



Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově (Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti)

EVA OPRAVILOVÁ, JANA KROPÁČKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek rozebírá změny v přístupu k výchově a vzdělávání v předškolním období. Osobnostně orientované edukační působení charakterizuje jako reflexi specifických potřeb předškolního dítěte, mezi nimiž tvoří hlavní formativní a hodnototvornou konstantu hra. Sleduje atmosféru a širší kontext podmínek, které pro hru předškolního dítěte současná společnost vytváří a upozorňuje na rizika, která mohou z nenaplnění této potřeby vzniknout.

Klíčová slova: předškolní výchova, předškolní vzdělávání, mateřská škola, osobnost dítěte, cíl předškolní výchovy, obsah předškolního vzdělávání, podmínky výchovy, potřeby, socializace, stimulace, akcelerace, hra spontánní, hra řízená, prostor pro hru, hračka, pomůcka.

STRUČNÉ OHLÉDNUTÍ

Vztah k předškolnímu dítěti a nároky na jeho výchovu a vzdělání v dějinném vývoji prošly hlubokou proměnou. Přístup k dítěti jako k věci, která patří do domácnosti, o níž rozhoduje otec s právem veta, vystřídal po staletí lhostejnost a přezíravost nad nedokonalou zmenšeninou dospělého. K pojetí dítěte jako autonomního jedince s právem na svobodný rozvoj, s nímž poprvé přichází Komenský, vedla dlouhá cesta, na níž mimo jiné sehrál významnou roli vznik veřejné předškolní výchovy.

Společná veřejná institucionální výchova poskytla příležitost poznat u větší skupiny dětí typické zájmy a specifické schopnosti. Veřejná instituce (mateřská škola) se stala místem, kde lze pěstovat občanské ctnosti, rozhojňovat kulturní statky a promýšlet formy lidského spolubytí. Naznačila netušené možnosti, jak využít společné výchovné působení v předškolním období ku prospěchu dítěte jako jedince a zároveň i celé společnosti. Jako základní edukační strategie se nabízela hra jako přirozená spontánní činnost, která je dítěti vlastní a tvoří osu veškeré jeho činnosti. Nicméně u předpokládaných náročnějších vzdělávacích cílů vznikla pochybnost, zda tato



tradiční, jednoduchá a zdánlivě nenáročná činnost dítěte bude k naplnění záměrů dostačující, a žádoucím vzorem se stalo školní vyučování.

V nově nastavených vzdělávacích podmínkách bylo proto nutné se ptát, jakou funkci a smysl má vzdělávání dítěte dříve, než vstoupí do povinného školního vzdělávání. Byla zahájena diskuse, jejíž pokračování můžeme sledovat i v současnosti.

Hned z počátku byla některými osvícenými pedagogy veřejná výchovná instituce přijata jako skutečný začátek společensky garantovaného celoživotního vzdělávacího procesu. (Například K. S. Amerling ve svém návrhu na vytvoření české národní školy z roku 1848 počítá s profesionálně vedeným povinným předškolním vzděláváním od 2, resp. 4 let.) Pro mnoho pedagogů se institucionální předškolní vzdělávání stalo příležitostí, jak posunout některé edukační záměry elementárního vzdělávání s očekáváním, že minimalizované požadavky tradiční školní výuky vývoj a zrání dítěte částečně zrychlí. Bohužel řada projektů a návrhů postrádala hlubší reflexi a přihlídnutí ke specifickým problémům vzdělání jedince v předškolním období. Ne vždy se podařilo řešit problém s odpovědností a porozuměním, potřebnými znalostmi všech souvislostí, chápajícím vhladem i vědomím křehkosti a specifiky tohoto životního období. Navrhované strategie se občas nevyhnou určité ambiciózní „pedagogické tvořivosti“, snaze o jinakost za každou cenu, pragmatickému a byrokratickému přístupu a nelze vyloučit ani pokusy o „sociální inženýrství“ nebo komerční zájmy.

Mnozí pedagogové měli o možnosti nebo dokonce nutnosti předškolní děti systematicky vzdělávat pochybnosti. Nepovažovali za vhodné předčasně zkracovat dětství a bránit spontánně naprogramovanému vývoji. (Podle Vynesení c.k. ministerstva vyučování ze dne 22. června 1872 č. 4711 se „... všeliké vyučování ve způsobě školní naprosto vylučuje... Nejedná se tu o to, aby dívky nabyly nějakých zvláštních vědomostí abstraktních aneb aby se jim přispíšením duševního vývoje poskytlo toho, co jim svým časem teprve škola národní má podati. Jedná se tu vedle zušlechtnění srdce hlavně o probuzení vnímavosti mysli a ducha dětského...“

Mezi těmi, kteří svými myšlenkami přispěli k prosazení harmonizujícího a vyváženého osobnostního přístupu k předškolnímu dítěti a jeho vzdělávání, zaujal přední místo profesor Zdeňek Helus. Po léta promýšlel a formuloval základní principy modelu výchovy orientované na dítě, v němž je zásadní respekt k přirozeným spontánním aktivitám. Jejich univerzálnost a obecná platnost se proto také staly východiskem současného modelu osobnostně orientované předškolní výchovy v mateřské škole.

Mohlo by se zdát, že díky explikaci edukační filozofie a deklaraci principů už nic nebrání v naplňování záměrů výchovy zaměřené na osobnost dítěte. Ale je to právě tento autor, který nabádá k obezřetnosti a přichází s varováním, že i dobré úmysly mohou mnohdy mást až zavést. Konstatuje, že přes všeobecně akceptovanou filozofii osobnostního rozvoje často nejsme s to zajistit pro její uplatnění v praxi příslušné



podmínky. S využitím myšlenek profesora Heluse se proto dále pokusíme tuto disharmonii sledovat a na některé konkrétní problémy upozornit s vědomím, že pedagogickému myšlení je někdy vcelku oprávněně vytýkáno, že „nebere dítě dostatečně v úvahu, že způsoby vyučování a učení neodpovídají jeho vývojovým možnostem, že jednání s ním se odcizuje zvláštností jeho prožívání, uvažování, usilování...“ (Helus, 2009, s. 11).

PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ OPTIKOU SOUČASNOSTI

Na sklonku 20. století se běžně užívaný pojem předškolní výchova v souvislosti se vznikem mezinárodní normy pro klasifikaci ve vzdělávání ISCED (International Standard Classification on Education), kterou přijalo UNESCO v roce 1997, nahrazuje pojmem **předškolní vzdělávání**. Zpráva Eurydice and Eurostat Report z roku 2014 v poznámkách definuje stupeň ISCED 0 předškolní vzdělávání jako „úvodní stupeň organizovaného vzdělávacího působení, které se uskutečňuje v instituci (škola, vzdělávací centrum) a je určeno dětem od 3 let“.

Zavedení termínu předškolní vzdělávání přispělo k následnému pregnantnějšímu vymezení tohoto edukačního procesu a podtrhlo jeho význam. Umožnilo, aby se předškolní vzdělávání stalo specifickou součástí celého vzdělávacího systému, což mělo za následek změnu v tradičním pohledu na dítě v etapě předškolního

dětství. Definice ukončila dosavadní přístup k předškolnímu období jako k období vzdělávací nezávaznosti, improvizace a nahodilosti. Předškolní vzdělávání si začalo cílevědomě vytvářet vlastní strukturované programy, které svými obsahy připravují děti na školní vzdělávání a zajišťují předpoklady celoživotní vzdělanosti.

Současné předškolní vzdělávání v souladu s obecně vymezenými vzdělávacími cíli stanoví své vzdělávací cíle následovně:

- učit se dodržovat lidská práva;
- jednat demokraticky;
- chovat se v souladu s tendencemi rozvoje.

V praxi to znamená, že každý pedagog by si měl položit některé otázky, které přesahují konkrétní zaměření jeho běžných každodenních úkolů. Jsou to **otázky po hlubším smyslu výchovného a vzdělávacího působení**, v nichž se ten, kdo vychovává a vzdělává, musí ptát:

- jak dítěti rozumí;
- co od něho očekává;
- co mu poskytuje a jaké podmínky pro ně vytváří;
- nakolik je dovede ochránit a nakolik je vystavuje různým tlakům;
- co ví o místě, které dnešní dítě zaujímá v rodině, výchovné instituci, ve společnosti vůbec a samozřejmě ve skupině vrstevníků v mateřské škole.

Odpověď si není snadné. Předpokládá se, že dokážeme své výchovné působení kriticky zhodnotit a umíme shromážděná fakta nezávisle rozebrat a objektivně posoudit. Že se oprostíme od zakořeněných předsudků a snah zavádět okamžitá plošná, univerzální a definitivní řešení, že budeme mít odvahu hledat a zkoušet a nepodlehne tlakům



a módním vlnám. Že budeme sledovat především zájem dítěte s jasnou představou cíle, k němuž směřujeme.

Kdybychom dnes položili obecnou, ale zásadní otázku, co je hlavním cílem předškolní výchovy, setkávali bychom se s názorem, že „ve výchově má jít především o osobnost, že je naším úkolem posilovat dítě v jeho osobnostním vývoji – v šanci stávat se osobností“ (Helus in Kropáčková, 2008, s. 19).

V tomto obecném vymezení je východisko ke konkretizaci dílčích cílů, prověřovaných prizmatem každodennosti, nepřehledností až neuchopitelností všech podmínek a situací i schopností vzhledu do složité komunikační sítě s rozmanitostí vztahů, názorů a postojů. Sjednocením těchto faktorů se záměry osobnostní orientace stanou prostředkem naplnění této orientace.

DŮSLEDKY ZMĚNY PŘÍSTUPU K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Mateřské školy jako veřejné instituce získaly vymezením statutu předškolního vzdělávání netušené možnosti v organizaci a řízení edukačního procesu, ale zároveň bylo umožněno propojení výchovy se vzdělávací politikou. To může mít jak pozitivní, tak negativní dopad. Pozitivní je možnost vytvořit optimální podmínky pro naplňování potřeb a práv dítěte, plošná garance pro uplatnění schopností a zájmů každého jedince a posílení vstřícné státní politiky vůči rodinám s malými dětmi. Negativní dopad znamená nebezpečí, že mohou být preferovány zájmy

společnosti před zájmy jedince. To může vyústit ve snahu s dítětem manipulovat směrem k aktuálním potřebám, dílčím záměrům a zájmům bezproblémového fungování společnosti (např. tendence prodlužovat či zkracovat pobyt v instituci či povinnou docházku podle ekonomické situace, zařazovat tendenční vzdělávací obsahy, nastavovat provoz předškolních institucí a délku pobytu dětí v ní podle pracovní doby rodičů – celodenní, celotýdenní, nonstop – a ne potřeb dítěte).

Praktické a organizační aspekty stejně jako širší společenské a kulturní vazby předškolního vzdělávání řeší kromě pedagogů také politologové, ekonomové, prognostici, lékaři, právníci atd. Hledají mimo jiné i souvislosti mezi edukačními záměry a vynaloženými prostředky. Hodnotí výši nákladů, účelnost využití i jejich návratnost. Pedagogy mnohdy vnímají podobně jako státní úředníky, kteří jsou odpovědní za správu veřejného majetku, a rodiče jako klienty, kteří mají právo na spolehlivé servisní služby.

Předškolní vzdělávání je ale proces nezávislý, který musí směřovat především k nejlepšímu prospěchu dítěte. Výchova by neměla podléhat tlakům a požadavkům na přípravu člověka, který bude spolehlivě fungovat podle představ a požadavků státní exekutivy (nebo rodiny) a momentálně panujících ekonomicky nebo ideologicky ovlivněných postojů.

Vzdělávání v předškolním období představuje rozvoj a kultivaci dítěte v celé bohatosti a šíři jeho osobnosti, je ovšem specifické a od modelu školského vzdělávání se významně liší.



Předškolní vzdělávání je přirozený proces, který rovnoměrně naplňuje všechny potřeby dítěte a vytváří vhodné podmínky, podnětné pro jeho učení v širokém slova smyslu. Respektuje hodnotu osobně prožívané skutečnosti, osobnostní individualitu i hranice možností dítěte, včetně těch, které jsou dány různými genetickými či sociálními a kulturními odlišnostmi.

REALITA NAPLŇOVÁNÍ EDUKAČNÍCH ZÁMĚRŮ Z POZICE DÍTĚTE

Od konce 19. století je ústředním problémem teorie i praxe výchovy předškolního dítěte hra, k níž odborníci přinášejí stále nové poznatky a podpůrné argumenty, které netřeba připomínat. Nutno ale připomenout, že i hra jako fenomén podléhá v prostoru a čase zákonitostem vývoje myšlení a poznání a s nimi jsou spojeny i změny v názorech. Příkladem může být i dobové hodnocení hry u Marie Montessoriové (1872–1952). Na základě svých pozorování zjistila, že děti si nabízené hračky samy od sebe nevybíraly, z čehož usoudila, že „... v životě dítěte je hraní něčím nepříliš důležitým, něčím, k čemu se dítě uchyluje, když nemá možnost dělat něco lepšího. Dítě cítí, že jeho posláním je něco závažnějšího než se zabírat triviálními hraními“ (Montessori, 1998).

Ve druhé polovině 20. století antropologové a etnologové, kteří v různých částech světa pozorovali skupiny lidí v podstatě nedotčených civilizačními vlivy, překvapivě zjistili, že existují skupiny, v nichž se u dětí hra v současném pojetí

prakticky nevyskytuje. Činnost dítěte je založena pouze na jednoduchém napodobování a instinktivním učení. Někteří pedagogové z toho vydedukovali, že dítě si nemá hrát, ale „opravdově žít“ a požadovali odstranit hračky a nahradit je skutečnými (snad jen přiměřeně zmenšenými) běžnými předměty a nástroji.

Opačným pólem se stala víra v absolutně spolehlivý edukační efekt hry, která se při necitlivé interpretaci Komenského eufemistického označení „schola ludus“ promítla do kategorických požadavků některých inovačních směrů požadujících, aby veškeré vyučování a (školní) výuka byly nahrazeny herními činnostmi.

Po všeobecném uznání práva dítěte na hru se dospělo k přesvědčení, že tuto přirozenou činnost je nutno využít a prostřednictvím záměrného plánování a řízení ovládnout. Tendence hru cílevědomě usměrňovat učinila ze hry univerzální prostředek a obohatila dítě o činnosti, která se jí jen zvnějšku a někdy hodně vzdáleně podobají. Příkladem je bezpočet nabízených sofistikovaných materiálů, pomůcek a hraček s deklarovaným potenciálem především kognitivního rozvoje, kterými jsou v dobré víře bohatě zásobovány mateřské školy i rodina. Spolu s nimi se šíří specifická a někdy až úsměvná „didaktika“, vedoucí postupnými pečlivě promyšlenými kroky k zaručenému úspěchu. Cesta bývá pragmaticky vytýčena jednosměrně a přímo bez ohledu na to, že ochuzuje dítě o zážitky z vlastního samostatného hledání, o radost poznání i o zážitky námahy či neúspěchu, které je třeba překonávat.



Je proto namístě sledovat, jak v reálných podmínkách naplňuje hra vysoké aspirace, které do ní vkládáme. Reálné podmínky tvoří především čas, prostor a herní partneři. Bylo by dobré znát především názor dětí samých, jenže přímá odpověď by byla pro děti těžká. Současné technologie ale už umožňují objektivně sledovat herní aktivity v přirozených experimentálních podmínkách. Získaný materiál může přinést zajímavá, i když asi ne vždy pozitivní zjištění.

Snaha získat konkrétní údaje, které by pomohly některé dílčí otázky osvětlit, vedla pracovníky ústavu M. Meierhoferové ve Švýcarsku k projektu nazvaném Světy malých dětí (*Lebenswelten junger Kinder*). Cílem bylo popsat nejbližší životní prostředí dětí a jeho kvalitu, zjistit jejich vztah k tomuto prostředí a zmapovat činnosti, ke kterým děti toto prostředí motivuje. Projekt trval tři roky a zúčastnilo se ho více než 80 rodin s dětmi ve věku od 3 do 6 let. Kromě běžných výzkumných metod byl použit nový netradiční postup: 50 dětí dostalo fotoaparát, aby mohly zaznamenat prostředí, ve kterém se pohybují (cesta do školy, pobyt na hřišti, při nákupu apod.) a z vlastního úhlu pohledu samostatně zachytit, jak vidí svůj „svět“. Pro orientaci ve svém blízkém i vzdálenějším světě měly děti k dispozici i navigaci GPS. Zatím předběžné výsledky (konečně dosud nebyly publikované) naznačují, že děti jsou vlastně v mnohém chytřejší, než si myslíme, a není třeba je neustále vést a určovat, co a jak dělat a čemu se věnovat. Dovedou si v prostředí pro svou hru najít překvapivé výzvy a přirozeně (i když ne-

strukturovaně a nedirektivně) samostatně získávat zkušenosti a učit se.

Zdá se, že tato předběžná zjištění mimo jiné naznačují, že o tom, jak dnešní děti svůj „svět“ a svou aktivitu v něm vnímají, víme vlastně velmi málo. Proto si jejich jménem položíme otázku, zda dostatečně respektujeme původní smysl hry, jak je deklarovaný z hlediska fenomenologie i psychologie, a stručně připomeňme základní kritéria, podle nichž hodnotíme určitou činnost jako hru.

Dítě si hraje, když je v dobrém rozpoložení, věnuje se hře dobrovolně, zajímá ho a je mu příjemná. Zabývá se činností, která nemusí být přímočaře „dotažena do konce“ a přinášet bezprostřední zisk. Není stereotypním opakováním nebo kopírováním nabídnuté předlohy, ale tvůrčím aktem, v němž dítě uplatní neomezenou a nepředvídatelnou představivost.

Někteří teoretici i praktici vyjadřují v souvislosti se současným charakterem dětské hry určité obavy. Upozorňují, že změnou způsobu života předškoláků a podmínek vázaných na hru (místo, čas, sociální skupina) se mění její specifické rysy a svým způsobem také její kvalita. Za nejvíc znepokojující je považován úbytek fantazie a tvořivosti, který se vysvětluje tím, že ve snaze předbíhat přirozený vývoj děti příliš vedeme, usměrňujeme. Ve snaze znásobit edukační efekt předkládáme dětem herní „polotovary“ a vzorce, které mohou jednoduše převzít a napodobit. Nemusí samostatně hledat a usilovat o vlastní přístup.

Nejzávažnější pozorované a konstatované změny jsou:



- celkový prostor pro hru se zmenšil;
- omezila se příležitost k získávání rozmanitých zkušeností v přirozeném přírodním prostředí;
- proměnilo se rodinné prostředí;
- do obsahu, forem a podmínek herní činnosti vstupují aktivní vzdělávací strategie;
- obsah hry ovlivňuje nadměrná stimulace a „duševní překrmování“;
- místo přirozené socializace nastupuje sofistikovaná sociální integrace v rámci formálně utvářených skupin.

Prostor, kde si děti po většinu času mohly hrát zcela volně ve vrstevnické skupině bez dohledu dospělých, už prakticky neexistuje. Zanikl dříve běžně fungující fenomén, zvaný „socializace ulic“ poskytující zážitky ze situací, kdy je třeba obstát bez pomoci dospělého za zády. V tomto prostoru získávalo dítě nejvíce autentických podnětů pro rozvoj všech stránek své osobnosti a jednalo maximálně svobodně a samostatně, i když bylo vystaveno značným nárokům a občas se nevyhnulo nepřijemnostem.

Někteří zahraniční autoři (Zinncker, 1979, 1987) označují ztrátu obrovské příležitosti získat především sociální zkušenosti, užitečné poznatky i praktické dovednosti jako „vyhnání z ráje“. V řadě výzkumů k tomuto problému se zjistilo, že nedostatek přirozených neformálních kontaktů a omezení místa a času na hru má prokazatelně na děti negativní dopad (Zeicher, 1983; Engelbert, 1986). Vede k agresi a destruktivnímu chování a může být i zdrojem vývojového opoždění v motorických, vizuálních, taktilních i kinetických dovednostech.

Také rodinné prostředí s nedostatkem sourozenců vede k příliš těsné vazbě a spoléhání se na dospělého, čímž se snižuje úroveň vyjadřovací a dorozumívací schopnosti dítěte (dospělý je dítěti neustále k dispozici, snadno si požadavek dítěte domyslí nebo dokonce předjímá, asertivního vrstevníka je třeba přesvědčovat a při tom třeba zjistit, že jsou i jiné než slovní argumenty).

Drastický čin „vyhnání z ráje“ je spojován s příliš aktivní vzdělávací politikou. Ta si klade nároky na veškerý čas dítěte, který musí být pečlivě naplánován a využit. Čas a prostor pro hru dítěte byl dán k dispozici dospělým, kteří ho využívají především ke svým (převážně ušlechtilým) záměrům. Často ale i k subjektivním aspiracím, prezentaci a sebereprezentaci.

Průvodním jevem odchodu z ráje je náhradní nabídka různých nově vzniklých zařízení a institucí, které se na využití náplně dětského času zaměřují a de facto zkracují dětství s jeho přirozenými projevy a zájmy. Děti jsou z nadstandardní nabídky dezorientované, ale snaží se rodičům vyhovět. Z přetížení a únavy ztrácejí přirozenou zvědavost, hravost a tvořivost. Těžko posoudit, kolik je v této nabídce skutečně pedagogického záměru a kolik úsilí organizátorů získat a připravit si budoucího konzumenta a klienta.

Čas dnešního dítěte je strukturován ve dvou liniích. Jednak je centralizován do předškolního zařízení, kam dochází převážná část předškolní populace, kde jsou činnosti promyšleně časově i prostorově strukturovány (Oprailová & Kropáčková, 2008). Dítě sem pravidelně denně dochází



na dobu, která se rovná pracovní době dospělého. (Ve všední den tráví s rodiči průměrně čtyři hodiny, do nichž je zahrnuta cesta do mateřské školy, nákupy, příprava večere a večerní hygiena.) Kromě toho dítě pobývá v rámci bohaté a diverzifikované nabídky v dalších institucích, které fungují rovněž v pevném časovém režimu. Pro dospělé je to praktické a pro děti pohodlné. Bez vlastního úsilí, vůle a zájmu se s vydatnou pomocí dospělého přesouvají z místa na místo, od činnosti k činnosti, od skupiny ke skupině. Přesto, že jako jednotlivci mohou být v akci, mají ve skupině omezenou možnost jednat, rozhodovat se podle svého a spontánně navazovat kontakty s vrstevníky. (Putování „kroužky“ představuje cestu mezi ostrovy, na které dítě vstupuje jako dobyvatel, nebo jako trosečník. Dobyvatel touží po dobrodružství, trosečník vyhlíží záchraný člun.) Nabídka vzdělávacího obsahu nebývá v mnoha případech profesionálně garantovaná, její kvalitu a případné výsledky rodiče příliš nesledují. Předpoklad, že se tato nabídka podílí na dalším snižování příležitosti ke hře, je patrně oprávněný.

Organizované dětské skupiny jsou uspořádané formálně, jsou uzavřené, neměnné. Panují v nich stále provozní rutiny, organizace, pravidla, standardní nabídka i všednodenní herní zvyky. Také prostředí se příliš nemění. (Průměrná délka pobytu českého dítěte v předškolním zařízení je dva a půl roku, které dítě stráví v relativně stálém, málo proměnlivém prostředí.)

Domínuje snaha dítě ustavičně aktivizovat, jeho herní činnost usměrňovat

a všemožně „podporovat“ a motivovat k určitému typu herní tvořivosti. Paradoxně následně zjišťujeme, že čím lépe je prostředí vybaveno a čím atraktivnější je nabídka, tím více se dítě stává závislejší, méně samostatné a tvořivé. Příliš pečlivě připravený prostor do značné míry tlumí vlastní aktivitu dítěte. (Dítě se nemusí rozhodovat, vymýšlet si a hledat prostředky k naplnění svých představ, protože poučený a tvořivý dospělý to už předem vymyslel za ně.)

Čas a místo hry jsou historicky svázané zejména s přirozenou sociální integrací a navazováním vztahů, které zároveň přináší další zkušenosti a poznatky. V neformálně vytvářených dětských skupinách si děti mohly volit činnost, dobu, místo i způsob hraní a nacházet herního partnera (Gray, 2004). Dítě tak za těchto podmínek každý den samostatně řešilo nové a neočekávané situace, které si také muselo vyhodnocovat a dále zpracovat.

Nyní se sociální integrace odbývá ve formálně utvářených dětských skupinách, ve vymezeném čase a podle předem stanoveného programu. I když jsme přesvědčeni, že dítěti pouze činíme nabídku, ze které si může vybrat, přiznejme, že nabídka je limitovaná, determinovaná, sugestivně motivovaná a většinou ji dítě nemá možnost odmítnout.

Zdeněk Helus hovoří o fenoménu tzv. ostrovního dětství, kdy „se dítě nachází na jakémsi ostrůvku, kde koná to, co je na daném ostrůvku funkční, aby bylo poté přemístěno na ostrůvek jiný, s jiným funkčním vymezením jeho pobytu. Mezi těmito ostrůvky není žádné kompaktní území,



v němž je možné, krásné a objevné se samostatně pohybovat.“ (Helus, 2009, s. 86).

CESTY K HLEDÁNÍ ŘEŠENÍ

Nastal čas zamyslet se a zvážit, jak dál. Možná se zbytečně hrozíme představ, že bychom měli na deklarované edukační cíle rezignovat a zmírnit tempo formativního působení. Zdá se nám, že by to byl krok zpět, který by ohrozil postavení dítěte při plnění nároků, s nimiž se v dnešní „učící se“ společnosti musí vyrovnávat, a promarnil „návratnost investice do vzdělání“.

Výzkumy z poslední doby ale přinášejí poněkud jiný pohled. Doporučují (a to co nejdříve) toto riziko podstoupit a vrátit hře její původní smysl. Nebát se hru uvolnit a osvobodit od permanentních snah o její didaktické využití (Mitra, 2004). (Bylo dokázáno, že dlouhodobý efekt didaktických her je ve srovnání se samostatnou činností asi třetinový.)

V některých současných inovačních programech děti spolu s pedagogy opouštějí herny, pečlivě vybavené hračkami, a přesouvají se do reálného prostředí. Nejčastěji se tímto prostorem stává příroda (např. lesní školky), v níž děti mohou samostatně vyhledávat podněty pro svou explorační, herní i pracovní a tvořivou činnost (Cornell, 2012). Výjimkou nejsou ani mateřské školy, jejichž prostory jsou zařízení jako běžné (i retro) domácnosti, ateliéry a řemeslné dílny.

Pozitivní změna může nastat například už tím, že v širokém smyslu zvětšíme bezpečný prostor, kde si budou děti samy hledat podněty ke hře. V době pobytu

ve školce jim poskytneme dostatek času na hru, zapomeneme občas na plnění plánovaných konkrétních očekávaných výstupů a s důvěrou budeme sledovat, jak si k nim děti samy nacházejí cestu. (Ani sebelépe vybavená školní třída či zahrada nejsou v pravém slova smyslu ideálním prostorem, kde se děti mohou zcela přirozeně a spontánně projevit.)

Od dob svého vzniku mateřská škola hledá optimální cesty pro své působení, prověřuje záměry a projekty, zdokonaluje metody a hodnotí výsledky. Předkládá návrhy na reformy a změny, které se projevují jak uvnitř, tak z vnějšku. Vnitřní reformy vycházejí od samotných pedagogů, kteří cítí potřebu prověřovat edukační cíle, hodnotit záměry, analyzovat výsledky a využívat nové poznatky. Vnější reforma je záležitostí exekutivy a důsledek politického vývoje. Přináší rovněž prověrku výchovných cílů a obsahu, mění organizační směrnice a snaží se dosažený stav právně ukotvit.

Předškolní dětství je ale příprava na život a dokonalé lidství, to znamená, že výchova dítěti s láskou poskytuje nejen péči a poznatky, ale především vytváří prostor pro jeho samostatné a odpovědné jednání, podpořené mravním vedením. Uplatnění myšlenek humanizace, demokratizace a individualizace se odvíjí od měnlivých podmínek života společnosti a ty bývají doprovázeny různými reformními a transformačními kroky. Důležité je, aby ve vztahu k předškolnímu dítěti byly nenásilné a smysluplné.

Výchovné působení směřujeme podle představ o budoucnosti, o níž mnoho neví-



me. Současný svět je pragmatický a sofistikovaný. V zájmu budoucího úspěchu zavazuje dítě k povinnostem, které nemusí být v souladu s jeho zájmy a potřebami. Často jsou to povinnosti, které vytěšňují tradiční volnost, nezávaznost a spontaneitu, odjakživa patřící k předškolnímu dětství.

Dítě potřebuje prostor a čas na bezprostřední kontakty s dospělými a vrstevníky. Ty nelze nahradit hračkami, pomůckami, sofistikovanými postupy, novými technologiemi ani dálkovým ovládáním. O edukačních výsledcích rozhodují faktory sociálně vztahové, citové a morální, které se hůře postihnou a nedají se přímo regulovat.

Všechny změny v současném světě nelze ve výchovných cílech zachytit. Lidskou moudrost netvoří jen informace (být informován neznamena vědět). Globální horizont, virtuální prostor, exploze informací a mediální sféra vyžadují stále nové modely chování. Proto by výchova měla podporovat především schopnost umět se vyrovnávat se stále se zvyšujícími nároky. K očekávaným výstupům předškolního vzdělávání by jako přirozený projev měla patřit hlavně citová hloubka, schopnost empatie, smysluplná komunikativnost, sociální otevřenost, kritické myšlení, spontaneita, fantazie a hravost, tedy vlastnosti, které životně akční přístup podporují. Větší důvěra ve schopnosti, které dítě uplatňuje ve spontánním herním jednání, může rozhodujícím způsobem přispět k rozvoji samostatnosti a sebevědomí, potřebných k náročné adaptaci. Současná předškolní výchova by neměla vycházet z představy dospělých, kteří hledají

„know-how“ pro projekt úspěšného jedinice vybaveného informacemi a kompetencemi, preferujícími akčnost, úspěch a prezentaci. Měla by vést děti tak, aby byly spokojené a šťastné i se zřetelem ke svým vlastním představám.

Posun od jednoduché a nenáročné předškolní výchovy k systematickému předškolnímu vzdělávání znamená nepochybně správný krok. Jejich postavení je ale rovnocenné a vyžaduje, abychom se zaměřili na to, v čem je jejich síla a nezastupitelnost. Současná preference předškolního vzdělávání poněkud zastínila důraz na výchovu chápanou jako široké, otevřené a přirozené působení na jedinečnou autonomní osobnost. Posuďme proto, zda není žádoucí, abychom se alespoň částečně navrátili ke kořenům. Hra znamená pro dítě hlavně čas a prostor pro volnou, zbytečně neřízenou a neomezovanou spontánní a tvořivou činnost. Dejme tedy dětem příležitost si co nejvíce samostatně hrát.

SLOVO NA ZÁVĚR

Při psaní jsme se inspirovaly osobností a dílem prof. PhDr. Zdeňka Heluse, CSc., který patří k našim hlavním představitelům osobnostně orientovaného přístupu k dítěti, humanizace vzdělávání a výchovy.

Naše poděkování profesoru Helusovi patří také za dlouholetou spolupráci s Asociací předškolní výchovy, za inspirační myšlenky ve znovuobjevování dítěte a jeho dětství, za společné hledání osobnostního zřetele v pedagogickém přístupu k dítěti a jeho lidský láskyplný přístup.



Váženému a milému panu profesorovi přejeme pevné zdraví, mnoho každodenních radostí a spoustu elánu v osobním i pracovním životě.

LITERATURA

- Cornell, J. (2012). *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál.
- Einblicke in Lebenswelten junger Kinder* (2015). Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Engelbert, A. (1986). *Kinderalltag und Familienumwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Gray, P. (2012). *Svoboda učení*. Praha.
- Helus, Z. (2008). Dítě v osobnostním pojetí. In J. Kropáčková (Ed.), *Dítě předškolního věku dříve a dnes* (s. 19–27). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Key Data on Early Childhood Education and Care in Europa* (2014). Luxemburg: Eurydice/Eurostat Report.
- Mitra, S. (2004). *The hole in the wall*. Dataquest (India). Dostupné z www.dqindia.ciol.com-makeasections.asp/104092301
- Montessori, M. (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Oprailová, E., & Kropáčková, J. (2008) Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In J. Kropáčková (Ed.), *Dítě předškolního věku dříve a dnes* (s. 53–60). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Zeiber, H. (1988). Verselbständige Zeit – selbständigere Kinder? *Neue Sammlung*, 28, 75–92.
- Zinnecker, J. (1979). Strassensozialisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 727–749.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur, 1940–1985*. Opladen: Leske+Budrich.

Doc. PhDr. Eva Oprailová, CSc.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky;
e-mail eva.oprailova@pedf.cuni.cz

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky;
e-mail: jana.kropackova@pedf.cuni.cz



OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. From Pre-school Upbringing to Pre-School Education and Back to Pre-School Upbringing (The path from imperfect miniaturisation of the adult to autonomous personality)

The article analyses changes in the approach to upbringing and education in the pre-school period. Personality-orientated educational practice is characterised as a response to the specific needs of the pre-school child, among which play forms the main formative and value-generating constant. The article explores the atmosphere and wider context of the conditions that contemporary society creates for the play of the pre-school child and points out the risks of failure to fulfil this need.

Keywords: *preschool upbringing, preschool education, nursery school, personality of the child, the goal of pre-school upbringing, the content of pre-school education, conditions of upbringing, socialisation, stimulation, acceleration, spontaneous play, directed play, space for play, toy, aid.*