostaly prostor pro vlastní interpretaci děje a pro projev před ostatními, což ale částečně podmiňovalo i zapamatování si textu.

Nyní je nutno zaměřit se na opakující se aktivity, které v rámci fungování dětského klubu sehrávají důležitou roli. Z toho důvodu je potřeba věnovat jim více prostoru a slov.

V dětském klubu se denně dodržuje několik činností, které pro děti slouží jako opěrné body. Na prvním místě se jedná o ranní přivítací rituál<sup>7</sup> (viz. Kap. 5.3). Ranní „kruh“ funguje jako upevnění vztahu mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogy. Děti na sebe dobře vidí, drží se za ruce, a tak si uvědomí, s kým budou trávit celý denní program a vzpomenou si na ty, kteří např. pro nemoc nemohli přijít. Během ranního kruhu se pedagožky snaží přimět děti, aby si uvědomily prostředí kolem sebe a popsaly ho - jedná se především o počasí (jak vypadá nebe a země, jaká je teplota), o zvuky a vůně kolem.

Dalším rituálem je např. mytí rukou a následné vyprávění pohádky před obědem. Děti se mají během pohádky zklidnit, aby byly schopny v klidu a pohodě sníst oběd. V neposlední řadě sem patří i navštěvování konkrétních a všem známých míst v přírodě např. strom vysvěcený šamanem.

Rituály mají své místo nejen v každodenním programu dětí, ale odehrávají se i v průběhu roku. Příkladem lze uvést Adventní slavnost, při které děti procházejí spirálou z jehličí a rozsvěcují svou svíci, kterou si předtím vyrobily.

K opakujícím se aktivitám patří i denní vycházky a pohyb na zahradě. Při vycházce se většinou navštěvují okolní místa v přírodě, nejčastěji se jde na tzv. „kopec“, odkud je krásná vyhlídka na město. Na kopci je louka i les, kde si děti mohou hrát s rozmanitými přírodními materiály a pozorovat děje v přírodě. Staví si přístřešek z větví nebo za pomoci pedagožek vytvářejí mandalu z větviček, šišek a žaludů. Na louce také navštěvují velký nazdobený modřín, který je posvěcen šamanem. Pod ním se mohou šeptat tajná přání, po jejichž vyplnění děti touží. S nově napadaným sněhem je jejich nejoblíbenější aktivitou sáňkování na malém kopci za jurtou.

Pokud děti neabsolvují výlet do okolní přírody, hrají si na prostorné zahradě a mohou se jít kdykoliv zahřát do vytopené jurty. S oblibou skáčou na skákové síti připevněné mezi dvěma stromy, prolézají vrbičkové stavby (viz. Obr. 6) či stavějí bábovky na pískovišti. Často z větví staví své vlastní stavby (např. loď) a v těch si pak s oblibou dokážou hrát velmi dlouho.

---

<sup>7</sup>Slovo „rituál“ je zde užíváno ve smyslu opakující se aktivity, která je na programu každý den. V tomto případě neodkazuje k jakékoli činnosti sakrální.



Obrázek 6: Vrbičkové stavby.

Neméně podstatnou opakující se aktivitou je zpěv. Zpěv společně s pohádkami hraje důležitou roli v procesu zklidňování rozjařených dětí. Pedagožky dětem zpívají a hrají na flétnu především v době odpočinku nebo pokud je chtějí svolat na přivítací rituál. Typy písniček, které se děti učí (např. viz Obr. 7), opět korespondují s ročním obdobím.

## Moje malé světélko

1. Mo - je ma - lé svě - těl - ko chci, a - by sví - ti - lo, mo - je ma - lé svě - těl - ko  
 chci, a - by sví - ti - lo, sví - ti - lo, sví - ti - lo, sví - ti - lo.

2. [: Nikdo mi ho nezhasne, chci, aby svítilo, :]  
 svítilo, svítilo, svítilo.

3. [: Také u nás .....(ve školce,  
 v rodině,  
 v kostele...) chci, aby svítilo, :]  
 svítilo, svítilo, svítilo.

Obrázek 7: Oblíbená píseň *Moje malé světélko*.

*„Pod nohama pevná zem  
 a nad hlavou modré nebe.  
 Rukama tvořím tento den  
 a v srdci mám Slunce tebe.  
 Dneska Slunce přišlo k nám,  
 my jsme jeho zlatý chrám.  
 Zlatou kolébkou budeme Sluníčku,  
 jen a jen v dobrém srdíčku.  
 Kdo má v srdci Sluníčko,  
 má na tváři úsměv,  
 jak červené jablíčko.  
 Dobrý den, hezký den!”*

Pohádky a říkanky jsou nedílnou součástí denních aktivit. Pohádky slouží v době oběda a následného odpočinku jako zklidňující prvek, který má děti uvést do klidového stádia a zaujmout je natolik, aby klidně seděly, poslouchaly a relaxovaly. U dětí je čtení pohádek velice oblíbené, odkazují se na ně i v běžné konverzaci mezi sebou. Např. při obědě s oblibou vzpomínají na pohádku *O pejskovi a kočičce* a scénku, kdy pes sní celý dort a je mu po něm zle.

K opakujícím se aktivitám během roku patří i pořádání slavností pro děti a jejich rodiče. Slavnosti se odehrávají vždy v souvislosti s určitým svátkem. Jedná se např. o již zmíněnou

Svatomartinskou (viz. Obr. 8) či Adventní slavnost. Jsou chvíle, při které se sejdou všichni rodiče s dětmi a pedagožkami a oslaví spolu danou událost. Pro rodiče je to příležitost setkat se s přáteli, společně si zazpívat a popovídat. Pro děti je zase připraven tématický program, který je plný překvapení - např. příjezd sv. Martina na opravdovém bílém koni či stínové divadlo.



Obrázek 8: Svatomartinská slavnost.

Na ukázkou zde představím průběh Adventní slavnosti, která se odehrála 1.12. v době od 16:00 do 19:00 hod.

Před jurtou pod přístřeškem byla připravena spirála z chvojí a uprostřed ní hořel svícen (viz. Obr. 9). Rodiče s dětmi se začali scházet po čtvrté hodině a přinášeli občerstvení v podobě pečeného cukroví či štrúdlu. Po půl páté byla slavnost zahájena vyprávěním příběhu o narození Ježíška a poté, za doprovodu flétny a houslí, následovalo zpívání písní s vánočním motivem. Během zpěvu každé dítě, za pomoci ženy oblečené v bílém hábitu, došlo do středu spirály, žena mu tam zapálila jeho svíčku, kterou pak společně položili na zvolené místo na spirále. Během okamžiku se tak spirála příjemně rozzářila.

Celá slavnost měla zvláštní uvolněnou atmosféru plnou klidu a pohody, umocněnou zuřící sněhovou vánicí všude okolo. Zima byla obrovská, ale i tak rodiče spokojeně pobrukovali vánoční koledy a děti sledovaly dění ve spirále. Po zapálení svíček všech dětí byla zapálena i první svíce na adventním svícnu a všichni se přesunuli do vytopené jurty, kde následně probíhala volná konverzace mezi rodiči.



Obrázek 9: Adventní slavnost.

## 5.5 Ekologické zaměření a vzájemná spolupráce s rodiči

*„Co si z přírody беру, to do přírody zase vrátím.*

*Cílem školky je vychovat ekologicky myslícího člověka.”*

(pedagožka A)

Zásadní činností, doprovázející denní chod dětského klubu, je třídění odpadu. V prostoru pod jurtou jsou umístěny kontejnery na plast, papír, sklo a hliník. Pro bioodpad je zařízen speciální kompost v rohu zahrady. Starší děti již dovedou odpad roztrídřit a odnést ho do odpovídajícího kontejneru. Ty mladší se to teprve učí. Každopádně všechny děti jsou k třídění odpadu vedeny.

Vytápění jurty zabezpečují krbová kamna na dřevo a k mytí nádobí či rukou jsou užívány ekologické prostředky značky *Ecover*, které jsou šetrné k životnímu prostředí. V zahradě blízko jurty se nachází kompostovací toaleta.

Fungování lesní mateřské školky je prakticky nemyslitelné bez spolupráce s rodiči. Ti se podílejí na interiérových i exteriérových inovacích v prostorách dětského klubu, připravují svačiny pro děti či občerstvení v době slavností, vypomáhají, pokud je některá z pedagožek např. nemocná a nemůže se zúčastnit denního programu.

Velice zásadní je i spolupráce v oblasti komunikace. Pedagožky se s rodiči často osobně baví o pozitivních či negativních stránkách dítěte, radí se s nimi, jak k dítěti v problematických situacích přistupovat, jak ho efektivně utišit, pokud běžné prostředky nezabírají apod. Navíc na webových stránkách dětského klubu existují interní stránky, kde rodiče s pedagožkami domlouvají společné výlety, třídní schůzky a podobné organizační záležitosti.

Pokud dítě začne lesní školku nově navštěvovat, může s ním rodič první dny absolvovat, aby si lépe zvyklo. Na základě pozorování se ale ukázalo, že celodenní přítomnost rodiče při denním programu je značně problematická. Dítě se neustále obrací na přítomného rodiče, když se mu něco nelíbí a nedokáže situaci vyřešit samo. Vůči dětem, které rodiče přítomné nemají, se chová nadřazeně a častěji pláče. Dá se tedy říci, že pokud je dítě od začátku ve školce samo, daleko rychleji si zvykne, zapadne do kolektivu a najde si kamarády.

Vedení dětského klubu má snahu zachovat spolupráci s rodiči i v případě, že si náhle či na čas služby dětského klubu nemohou finančně dovolit. V tom případě nabízí sociální program, v rámci něhož některý z rodičů vykonává potřebné práce v jurtě či na zahradě (např. úklid jurty a kanceláře náležící dětskému klubu) a odpracuje si tak část peněz, které za umístění dítěte v instituci platí. V současnosti tuto možnost využívá jedna rodina. Podle slov ředitelky klubu byl tento speciální sociální program nabízen více rodinám, ale rodiče se častěji rozhodli své dítě do školky neumístit než ho využít.

Nyní se pokusím důležité informace z této popisné části shrnout. Je tedy očividné, že jistá rozpolcenost mezi požadavky a tlakem dnešní doby a snahou zachovávat tradice je v dětském klubu přítomná. Dodržování tradičních českých svátků, vysvěcování stromu šamanem či nošení norského termoprádla je tomu jasným příkladem. Nelze to však nahlížet negativně. Myšlenka „lesní a ekologické“ školky je stejně důležitá jako požadavky na denní chod organizace a je tedy nutné udělat jakýsi kompromis mezi představou pedagogů a požadavky rodičů či sponzorů. Jistá rozpolcenost mezi tradicí a globalizací doprovází život každého z nás a jen těžko se lze vymanit.

Důležité je poukázat na komunitní charakter této instituce. Samotný fakt, že mají rodiče nově příchozího dítěte možnost trávit v dětském klubu celý denní program, a tak napomoci snadnějšímu navyknutí dítěte na nové prostředí, je tomu jasným důkazem. Pedagožky a ředitelka lesní mateřské školky věnují mnoho času plánování akcí pro rodiče s dětmi - příkladem lze uvést slavnosti (Svatomartinskou, Adventní, Velikonoční), jarmarky, vzdělávací programy apod. - do kterých se snaží zapojovat jak děti, tak rodiče. Kde jinde, než v organizaci komunitního charakteru bychom se mohli setkat s tím, že rodiče na slavnosti chystají občerstvení, zapojují se do programu pro děti (např. hrají divadlo) nebo vypomáhají v situacích, kdy některá z pedagožek onemocní a je potřeba za ni zaskočít.

Pedagožky čerpají z waldorfské a Montessori pedagogiky a základů eko-výchovy. Chovají se k dětem s respektem, rozvíjejí jejich přirozenou fantazii a snaží se je vést k



šetrnému chování v přírodě. Těmto cílům odpovídají rozmanité aktivity, které pedagožky pro děti připravují a které mají edukativní charakter. Navíc je při dlouhodobějším pohledu zřejmé, že některé činnosti jsou pedagožkami opakovány (např. „ranní kruh“) a dávají tak dětem pevný řád, jenž je pro ně v tomto věku velice podstatný.

## 6 Materiální kultura dětství a smyslová zkušenost

Veškeré lidské poznávání se odehrává skrze tělo, skrze zapojení všech pěti smyslových orgánů - zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti - zároveň se toto poznání na těle určitým způsobem projevuje, a to prostřednictvím tělesných postojů a technik. U dětí v předškolním věku je poznávání tělem velice intenzivní, musejí si před nástupem do školy osvojit mnoho vědomostí. V lesní mateřské školce se na poznávání skrze všechny smysly klade velký důraz. Ve chvílích, kdy je potřeba děti něčemu naučit, je snahou pedagogů v první řadě smysly aktivovat. Jindy, když je např. čas na odpočinek, je naopak cílem smysly utlumit. Dětem jsou nabízeny rozličné aktivity a materiální objekty, prostřednictvím nichž se pedagožky snaží děti naučit vidět svět nejen očima, ale i ho poslouchat, cítit jeho vůně, dotýkat se ho nebo vnímat jeho chuť. Navíc je dětem poskytován dostatek prostoru pro volbu vlastních aktivit a objektů, které rozvíjejí dětskou fantazii a jsou nezbytné pro získávání nových zkušeností opět skrze smyslové poznání. Cílem této diplomové práce je ukázat, jakými všemi způsoby děti v lesní mateřské školce nabývají informace o okolním světě, a to prostřednictvím smyslové zkušenosti. A dále, jakou roli v internalizaci informací z okolního světa sehrává materiální kultura.

Pro následnou analýzu je stěžejní Bourdieova definice *body hexis*. Bourdieu jejím prostřednictvím ukazuje, jakým způsobem dochází u dětí k získávání a internalizaci informací z okolního světa. Děti si řadu zvyků osvojují na základě zkušeností, které se odehrávají skrze vlastní tělo - prostřednictvím smyslové zkušenosti.

Bourdieu definuje *body hexis* jako

*„řadu tělesných technik či postojů, jenž jsou naučenými zvyky nebo hluboce zakořeněnými dispozicemi reflektujícími a reprodukujícími sociální vztahy, které je obklopují a ustanovují. Např. děti se učí těmito zvykům spíše skrze tělo než skrze rozum, skrze kulturní text míst a ostatních těl.“* (Bourdieu in Abu-Lughod, Lutz 2008: 12)

Bourdieu v díle *Outline of a Theory of Practice*<sup>8</sup> zdůrazňuje, že děti neimitují modely správného chování, ale konkrétní jednání ostatních lidí. Hlavní funkcí *body hexis* je vyjadřovat individuální a systematické postoje, které jsou spojeny s celým systémem technik zahrnujících tělo a celou řadou významů a hodnot. Ve všech společnostech si děti obzvláště dobře všímají gest a postojů ostatních lidí - jejich způsobu chůze, kývnutí hlavou, výrazů tváře, způsobu sezení a užívání nástrojů, což je vždy doprovázeno určitým stylem mluvení/projevu pozorovaného a subjektivní zkušeností pozorujícího dítěte. Tyto postoje a gesta jsou dětmi napodobovány a tímto způsobem dochází k jejich učení (Bourdieu 2003).

<sup>8</sup>Náhled na teorii jednání, překlad autora.

V mém výzkumu bylo možné u chlapců vyzorovat genderově podmíněné napodobování činností, ale i třeba slovního vyjadřování osoby, která se nacházela na vrcholu hierarchie. V čele chlapecké skupiny stálo hned několik jedinců, kteří vynikali buď inteligencí, nebo dominantním vystupováním a statnou postavou. Jejich chování bylo ostatními chlapci napodobováno, což se následně projevovalo v řadě tělesných technik. Pokud šel dominantní chlapec na procházce jako první, všichni ostatní chlapci chtěli být také vepředu a nejlépe s vůdčím chlapcem ve dvojici<sup>9</sup>. Velmi často také docházelo k napodobování způsobu, jakým vůdčí chlapec řešil určité situace. Ukažme si to na nejčastější zimní aktivitě - bobování. Pokud dominantní chlapec nechťel z nějakého důvodu bobovat a rázně např. s rukama v bok tuto aktivitu odmítnul, napříště bylo možné tento tělesný postoj nalézt i u submisivnějších dětí.

Nápodoba tělesného chování je založena na využití potřebných smyslů. Díky zraku může dítě napodobit přesně to, co vidělo u svého vrstevníka nebo rodiče. Díky sluchu může opakovat slova či názory, které slyšelo u ostatních. K tomu, aby mohlo napodobovat zacházení s předměty, potřebuje nejen zrak (popř. sluch), ale i hmat. S nápodobou tělesného chování s využitím smyslů se můžeme setkat u všech dětí, a proto ani děti z lesní mateřské školky nejsou výjimkou. Příkladem může posloužit již uvedená nápodoba tělesného postoje u dominantního chlapce chlapci submisivními nebo genderově nepodmíněná nápodoba chování vyjadřujícího stesk po nepřítomných rodičích. Pokud se některému z mladších dětí zasteskne po rodičích, začne plakat a hledá útěchu u některé z pedagožek, stává se, že jeho chování vyvolá smutek i u jiných dětí majících tesknivé sklony. Ty se poté zachovávají podobně a také hledají útěchu u pedagožky.

Smyslová zkušenost u dětí v lesní mateřské školce úzce souvisí s materiální kulturou. U dětí nedochází k internalizaci informací z okolního světa jen na základě nápodoby ostatních, ale i za pomoci materiální kultury. Materiální objekty spouštějí smyslové vnímání dětí, a proto jsou pedagožkami za tímto účelem pečlivě vybírány.

Řada materiálních objektů v lesní mateřské školce má přírodní charakter, tzn., že byly vyrobeny z materiálů jako dřevo, kámen, hlína, bavlna apod. Materiální kulturu dětského klubu lze shrnout do čtyř základních kategorií:

- hračky
- zázemí
- potraviny určené ke stravování
- předměty vyráběné na slavnosti

---

<sup>9</sup>Opět lze vysledovat vyhledávání fyzické blízkosti dominantního chlapce/dominantních chlapců.

Jak již bylo řečeno, k internalizaci informací z okolního světa dochází u dětí skrze smysly - prostřednictvím hmatu, chuti, čichu, zraku a sluchu. Z toho důvodu se na tyto čtyři výše uvedené kategorie podíváme podrobněji a ukažme si, jakou roli v internalizaci informací u dětí lesní mateřské školce sehrává materiální kultura.

Podle Brookshaw je při studiu materiální kultury, se kterou děti přicházejí do styku, nutno odlišovat materiální kulturu dětí a materiální kulturu dětství. Ve výzkumech materiální kultury dětí a dětství můžeme vidět silnou intenci dospělých ve spojení s užíváním objektů dětmi částečně proto, že sami pozorujeme z perspektivy dospělých. Tento fakt musíme při interpretaci materiální kultury dětí a dětství zohlednit (Brookshaw 2009).

## Hračky

Materiální kultura dětí zahrnuje věci, které děti samy vytvářejí nebo si je do své kultury převezmou ze světa dospělých. Takové věci pak děti často užívají jiným způsobem, než bylo záměrem dospělého autora objektu. Do materiální kultury nejčastěji asociované s dětmi patří hlavně hračky. U dospělých jsou oblíbené z mnoha důvodů: z lidského potěšení z miniaturizace a roztomilosti, z dekorativní umělecké hodnoty a faktu, že sběrateli připomenou jeho dětství. Speciální kategorií jsou hračky (tzv. makeshift toys), které vznikly na základě dětské improvizace. Ty lze zařadit do materiální kultury dětí, protože byly navrženy, vytvořeny, pojmenovány a užívány pouze dětmi. Reprezentují tedy dětskou kreativitu a představitivost. Děti jsou schopny užívat hračky v daleko komplexnější míře, než zamýšlejí dospělí, a jsou proto více než pouhý prostředek podporující a usnadňující hru. Mohou ustanovovat sociální vztahy mezi vrstevníky nebo dodávat popularitu a určitý status vlastníkovvi (Brookshaw 2009).

V lesní mateřské školce si děti denně vytvářejí vlastní objekty z materiálů, které najdou na zahradě nebo na vycházce a připisují jim role na základě své fantazie (viz. Kap.5.1) U chlapců se v naprosté většině případů jedná o spadané větve ze stromů. Ty slouží jako meče, pracovní nástroje - vrtáky, motyky, hůlky při chůzi, podpěry pro stavbu přístřešků nebo sedátka. Dalšími hojně užívaným materiály jsou kamínky a šišky, které děti obou pohlaví využívají ke stavbě obrazců (hl. spirál), hlína a písek k vytváření bábovek a voda - nejčastěji v kombinaci s hlínou nebo při stavění přehradu na potoce, který protéká okrajem zahrady.

Materiální kultura dětství na druhou stranu odkazuje na věci, které dospělí vytvořili pro děti s myšlenkou, že je děti potřebují a jsou pro ně vhodné. Tyto objekty proto reflektují postoje dospělých k dětem a ne samotný „dětský svět“ (Brookshaw 2009).

*„Dětská kultura je přivlastněna dospělými a změněna v komoditu ‚dětství‘, ve které se svět dětí stává konstrukcí dospělých. Dětství může být nahlíženo jako kontrolovaný, institucionalizovaný stav zavedený úmyslem starších členů společnosti, kteří tak chtějí dát smysl další generaci.“* (Shepherd in Brookshaw

2009: 367)

Děti v lesní mateřské školce mají k dispozici jen malé množství komerčních hraček, které jim obstaraly pedagožky nebo rodiče. Jedná se převážně o děti v době odpočinku často prohlížené obrázkové knihy nebo knihy s pohádkami, plastové bábovky a podobné vybavení pro hru na pískovišti, spací pytle a karimatky. Dospělí se nesnaží dětem strukturovat volný čas tím, že by jim pořizovali podle svého uvážení vhodné objekty pro hru, a tak nepřímo diktovali činnosti, kterými se má jejich potomek zabývat. V jurtě bychom proto zbytečně hledali u dětí jinak oblíbená plyšová zvířátka či plastová autíčka. Na zahradě mohou děti využít plastové bábovičky a malý plastový trakař.

Nezdá se však, že by komerční hračky dětem zvláště chyběly. Většinu denního programu stejně tráví venku, kde mají k dispozici přírodní materiály a plyšové hračky by nevyužily. V době odpočinku zase nejraději sáhnou po obrázkové knížce. Do školky dochází pouze jedna holčička, která si plyšovou hračku pravidelně do školky nosí. Důvodem však není fakt, že by jí plyšové hračky v jurtě scházely, ale že jí donesená hračka připomíná domov a její úzkost z odloučení od rodičů se plyšovou hračkou částečně kompenzuje.

## **Zázemí**

*„Proč právě jurta? Zásadní byla inspirace lesními mateřskými školkami v Norsku. Také se jedná o záplavovou oblast, kde nesmí stát pevný, ukotvený objekt.”*

(pedagožka A)

Architektura či způsoby bydlení jsou podle Viktora Buchliho jednou z klíčových kategorií v rámci výzkumu materiální kultury. Zatímco přenosné artefakty mohou být odloučeny od sociálního kontextu, architektura nikoliv. Odlišné kultury se již od počátků antropologického bádání navzájem porovnávaly v rámci sociální a technické komplexnosti svých architektonických forem. Tento přístup učinil architekturu jedním z nejvýznamnějších artefaktů při popisování nejzákladnější součásti sociální organizace: rodiny a jejích nejružnějších podob (Buchli 2002).

Důležitým mezníkem ve výzkumu architektury v antropologii bylo dílo Lévi-Strausse, který znovu vrátil architekturu na svou výsadní pozici v antropologickém zkoumání. Lévi-Strauss zdůrazňoval význam domu jako sjednocující entity, jenž umožňuje jinak nekompatibilním entitám vytvářet kompatibilní celek. Navíc se snažil ukázat, že jsou stavby dobré k přemýšlení. Lévi-Strauss se, nicméně, zajímal jen o materialitu architektonických forem, protože vyjadřovaly specifický plán sociální organizace a jen vzácně diskutoval architekturu samu o sobě jako materiální artefakt (Buchli 2002).

Podle Buchliho bylo a stále je ze všech antropologických osobností bezprostředně po Lévi-Straussovi nejvýznamnější dílo Bourdieho, především jeho studium domů mezi Kabyly a představa habitu. Architektura je v jeho práci skutečné ztělesnění habitu, tedy nevědomého souboru dispozic, který strukturuje interakce mezi lidmi a jimi „vystavěným” prostředím (Buchli 2002).

Studium materiální kultury v architektuře, zejména v bydlení, poskytuje efektivní nástroj, jak diagnostikovat sociální nerovnosti a slouží jako dobrý nástroj pro studium sociálního života - např. sociální organizace (Buchli 2002).

Ochranu před nepříznivým počasím a prostor k odpočinku dětem poskytuje jurta (viz. Obr. 10,11) - kruhový plátěný stan s dřevěnou konstrukcí a plstěnými rohožemi původně užívaný mongolskými pastevci. Výhod má jurta hned několik: její stavba je poměrně jednoduchá, konstrukce dobře odolává vnějším vlivům, je sestavena pouze z přírodních materiálů, lze se spolehnout na její nízkou energetickou náročnost a snadnou údržbu, navíc je možné ji přemístit ([www.slamenejurty.cz](http://www.slamenejurty.cz)).

*„Příjemný kulatý prostor, přírodní materiály (modřínové dřevo, ovčí rouno, stanovina), možnost slušně prostor vytopit, návštěva a osobní zkušenost s jurtou - to vše nás utvrdilo, že jurta bude vhodná volba.” (zakladatelka lesní mateřské školky)*

V jurtě se nacházejí krbová kamna, prostor pro vaření (stolek s plynovým dvouplotýnkovým vařičem), jedna skříň se surovinami na vaření a druhá s výtvarnými potřebami. Dále dvě truhly se spacáky, poličky s knihami a hadrovými hračkami vyrobenými rodiči, stolečky a židličky (které se v případě potřeby uspořádají do kruhu uprostřed jurty), kari-matky a věšáčky s náhradním suchým oblečením pro děti. Jurta má dřevěnou podlahu a ve stropě kulaté okno, které do prostoru vpouští světlo.

Před jurtou je umístěn přístřešek s kulatým stolečkem a malými židličkami, kde děti obvykle svačí a pokud není velká zima, tak i obědvají. Za jurtou je umístěna kompostovací toaleta a kompost na bioodpad.

V zahradě se nachází kromě spousty stromů i pískoviště, jezírko, ohniště, vrbičkové stavby (tunel, domeček a teepee), síť na skákání, přístřešek pro slepice a ohrada pro ovce. Se zvířaty děti denně interagují, protože jednou z oblíbených aktivit dětí je jejich krmení. Ze zahrady je přístup k potoku, kde si děti pod dozorem někdy hrají.



Obrázek 10: Jurta zvenku.



Obrázek 11: Jurta uvnitř.

## Potraviny určené ke stravování

„Důraz na dům jako na důležitou stránku výzkumu zplodil rostoucí zájem o studium spotřeby založeném na výzkumech domácnosti a domácí sféry.“ (Buchli 2002: 210)

Jak říká Buchli, studium způsobů bydlení podnítilo výzkumy spotřeby v domácnostech a spotřeba se tak stala nedílnou součástí materiální kultury. Pokud tuto definici rozšíříme z domácností na vzdělávací instituce, můžeme se podívat na spotřebu a s ní spojené stravování v lesní mateřské školce.

Jídla jsou v dětském klubu vegetariánská, představa zdravého jídla je všudypřítomná. Ve stravování lze snad nejpatrněji vysledovat dichotomii - eko-představy (eko-výchova) rodičů a pedagogů vs. globalizace. Na jedné straně se ve školce používají lokální potraviny vypěstované a donesené rodiči, na druhé straně se však nelze vyhnout požadavkům globalizovaného světa přeplněného transnacionálními nákupními řetězci. Proto se ve školce setkáme i s potravinami (jako šťáva od firmy *Jupí*), které pocházejí z běžných nákupních řetězců.

V období zimy, kdy nelze navštěvovat farmářské trhy, je v supermarketech nakupována i zelenina. Výjimkou je zelenina skladovatelná (dýně, cibule, brambory, řepa...), která byla na podzim zakoupena u farmáře. Od jara do podzimu je čerstvá zelenina nakupována právě na již zmíněných farmářských trzích. Suché suroviny (těstoviny, rýže, obilniny, luštěniny, olej, sůl, cukr atd.) jsou nakupovány v bio kvalitě např. na internetovém obchodě *Country Life*.

Tlak doby je neúprosný, ale stále zůstává i prostor pro tradice. S příchodem jara se na zahradě objevilo několik nových záhonků s bylinkami (viz. Obr. 12) např. mátou, meduňkou nebo mateřídouškou, které děti s pomocí pedagogů zasázely a které budou používány jako přísady při vaření.





Obrázek 12: Bylinkový záhon.

Na výrobě svačin se v určitých dnech podílejí rodiče, a tak vždy jedna rodina v týdnu přinese např. doma vyrobený závin pro všechny ostatní děti. Jindy si mohou děti vytvořit svačinu samy z předem připraveného těsta, které jim následně jedna z pedagožek osmaží na pánvi. Takto připravená svačina má u dětí vždy největší úspěch. Standardně je ale dětem podávána ovesná kaše se sušeným ovocem, medem a skořicí či bio rýžové chlebičky namazané pomazánkovým máslem nebo doma vyrobenou marmeládou. K pití je vždy k dispozici čaj, vlažná voda nebo šťáva.

Do hlavního jídla i polévek se používají rozmanité druhy zeleniny, nejčastěji mrkev, petržel, celer, brambory a luštěniny. Jídlo je většinou připravováno na plynovém vařiči v jurtě, výjimečně však i na venkovním ohni - např. seitanový<sup>10</sup> „guláš“. Nedílnou součástí jídelníčku jsou i sladká jídla v podobě tvarohových knedlíků s jablky nebo těstovin s mákem a rozinkami.

#### **Ukázka jídelníčku v dětském klubu:**

- písmenková polévka a ochucené fazole s bramborami a rýží
- polévka z červené řepy a kuskusem a rýže se zelím a tofu

<sup>10</sup>Seitan je rostlinná bílkovina vyrobená vymytím škrobu z pšeničné mouky, která se upravuje podobným způsobem jako maso.

- zeleninová polévka a jáhlová buchta s jablky, rozinkami a ořechy
- zeleninová polévka a nudle s mákem a rozinkami
- luštěninová polévka a sladká rýžová kaše s medem
- zeleninová polévka a knedlíky s mrkvovou omáčkou a seitanem
- zeleninová polévka a tvarohové knedlíčky plněné jablky

## Předměty vyráběné na slavnosti

Igor Kopytoff ve svém článku *The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process*<sup>11</sup> uvádí, že v rámci materiální kultury každé společnosti lze odlišit komodity a singularitu. Komodita je taková věc, která má určitou hodnotu a je směnitelná za protihodnotu. Komodity Kopytoff pokládá za univerzální kulturní fenomén, jejichž existence souvisí s existencí transakcí, které zahrnují výměnu věcí (předmětů a služeb). V západní kultuře je tedy vše, co je dostupné za peníze komoditou, zatímco na druhé straně stojí nesměnitelné věci, které mají zvláštní auru a jsou vzácné - singularity (Kopytoff 1986).

Kopytoff čerpá z myšlenek Durkheima (1915), konkrétně jeho poznámky, že společnosti musí vyčlenit určitou část svého okolí a označit ji jako posvátnou - singularizace je jednou z možností, jak toho dosáhnout. V každé společnosti jsou věci, které nejsou komodifikovatelné (např. významné sochy, rituální objekty, sídla panovníka atd.). Určitý typ věci se může stát singulárním z moci panovníka, dále tím, že se stane součástí rituálu nebo skrze omezenou komodifikaci - např. náramky v okruhu Kula (Kopytoff 1986).

V lesní mateřské školce se můžeme setkat právě s předměty, které jsou součástí rituálů a slavností. Tyto předměty jsou dětmi a pedagožkami vyráběny vždy několik dní před danou událostí a jejich příprava je založena především na výtvarné činnosti. Děti si vyrábějí předměty jako např. lampióny, svícný, tibetské vlaječky, kostýmy, betlém apod. Nejčastěji využívanými materiály k výrobě těchto předmětů jsou pastelky, papír, tempery, mašle, různé typy látek a drátek. K přípravě „rituálních“ předmětů (viz. Obr. 13) dochází buď během dopoledne, nebo pravidelně každé úterý od dvou hodin během výtvarného kroužku.

<sup>11</sup>*Kulturní biografie věcí: komodifikace jako proces*, překlad autora.



Obrázek 13: Výroba hliněných postaviček na Betlém.

## 6.1 Role materiální kultury v rámci nabývání smyslové zkušenosti

Materiální kultura dětí i dětství sehrává důležitou roli v aktivaci a utlumení dětských smyslů. V dětském klubu lze vysledovat velké množství materiálních objektů, které tuto funkci plní. Nejdříve se zaměříme na objekty, které smysly aktivují. Jedná se o přírodní materiály (především kamínky, dřevo, vodu, hlínu, písek, květiny a šišky), které děti podněcují ke hře a nabízejí nové smyslové zkušenosti. Pedagožky děti směřují k tomu, aby tyto materiály vnímaly nejen zrakem, ale i hmatem, čichem nebo sluchem. Proto dětem při každé aktivitě kladou otázky typu: *Jak chutná voda? Jak voní tato květina? Jaká je hlína na dotek?* Cílem otázek je aktivovat určitý smysl, který dětem zpětně poskytne určitou informaci o zkoumaném objektu. Tato informace je snadněji zapamatována, protože je založena na základě osobní zkušenosti a ne pouze fakticky sdělena dospělým pedagogem. Vzhledem k tomu, že je spojena se smyslovým zážitkem, bude tato informace dítětem napříště daleko snadněji vybavena.

Dalšími objekty aktivujícími smysly dětí jsou knihy. Děti mají hlavně v době odpočinku prostor na jejich prohlížení. Vzhledem k tomu, že ještě neumějí číst, je jejich veškeré poznání odkázáno na zrak a částečně i na hmat. Zrakem získávají informace o podobě zvířat a pohádkových postav z knih. Na základě hmatu poznají, jaký je papír na dotek, jestli je pouhým dotykem možné odlišit papír ne/recyklovaný, že jsou stránky ostré a je možné se o ně lehce

zranit.

Potraviny vypěstované doma i koupené v obchodech zase aktivují dětskou chuť, čich a hmat. Nejen u oběda a svačiny, ale i v rámci denního programu děti přicházejí do styku s ovocem, zeleninou a jinými potravinami (obiloviny, luštěniny, rýže apod.). Z luštěnin např. zhotovují libovolné obrazce, a tak mají možnost hmatem poznat, jak jsou neuvařené tvrdé, že je např. nelze rozkousnout a že nemají žádnou chuť ani charakteristickou vůni. Uvědomují si, že chuť a vůni některé potraviny získávají až díky koření a bylinkám, které se učí rozeznávat. Pedagožky děti vedou k osvojení si znalostí vzhledu, chutě a vůně běžně užívaného koření a bylinek jako je sůl, cukr, pepř, skořice, majoránka, máta, meduňka, mateřídouška apod. Koření a bylinky mohou děti poznat nejen v usušené formě určené k okoření potravin, ale i ve formě rostlinek (jedná se hl. o meduňku, mátu, mateřídoušku, majoránku), které jsou pěstovány na záhonku před jurtou.

V lesní mateřské školce lze najít i materiální objekty, které smysly dětí utlumují. Jedná se především o hudební nástroje - flétnu, kytaru a nově i sansulu (viz. Obr. 14), které se používají tehdy, pokud je potřeba děti před spánkem uklidnit. I v rámci zklidnění ale děti získávají informace o tom, jak který nástroj zní, jakým způsobem na něj lze hrát či ho naladit.



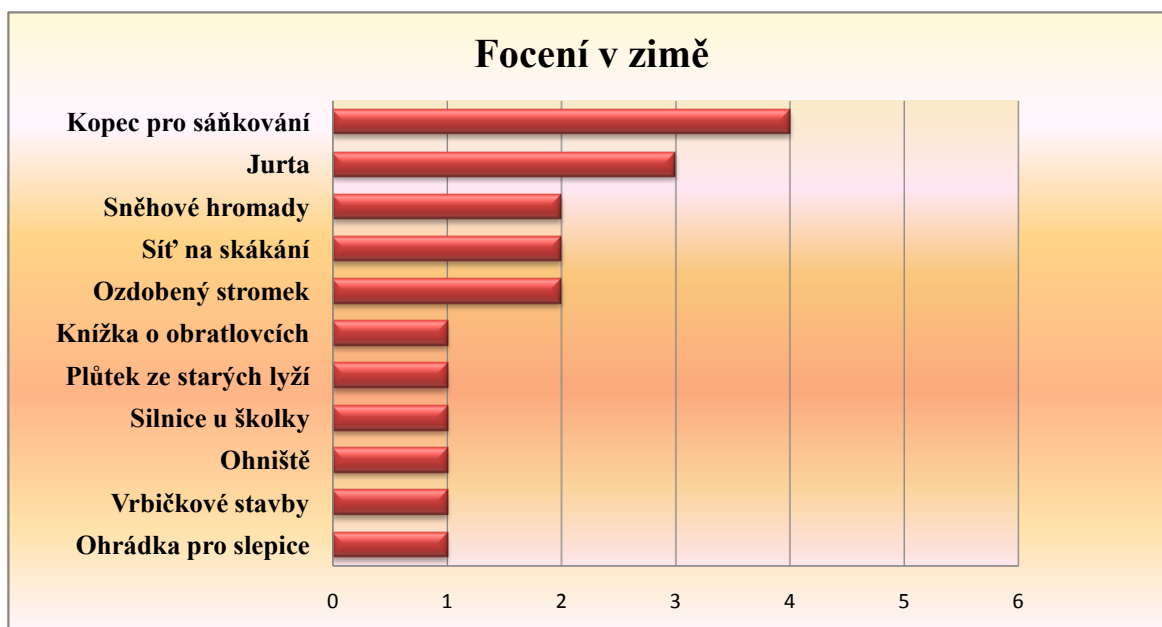
Obrázek 14: Sansula.

K uklidnění dětí a jejich smyslové deaktivaci se navíc používá vonný olej. K utlumení dětských smyslů vede paradoxně smyslová aktivace - dětem je natřen vonný olejček na zápěstí a jeho vůně, kterou děti vnímají, vede k jejich zklidnění.

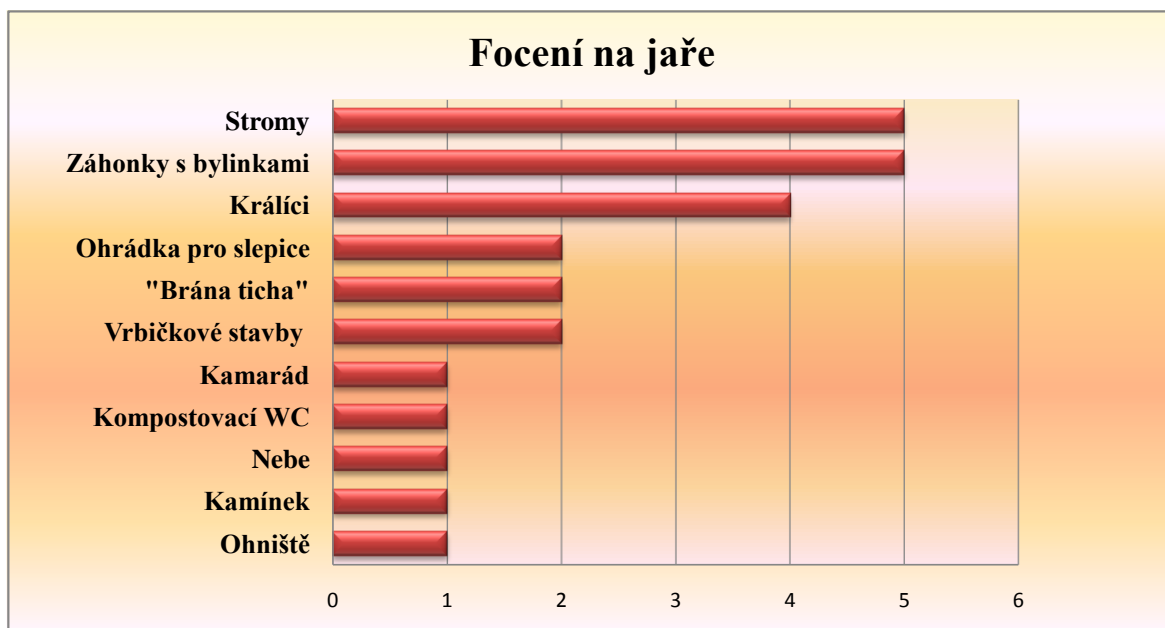
„Brána ticha“ (viz. Obr. 32) vytvořená z vrbových proutků a nazdobená dětmi má též zklidňující charakter. Pokud je některé z dětí hluché nebo příliš aktivní, postaví se tato brána na vhodné místo, aby skrz ni mohlo dítě projít. Všechny děti znají účel brány a vědí tedy, že poté, co skrze ni projdou, mají se uklidnit. Jak se ukazuje v praxi, na děti má „brána ticha“ daleko efektivnější charakter, než jakékoliv slovní napomínání. Velkou roli sehrává i nápodoba chování ostatních dětí - pokud dítě vidí, jak „brána ticha“ zklidnila blízkého přítele, snadněji pak převezme stejný způsob chování vedoucí k jeho uklidnění.

## 6.2 Vztah dětí k materiální kultuře lesní mateřské školky

Významné objekty z materiální kultury dětství ukazuje následná analýza fotografií vytvořených dětmi (více viz. Kap. 2.2.2). Děti se fotografiemi snažily zachytit objekty, které pro ně hrají důležitou roli - konkrétně, měly za úkol vyfotit, co mají ve školce nejraději. Takto vznikla řada fotografií, na kterých se vyskytují převážně objekty zhotovené pedagožkami, rodiči a ostatními členy lesní mateřské školky. Na fotografiích lze nejčastěji najít materiální objekty tvořící zázemí dětského klubu a objekty sloužící ke hře. Fotografování proběhlo ve dvou etapách, a to v zimě a na jaře. Úplný přehled počtu vyfotografovaných objektů znázorňují následující dva grafy:



Obrázek 15: Vyfocené objekty v zimě.



Obrázek 16: Vyfocené objekty na jaře.

Je nutné zdůraznit, že všechny fotografie byly zhotoveny v areálu lesní mateřské školky - na zahradě a v jurtě. Ačkoliv měly děti příležitost fotit i na procházkách, nejoblíbenější objekty k fotografování stejně shledávaly v prostředí, kde se nejčastěji pohybují a které je jim dobře známé - v zahradě. Částečně to mohlo být způsobeno i faktem, že na procházkách se děti více soustředily na neznámé prostředí a nebyly tolik ochotny věnovat se focení jako na zahradě, kde znají každý kout a prostředí pro ně již není tolik podnětné.

Veškerá analýza je založena na dlouhodobě pozorovaném chování dětí k vyfotografovaným materiálním objektům a na základě informací od pedagožek. Pedagožky si často všímají, ke kterým objektům na zahradě dítě tíhne a má k nim osobnější vztah. V poslední řadě bylo přihlíženo i k informacím od samotných dětí, které v předškolním věku již dokážou říct, jaké věci mají rády a proč.

Nejdříve se podívejme na fotografie vytvořené dětmi v zimním období. Na ukázkou je uvedena vždy jedna fotografie z každé kategorie.



Obrázek 17: Kopec pro sáňkování.

První typ fotografie v zimním období znázorňoval kopec, na kterém děti denně sáňkovaly (viz. Obr. 17). Tento typ fotografie odpovídá denní aktivitě, která byla v zimě především u chlapců velice oblíbená. Často se stávalo, že hned jak chlapci přišli do školky, zamířili pro sáňky nebo boby ke kopci a vydrželi sáňkovat až dvě hodiny.

Autorem tohoto snímku je chlapec, který trávil na kopci nejvíce času a vždy se snažil pedagožky přemluvit k tomu, aby mohl na kopci zůstat, i když ostatní děti již odešly za jiným programem<sup>12</sup>. V tomto případě se jedná o typ fotografie, která vystihuje oblíbenou aktivitu autora snímků.

---

<sup>12</sup>Což lze zaznamenat i na fotografii - kopec je prázdný, protože ostatní děti jsou již v jurtě. Poslední zůstal jen chlapec, který poté vytvořil tento snímek.



Obrázek 18: Jurta.

Dalším typem fotografie je ten, na kterém se nachází jurta (viz. Obr. 18). Jurta je pro děti hlavně v době mrazů důležitým místem, kde si mohou odpočinout, zahřát se, sníst oběd apod. Ukazuje se, že děti nejen vnímají a poté chtějí na fotografiích zobrazit své oblíbené aktivity, ale i místa, která jim poskytují zázemí.

Autorkou tohoto snímku je dívka, která se do jurty po vytvoření fotografie běžela zahřát. Při pořizování snímku na otázku „Co máš ve školce nejraději?“ odpověděla, že má ráda jurtu, protože je v ní teplo.

Zde se ukazuje, že jurta je v zimě pro děti podstatným bodem, kde vykonávají velké množství činností - např. obědvání, výtvarné aktivity, hry apod., které se jinak odehrávají venku. Navíc je místem, kde se mohou za velkých mrazů zahřát. Jurta má tedy především význam pro dětská těla.





Obrázek 19: Sněhové hromady.

Na tomto typu fotografie jsou zobrazeny sněhové hromady (viz. Obr. 19) nacházející se uprostřed zahrady. Zdá se, že tento typ fotografie byl dětmi pořízen spontánně, protože jsem během výzkumu nezaznamenala, že by si děti sněhových hromad nějak zvláště všímaly nebo na nich trávily více času. Pravděpodobně se autorům prostě esteticky zalíbily nebo je zaujaly, protože vyčnívaly v krajině.

Autorem snímku je chlapec, který chtěl původně vyfotit pouze ony dvě hromady. Když si ostatní děti na zahradě všimly, že máme v ruce fotoaparát, přiběhly k nám a chtěly se nechat vyfotografovat. Takto vznikl výsledný snímek, který potvrzuje, že děti se opravdu rády fotí.

V případě této fotografie je vidět, že jistý zájem mohou u dětí získat i objekty, které nemají významnou užitnou hodnotu, ale spíše hodnotu estetickou.



Obrázek 20: Síť na skákání.

Nyní přistupujeme k typu fotografie zobrazujícího síť na skákání (viz. Obr. 20). Jedná se o objekt, který je připevněn mezi dvěma stromy. Pro děti síť představuje možnost volné zábavy podle vlastní fantazie, ale zároveň z bezpečnostních důvodů do jisté míry kontrolovanou pedagožkami.

Tato fotografie byla pořízena chlapcem v době, kdy nebylo možné síť používat, protože ji někdo poničil a bylo nutné ji znovu řádně připevnit. Na mou otázku „*Co máš ve školce nejraději?*” mi chlapec odpověděl, že právě tuto síť na skákání, protože se na ní „dá pořádně blbnout”. Poté si ale posteskl, že teď se na ni nesmí, protože by to bylo nebezpečné. Je možné, že byla síť chlapcem na fotografii zachycena právě z určité nostalgie - v době, kdy se mohla používat, měla pro něho velký význam a po jejím poničení na ni pořád rád vzpomínal.

Na této fotografii je možno vysledovat, že u některých dětí hraje roli paměť a vzpomínky na oblíbené aktivity v minulosti.



Obrázek 21: Ozdobený stromek.

Tento typ fotografie zachycuje ozdobený stromek s červenými mašlemi (viz. Obr. 21) mající pro děti opět estetickou hodnotu. V monotónní zasněžené krajině se jim jeví jako výrazný bod, který je vhodné zachytit na fotografii.

Autorkou této fotografie je dívka, jenž odpoví na otázku „*Co máš ve školce nejraději?*“ potvrdila mnou domněnku, že děti si v zimní bílé krajině všímají i objektů, které jsou pro ně na pohled zajímavé, i když s nimi nepřijdou do fyzického kontaktu.



Obrázek 22: Knížka o obratlovcích.

Nyní se dostáváme k typu fotografie pořízené v zázemí jurty. I v jurtě měly všechny děti příležitost pořizovat snímky, ale ukázalo se, že raději fotí objekty v zahradě, ke kterým mají silnější vztah a vnitřní prostor jurty využívají spíše pro primární potřeby jako odpočinek nebo stravování.

Uvedenou fotografií zhotovil chlapec v předškolním věku, který prohlíží zobrazenou knihu (viz. Obr. 22) s velkou oblibou. Často ho lze v době odpočinku pozorovat v přítomnosti jiných chlapců, jak jim obrázky z knihy ukazuje a vypráví své znalosti o zobrazených zvířatech. Pedagožky také potvrdily, že má chlapec danou knihu velice rád, protože u ní tráví daleko více času než ostatní chlapci nebo dívky.

Tato fotografie je zajímavá tím, že jako jediná vznikla v prostoru jurty a nezobrazuje přímo objekt ze zahrady, ačkoliv živočich na ní zobrazený má k zahradě a okolní přírodě blízko.



Obrázek 23: Plůtek ze starých lyží.

V dalším typu fotografie byl chlapcem zobrazen plot ze starých lyží (viz. Obr. 23), který lemuje příjezdovou cestu k jurtě. Pro autora snímku byl plot „hezký“ a každý den si ho podle svých slov při cestě do školky prohlížel. Při stavbě plotu chtěl jeho dospělý autor pravděpodobně užitečným způsobem využít staré lyže, což děti zaujalo a nápad se jim líbí. Je vidět, že děti si všímají světa kolem sebe - nejen věcí, které jsou pro ně užitečné a se kterými přicházejí do fyzického kontaktu, ale i věcí které mají (opět) estetickou hodnotu.



Obrázek 24: Silnice u školky.

Tento typ fotografie - silnici vedoucí ke školce - fotila čtyřletá dívka (viz. Obr. 24). Na fotografii samotná silnice není příliš vidět, protože ji není možné ze zahrady školky lépe vyfotit, ale vede přímo mezi domem a potokem lemujícím okraj zahrady. Na otázku „*Co máš ve školce nejraději?*” odpověděla dívka, že právě tuto silnici, protože po ní každý den jezdí autem do školky a také proto, že po ní odpoledne po odpočinku přijíždí maminka, která dívku jede vyzvednout.

Zajímavé na této fotografii je, že má zobrazovat objekt, který vůbec nesouvisí s prostorem lesní mateřské školky. Poprvé se jedná o fotografii, která přesahuje zahradu, a i když to není vidět (pokud neznáme záměr fotografky), zobrazuje objekt, jehož autory nejsou pedagožky, rodiče, ani ostatní členové organizace lesní mateřské školky. Fotografka byla při tvorbě snímku motivována vzpomínkami na rodiče a každodenní příjezd do školky spíše než vztahem k určitému materiálnímu objektu v prostorách dětského klubu.

Tato fotografie je svědectvím o důležitosti osobních vzpomínek dětí a jakési nostalgii ve výběru objektů, které jsou pro děti podstatné.



Obrázek 25: Ohniště.

O nostalgii a vzpomínání lze hovořit i u typu fotografie zobrazující ohniště (viz. Obr. 25). Jeho autorkou je dívka ve věku čtyř let, která při fotografování tohoto snímku vzpomínala, jak se na podzim v ohništi každé ráno zapaloval oheň a bylo u něj teplo. S maminkou se u ohně vždycky trochu zdržely, aby se ohřály a maminka si popovídala s pedagožkami nebo ostatními dospělými.

Ohniště je i při většině slavností bodem, kde se rodiče se svými dětmi sejdou, děti si kolem něho hrají a dospělí konverzují. Je to takové „místo setkání“. Rodiče i děti na sebe kolem kulatého ohniště lépe vidí a mohou konverzovat každý s každým. Děti s velkou oblibou pod dozorem pedagožek nebo rodičů do ohně přikládají dřevo.

Opět se ukazuje, že vzpomínání na příjemné chvíle s rodiči nebo vrstevníky mohou hrát podstatnou roli ve vytváření vztahu mezi dítětem a materiálními objekty v okolním prostředí.



Obrázek 26: Vrbičkové stavby.

I tyto vrbičkové stavby (viz. Obr. 26) se v typologizaci fotografií dětí objevily. Pro mě je poněkud překvapivé, že se na fotografiích objevily v malém počtu, protože děti o ně jeví poměrně velký zájem a využívají je k různým hrám. Na druhou stranu je ale pravdou, že jsou vrbičkové stavby dětmi využívány především v období jaro až podzim a ne v zimě, kdy leží zpola pokryty sněhem.

Tato fotografie pochází od dívky ve věku čtyř let, která na mou otázku „*Co máš ve školce nejraději?*“ odpověděla, že vrbičkové stavby, protože se skrze ně dá různými způsoby prolézat. Opět se zmínila o tom, že je možné hrát si ve vrbičkovém tunelu spíše tehdy, když není sníh a zima a že se těší, až si v nich zase bude moci s ostatními na jaře hrát.

Zde máme opět co do činění s pozitivními vzpomínkami dítěte na hru ve stavbách z vrbičkových proutků, které ovlivnily výběr oblíbeného objektu v prostorách lesní mateřské školky.





Obrázek 27: Ohrádka pro slepice.

Poslední ukázkou vzpomínání tentokrát na přítomnost zvířat, je typ fotografie zobrazující ohrádku určenou pro slepice (viz. Obr. 27). Autorem tohoto snímku je chlapec v předškolním věku, který při fotografování vzpomínal na přítomnost slepic, které se v ohrádce do podzimu nacházely, na jejich každodenní krmení a vybírání vajíček.

Několik posledních fotografií ukazuje, že paměť a vzpomínky na různé aktivity u dětí v lesní mateřské školce hrají ve výběru oblíbených objektů v zimním období důležitou roli. Jak si ukážeme v následující analýze fotografií pořízených na jaře, nostalgie a vzpomínky jsou přítomny ve výběru objektů především právě v období zimy.

Nyní se podívejme na typy fotografií zhotovené se stejnou skupinkou dětí na jaře. Na ukázkou je opět uvedena vždy jedna fotografie z každé kategorie.



Obrázek 28: Stromy.

Na prvním typu fotografie se objevily různé druhy stromů ze zahrady (viz. Obr. 28). Na ukázkou byla vybrána fotografie čtyřletého chlapce, který na otázku „*Co máš ve školce nejraději?*“ odpověděl, že stromy, a to proto, že se mu jednoduše líbí.

Stromy jsou pro děti v lesní mateřské školce místem, kde tráví poměrně dost času - ať už na procházkách nebo na zahradě. Ještě během podzimních teplých dnů stromy, lemující cestu „na kopec“ kudy děti chodí na vycházky, sloužily jako místo, kde se dalo ukrýt před sluncem. Na zahradě byl na podzim prostor pod stromy vyhrazen pro svačení a obědvání a na jaře i výjimečně pro odpolední odpočinek.

Poměrně velký počet fotografií zobrazujících stromy nejspíše koresponduje s využíváním těchto rostlin dětmi - s častým uchýlováním se pod jejich koruny v době oběda, u kluků s oblíbeným šplháním na větve nízko nad zemí a obecně s nacházením klidného zázemí pod jejich větvemi.



Obrázek 29: Záhonky s bylinkami.

Další typ fotografie představuje záhonky s bylinkami (viz. Obr. 29). Autorkou tohoto snímku je čtyřletá holčička, která chtěla záhonek vyfotografovat, protože se jí líbí a ráda pomáhá pedagožkám s jeho úpravou a sázením rostlinek.

Na fotografiích zachycený záhon je relativně nedávnou inovací a pro děti představuje něco nového a tudíž zajímavého, esteticky přitažlivého. Navíc se pedagožky snaží, aby si děti k záhonku a bylinkám vybudovaly vztah, naučily se o rostliny pečovat, na podzim mají v plánu s dětmi rostliny zazimovat a zachovat je do příštího jara. Fakt, že je záhon pro děti nový a „neokoukaný“, podílely se na jeho vzniku a částečně se o něj starají nadále, vedl i k jeho častému zachycení na fotografiích.

Fotografie záhonku s bylinkami ukazují, že děti žijí nejen vzpomínkami na minulé aktivity (viz. fotografie ze zimního období), ale také přítomností a aktuálními zážitky.



Obrázek 30: Králíci.

Tento typ fotografie zachycuje zakrslé králíky (viz. Obr. 30) umístěné v kleci na zahradě vedle záhonku s bylinkami. Králíci jsou v prostorách lesní mateřské školky také inovací a děti jsou z nich nadšené. Při ranním krmení se všechny přítomné děti tísňí kolem klece a prosí pedagožky, aby mohly králíkům osobně dát něco k snědku.

Tuto fotografii vytvořila čtyřletá holčička, která je z králíků obzvláště nadšená. Při příchodu do školky se běží na králíky podívat a nikdy nechybí u jejich krmení. Poté, co tuto fotografii vytvořila, strávily jsme u klece dlouhou dobu pozorováním těchto zvířat a dívka se stále dožadovala jejich nového focení. Tímto způsobem nám ve fotoaparátu nakonec vznikla slušná řada fotografií, která by v pohodě vyšla na řádnou „králíčí“ výstavu.

Častý výskyt tohoto typu fotografie ukazuje, že novinky v lesní mateřské školce mají u dětí velký úspěch. Děti jsou z nich nadšené a věnují jim daleko více pozornosti než objektům delší dobu přítomným a tudíž ne tolik zajímavým.



Obrázek 31: Ohrádka pro slepice.

Dalším typem fotografie zhotovené dětmi na jaře je snímek zobrazující nepoužívanou ohrádku pro slepice (viz. Obr. 31). Tomu objektu byl již věnován prostor výše (viz. Obr. 27), a proto se u něj zastavíme jen krátce.

Autorem tohoto snímku je stejný chlapec jako u fotografie ohrádky v předchozí sekci se zimními fotografiemi a jeho snímek jsem zde umístila záměrně. Ačkoliv nebylo mým úmyslem sledovat podobnost fotografií konkrétních dětí v zimě a na jaře, právě v tomto případě byla podobnost očividná. V rámci eliminace složitosti jsem opustila od možnosti sledovat objekty na snímcích pocházejících od konkrétních dětí při focení ve dvou různých obdobích. I přesto se ale ukazuje, že podobnosti lze vysledovat a v budoucnu by bylo vhodné se na ně zaměřit.



Obrázek 32: „Brána ticha“.

„Brána ticha“ (viz. Obr. 32) je vyfoceným objektem na tomto typu snímku. Jedná se o předmět sloužící k uklidnění dětí, který byl na jaře vyroben pedagožkami za asistence dětí. Pedagožky chtěly „bránou ticha“ docílit, aby se rozjařené děti uklidnily samy bez ustavičného napomínání.

Autorem této fotografie je čtyřletý chlapec, který si přál vyfotit bránu ticha společně se svou vrstevnicí. Holčička se ochotně nechala vyfotografovat a výsledkem je fotografie, zobrazující hned dva oblíbené objekty.

Zajímavé je, že autor tohoto snímku dokázal spojit hned dva objekty, které má ve školce nejraději a vměstnat je do jednoho obrazu. Vyslovil přání, že by rád vyfotil bránu i s dívčenkou, ta ochotně souhlasila<sup>13</sup> a poté již nic nebránilo vzniku této fotografie.

Opět lze vysledovat nadšení z fotografování inovativních objektů v lesní mateřské školce - „brána ticha“ je věcí novou, a proto pravděpodobně stále účinnou. Pokud skrze bránu děti

<sup>13</sup>Tuto dívku lze najít na více fotografiích v této diplomové práci. Velice ráda se fotí.

projdou, jejich zklidnění se dostaví. Otázkou zůstává, jak dlouho to ještě potrvá. Navíc je díky této fotografii poprvé možno vysledovat, že oblíbeným objektem může být nejen materiální kultura, ale i živá bytost. V tomto případě kamarád, se kterým autor snímku např. rád chodí ve dvojici na procházky.



Obrázek 33: Vrbičkové stavby.

I u fotografií na jaře se můžeme setkat s typem snímku, který zobrazuje vrbičkové stavby (viz. Obr. 33). S tímto typem fotografie jsme se setkali již v zimě (viz. Obr. 26), a proto o něm jen krátce.

Autorkou tohoto snímku je dívka v předškolním věku, které se stavba z vrbových proutků líbí právě na jaře, když se zazelená. Estetická stránka objektu na fotografování opět sehrála významnou roli při jejím výběru. Můžeme zaznamenat, že byl snímek pořízen z poměrně malé vzdálenosti od objektu. Záměrem fotografky bylo ukázat detail stavby a především nové větvičky s listy, které na původních proutcích na jaře vyrašily.



Obrázek 34: Kompostovací WC.

Dalším typem snímku je fotografie kompostovací toalety (viz. Obr. 34). Tato fotografie pochází z rukou chlapce v předškolním věku a s velkou pravděpodobností je zamýšlena jako vtip. Chlapec se rád předvádí před ostatními vrstevníky a průběh fotografování bohužel nebral příliš vážně. Proto na snímku nelze nic analyticky hodnotit.





Obrázek 35: Nebe nad lesní mateřskou školkou.

Zde vidíme typ fotografie zobrazující nebe nad lesní mateřskou školkou (viz. Obr. 35). Autorem fotografie je čtyřletý chlapec, který na mou otázku „*Co máš ve školce nejraději?*“ pohotově odpověděl, že právě nebe. Jeho zájem o tento netypický objekt pravděpodobně souvisí s ranním kruhem a faktem, že se pedagožky dětí každé ráno ptají na vzhled nebe nad hlavou, a tak na něj určitým způsobem upozorňují. Autor fotografie na jejich otázku často odpovídá, je tedy dost možné, že mu právě proto nebe v paměti utkvělo.

Na této fotografii je také (jako v případě snímku s kamarádem) zobrazen nemateriální objekt. Nejde o ukázkou předmětu, který by byl vytvořen pedagožkami nebo rodiči za konkrétním účelem (pro hru, spotřebu atp.) ani objektu, jenž je součástí zázemí lesní mateřské školky. Naopak jde o objekt, který s prostředím lesní mateřské školky přímo nesouvisí a sahá až za hranice světa dětského klubu.

Lze tedy zaznamenat, že dítě v některých případech vnímá nejen své bezprostřední okolí a konkrétní předměty, s kterými přichází do styku, ale i objekty abstraktní.



Obrázek 36: Kamínek ze zahrady.

Při jarním fotografování vznikl snímek, který zobrazoval kamínek ze zahrady (viz. Obr. 36). Poprvé za celou dobu se setkáváme s objektem, jenž spadá do materiální kultury dětí. Jedná se o předmět, který si dítě samo přivlastnilo z okolního prostředí a zachází s ním dle své vlastní fantazie.

Autorem tohoto snímku je čtyřletý chlapec. Ten našel kamínek na zahradě a chtěl ho vyfotit jako svůj nejoblíbenější předmět. Poté kamínek putoval do kapsy od bundy jako dárek mamince. Aby mohl kamínek vyfotit, poprosili jsme společně jeho vrstevníka o asistenci a ten ochotně kamínek podržel.

Pedagožky v lesní mateřské školce podporují rozvoj fantazie pomocí waldorfské pedagogiky (viz. Kap. 5.1) a tato fotografie je ukázkou, že má waldorfská pedagogika na děti vliv i během výběru objektu pro focení. Dítě na zahradě najde přírodní materiál, představí si pod ním konkrétní objekt a jako s tímto konkrétním objektem s předmětem začne zacházet. V tomto případě vidíme kámen, který je dárkem pro maminku a jako takový se musí vhodně schovat (do kapsy), aby se neztratil, než maminka přijde.



Obrázek 37: Ohniště.

Poslední kategorií fotografií zhotovenou dětmi na jaře je snímek s ohništěm (viz Obr. 37). I s touto kategorií jsme měli možnost se setkat u fotografií ze zimy (viz. Obr. 25). Jak je vidět, do záběru si autorovi snímku záměrně stoupla dívka, která se velice ráda fotografuje a kterou bylo možné vidět i na některých z předchozích snímků (viz. Obr. 19 nebo Obr. 32).

Autorem tohoto snímku je chlapec v předškolním věku, který chtěl vyfotit právě ohniště, protože je to jeho nejoblíbenější místo na zahradě. Jak potvrzují pedagožky, rád asistuje při rozdělávání ohně a přikládání dřeva. V tomto případě lze vysledovat, že výběr objektu souvisí s oblíbenou aktivitou dítěte.

Nyní by bylo vhodné obsahovou analýzu fotografií vytvořených dětmi shrnout. Až na jeden snímek všechny ostatní vznikly na zahradě, kde děti fotily nejochotněji. Jak již bylo řečeno, ochota dětí fotografovat na zahradě nejspíše korespondovala s jejich znalostí prostředí a nedostatkem okolních podnětů, které by je od focení vyrušovaly.

V první části obsahové analýzy byly uvedeny všechny kategorie fotografií dětí vytvořené v zimě. Mohli jsme zde vidět fotografie jurty, která byla focena pouze v tomto období a ne pak na jaře. Při fotografování v zimě byly pro děti podnětné často vykonávané aktivity jako např. sáňkování, a proto fotily kopec nebo síť na skákání. Ve výběru objektů byla též podstatná estetická stránka jako např. u fotografie ozdobeného stromku nebo plůtku ze starých lyží. Navíc jsme mohli vidět i vliv paměti a nostalgie např. u fotek ohniště a silnice vedoucí kolem zahrady.

V druhé části obsahové analýzy byly uvedeny fotografie z jara. I u nich se ukázalo, že oblíbené a aktuální aktivity sehrávají při výběru oblíbeného objektu důležitou roli, a to např. u snímku „brány ticha“ nebo ohniště. Dále se při výběru oblíbených objektů projevilo nadšení dětí pro inovace, a proto bylo možné vidět fotografie s králíky nebo bylinkovým záhonkem. Mohli jsme též narazit na snímek s kamínkem reprezentujícím dárek pro rodiče. Kamínek představoval objekt, který nebyl vytvořen pedagožkami ani rodiči a bylo by vhodné považovat ho za příklad materiální kultury dětí. Ani estetická stránka objektů ale nebyla dětmi opomenuta, a tak vznikla kategorie fotek zobrazujících vrbičkovou stavbu s novými větvemi. U jarních fotografií jsme se na rozdíl od snímků ze zimy setkali pouze s jednou kategorií fotografie, kde se projevila paměť a nostalgie - u obrázku s nepoužívanou ohrádkou pro slepice.

Ačkoliv jsem se nemohla stát jedním z pozorovaných a dívat se na svět z pohledu dětí, přesto bylo možné dát dětem hlas. A to prostřednictvím fotografií, které o dětském vztahu k materiální kultuře „promluvily“ daleko výstižněji, než by děti samy byly ve svém věku zatím schopny.

### 6.3 Činnosti vedoucí a aktivaci a utlumení dětských smyslů

Materiální kultura dětí a dětství, tak jak byla představena výše, úzce souvisí s činnostmi, které umožňuje. Proto je nyní nutné zaměřit se na aktivity, které vedou k aktivaci a utlumení smyslových zkušeností - zkušeností skrze tělo. Nejprve se opět zaměříme na činnosti, které dětské smysly uvádějí do pohybu.

Pohybové aktivity jsou činnosti nepochybně umožňující aktivaci smyslů a získávání zkušeností skrze tělo. Jsou nejen přínosné pro trénování dětské koordinace a pěstování fyzické kondice, nýbrž též rozvíjejí dětskou fantazii a poznání. Nejlepším příkladem je hra - s lanem, na rybičky, na sochy, házení šiškou, bobování nebo i hra podle vlastní představivosti. Děti během hry aktivují hmat, zrak i sluch a následné smyslové vjemy se u dětí projevují v *body hexis* - ve formě tělesných postojů a technik. Děti svými tělesnými postoji reagují na chování ostatních hráčů a i během hry se u jedinců můžeme setkat s nápodobou chování spolu/protihráčů.

Aktivace smyslů a učení skrze tělo probíhá i během pracovních činností na zahradě (hrabání listů na podzim apod.), vaření a sázení bylinek. Děti lesní mateřské školce využívají hmat, čich, zrak a sluch k tomu, aby se naučily, jak pečovat o rostlinky (hlavně jak často zalévat, aby neuschly) a jakým způsobem se každá jednotlivá bylina využívá (např. do jakého jídla). Péči o rostliny se opět naučí na základě napodobování činnosti pedagožek, nikoliv pouze na základě slovních pokynů dospělých.

Odpočinek v zahradě je paradoxně činností, která dětské smysly aktivuje. Především

pokud je větrné počasí, dětské vnímání okolního prostředí (hlavně zvuků) je na vysokém stupni. Tento pozorovaný jev je zajímavý, ale je těžké ho vysvětlit. Bylo by pravděpodobně potřeba zaměřit se hlouběji na dětskou psychiku.

S hojným využíváním smyslů k získávání a osvojování informací z okolního světa se můžeme setkat u aktivit sloužících k rozvoji osobnosti. Senzorické poznávání okolí jako dýchání jara, poslech zvuků přírody a města, obvyklé poslouchání zpěvu ptáků při procházkách či ranní rituál je tomu hezkým příkladem. Děti jsou během těchto aktivit dotazovány na vůně, zvuky, okolní teplotu, vzhled oblohy a země, a tak získávají mnoho informací o počasí a přírodě, která je obklopuje. Zde je potřeba zdůraznit roli pedagožek, které svými dotazy děti podněcují k tomu, aby okolní prostředí vnímaly všemi smysly a uvědomovaly si jeho vlastnosti v daný okamžik.

Smysly v neposlední řadě aktivuje i výtvarná činnost - výroba ptačí budky, „brány ticha“, obrázků z fazolí, malování květináčů, výroba hliněných postaviček, tvorba barevné mandaly, prstová malba deště a bouřky nebo výroba svíček nejen rozvíjejí dětskou představivost, ale zároveň působí na smysly dětí. Jsou pro děti ne/příjemné na dotek (např. modelovací hlína), ne/hezky voní (např. výroba svíček) nebo ne/pěkně vypadají (např. barevná mandala). Děti jsou opět pedagožkami dotazovány na vlastnosti používaných materiálů a tímto způsobem o nich získávají nové informace.

K aktivitám, které mají dětské smysly utlumit, patří odpočinek, který je výjimečně a jen u některých dětí následován spánkem. Z toho důvodu je potřeba odlišit odpočinek od spánku. Během odpočinku děti leží nebo sedí na svých karimatkách a společně se svými nejbližšími sousedy tiše hovoří nebo si prohlíží knížky - udržují tedy sociální kontakt s okolím. Během spánku dítě leží na své karimatce a neudrzuje s nikým sociální kontakt.

Teoretickým východiskem pro analýzu odpočinku a spánku v lesní mateřské školce je článek E. Ben-Ariho o uspávání dětí v japonském denním centru. Japonská denní centra jsou organizace pečující o děti pracujících matek ve věku od několika měsíců do šesti let. Fungují převážně celý den (od 7:00 do 18:00 hod.) a hrají důležitou roli v přípravě dětí na následný vzdělávací systém. Autor v článku ukazuje, jak se proces uspávání dětí pedagožkami shoduje s interpersonálními a emočními vzorci rodinného života (Ben-Ari 1996).

Chování japonských pedagožek během uspávání dětí je sice značně shodné s chováním vlastních matek, ale autor upozorňuje, že by tyto vzorce chování neměly být nahlíženy v jednom časovém bodě. Pokud se na chování pedagožek zaměříme v delším časovém měřítku (např. během celého roku nebo během 3 let, než dítě nastoupí do školy), uvidíme, že učitelky postupně odnaučují děti praktikám pěstovaným v domácím prostředí. Dlouhodobější pohled odhalí, že se učitelky chovají více mateřsky k mladším dětem než ke starším a postupně děti odnaučují např. spánku po obědě (Ben-Ari 1996).

V mém výzkumu se ukázalo, že jedině spánek a příprava na něj je situací, při které

dochází k utlumení dětských smyslů. Pedagožky děti cíleně uklidňují a snaží se minimalizovat vnější stimuly okolního prostředí, jež děti vyrušují z klidového režimu. Nejvyužívanějšími nástroji na zklidnění je zpívání ukolébavek, vyprávění pohádek a hra na nástroje. Zklidňující efekt má i již zmíněný vonný olej, kterým pedagožka potře zápěstí každého dítěte.

Je očividné, že řada procesů strukturuje pohyb mezi bdělostí a spánkem. Do těchto procesů lze zahrnout uspořádání haly, ve které děti spí nebo přípravu skupin a individuů na spánek, jejíž cílem je redukce vnějších stimulů (Ben-Ari 1996). Děti v lesní mateřské školce se na spánek připravují tak, že si každý vybere jednu z připravených karimatek na podlaze v jurtě a vezme si svůj spacák. Výběr samotného místa je pro děti velice zásadní a často se dlouho rozhodují, kde se uloží. Nejdůležitějšími faktory ovlivňujícími výběr místa pro odpočinek jsou:

1. umístění nejlepšího kamaráda - tento faktor hraje ve výběru místa naprosto primární roli,
2. umístění pedagoga - někteří chlapci chtějí dobře vidět na obrázky z knížek, ze kterých je čtena pohádka, a proto zaujímají místa blíže pedagožkám,
3. umístění kamen a dveří - v období mrazů byla kamna hojně obklopována dětmi, kterým byla zima; na jaře jsou dveře otevřené a děti vyhledávají místa právě u nich z důvodu přítomnosti čerstvého jarního vánku nebo aby jako první zahlédly příchozí rodiče.

Poté je jim zazpívána ukolébavka, při které musí všechny děti v tichosti ležet. Pokud den vede jiná z pedagožek, používá se k ztlumení smyslů netradiční hudební nástroj sansula. Vyprávění pohádek nemá tak jasnou zklidňující roli jako zpěv a hra na sansulu. Někdo u pohádky opravdu vydrží nehnutě ležet a poslouchat, ale pro někoho je zápletka tak napínavá, že ho v klidu rozhodně nenechá. Po zklidňujícím působení pedagožek na děti následuje doba, během níž děti opravdu unavené usnou, jiné se oddávají odpočinku.

Ben-Ari zdůrazňuje, že v uspávání dětí v japonských denních centrech lze najít aktivity, které se v komparativní perspektivě zdají být velice unikátní - fyzicky intimní povaha pohlazení, kontakt tělo na tělo a přenos tělesného tepla mezi dospělým a dítětem. Tento způsob uspávání je možné označit termínem „mother-like” užívaným i v jiných kulturách. Pojem „mother-like” odkazuje ke skutečnosti, že při uspávání dětí v japonských centrech dochází k přejímání vzorců chování z domova a rodiny (Ben-Ari 1996). I pedagožky v lesní mateřské školce v určitých situacích a především u nejmladších dětí přejímají roli matek. Nejčastěji se jedná o roli matek-utěšitelek, a to v případech, kdy děti během usínání úzkostlivě vzpomínají na nepřítomné rodiče a roli matek-pomocnic, kdy dětem trpělivě pomáhají např. s oblékáním, chozením na toaletu, hledáním spacího pytle apod. Role matek pedagožkám není cizí (až na

jednu z nich mají všechny jedno až dvě vlastní děti ), a proto přiznávají, že ve specifických situacích vlastní matky opravdu zastupují - pohladí, obejmou, zahřejí - tedy opět zapůsobí na dětské smysly. Na osobní až „mateřský“ vztah poukazuje i tykání dětí pedagožkám a běžné oslovení pedagožek křestními jmény.

Na druhou stranu je cílem pedagožek v Japonsku rozvíjet u dětí nejen dovednosti a vlastnosti, které souvisí s nezávislým jednáním dítěte (mělo by se samo naučit jíst, oblékat apod.), ale zároveň i city a sociální vztahy, především pocit, že dítě někam patří. Při plnění těchto cílů mohou být instituce raného vzdělávání nahlíženy jako organizace, které jsou v protikladu k rodině, protože požadují po dítěti něco, co v rodinách chybí. Většina rodičů, pedagogů a státních představitelů v současném Japonsku věří, že vybudovat u dětí správný charakter je možné pouze tehdy, když děti podstoupí vedle rodiny ještě zkušenost ve formálních vzdělávacích institucích - ve školkách a školách. Pro správné uvědomění si toho „kdo jsem“ je důležité, aby se japonské děti staly součástí skupiny (Ben-Ari 1996). Role pedagožek-matek v mnou zkoumaném prostředí má a musí mít své hranice. Pro zdravý rozvoj dítěte je podstatné participovat na skupinových aktivitách a naučit se samostatně vystupovat v kolektivu vrstevníků. To by nebylo možné, pokud by se dítě neustále obracelo s každým problémem na pedagožky a nenaučilo se řešit určité situace samostatně. Proto pedagožky vedou děti k postupné nezávislosti na dospělých a učí je si vzájemně pomáhat. Postupem času při usínání věnují jednotlivým dětem méně a méně pozornosti a starší děti jsou v přípravách na spánek naprosto samostatné.

Podle Ben-Ariho dochází v období těsně před usnutím k aktivaci čtyř z pěti smyslů. Předtím než děti přemůže spánek, vnoří se skrze smysly do „moře“ ostatních dětí, se kterými interagovaly během dne. V první řadě dojde ke změně hlasu a jazyka a děti mluví potichu se svými nejbližšími sousedy. Dále změní tělesné chování, při kterém se často dívají do očí svého kamaráda a vstupují do jeho intimní zóny. Skrze čich mohou cítit dech a tělesné pachy nejbližšího přítele a skrze hmat přicházejí do kontaktu s jeho tělem (drží ho za ruku apod.). Navíc často dochází k velice privátnímu chování např. hraní si s prsty, broukání a dotykům různých částí těla (Ben-Ari 1996). Chování dětí v době odpočinku v lesní mateřské školce se nápadně podobá chování dětí ve výzkumu Ben-Ariho, tedy až na fakt, že děti v japonských denních centrech podle autora opravdu usnou. Děti v lesní mateřské školce jsou přinuceny ztišit svůj hlas, aby nenarušovaly panující klidnou atmosféru a pokud opravdu chtějí udržovat verbální kontakt se sousedem, musejí „vkročit“ do jeho osobní zóny.

Perioda těsně před usnutím je nejen charakteristická tichými a intimními rozhovory mezi dětmi, ale i emocemi. Mnoho dětí znovu prožije fakt separace od rodičů, což v nich vyvolá pocit úzkosti. Některé děti si vzpomenu na své rodiče, přemůže je stesk a někdy se rozbrečí. Pedagožky v lesní mateřské školce si v těchto chvílích berou děti k sobě na klín a snaží se je prostřednictvím pohazení a tělesného kontaktu uklidnit. V uklidňování emocí je především

hmat a sluch, tedy pohazení a vřelé slovo, nepostradatelný.

*„Emoce jsou v mnoha kontextech nahlíženy jako zkušenosti, které zahrnují celou osobnost, včetně těla. Bourdieovy úvahy o „body hexis” jsou inspirativní, nabízející způsoby přemýšlení o faktu, že jsou emoce tělesné, bez toho, aby bylo nutné připustit, že musejí být „přirozené” a ne vytvořeny během sociální interakce.” (Abu-Lughod, Lutz 2008: 12)*

Rozšíření Bourdieovy definice *body hexis* na emoce nám umožní pochopit, jak se emoce, jako kulturní produkty, reprodukují v individuích ve formě zkušeností skrze tělo. Studium toho jak, kde, kdy a kým by měly být emoce ustanoveny, je studium řady tělesných technik včetně výrazů tváře, postojů a gest. Tak např. raději než přemýšlením či mluvením o úctě (*gabarog*), která napomáhá reprodukovat genderovou hierarchii na korálovém ostrově Ifaluk v Mikronésii, dívky napodobují linii matčina těla (přesněji matčiných zad), a tak ztělesňují úctu ke svým matkám. Stejně tak emoce jako láska nebo přátelství vyplývající z nevyslovitelných pozitivních pocitů mezi dvěma lidmi mohou být podníceny podobnými tělesnými postoji či tělesným chováním, které vznikly díky výchově obou lidí ve stejných fyzických a sociálních podmínkách (Abu-Lughod, Lutz 2008).

Zůstaneme-li u emocí, u mnou zkoumaných dětí lze najít zkušenosti skrze tělo především v oblasti vzájemných sympatií. Pokud k sobě dva jedinci cítí náklonnost, projeví se tato emoce v řadě tělesných technik a postojů. Dochází k vyhledávání těsné blízkosti sympatické osoby, dotekům (především chůze za ruku na procházkách) a silné ochotě pomáhat (s uložení do spacáku, s odnesením špinavého nádobí od oběda, s aktivitami jako výtvarná činnost nebo práce na zahradě).

Díky jeho specifickému charakteru je spánek více než jen manifestací emocí a sociálních vztahů mezi dětmi. Pravděpodobně je navíc fenoménem, při kterém dochází k uvolnění se z tlaku - děti jsou zproštěny nejen externích tlaků jako sociálních pout a požadavků (rolí), ale i interních tlaků způsobených vlastní psychikou. „*Spánek umožňuje skrýt se před vším, co je „objektivně” i „subjektivně” sociální*” (Schwartz in Ben-Ari 1996: 139). Spánek a období těsně před usnutím jsou otevřené nárůstu příjemných nebo nepříjemných asociací, myšlenek a vzpomínek (Ben-Ari 1996).

Pro pedagogy je spánek chvílí, kdy mohou vyřídit řadu neodkladných povinností - vyplnění formulářů, přípravu na pozdější aktivity či činnosti dalšího dne (Ben-Ari 1996). To však neplatí pro pedagožky v lesní mateřské školce, které musejí neustále dávat pozor na děti, které neusnou a dohlížet na klid v jurtě. Odpočinek je pro ně stejně náročný jako ostatní části denního programu. Administrativa a měsíční „ohlédnutí” za aktivitami dětí, které pedagožky vypracovávají pro rodiče se ale udělat musí, proto se jim pedagožky věnují ve svém volném čase.



Poslední část spánku - probouzení - je v lesní mateřské školce záležitost především rodičů. Pokud si vyzvedají dítě bezprostředně po odpočinku, mohou sami rozhodnout, kdy ho vzbudí. Redukují tak délku spánku na základě znalosti únavy dítěte a množství jeho předchozího odpočinku. Pokud ale na odpočinek volně navazuje odpolední kroužek, je dítěti nechán prostor, dokud se samo nevzbudí ruchem způsobeným přípravami na danou aktivitu.

*„Spánek je spíš časem na osobní povídání mezi dětmi.“*

(pedagožka A)

Usínání lze označit za periodou, během které nastávají specifické problémy. Důvodem vzniku problémů bývá často nemožnost či neochota přistupovat k dětem a jejich potřebám individuálně. Dochází proto k situacím, kdy se unaveným dětem nedostává tolik spánku, kolik by bylo potřeba a děti s přemírou energie jsou nuceny spát. V případě, že se dítě cítí osaměle a má problémy s usnutím, pedagožka zaujme místo bezprostředně vedle něho. Tělesný kontakt, výměna tepla a pohlazení dítě nakonec uspí (Ben-Ari 1996).

Ačkoliv je v lesní mateřské školce snaha děti uspat a někteří rodiče si spánek svých ratolestí výslovně přejí, většina dětí, a především těch starších (ve věku 5-6 let), zůstává vzhůru. Opravdový spánek přemůže max. jedno a výjimečně dvě děti. Převážná většina dětí zůstane sedět na karimatkách, které dětem nestanovují pevné hranice a umožňují jim neustálý verbální i fyzický kontakt s ostatními. I z těchto důvodů se uspávání dětí často nezdaří. Utlumit smysly dětí v případě, že mají svého nejlepšího kamaráda na dosah a neustále si mohou šeptat do ucha, je věc velice obtížná. Velikost jurty ale neumožňuje jakékoliv změny v uspořádání prostoru pro spánek. Navíc pedagogický přístup a především prvky Montessori pedagogiky dávají dětem prostor, aby dělaly to, co je pro ně vhodné a pokud tedy necítí potřebu spát, není vhodné je nutit. Pedagožky dětem ponechávají prostor pro jejich individuální potřeby.

Jak již bylo řečeno výše, k redukci vnějších stimulů nedochází v případě, že děti odpočívají venku. To se děje výjimečně v případech, kdy je opravdu slunečný a teplý den. Při odpočinku na zahradě dochází k nárůstu počtu rušivých podnětů a děti odpočívají jen velice povrchně a často neochotně. Nikdo z nich ve venkovním prostředí neusne.

## 7 Závěr

Závěrem bych ráda shrnula své poznatky z výzkumu v lesní mateřské školce. Veškerá data v diplomové práci jsou založena na pětíměsíčním zúčastněném pozorování, v rámci něhož jsem vedla i velký počet neformálních rozhovorů s pedagožkami a ověřovala tak platnost svých poznatků z pozorování. Doplnkovou výzkumnou metodou byla jednak fotodokumentace, protože fotografie v některých případech lépe vykreslují popisovanou situaci nebo určitý objekt a jednak obsahová analýza snímků, jejichž autory byly samy děti.

V diplomové práci bylo diskutováno téma materiální kultury, která u dětí v lesní mateřské školce sehrává podstatnou roli v procesu internalizace informací z okolního světa prostřednictvím smyslové zkušenosti. V první řadě bylo ukázáno, že se ve školce na poznávání skrze všechny smysly (tedy hmat, chuť, čich, zrak a sluch) klade velký důraz. Pokud se mají děti něčemu naučit, je cílem pedagožek smysly aktivovat, pokud je ale čas na odpočinek, smysly dětí je potřeba utlumit. Aktivaci a utlumení smyslů zprostředkovávají právě konkrétní materiální objekty, které lze všechny zahrnout pod pojem „materiální kultura lesní mateřské školky“.

V analýze způsobů, jakými děti ve školce nabývají informace z okolního světa prostřednictvím smyslové zkušenosti, byla využita Bourdieova definice *body hexis*. Bourdieu v ní ukazuje, že si děti nové informace osvojují na základě učení se skrze vlastní tělo - skrze nápodobu tělesných praktik ostatních dětí nebo dospělých. Poté bylo ukázáno, že u dětí dochází k nápodobě činností nebo i mluveného projevu, tzn. že submisivní chlapci napodobují chování chlapce dominantního, přičemž u dívek k podobnému chování dochází je opravdu výjimečně, a to většinou jen v případě, že se některá z dívek rozpláče kvůli nepřítomnosti rodiče. V neposlední řadě je potřeba zdůraznit fakt, že samotné napodobování praktik ostatních dětí je opět založeno na využití potřebných smyslů.

Nejen nápodoba ostatních, ale i materiální objekty slouží u dětí v lesní mateřské školce jako zprostředkovatelé nových znalostí. Materiální kulturu školky představují především čtyři kategorie: hračky, zázemí, potraviny určené ke stravování a předměty vyráběné na slavnosti. V případě hraček bylo použito rozdělení na materiální kulturu dětí a materiální kulturu dětství, které prezentovala Brookshaw ve svém článku *The Material Culture of Children and Childhood*<sup>14</sup>. Materiální kulturu dětí představují hračky, které si děti samy vytvoří, a nebo si je převezmou ze světa dospělých. U dětí v lesní mateřské školce materiální kulturu dětí představují objekty vytvořené z přírodních materiálů, které děti najdou na zahradě nebo na vycházce. Přírodní materiály pak dětem poskytnou nové informace o možnostech jejich využití. Na druhou stranu materiální kulturu dětství představují hračky, které dětem vytvořili dospělí. V lesní mateřské školce do této kategorie spadají především

<sup>14</sup>Materiální kultura dětí a dětství, překlad autora.

obrázkové knihy, dále látkové panenky nebo plastové bábovky. Zde je potřeba vyzdvihnout roli obrázkových knih, které dětem přinášejí nové informace o světě kolem. Zázemím je pro děti v lesní mateřské školce zahrada a jurta, obě poskytující mnoho materiálních objektů (např. vrbičkové stavby, síť na skákání, pískoviště, záhonky, jezírko, knihy, hudební nástroje atd.), skrze které děti získávají nové informace. Poznatky o okolním světě zajišťují i potraviny určené ke stravování. Nejen, že umožňují dětem poznat jejich chutě a vůně, navíc si děti osvojují základy péče o bylinky a ostatní rostliny určené ke spotřebě. Informace o objektech a jejich využití na různých slavnostech (Svatomartinská, Adventní nebo Velikonoční) zajišťuje výroba předmětů právě k těmto příležitostem.

Dále jsme se věnovali roli materiální kultury v rámci nabývání smyslové zkušenosti. Ukázali jsme si, jakým způsobem konkrétní předměty aktivují nebo utlumují dětské smysly. Konkrétně jsme viděli, jak přírodní materiály, knihy nebo potraviny (ať už vypěstované na zahradách rodičů dětí ze školky nebo zakoupené v obchodě) smysly dětí aktivují. Na druhé straně jsme si ukázali i objekty jako hudební nástroje (sansula, flétna), vonný olej nebo „bránu ticha“ sloužící k utlumení dětských smyslů a zklidnění dětí.

V další části analýzy byly prezentovány fotografie dětí ukazující jejich vztah k materiální kultuře lesní mateřské školky. Děti fotografovaly nejoblíbenější materiální objekty na zahradě a tímto způsobem prezentovaly předměty, které vnímají svými smysly a které jsou pro ně na zahradě podstatné. Samotný fakt, že většina fotografií vznikla na zahradě, ačkoliv měly děti příležitost fotit i na procházkách či v jurtě, svědčí o silné provázanosti dětí se zahradou a materiálními objekty, které se ní nacházejí. Ochota dětí pořizovat snímky na zahradě tedy souvisela s jejich znalostí prostředí zahrady a nepřítomností nových podnětů, jež by děti od fotografování vyrušovaly. Obsahová analýza těchto fotografií poskytla informace o tom, co vše hraje u dětí roli při výběru oblíbeného objektu. Ukázalo se, že jsou to především oblíbené a tudíž i často vykonávané aktivity, aktuální aktivity, estetická stránka objektu a paměť a nostalgie, co vede děti k výběru oblíbených materiálních objektů.

V poslední části analýzy jsme si představili aktivity, které materiální objekty lesní mateřské školky dětem poskytují a jak tyto činnosti též vedou k aktivaci či utlumení dětských smyslů. U činností aktivujících smysly dětí jsme si uvedli hru, pracovní činnost na zahradě, vaření, odpočinek na zahradě, aktivity sloužící k rozvoji osobnosti (např. poslech zvuků přírody a města, poslech zpěvu ptáků) nebo výtvarnou činnost. Ztlumit smysly dětí má odpočinek v jurtě, pro jehož analýzu byl použit článek Ben-Ariho *From Mothering to Otherring: Organization, Culture, and Nap Time in Japanese Day-Care Center* o uspávání dětí v japonských denních centrech. V analýze odpočinku jsme si ukázali, jaké faktory hrají roli při výběru místa, kde dítě bude odpočívat - umístění blízkého přítele, umístění pedagoga a umístění kamen a dveří; postup, jaký pedagogy používají k utlumení dětských smyslů - zpěv ukolébavky, vonný olej, hra na sansulu; a roli, kterou pedagogy v době odpočinku hrají

- především roli matek, a to u mladších dětí, u kterých se projeví stesk po vlastních matkách. V závěru analýzy jsme si navíc ukázali, že děti během odpočinku zásadně mění své chování a to tak, že ztlumí svůj hlas a udržují sociální kontakt pouze se sousedem. Zřídka však děti opravdu podlehnou spánku, protože nedělený prostor jurty a uspořádání dětí na karimatkách v těsném kontaktu se sousedem, není příznivým prostředím pro spánek.

Cílem této diplomové práce bylo ukázat, že lidské učení se vždy nemusí odehrávat standardním způsobem, tzn. že nám někdo jiný sdělí určitou informaci a my ji jako takovou převezmeme. Především u dětí se daleko častěji můžeme setkat s učením ve stylu napodoby tělesných praktik nebo způsobů chování vrstevníků či rodičů. Spolu s napodobováním můžeme u dětí v lesní mateřské školce vidět i jedinečný proces učení skrze materiální objekty a smyslovou zkušenost, kterou tyto objekty u dětí vyvolávají. Doufám, že tato diplomová práce bude inspirací pro další antropologické výzkumy dětí a jejich specifické kultury. Je načase upustit od tvrzení, že antropologové nemají rádi děti a věnovat svůj výzkum právě jim.

## Seznam literatury

- Artefiletika.cz [online]. 2004. [cit. 2011-04-25]. Dostupné z WWW: <www.artefiletika.cz>.
- Slamenejurty.cz [online]. 2010. [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW: <www.slamenejurty.cz>.
- BEN-ARI, E. From Mothering to Othering: Organization, Culture, and Nap Time in Japanese Day-Care Center. *Ethos*, 24(1):136 – 164, 1996.
- BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 249 s. ISBN 0-521-29164-X.
- BROOKSHAW, S. The Material Culture of Children and Childhood. *Journal of Material Culture*, 14(3):365 – 383, 2009.
- BUCHLI, V. (Ed.). *The Material Culture Reader*. Oxford : Berg, 2002. 277 s. ISBN 1-85973-559-2.
- HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. London : Routledge, 1995. 323 s. ISBN 0-415-08664-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HIRSCHFELD, L. Why don't Anthropologists like Children? *American Anthropologist*, 104(2):611–627, 2002.
- KOPYTOFF, I. *The Cultural Biography of Things: Commodification as Process*. In Appadurai, A. - *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. pages 64–91.
- LUTZ, C., ABU-LUGHOD, L. (Ed.). *Language and the Politics of Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 217 s. ISBN 978-0-521-38868-9.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication*. Oxford : Blackwell Publishing, 2003. 325 s. ISBN 0-631-22841-1.
- SOUKUP, V. *Dějiny antropologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2004. 667 s. ISBN 80-246-0337-3.
- SZTOMPKA, P. *Vizuální sociologie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007. 168 s. ISBN 978-80-86429-77-9.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Ekoškolky a lesní mateřské školky*. Praha : Ministerstvo životního prostředí, 2010. 73 s. ISBN 978-80-7212-537-1.

WACQUANT, L. *Body and Soul: Ethnographic Notebooks of an Apprentice Boxer*. New York : Oxford University Press, 2004. 255 s. ISBN 0-19-516835-6.