

# Dětská skupina jako kolektivita\*

LUCIE JARCOVSKÁ\*\*, KATARÍNA SLEZÁKOVÁ  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

## Toddler Group as a Collectivity

**Abstract:** The aim of this study is to examine the everyday life of day-care institutions and the culture of peer relationships that develop there. Interdisciplinary studies of childhood perceive it as a social construct separable from biological immaturity, and they describe a distinct toddler style of socialisation with peers. In this paradigm, participation in cultural routines is central to understanding child socialisation. Based on ethnographic observations in two facilities and interviews with teachers and parents, we explore relationships between peers, social routines, and the creation of collectivity. We focus on the perspective of adults and their perception of the children's collective and on the meanings of children's interactions. The analyses reveal that as well as socialising in hierarchical relationships with adults they also actively participate in cultural reproduction through the interpretation of meanings. What constitutes 'play' when socialising with adults becomes 'something real' when it occurs between physical and cognitive equals. Interaction with peers in a day-care facility allows a child to experience a collective 'WE', through which they are then able to control adults. However, the creation of collectivity depends on their being conditions in place that are suitable for small children and toddlers.

**Keywords:** childhood, toddler, peer collectivity, play, socialisation

*Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2021, Vol. 57, No. 5: 557–580*

<https://doi.org/10.13060/csr.2021.042>

## Úvod

Tento článek přináší výsledky výzkumu, který se věnuje institucím denní péče o děti do tří let a ve kterém usilujeme o pojetí zkušenosti takto starých dětí jako relevantního výzkumného tématu sociologie vzdělávání. Náš výzkumný zájem vychází z pocíťovaného deficitu pozornosti věnované této věkové kategorii v čes-

---

\* Článek vznikl v rámci projektu Pedagogika raného věku v institucích denní péče v České republice (TL02000306). Projekt je spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

\*\* Veškerou korespondenci pošlete na adresu: Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D., Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Pořič 623/7, 603 00 Brno, e-mail: jarkovsk@mail.muni.cz.

kých sociálních vědách, přičemž chybí především takový výzkum, který by děti zkoumal jako svébytné sociální aktéry. Děti do tří let vypadly jak z hledáčku sociologického, tak pedagogického výzkumu. Vzhledem k růstu zájmu o instituce rané péče a vzdělávání roste i zájem o poznatky z této oblasti. V pedagogice se tak začínají objevovat prakticky orientované texty [např. Splavcová, Kropáčková 2017; Syslová, Grůzová 2015]. V sociologických výzkumech se objevují zprostředkovaně skrze genderově a feministicky orientované výzkumy mateřství, sladování práce a rodiny [Maříková, Lutherová 2013] či prorodinných politik [Kuchařová, Nešporová 2019; Šťastná 2019] a politik zaměstnanosti [Hašková, Dudová 2017a; Hašková, Křížková, Pospíšilová 2018]. Konkrétněji pak toto téma uchopují studie věnované přímo povaze institucí péče o děti do tří let a partikulárním tématům s ní spojeným, např. vnímání povahy péče [Souralová 2012], a diskurzům kolem těchto institucí [Hašková, Dudová 2017b]. Nejpodrobněji se tomuto tématu věnuje kniha *Péče o nejmenší: Boření mýtů*, která zkoumá odpor české laické i odborné veřejnosti k jeslové péči a argumenty o škodlivosti jeslové péče srovnává s nejnovějšími poznatky zahraničních výzkumů [Hašková, Saxonberg, Mudrák 2012]. Posledně jmenované studie ukazují, že v českém kontextu dochází k určitému svetonázorovému souboji, ve kterém část laické i odborné (především pedagogické a psychologické) veřejnosti pocituje odpor k tomu, že by děti mladší tří let měly být svěřeny do péče někomu mimo rodinu, a dvouleté dítě v jesličkách vnímá už samo o sobě jako patologii [Saxonberg 2012; Mudrák 2012]. Jako příklady tohoto sporu můžeme jmenovat senátní slyšení z 6. 2. 2018 s názvem „Dvouleté děti nepatří do školky, ale do náruče mámy“, které uspořádal Výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva, a petice, kde zazněly příspěvky s emotivně laděnými názvy, jako např. „Předčasné zaškolení do MŠ je jako utrhnout nezralé jablko a doufat, že bude sladké...“ [Jarkovská 2018], nebo petice iniciovaná Markem Hermanem<sup>1</sup> a Jiřím Haldou<sup>2</sup> s názvem „Dvouleté děti do školky nepatří“.

Náš text se nezabývá otázkou, zda dítě patří do instituce denní péče, či do rodiny. Tu považuje za irelevantní. Cílem výzkumu není preskribovat společenské normy, ale zabývat se komplexitou stávající sociální reality, tj. nespekulovat o tom, kam dítě patří, ale podívat se na to, kde dítě je a jak je institucí tvarována jeho každodenní realita i život jeho rodiny. Bez ohledu na představy některých expertů na výchovu a psychologii a bez ohledu na veřejné mínění se v současné době ve státních mateřských školách nachází kolem 60 tisíc dětí mladších tří let a další desetitisíce jsou jich v soukromých zařízeních. Jejich každodennost považujeme za smysluplný objekt výzkumu. Předkládaná studie je součástí širšího projektu, jehož cílem je navázat na předchozí studie věnované analýze součas-

<sup>1</sup> Marek Herman je hlasitým odpůrcem jeslí a dvouletých dětí ve školkách [viz např. Peknerová 2017], Hronová [2017], kritizuje nejen jesle, ale třeba i otce na rodičovské dovolené [Pisingerová 2019].

<sup>2</sup> Jiří Halda je psycholog veřejně se zasazující proti docházce dětí mladších tří let do institucí denní péče [Šafaříková 2018].

ných diskusí o rané péči a výchově v širších sociologických, pedagogických a historických souvislostech. Situace se neustále mění s proměnou nastavení sociálních a rodinných politik (např. vícerychlostní čerpání rodičovského příspěvku urychluje návrat pečujících rodičů na trh práce a logicky zvyšuje poptávku po zařízeních péče pro nejmladší děti). Zároveň chceme empiricky přezkoumat některé zaužívané představy objevující se v těchto diskusích, posunout se za rámec studia diskurzů týkajících se nastavení péče o děti a podívat se na to, co se děje v každodennosti těchto institucí.

V tomto článku se zaměřujeme na nejmladší děti jako sociální aktéry. V debatách o jeslové péči zaznívá velmi silně argument odpůrců zařízení rané péče a vzdělávání, který stojí na předpokladu, že malé děti nepotřebují jiné děti, že ústřední osobou pro ně je jejich primární pečující dospělá osoba, obvykle matka. Tento článek nezpochybňuje, že vazba s primární pečovatelkou či pečovatelem je pro dítě naprosto zásadní, nepostradatelná a zcela unikátní. V rámci našeho výzkumu jsme se však rozhodly předpoklad o výhradní orientaci dětí na dospělé přezkoumat, neboť právě s ním se hojně pracuje v diskusích o legitimitě vzdělávacích institucí pro takto staré děti. Cílem naší výzkumné sondy je odpovědět na otázku, jakou roli sehrává kolektiv v každodennosti dětí, které docházejí do institucí denní péče, jaké vztahy a interakce se odehrávají mezi dětmi. Odpověď na tuto otázku hledáme jednak zprostředkovaně skrze úvahy rodičů a personálu těchto institucí a také prostřednictvím přímého pozorování. Výzkum je syčen teoretickým přístupem nových studií dětství.

## **Teoretický rámec**

### *Batole jako sociální aktér svěbytné batolecí kultury*

Sociologické zkoumání dětství se vyvíjelo jako subdisciplína již od přelomu šedesátých a sedmdesátých let. Postupem času se vyvinulo v interdisciplinární studie dětství, které si však ponechaly pro sociologii typické uchopení fenoménu dětství. James a Prout [2001] vytyčují tři základní pilíře, o které se tato studia opírají. (1) Dětství je sociální konstrukt. Tento by neměl být zaměňován s biologickou nezralostí, která je univerzální. Je proto nutné ho analyzovat s ohledem na kontext a podmínky a také v souvztáznosti s dalšími kategoriemi jako rasa/etnicita, gender, (dis)abilita nebo třída. (2) Děti a dětská kultura jsou tudíž hodny zkoumání samy o sobě. (3) Děti jsou vnímány jako aktivní participanti sociálních interakcí, nejen jako pasivní recipienti.

Dětství zůstává relevantní pro sociologickou analýzu i v současnosti. Když vnímáme dětství jako sociálně konstruované, nutně se nabízí možnost analytické dekonstrukce, která problematizuje nejen subjekt samotný, ale i instituce a politiky na něj navázané [Staiton Rogers, Staiton Rogers 1992]. Vytváří to také prostor k reflexi některých základních sociologických procesů, jakými je například socializace, a rolí, které v ní hrají dospělí, vrstevníci a dětské kultury. Lineární model

socializace předpokládá přenos kompetencí z dospělého na dítě. Dětství je tudíž vnímáno jako období přerodu z čistě biologické bytosti na sociálně zdatného člena společnosti – potřebuje k rozvoji především dospělé a bez vrstevníků se dobře obejde [Cook-Gumperz, Corsaro 1986]. Toto pojetí překonávají interpretativistické přístupy ke studiu dětství, které zohledňují kulturní rozměr interakce a posouvají se od individualistického pojetí sociálního vývoje. Socializace začíná být vnímána jako kolektivní proces, který se odehrává spíše ve veřejném prostoru než v soukromí, a dítě je považováno za sociální bytost objevující svět založený na významech [Corsaro, Eder 1990].

Z toho nutně vyplývá, že proces socializace není pouze lineárním odevzdáváním zkušeností dospělých dětem, ale je svým charakterem *interpretativní reprodukci*: „produkčně-reprodukčním procesem typickým zvyšující se hustotou a reorganizací vědění, která se mění v závislosti na rozvíjejících se kognitivních a jazykových dovednostech dítěte“ [Corsaro 1993: 64]. To znamená, že děti se stávají součástí světa dospělých a jsou účastny jeho reprodukce skrz své jednání, například vytvářením kolektivních vrstevnických kultur nebo vyjednáváním své pozice s dospělými [Corsaro 1986, 1993].

### *Hra a sociální život dětských kolektivů*

V centru zájmu našeho textu je oblast vrstevnických vztahů a kolektivit. V tomto směru je pro dítě nástup do zařízení denní péče zásadní změnou, neboť tak dočasně opouští rodinu a vyvazuje se z přednastavených rodinných vztahů. Zde může volněji interagovat s vrstevníky a získává autonomii vybrat si, s kým si bude hrát a kamarádit. Díky pravidelnému a dlouhodobému setkávání mají děti šanci vybudovat si z vlastní iniciativy pevnější a rozvinutější vztahy, než jaké mohou nahodile navazovat s dětmi, se kterými se setkají na hřišti mimo pravidelnou docházku do zařízení. Opakované a dlouhodobé potkávání stejných dětí a pečovatelů/pečovatelek jsou základními předpoklady pro vznik sdílené vrstevnické kultury u malých dětí. Vzájemné pravidelné interakce jsou rámcovány jedinečnou příležitostí být s jinými dětmi ve skupině a tvořit vrstevnickou kulturu, která je unikátní pro dané zařízení, ale zároveň si nese univerzální znaky, které ji propojují s kolektivitami v jiných zařízeních.

Interpretativistické studie dětských interakcí poukazují na schopnost dětí uvědomit si svou kolektivní jinakost, na schopnost (re)produkovat sociální významy, uvědomovat si svou odlišnost od dospělých a kolektivní identitu, stejně jako zpochybňovat mocenskou strukturu vztahu dítě–dospělý. Snaha *získat kontrolu a sdílet ji s jinými dětmi* nebo naopak skrz kolektivitu omezit absolutní moc dospělých jsou klíčovými tématy ve studiích interakcí malých dětí [Corsaro, Eder 1990; Løkken 2000a, 2000b; Mortlock 2015; Loizou 2005]. Snahy o prosazení kolektivní vůle se projevují v kolektivech batolat v raném věku. Dunn [1988] pozorovala již u čtrnáctiměsíčních dětí úmyslné porušování pravidel a násled-

ný společný smích, ze kterého byla vyloučena pečovatelka, která nebyla součástí dětské skupiny.

Hra je také o radosti ze sdílení a vědomí kolektivního MY [Løkken 2000a, 2000b, 2004], které je odlišné od dospělých, jehož vznik je možná jenom ve skupině s jinými aktéry, kteří jsou si podobní a skrz hru tvoří společně pocit radostné skupinové sounáležitosti [Quinones et al. 2020: 90]. Děti si uvědomují svou závislost na dospělých a taky nemožnost odporovat jejich vůli plynoucí z faktu, že dospělí jsou mnohem větší a silnější než ony. Existence ve světě dospělých tak může být pro děti mnohdy stresující a frustrující, protože nemohou volně vykonávat svou vůli a mnohdy nemusejí ani přesně rozumět tomu, co se děje. Podle Corsara [1986] je pak dětský kolektiv v zařízení dětské péče ideálním místem pro adresování dětských potřeb a úzkostí, které vznikají v čase, kdy se dítě pohybuje ve světě dospělých.

Corsaro [ibid.: 237] také popisuje vytváření rituálů a rutin jako snahu o familiarizaci. V každém prostředí, kde se pohybujeme, se snažíme o zmírnění nejistot a nepředvídatelnosti. Malé, někdy téměř neviditelné opakované sekvence jednání, které se stávají postupem času rituály, nám umožňují eliminovat úzkost z nemožnosti dokonale předvídat události. Malé děti zažívají úzkost z nepředvídatelného mnohem intenzivněji a častěji než dospělí, protože se v sociálním světě pohybují mnohem kratší dobu. Zároveň nejsou ještě natolik schopné své frustrace a pocity komunikovat nebo verbálně vyjednávat, aby si vytvořily dostatečný pocit bezpečí.

Malé děti a batolata se teprve učí mluvit a komunikovat. Pro porozumění jejich světu a vzájemné interakci je proto nutné zaměřit pozornost nejen na verbální komunikační prostředky, protože spíše než o konverzace se jedná o *sociální akt v interakci* a je nutné dbát na pohyb a pozici těla, pohledy, manipulaci a umístění předmětů nebo neverbální hlasové projevy [Kidwell 2012: 511–512]. Cook-Gumperz a Corsaro [1986: 3] také soustřeďují pozornost na opakující se strukturované aktivity, které mají pro děti sociální a komunikační význam. Stěžejní pro analýzu socializace v raném dětském věku je tudíž participace v kulturních rutinách, přičemž vrstevnickou kulturou se rozumí „stabilní soubor činností nebo rutin, artefaktů, hodnot a zájmů, které děti tvoří a sdílejí v interakcích s vrstevníky“ [Corsaro, Eder 1990: 197]. Centrem analytického přemýšlení pak není jedinec, ale kolektivní tvoření rutin a participace [Corsaro 1997: 96]. Corsaro [1986] popisuje například rutinu, kterou nazývá „běhání dokola“, a vysvětluje, že v kontextu vrstevnické kultury malých dětí jde o obdobu „small talku“ (neformální plytká konverzace) u dospělých. Toto chování zaznamenal zejména v hluchých místech, kdy děti čekaly na odchod na oběd, nebo než začne další organizovaná aktivita. Tato činnost je vyvíjena komunitně, děti při ní udržují oční kontakt a sledují ostatní zapojené. Aktivitu je jednoduché iniciovat – není nutné vyjednávat její zahájení, jelikož je všem dobře známá, stačí pohledem a úsměvem nebo gestem naznačit zájem. „Běhání dokola“ je možné dělat téměř kdekoliv a v jakémkoliv kontextu. Komunitnost, strukturovanost a adaptabilita z této aktivity dělají rutinu vrstev-

nické dětské a batolecí kultury. Svébytnost této aktivity je podpořena tím, že je možné ji vykonat jenom a pouze dětským tělem. Corsaro [1986: 231] přiznává, že ačkoli se velmi snažil, nebyl nikdy v době svých pobytů v terénu schopen kompetentně „běhat dokola“.

### *Tělesnost batolecího stylu socializace s vrstevníky*

Tělesnost je základní charakteristikou batolecího stylu socializace. Typické jsou opakované korporální imitace přerůstající ve hry, rituály a rutiny sestávající z aktivit hrubé motoriky, jako jsou kotrmelce, olizování stolů, kopání do stěn nebo společné bušení hračkami o stůl [Løkken 2000a]. Batolecí styl se liší také od starších dětí. U těch jsou mnohem častěji centrem pozornosti předměty. Corsaro [1986] se domnívá, že spory o hračky nebo celkově prostor k dyadické hře u dětí ve školce plyne z nového typu vlastnictví. Zatímco doma je vždy jasné, komu daný předmět nebo prostor patří, ve školce je vlastnictví spíše komunální. Proto se objevují rutiny směřující k vyjasnění vlastnictví. Oproti tomu u batolat nehrají (malé) předměty podstatnou roli. Løkken [2000a: 146] popisuje batolecí sociální život jako „(tělesně) radostný spíše než plný hraček (more (bodily) joyful than toyful)“. Alcock [2013: 188] o batolatech, jejichž interakce pozorovala, píše, že „jejich těla mluvila, hýbala se a zpívala společně. Pohyb, pohled, výraz tváře, tón hlasu a jiné tělesné způsoby vztahování se a spájení, myšlení a citění, zprostředkovaly komunikaci těchto preverbálních dětí.“ Kromě těla jako médium fungují i velké předměty, kolem kterých se odehrávají rutiny založené na hrubé motorice (běhání kolem přelízky nebo skákání na matraci) [Musatti, Panni 1981]. Některé batolecí hry jsou spojené s vokalizací a vydáváním zvuků. Løkken [2000b] v rámci laboratorních výzkumů zaznamenal „koncert radosti (glee concert)“. Děti se opakovaně setkávaly u okrouhlého stolu, kde byly ponechány samotné. Pravidelným setkáváním se vytvořila kolektivita, která umožnila vznik jedenáctiminutové *symfonie*, kdy děti improvizovaly vlastní verze známých písní, básniček a popěveků nebo tvořily hravé zpěvavé konverzace.

Navzdory tomu, že nejvýznamnější sociální aktivity batolat jsou založené na fyzickém pohybu spíše než na hrách spojených s kognitivní fantazií [Løkken 2004: 52], i batolecí hry a rutiny reflektují svět dospělých. Vrstevnická kultura batolat neexistuje ve vzduchoprázdnu, ale komunikuje s okolím. Løkken [2004] ve své studii zařízení denní péče o děti do tří let v Norsku zaznamenal širokou škálu zdravotních rituálů. Část z nich je inspirovaných světem dospělých, jako například extenzivní potřásání rukama. Také vzájemné ukazování a nabízení předmětů Løkken přirovnává k přinesení kytice nebo drobného dárku při návštěvě. Tato studie také poukazuje na kulturní rozměr socializace. Zatímco některé druhy pozdravů se udrží až do dospělosti, jiné (jako objímání a líbání nebo ceremoniální opakování uvítacích frází) v mnohých kulturách nepřetrvávají.

Děti taky někdy imitují situace, do kterých se dostávají mimo kolektiv vrstevníků ve snaze adresovat své obvykle podřízené postavení vůči dospělým.

Může to být „učení“ ještě mladších dětí. Løkken [2000b] popisuje situaci, kdy tříadvacetiměsíční děvče učí patnáctiměsíčního chlapce, jak správně používat telefon (hračku). Podobný efekt má odmítání signifikátorů dětství, jako například bryndáku při jídle. Mortlock [2015] popisuje rituál skupiny pěti batolat při obědě. Děti si nejprve nechají nasadit bryndáky od pečovatelky, jenom aby si je hned poté jedno po druhém (po zahájení aktivity „lídryní“ skupiny) strhly. Následně začne lídryně skupiny bušit do stolu, ostatní děti ji následují a společně skandují „JO-GURT! JO-GURT!“ . Po opětovném nasazení bryndáku děti neprotestují, jenom se smějí, což ukazuje hravý charakter celé aktivity. Rituál je příkladem interpretativní reprodukce [Corsaro 1993], protože jeho vykonání subverzivně reprodukuje rozdělení moci mezi dospělými a dětmi. Že se jedná o (úspěšnou) snahu získat kontrolu nad vlastní situací, dokazuje také to, že si děti nakonec vymohly jogurty do svačिनových balíčků. Všechny si nosí obědy z domu a některé z nich nemívaly jogurt. V momentě, kdy se rituál začal opakovat, požádala učitelka rodiče, aby všem nabalili také jogurt. Děti tak úspěšně vzájemným spojením dosáhly své vůle vůči dospělým – zde reprezentovaným pečovatelkou, která bryndáky nasazuje a neúčastní se batolecího rituálu. Rituál také naznačuje, že děti si uvědomují svou odlišnost od dospělých a kolektivní MY [Løkken 2000b] aktivně spolutvoří. Dospělí mohou interakce a tvorbu kultury dětí povzbuzovat nebo je naopak tlumit [viz např. Pursi, Lipponen 2020]. Zde se učitelka zapojila tím, že oslovila rodiče s prosbou o konkrétní svačinu. Příležitostí pro rozvoj pospolitosti a vzájemného sdílení jsou také časy jídel [Os 2019]. Role pečovatelů však tkví v mnohem menších detailech, například v tom, jak uspořádají místnost, kam se v ní postaví, jestli sedí na místě, nebo se pohybují mezi dětmi [Singer 2016: 116]. Alcock [2013] například na základě pozorování batolecí hry dochází k závěru, že v sociálně-psychologickém náhledu attachmentu děti netvoří spojení jen s matkou nebo jinou dospělou osobou (v tomto případě učitelkou), ale také navzájem, pokud jsou jim k tomu vytvořeny vhodné podmínky zajišťující pocit bezpečí.

Obecně studie zařízení denní péče o děti do tří let vykreslují poměrně harmonické a radostné vztahy. Spolužití batolat v instituci samozřejmě zahrnuje i konflikty, ale zjištění o převažujícím souladu v těchto kolektivech naznačuje, co je pro děti tohoto věku důležité a významné [Løkken 2000a: 171]. Zdá se, že společná hra dětí v zařízeních denní péče je provozována často ve velkých skupinách, nebo dokonce všemi dětmi najednou. To může být způsobeno i menšími skupinami oproti kolektivům starších dětí. Také je to ale charakterem batolecího sociálního stylu, kdy je hlavním médiem komunikace tělo a pohyby hrubé motoriky nebo společné hlasové vokalizace, co umožňuje, aby se do hry mohlo zapojit hodně dětí najednou, nejlépe všechny [Mortlock 2015]. To naznačuje, že radost ze sdílené hry a jiných interakcí je sama o sobě pro batolata významná [Løkken 2000a: 168–169]. Jako částečný důvod se ale také jeví, že batolata spíše rozlišují především mezi sebou a dospělými než mezi sebou navzájem. Kategorie jako rasa, třída, (dis)abilita nebo gender se ve studiích sociálních vztahů batolat zatím neprojeví jako zásadní (naproti studiím dětí ve školkách [Corsaro 1993]). O hravém tělesném stylu batolat v sociálním životě zařízení denní péče tak můžeme

uvažovat jako o „protokomunitě“ [Løkken 2000b: 541], která poskytuje jedinečný prostor pro uvědomění si prvotního kolektivního MÝ rovnocenných aktérů-batolat a vytvoření vrstevnické kultury, která interpretativně reprodukuje struktury sociálního světa dospělých.

Tato perspektiva formovala také fokus našeho výzkumu, kdy jsme se při pozorování zaměřily na dětskou spontánní hru a vrstevnické interakce, ale zajímala nás i jejich reflexe ze strany dospělých, to znamená rodičů a pečovatelek.

## **Metodologie**

Jak upozorňují Průcha a kol. [2016] a Syslová s Najvarovou [2012], české pedagogické výzkumy prováděné v posledních dvou dekáдах jsou z hlediska použitých metod spíš jednotvárné a z hlediska tematického zaměření chybí takové, které by se věnovaly jak každodennosti dětí v zařízeních rané a předškolní péče, tak interakci mezi dětmi a pedagogickým personálem a dětmi mezi sebou. Jak uvádíme výše, stěžejní pro pochopení socializace v raném věku je porozumění (kulturním) rutinám v zařízení. Tu se jako efektivní metoda nabízí etnografický výzkum, který produkuje data vhodně využitelná pro pedagogickou i sociologickou analýzu [Flewitt, Ang 2020: 122–123]. Zejména u malých dětí etnografie poskytuje hluboký náhled do toho, jak rozumějí světu, jak vyjednávají svoje vztahy, jak jsou konstruovány dětské žité světy, ale také jaké mocenské struktury je formují [ibid.: 123–124]. Naš výzkumný projekt zahrnoval několik rovin – rovinu systémového nastavení institucí rané péče, ideovou rovinu vnímání instituční péče o nejmenší a rovinu každodennosti dětí, rodičů i personálu v institucích rané péče. Tento text se zaměřuje na každodennost dětí, nicméně všechny roviny jsou provázané a navzájem se strukturují. Pro tuto dílčí analýzu budeme čerpat z přímých pozorování, která probíhala od června 2019 do ledna 2020, a rozhovorů s rodiči i personálem dvou zařízení.

Sběr dat měl probíhat až do léta 2020 a měly jsme v plánu realizovat pozorování v různých typech zařízení, nicméně pandemie viru COVID-19 nám zamezila v přístupu do předškolních institucí. Z tohoto důvodu zde budeme analyzovat pozorování pouze z dvou institucí, a to dětské skupiny pro děti od jednoho do čtyř let v Brně. Toto zařízení má celkem pět tříd, každou s kapacitou deset dětí. O děti se starají tři lektorky, přičemž v danou chvíli jsou vždy přítomny dvě. Děti sem mohou docházet od pondělí do pátku od 7.30 do 17.00 a mohou zvolit docházku od jednoho půldne až po celodenní a celotýdenní. Dětský kolektiv se tedy v průběhu týdne obměňuje, ale v konkrétní den je vždy stejný. Děti docházejí stabilně podle zvoleného schématu. Cena za celodenní celotýdenní docházku je 8 000 Kč měsíčně plus stravné. V tomto textu o ní budeme referovat pod zkratkou DS Brno. Druhou institucí je veřejná mateřská škola v Ostravě, zde ji budeme uvádět jako MŠ Ostrava. Ta si zřídila třídu pro děti, kterým při nástupu v září ještě nebyly tři roky. Zatímco v sídlech, která jsou na demografickém vzestupu,



se dvouleté děti do veřejných MŠ prakticky nedostanou, v lokalitách, které se vylidňují, je o dvouleté děti ve veřejných institucích zájem. Umožní naplnit kapacitu zařízení a není třeba omezovat provoz a propouštět personál. MŠ Ostrava zřídila tuto specifickou třídu s kapacitou šestnáct dětí. Všechny děti jsou zapsány k celodenní celotýdenní docházce, kterou mohou realizovat od 6.00 do 16.30. Kolektiv se tedy nemění, pouze občas některé děti chybějí. O tuto třídu se starají dvě paní učitelky a chůva, přičemž jsou přítomny vždy dvě pečující osoby. Poplatek činí 440 Kč měsíčně plus stravné.

V obou zařízeních jsme realizovaly přímá pozorování během denního programu a vedly rozhovory. V DS Brno proběhly rozhovory s ředitelkou, třemi lektorkami a čtyřmi matkami. V MŠ Ostrava jsme vyzpovídaly ředitelku, jednu paní učitelku, chůvu a šest matek. Pro výzkum jsme si vytypovaly konkrétní instituce, které reprezentovaly různé typy zařízení (veřejné/soukromé) a také odlišný sociálně-demografický kontext.

Pozorování i rozhovory považujeme za součást etnografického přístupu a zároveň za nástroj triangulace. Úvodní rozhovor s ředitelkami obou zařízení poskytl základní informace o přístupu, organizaci času, prostoru i osob, pak následovalo týdenní pozorování, které přineslo konkrétní poznatky a otevřelo další otázky, které jsme pak probraly v rozhovorech s lektorkami i rodiči.

Pro vstup do terénu byl získán informovaný souhlas učitelek/lektorek i rodičů. V brněnské dětské skupině byla výzkumnici vyčleněna židle umístěná do rohu třídy a výzkumnice byla požádána, aby se snažila s dětmi nikterak neinteragovat. Nijak tedy nezasahovala do pozorovaných situací, pouze pokud byla oslovena některým z dětí, snažila se co nejstručněji odpovědět. Nejvíce interakcí s dětmi probíhalo při přesunu ven. V ostravské mateřské škole žádná přísná pravidla pro přítomnost výzkumnice nepanovala. Prostor třídy byl poměrně velký a zaujímal písmeno L, proto bylo třeba, aby se výzkumnice přesunula tak, aby viděla a slyšela. Také se snažila nepodněcovat interakce, pouze střídmě reagovala na dětské podněty.

## Analýza

### *Vrstevnícké vztahy očima pečovatelek a rodičů*

Máme děti, které sem už chodí rok, co jako vím, a třeba tady nemluví vůbec s náma ani s dětma, jde vidět, že jako mají rádi svůj prostor; myslím si, že to hodně záleží asi na povaze toho dítěte. Ještě záleží třeba, jestli má sourozence, nebo jestli je to jedináček, a jsou zase děti, které se rádi sledují, když jako někdo pracuje s něčím jiným, tak jdou rádi sledovat, anebo když jsou třeba kamarádi, co se znají třeba mimo školku, tak to jde taky hrozně poznat, že spolu tráví čas i mimo tady to zařízení, ale myslím si, že to je fakt dítě od dítěte. Někdo je jakoby společenský už takhle odmalička, a někdo to má rád, že nepotřebuje to, ne že by se stranil, ale je rád sám. (lektorka DS Brno)

Kooperace a navazování vztahů nejsou jen otázkou vývoje, ale také osobnostního nastavení a sociálního učení. Je samozřejmé, že dítě se vyvíjí a s rostoucím věkem se jeho interakce a vztahy stávají komplexnějšími a sofistikovanějšími. Zároveň také záleží na četnosti příležitostí si tyto schopnosti budovat. Nicméně nelze očekávat, že do svých třetích narozenin nemá dítě vztahy žádné a o své vrstevníky nemá zájem, a jakmile sfoukne tři svíčky na narozeninovém dortu, začne ostatní děti jako mávnutím kouzelného proutku vnímat a hrát si s nimi. Třetí narozeniny nejsou magickou hranicí, která vše promění. Stejně jako se dítě učí chůzi, učí se i sociálním vztahům. Kojenec se sice na nohy z fyziologického hlediska nepostaví, nicméně začíná velmi záhy vnímat, že lidé chodí, a při chůzi je pozoruje. Kdy se dítě samo začne stavět na nohy a kdy udělá první samostatné kroky, závisí také na jeho individuální fyziologii a podmínkách, ve kterých žije.

Reflexe této skutečnosti se odrážela i v promluvách učitelek a ředitelk institucí. Jakkoli některé, ale rozhodně ne všechny při dotazu na interakce a vztahy opakovaly argument vžité představy, že děti do tří let si spolu nehrají. Na úrovni konkrétně formulovaných úvah už prakticky všechny svými postřehy o pravidelné docházce těchto dětí do institucí denní péče prezentovaly mnohem nuancovanější a především vícevrstevnatý pohled na tuto problematiku. Popisovaly proces začleňování dítěte do kolektivu, který souvisí se zkušeností dítěte. Čtyřleté dítě, které nastupuje do školky a do té doby trávilo většinu času s matkou a nemělo možnost pobýt pravidelně s vrstevníky, může být sociálně méně zdatné než dítě ještě ne tříleté, které už nějaký čas do kolektivního zařízení chodí. Část učitelek a lektorek zdůrazňovala, že záleží i na nátuře dítěte, někdo je společenský a někdo spíš samotář. Ředitelka DS Brno také uvedla, že význam skupiny se podle ní neprojevuje jen přímou interakcí, ale také pocitem jisté sounáležitosti.

Já si nemyslím, že to je, že nepotřebují skupinu, každý člověk potřebuje skupinu a i pro děti je rodina tak, jak je dneska udělaná rodina, to znamená jako otec, matka a dítě, někdy jenom matka a dítě, někdy jenom otec a dítě, je prostě malá pro to, aby se sociálně naučily hodně věcí, protože dřív byly ty tlupy, že jo, a velké rodiny a mezigenerační domy, a děti přicházely běžně do kontaktu s jinými dětmi, hodně moc, od narození vlastně prakticky. A děti to potřebují, já jsem přesvědčená o tom, že to potřebují. To, že nespolupracují tady do toho věku tří let, je jiná věc, ale oni se učí od toho, co vidí, učí se od toho, že starší dítě dělá něco jiného, učí se mezi sebou vycházet, jak to funguje, jak se můžu domluvit. Toto se učí a to neznamená to, že děti tady v té době nespolupracují ve smyslu, že nestaví společně komín nebo koleje, nebo já nevím co, tak neznamená, že to dítě tu skupinu nepotřebuje. Ono ji potřebuje, protože to dítě dělá stejné pohyby a myslí stejně jako ty ostatní děti. Rodiče a dospělí se chovají úplně jinak. (ředitelka DS Brno)

Když jsme se v rozhovorech nebavily obecně o tom, jak to mají tříleté děti, ale dostaly jsme se ke konkrétním situacím, popisovaly lektorky zcela konkrétní situace, ze kterých jsou zřejmé vrstevnické vazby a celá paleta emočně zabarvených situací. Učitelky popisovaly, jak dokážou děti reagovat v případě pláče – jdou

k plačícímu dítěti, hladí ho, nabízejí mu kapesník. Když nějaké dítě chybí, ptají se, kde je a kdy přijde. Všimají si změn, jako je nový sestřih nebo nové oblečení.

Otázku na vztahy a kamarádství mezi dětmi jsme položily také rodičům. Jejich odpovědi signalizovaly, že děti rozhodně další děti v kolektivu nejen registrují, ale mají pro ně dost zásadní význam. Matky nejen že dokázaly vyjmenovat konkrétní jména dětí ze třídy, které jejich ratolesti doma zmiňují, ale uměly i přidat nějakou historku, kterou dítě o svých kamarádech vyprávělo.

Q: A mluví Lukášek třeba i o kamarádech, dalších dětech?

Jo, Matýsek, Janička, Beníček, Mareček, on vám je vyjmenuje. Janička zlobí, protože nechce chodit ven s čepičkou, to už taky vím. (matka, MŠ Ostrava)

Jo, má Emičku, a neznám, jako že příjmení neznám, ale vím, že Emičku, Sofinku a Aničku. Myslím, že tady tyhlecty, o nich jako že mluví doma, no. (matka, MŠ Ostrava)

Q: A jak se jí ve školce líbí?

Já myslím, že dobrý. Ona teda pořád řeší hrozně ty děti právě, co kdo s kým a tak, a lektorky, a já si myslím, že i doma si na to hraje často, že to tak jako zpracovává, že právě tak ze začátku, že to bylo doma takový tabu, nechtěla o tom moc mluvit, pak jsem ji jako že nechala a teď prostě tím je úplně posedlá, mi přijde poslední dobou, že pořád si hraje na školku, pořád jako že má takový různé plyšáčky, tak různé choděj do školky a choděj spinkat, tak na tohle si furt hraje, takže myslím, jako že dobrý, že se jí tam líbí. (matka, DS Brno)

Q: A když mluví o kamarádkách, tak třeba co zmiňuje?

No, tak jako co prováděly spolu anebo co třeba provedly něco a co jim na to řekly ty lektorky a tak, tak to hrozně řeší ((úsměv)). Tak pořád jako vypráví, kdo tam pobíhal a komu řekly stop, třeba to zkouší na mladší sestru. (matka DS Brno)

Ve většině rozhovorů, které jsme vedly s rodiči, zaznělo, že jejich dítě má ve školce kamaráda nebo kamarádku, na které se těší a jejichž jména doma zmiňuje. Čím byly děti starší, tím byla tato přátelství dětmi více artikulována. I matka jednoho z nejmladších dětí v našem vzorku, osmnáctiměsíční Ronji, byla schopná jmenovat jednu spolužačku své dcery. Uvedla, že dítě primárně zmiňuje lektorky, a ty jsou osobami, na které se do dětské skupiny těší, avšak vybavila si historku, která odkazuje k významu dalších vrstevníků ve skupině. Každé dítě totiž vnáší do skupiny podněty, které mohou vzbudit zájem i u velmi malého dítěte.

Q: A zmiňuje taky lidi ze školky? Třeba kamarády nebo lektorky?

Ona má jednu holčičku, která se jí moc líbí, a já jsem zapomněla, jak se jmenuje, jestli je – Esterka. Holčička se jmenuje Esterka a Esterka měla nějakou krásnou chlupatou čepici a od té doby ona si prostě pamatuje Esterku. A jinak si myslím, že další děti nezmiňuje, ale zmiňuje lektorky, a myslím si, že je ještě malá na to, aby jakoby nějak interagovala s dětma v tom roce nebo v roce a půl, ale má opravdu oblíbený lektorky. (matka DS Brno)

Děti tedy o svých vrstevnících doma mluvily a někteří rodiče dokonce uváděli, že jejich dítěti kolektiv chybí, pokud do něj z nějakého důvodu nemůže, což nám líčila například matka Milady. V době, kdy jsme dělaly pozorování v její dětské skupině, jí byly dva roky a dva měsíce. Milada chodila do skupiny od jednoho roku života, přičemž před ní sem chodila už její starší sestra a Milada tak prostředím dětské skupiny znala prakticky od narození, kdy chodila s tatínkem sestru vyzvedávat. Sběr dat pro náš výzkum se překrýval s první vlnou koronaviru, ve které došlo i k uzavření DS Brno, Miladina maminka v této souvislosti uvedla:

My jsme vždycky byli sociální, hodně společenští a ty děti taky. Viděla jsem to, přijela jsem k bratrovi nebo kamkoliv, je zajímavý děti. A to bylo prostě vidět, že oni chtějí děti, chtějí mezi děti, a my jsme kolem sebe děti neměli. Tak jsem se dívala a začala jsem dělat sondáž a hledat jesle. (...) Teďko byl jenom trošku rozpor, když byla tahle ta korona doba, že ta školka když byla zavřená, jim to fakt chybělo. Chyběli jim kamarádi, jó, chyběli jim kamarádi a oni mají rádi ty učitelky, jó, ty jim taky chyběly. Nó, takže to je tak, ale jako přijde mi to normální prostě, asi mám štěstí v tom, že ty děti jsou prostě takhle sociálně nastavený. (matka, DS Brno)

Ve třídě se Milada projevovala velmi živě a aktivně a vstupovala velmi často do interakcí s jinými dětmi. Tyto interakce zahrnovaly celou škálu významů od společného hraní přes vyjadřování náklonnosti například objímáním k pošťuchování se a překračování nastavených pravidel. Není těžké uvěřit, že dvouletá Milada v době zavřených institucí z důvodu koronaviru pociťovala sociální deprivaci. Příklad Milady dokládá, že existují i dvouleté děti, které pro svou spokojenost a životní pohodu kolektiv potřebují.

Takto se tedy představy, názory a zkušenosti s fungováním vztahů mezi dětmi a významem skupiny objevovaly v úvahách rodičů a osob pracujících s touto věkovou skupinou. Na interakce a vztahy mezi dětmi jsme se dívaly také přímo v dětském kolektivu, kde jsme realizovaly pozorování ve třídách dětí mladších tří let.

#### *Uvítání: Záleží mi na tom, kdo tu je*

Přichází Milada (2 roky a 2 měsíce). Martinka skáče radostí, běží k ní se pozdravit. (terénní poznámky)

Už příchod dětí do třídy ukazuje, že děti se navzájem registrují a mají mezi sebou vztahy a zaujímají pozice ve skupině stejně jako děti starší. Když dítě vstoupí do třídy, děti registrují, kdo vstupuje, a pokud je to někdo pro ně významný, reagují radostí, která se projevuje například poskakováním na místě a máváním rukama, případně různými způsoby uvítání. Záleží také na tom, jak je příchod do třídy organizován. V DS Brno například děti vcházejí do třídy s taškou svých věcí. Rodič zaklepe na dveře a čeká, až lektorka přijde otevřít. Lektorka dítě vítá a odchází

s ním k boxíkům, tam si vezme svou fotku, připevní ji na prázdný boxík. Podle fotek děti poznají, kdo už je ve třídě. Dítě, které se soustředí na věci, které nese, není tak fixováno na fakt, že rodič odchází. Věci si pak děti ukládají do svého boxíku s fotkou, následně si jdou umýt ruce. Tato praktika je zcela záměrná a má pomoci malému dítěti s odloučením od rodiče. Ritualizace příchodu dítě uklidňuje, protože ví, co se bude dít, a soustředí se na kroky, jejichž poslušnost je mu dobře známá. Zároveň tato příchodová fáze umožňuje dětem, které již ve třídě jsou, všimnout si, kdo přišel, a případně s ním navázat kontakt. Kromě radostné reakce na příchod kamaráda jsme zaznamenaly také reakce podpůrné a utěšovací. V případě, že přišlo dítě, které plakalo, stalo se někdy, že k němu přistoupil někdo z již přítomných dětí a vyjádřil podporu, například uchopením dítěte za ruku, podáním kapesníku a podobně.

Ona formalizovaná ritualizace tvaruje podobu interakce. Jedna z ostravských matek si povšimla následujícího jevu:

Oni v té šatničce na sebe jenom pokukovali a ani ahoj si neřekli. Teď už třeba si i v té šatně řeknou ahoj. Já jsem to vždycky řešila: „Proč si neřekneš s Maruškou ahoj už v šatně?“ „Ne, my si říkáme až ve třídě.“ A jako že se všichni vítali, že se pozdraví s paní učitelkou a že se pozdraví potom všichni, že jak už tam jsou v těch osm. A že to mi přišlo strašně zvláštní, že my jsme třeba šli s nějakýma jinýma dětma už současně z toho parkoviště a ty děcka si neřekly „ahoj“. My na sebe čučíme, ale prostě neřekneme si ahoj. Jakoby my rodiče se pozdravíme, ale ty děcka ne. Říkám: „Ty nepozdravíš?“ „Ne ne, my se tady nezdravíme, my se zdravíme až vevnitř.“ Zvláštní třeba pro mě. Dneska už je to tak, že už třeba Maruška a Terežka jsou dvě největší „kámojdy“, a my už víme, že už se zdravíme v té šatně. (matka, MŠ Ostrava)

Děti se učí pravidla a normy svých společenství, avšak jakožto aktivní sociální aktéři si je zpracovávají po svém, podle své logiky a kosmologie. Malé dítě se naučí, že při setkání se zdravíme. Skupina, do které dochází, funguje dle vlastního řádu, její pravidla umožňují fungování celé skupiny a uvítací rituál podporuje soudržnost skupiny. Dítě, které vchází do instituce, je v tranzici z rodinného prostředí do institučního, kde jsou pravidla formalizovanější než v rodině. Matce se zdálo, že fakt, že dítě nezdraví své spolužačky a spolužáky, je projevem toho, že k nim nemá vztah a drží se od nich dál. Avšak této situaci lze rozumět i jinak, než jak ji interpretovala matka. Pozdrav člověk realizuje při prvním setkání s druhou osobou v daný den a svým způsobem ztrácí logiku, když je opakován. Dítě, které se odmítá pozdravit s jiným dítětem v šatně a vysvětluje to tím, že se zdraví až uvnitř, tak činí nikoli proto, že je pro něj druhé dítě nepodstatné, ale proto, že vnímá důležitost uvítacího rituálu pro skupinu uvnitř instituce a nechce jej oslabit. Později dítě získává odstup od rituálů a zároveň může pocítit potřebu zvýznamnit své individuální vztahy, tudíž může odlišit význam dvou pozdravů a přistoupit na jejich legitimitu – jeden je individuálním uvítáním kamarádky v šatně a vyjadřuje jejich unikátní vztah, druhý je kolektivním přivítáním v instituci, stmeluje kolektiv a zahajuje formální program.

*Rozhovor: Mluví se sobě rovnými*

Jak jsme popsaly výše v teoretickém úvodu, malé děti často ke komunikaci využívají fyzické aktivity a rutiny [Cook-Gumperz, Corsaro 1986; Corsaro; Eder 1990; Løkken 2000a, 2000b]. To ovšem neznamená, že spolu děti nekomunikují také pomocí jazyka. Na několika následujících příkladech si ukážeme specifika a význam rozhovoru, který probíhá mezi vrstevníky.

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

--

Během malování u stojanu upozorňuje Alice ostatní děti, že má nové šaty. Erna zjišťuje, zda je dostala k narozeninám, což Alice potvrzuje.

--

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

--

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

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

V rozhovorech děti sdílejí své radosti i obavy, mluví o zkušenostech svých, ale i zkušenostech zprostředkovaných nebo z pohledu dospělých vyfabulovaných. To, co je specifické pro konverzaci mezi vrstevníky, je rovnost mluvčích, která eliminuje blahosklonnost a mentorství, které často zažívají děti v konverzaci s dospělými. Dospělí aktivují konverzační scénáře, které vycházejí z jejich dominantního postavení. Začnou dítě utěšovat („neboj se doktora, on je tu pro to, aby ti pomohl“), blahosklonně se na něj usmívají, protože je považují za roztomilé, nebo je opravují v tom, co považují za nesmysl. Pro dítě raného věku se však jeho uvažování nezakládá na stejném vnímání reality jako u dospělých. To, co se stalo v reálném světě, a to, co prožily ve hře či ve fantazii, splývá. Dospělí mají tendenci děti „opravit“ a sdělit jim, co podle nich je a co není pravda. To je pochopitelné z výchovného hlediska, ale pro uspokojení potřeb dítěte je důležité i to, aby zažívalo pocit uznání své perspektivy. Obarvila si Erna skutečně sama vlasy? Vyhledal Karlík informaci o Aliciných narozeninách v e-mailu? Pravděpodobně ne, ale Erna ví, že někteří lidé si vlasy barví, aby dosáhli takového odstínu, jaký se jim líbí, sdílí toto know-how s Martinkou. Karlík zase ví, že důležité informace si dospělí často ověřují v e-mailech, a tak chce dodat svému výroku na důležitosti. Erna slyší, že Karlík udělal něco zvláštního (díval se do e-mailu), a tak navazuje

asociací se slovem, které jí přijde podobně exotické a významné jako slovo e-mail, a řekne, že se dívala do Izraele.

Pointa analytického vymezení specifického stylu batolecí interakce a hry je právě v tom, že ho můžeme rozeznat jako pro děti významný a hodnotný, i když dospělým se může jevit bezvýznamný [Løkken 2000b]. Výše uvedené ukázky dokladují, že děti se navzájem nejen registrují a vnímají, ale také o sobě vědí množství různých typů informací, například to, že někdo má narozeniny. Stejně tak děti o sobě věděly například to, kdo má sourozence či domácí zvíře. Tyto vztahy jsou částečně budovány spontánně na základě přirozených sympatií, ale mohou být podpořeny také cílenými aktivitami ve třídě, skrze které se děti naučí jména svých spolužáků a také se o nich něco dozvedí. V DS Brno to byl rituál úvodní elipsy, kdy se děti každé ráno zdraví a opakují všechna jména a kolem zvoleného tématu může s dětmi probíhat i krátká osobní konverzace, kdy lektorky vztáhnou téma k osobní zkušenosti dítěte (např. téma zima – „stavěla jsi doma taky sněhuláka s rodiči/prarodiči/sestrou/bratrem?“). V kontextu kolektivu se děti radují z toho, že mohou sdělit něco o sobě a vzbudit tím zájem a respekt ostatních. Zároveň se učí vnímat své okolí a fakt, že s ostatními dětmi mají některé věci společné a některé ne. Kolektiv dětské skupiny mimo rodinu má potenciál tyto sociální kompetence rozvinout právě proto, že funguje jinak než instituce rodiny, zároveň však poskytuje bezpečný prostor tvořený přítomností a vhodnou aktivitou dospělé osoby podporující batolecí interakci [viz např. Pursi, Lipponen 2020; Singer 2016]. Dítě je konfrontováno s odlišnostmi života jiných dětí a rodin a tuto odlišnost i jiný režim fungování instituce musí integrovat do svého života.

Ve společné interakci také děti sdílejí společné vědění. Ukážeme si to na následujících situacích:

Ráno po příchodu do třídy se shlukují děti na matraci pod poličkou s knihami u knížky, společně a bez lektorky si prohlíží knížku s pracovními vozidly.

Erna: To je kombajs.

Alice: To jsem viděla.

Erna: To je kombajs na seno.

Šimon: Tady je vagon.

--

Děti sedí kolem stolu u oběda. Ludvík vidí na nástěnce Ladův vánoční obrázek, říká: „To je Půjdem spolu do Betléma.“

Alenka zpívá: „Ježíšku, panáčku.“

Milada zpívá: „Dujdajdujdaj.“ (terénní poznámky)

V obou situacích děti společně sdílely obsah kulturně podmíněného kolektivního vědění. Vrstevnická kultura batolat neexistuje ve vzduchoprázdnu, ale komunikuje s okolím. Batolecí hry a rutiny se utvářejí v dialogu se světem dospělých a kulturou, která děti obklopuje [Løkken 2004]. V prvním případě se Erna staví

do pozice toho nejkompentnějšího ve skupině, neboť dokáže pojmenovat zemědělský stroj. Alice se přidává potvrzením, že to také ví<sup>3</sup>. V druhém případě Ludvík asociuje v reakci na Ladův obrázek, který si spojí s Vánoce a posléze vánoční koledou. Skrze to, že každý odříkal kousek koledy, participovaly na obecnější kulturní praktice, čímž potvrdily své kompetence kulturní znalosti. Děti recitovaly samy od sebe bez didaktického a edukačního tlaku dospělých, kteří by je vyzývali k tomu, aby řekly, co je na obrázku, nebo zazpívaly koledu. Šlo o autenticky spontánní reflexi světa, jemuž se děti učí rozumět, a již ve svém věku způsoby, které ovládají, struktury sociálního světa, v němž žijí, interpretativně, tzn. aktivně reprodukují.

### *Narozeniny: Mohu nejen dostávat, ale i dávat*

Vraťme se ale ještě k důležitosti pocitu vlastního významu, který děti zažívají ve formalizovaných rituálech ve vrstevnické skupině. Svého vrcholu dosahuje tento zážitek při oslavě narozenin. Je to velká událost pro celou třídu, neboť se narozeniny kolektivně slaví. Proto si Šimon zapamatoval, že je Alice bude slavit, a dokázal je i přiřadit ke konkrétnímu dni, což u dítěte jeho věku není vůbec samozřejmé. Oslava Aliciných narozenin probíhala následovně:

Alice má narozeniny, lektorky jí gratulují a předávají dárek (bublifuk a pastelky), Alice si ho jde uklidit do boxíku. Jde se na svačinu. Svačina je dnes výjimečná, děti nesvačily postupně jako jindy, ale teď se všechny sešly u stolečku, aby si daly „dort“.

Dort jsou velké čokoládové muffiny, které Alice přinesla z domu.

Děti: „Máme dort.“

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

Lektorka zapálí v muffinech svíčku a Alice sfukuje, pak jde okolo stolu a rozdává dětem nakrájené kousky. Alice rozkusuje muffin a ukazuje dětem: „Vidíte tu čokoládu?“

Ostatní si prohlížejí svoje.

Erna: „Já mám taky čokoládu.“

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

Erna: „Já to koušu.“

Alenka: „Já to taky koušu.“

Karlík: „Taky to koušu.“

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

Pro děti je odezva vrstevníků velice důležitá a vyhledávají ji. Při oslavě narozenin se Alice hrála v paprscích zájmu celé třídy, byla výjimečná nejen tím, že dostala

<sup>3</sup> Všimly jsme si, že malé děti s omezenou slovní zásobou často používají slovo „vidím“ zaměnitelně za slovo „vím“ nebo „poznávám“.



dárek a lektorky jí gratulovaly, ale také tím, že přinesla něco, o co se s dětmi mohla podělit a co jim mohla „vysvětlit“, ukázat, že něčemu rozumí (čokoláda uvnitř muffinu) a může k tomu ostatní děti přizvat. Děti svou reakcí, speciální pozorností, kterou věnovaly kousání, přijaly její pozvání. I při oslavě v rodině je dítě v centru pozornosti, ovšem je zde především v roli příjemce – dostane dárky a dort a rodina za něj vše zařídí. V instituci je při oslavě narozenin aktivním aktérem, který rozdává. Alice dokonce obsluhovala ostatní při jídle, což je v DS něco opravdu mimořádného, protože děti se buď obsluhují samy, nebo jim pomáhají lektorky. Obsluhující Alice tak v této výjimečné chvíli v podstatě přebírá roli jinak vyhrazenou dospělým. K fyzickému aktu roznášení koláče se přidává akt transferu znalostí, kdy Alice poučuje „nevědomé“ děti o složení muffinů. Zažívá pocit realizace vlastních kompetencí a aktivního aktérství. Děti svými reakcemi vyjadřují uznání této pozice. Není to jen „hra na obsluhování“ a „hra na vysvětlování“, jakou by si dítě mohlo vyzkoušet s rodiči, kdy by se rodiče nechali naoko poučovat o složení muffinů, přesto, že by sami věděli mnohem lépe než dítě, z čeho muffin je a jak se dělá. Takovouto interakci mezi batolaty můžeme považovat za jednu z forem (proto)tutoringu, kterou u batolat popisuje také Løkken [2000b, 2004]. Tutoring umožňuje dítěti dostat se do pozice „toho, co se vyzná“. Tutorující batole zasáhne do činnosti jiného buď tím, že samotné vykoná míněnou činnost, poskytne potřebné nástroje anebo informace a instrukce [Løkken 2000b: 537]. Taková interakce není hrou na obsluhování a vysvětlování, tato interakce je obsluhováním a vysvětlováním. Dítě ji může realizovat jen se sobě rovnými nebo mladšími dětmi.

Ačkoli si děti mladší tří let dokážou někdy hrát a být zcela pohlceny ve svém světě, neznamená to, že pro ně reakce okolí nemá žádný význam. Naopak, mnohé činnosti dělají právě proto, že chtějí nějakou reakci vzbudit. Už nemluvně v kočárku házející opakovaně nějaký předmět na zem to dělá často proto, že skrze tuto činnost získává možnost „ovládat“ dospělého, který neustále dokola daný předmět zdvihá a dítěti ho opět podává. Výchovné teorie hovoří také o tom, že už velmi malé dítě zkoumá tímto způsobem hranice, kam až může s rodičem zajít. Avšak není to jen otázka moci a hranic, co dítě skrze interakce zkoumá. Právě skrze interakce prozkoumává celou škálu emocí a naplňuje své potřeby. Ukážeme si to na dalším příkladu.

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

Vypadá to, že si Franta hraje sám, ale Alenčina reakce je pro tuto jeho hru nepostradatelná. Franta uplatňuje svůj smysl pro humor, který je potvrzován Alenčiným zájmem (dívá se) a uznáním (směje se – Franta docílil reakce, o kterou stál). Alenka zase zažívá pocit zájmu, který není podmíněn sociální rolí. Dospělé

pečující osoby, ať už rodiče, nebo lektorky či učitelky, se o děti zajímají z pozice své sociální role – jsou za děti zodpovědné. V případě rodičů je zájem definován také emocionálním poutem – mají o dítě zájem, protože je to jejich dítě, které milují. Vztah mezi vrstevníky ovšem není nepodmíněný, Franta se nemusel zajímat o Alenčinu reakci a Alenka se nemusela zajímat o Frantovy vtipy, protože nejsou ve vztahu závislém a ve vztahu psychologicky předdefinovaném.

### *Malí lidé: V množství je síla*

Když jdeme z procházky, potkáváme jinou třídu malých dětí na procházce. Děti je nadšeně zdraví, volají ahoj a dobrý den. Už dříve pozdravily i jiné kolemjdoucí, ale v tomto případě je jasné, že mají radost, že potkaly malé lidi, jako jsou ony samy, potkaly „svoje“ lidi. (terénní poznámky)

Děti si skrze interakce s vrstevníky rozvíjejí své sociální i emocionální kompetence. Dětský kolektiv je však něčím víc než jen tréninkovou arénou pro dospělost. Je specifickým světem, ve kterém vrstevnická skupina představuje pro dítě referenční rámec, se kterým se může identifikovat. Už velmi malé děti chápou rozdíl mezi dospělým a dítětem. Vidí, že dospělí jsou větší, zručnější, více toho vědí. A především mají dospělí nad dětmi moc a rozhodují o jejich životech. Dítě také cítí, že je na svých dospělých závislé, dávají mu lásku a péči, bez které by se neobešlo.

Dítě je proto zaujato faktem, že i jiní lidé jsou na tom stejně jako ono. Existují i jiní malí lidé, kteří jsou mu v mnohém podobní. Díky tomu, že na nich není závislé a má obdobné schopnosti, dovednosti a znalosti, navazuje s vrstevníky rovnější vztah a může s nimi rozvíjet jiný typ interakcí než s dospělými, kteří ho doslova i přeneseně převyšují. Přes individuální rozdíly mezi dětmi je vrstevnická skupina stejně starých dětí skupinou vymezenou stejnou sociální pozicí – tyto bytosti jsou společensky definovány jako děti. Tak se o nich mluví i smýšlí a tak o sobě začnou uvažovat i děti samy. V rodině má dítě obvykle maximálně jednoho až dva sourozence, kteří jsou o několik let starší nebo mladší, a vztahy s nimi jsou určeny sourozeneckou konstelací, bojem o rodičovskou pozornost a dalšími předem danými vazbami. Ve vrstevnické skupině předškolního zařízení je ve vztahu k dospělému personálu na podobné pozici jako další děti. Løkken jde ještě dál a tvrdí, že tělesná batolecí interakce s vrstevníky je o „existenciálním projektu batolecího bytí jako Já, Ty a My, lidi do tří let“ a že kromě sdílené radosti je také „správným způsobem bytí v tomto věku“ [Løkken 2000b: 541]. Skupina vrstevníků se dítěti stává kmenem, jehož se cítí součástí a který mu umožňuje budovat svůj vlastní svět, který samozřejmě komunikuje se světem dospělých, ale je i do značné míry nezávislý.

Situace při zdravení třídy jiných malých dětí na procházce je právě projevem kolektivního MY, jak ho popisuje Løkken [2000a, 2000b], který jsme pozorovaly u dětí i v dalších situacích. Děti velice rády vykonávaly společně nějakou

činnost, která je jakoby propojovala do jednoho organismu. Například začaly společně shodným způsobem poskakovat, běhat nebo jezdit na odrážecích motorkách ve třídě. Tuto činnost třeba začalo jedno nebo dvě děti a přidala se k nim většina dalších. Učitelky v ostravské mateřské škole popisovaly, že děti jezdí na motorkách po obvodu třídy až v jakémsi transu. Když jsme je při této činnosti pozorovaly, říkaly: „My jezdíme,“ „My běháme.“ Děti se stávaly kolektivitou. Někdy se děti spojí v kolektivně skrze nápad jednotlivce, který začne větší množství dětí opakovat. Někdo vymyslí činnosti a ostatní se přidávají, opakují totéž podle jednoduchého scénáře. Při spontánní a nezávislé hře venku, která nebyla nijak organizována lektorkami, jsme pozorovaly následující hry:

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

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

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

Hra není nijak složitá, ale děti ji vydrží dělat poměrně dlouho. Učitelky v Ostravě si povšimly, že když nachystají nějakou činnost, kterou dětem představí a s nimi vykonávají, nezřídka má tato činnost trvání jen několik minut, pak děti ztrácejí zájem a je třeba přijít zase s něčím novým. Když se ale vyladí na tuto kolektivní vlnu u nějaké jednoduché činnosti, vydrží ji dělat mnohem déle.

Tato kolektivita se může vytvořit ve chvílích, kdy neprobíhá řízená činnost, není nachystaný program, který řídí dospělá osoba, a dětskému projevu nebrání nějaká pravidla (například že se nesmí ve třídě běhat). V montessori zařízení jsme tyto aktivity pozorovaly především venku, kde bylo více prostoru a méně pravidel, zatímco ve školce v Ostravě, kde panovala omezení na vycházení ven z důvodu povětrnostních podmínek, třídy byly velké a plnily i funkci tělocvičny, k nim nezřídka docházelo i uvnitř. Ježdění na motorce po obvodu třídy bylo v Ostravě regulováno učitelkami tak, že dětem, když projevíly zájem o ježdění, vytvořily oválnou dráhu ohraničenou molitanovými „obrubníky“. Ježdění na motorce se pak plynule proměnilo v kolektivní stavění stavby z těchto molitanů. Děti je kladly za sebe (viz Obrázek 1), čímž se vytvořila dráha, po které pak válely sudy. Hra měla i jednoduchá pravidla, kdy dítě z konce dráhy přešlo zpět na její začátek. Stavbu i aktivitu dělaly děti zcela spontánně a kolektivně, aniž by je učitelka k tomu vyzývala, pomáhala jim či jim hru nebo stavbu nějak organizovala.

Výzkumy zabývající se malými dětmi interpretují takovéto kolektivní aktivity jako způsoby dětské autonomní seberealizace a omezení absolutní moci, kterou nad nimi jinak dospělí mají [Corsaro, Eder 1990; Løkken 2000a; Mortlock



**Obrázek 1. Společná spontánní hra a stavba molitanové válečcí dráhy**

2015; Loizou 2005]. Tato moc neznamená jen nějaké autoritativní vykonávání moci pomocí příkazů a zákazů, ale je realizována i skrze laskavou péči, trpělivou pomoc či přípravu atraktivního programu, který je pro děti sice zábavný, nicméně strukturuje jejich aktivitu podle přání a naladění dospělých. Tyto všechny aktivity utvářejí hierarchii mezi dítětem a dospělým. Corsaro [1986] uvádí, že právě tato bezmoc a pocit nekompetentnosti ve srovnání s dospělými je zdrojem úzkosti, která může být překonávána skrze sílu dětského kolektivu, a to ideálně kolektivu, který se setkává ve stabilním složení a pravidelně.

Dětská kolektivita skrze spontánní kolektivní hru nejen umožňuje už velmi malým dětem realizovat svou autonomii a kompetence, ale také zformulovat a vyjádřit požadavek. Výše jsme uvedly příběh o tom, jak si děti kolektivně vymohly do svačिनových balíčků jogurt. Formování obdobných „protoodborů“, jsme identifikovaly i v pozorovaných třídách. Požadavek vznesený skupinou dětí nalezl vždy pozitivnější odezvu než požadavek jednoho dítěte.

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

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

Děti: „Anó!“

Dája pouští píseň: If you're happy and you know it

Děti velice nadšeně tančí, předvádějí pohyby, které má člověk podle písničky dělat, když je šťastný. (terénní poznámky)

## Závěr

Zatímco jinde ve světě se zkoumá vzájemná dětská hra a vrstevnické vztahy batolat ve specifickém prostředí konkrétních institucí, v Česku výzkum interakcí mezi dětmi této věkové kategorie zatím chybí. Cílem našeho výzkumu bylo revidovat pohled na instituce denní péče o nejmenší děti, kdy jsou ve veřejném diskurzu někdy popisovány jako zdroje traumatu a odcizení od rodiny [Saxonberg 2012; Mudrák 2012; Saxonberg, Hašková 2012]. Navštívily jsme mateřskou školu a dětskou skupinu se záměrem popsat každodennost dětí v těchto zařízeních. Náš výzkum založený na přímém pozorování v institucích denní péče ukázal, že vztahy a interakce s vrstevníky jsou pro děti významné a umožňují specifické formy sociálního života nejmladších dětí. Děti se nesocializují jen skrze nerovný vztah učení se od dospělých, ale aktivně participují na kulturní reprodukci skrze reinterpretaci významů.

Rodina je a zůstane primárním prostředím pro rozvoj batolat a malých dětí, avšak kolektiv, v nichž se děti stabilně a dlouhodobě potkávají mimo rodinu, umožňují už velmi malým dětem zakoušet svět specifickým způsobem. Corsaro

[1986] uvádí, že svět dospělých pro děti představuje nejen zdroj ochrany a péče, ale je také zdrojem úzkosti. To proto, že je světem, ve kterém nad nimi dospělí mají převahu. Děti v kolektivním zařízení mohou skrze rozvoj vztahů a interakcí s vrstevníky naplňovat potřebu autonomie, uplatňovat vlastní kompetence a zažít pocit rovnosti. Děje se tak skrze vytváření pravidelných rutin a autonomní kolektivní hry. Jak jsme ukázaly na příkladu oslavy narozenin či konverzace rozvíjející se nad Ladovým obrázkem či knížkou s kombajnem, nejde o hru „na něco“, ale jde o realizaci „něčeho“, kdy je dítě v roli kompetentního aktéra – někoho, kdo obsluhuje druhé a vysvětluje jim, co obsahuje muffin, či někoho, kdo ví, s čím se asociují Vánoce nebo k čemu slouží kombajn. Přičemž toto performuje nikoli na základě didaktického vyzvání mocného dospělého, ale spontánně, na základě vlastního rozhodnutí či přání. Vrstevnická skupina umožňuje dětem vytvořit vědomí kolektivního MY [Løkken 2000b: 541], které se ustavuje na základě fyzické i kognitivní podobnosti s vrstevníky. Skrze tuto kolektivitu pak děti mohou zesílit svůj hlas, vyjadřovat svá přání, získávat tak podíl na rozhodování a ovlivňovat dění, jak bylo vidět na příkladu s pouštěním oblíbené písničky.

To vše však platí pro prostředí, které je vhodně uzpůsobeno potřebám dětí tohoto věku. Prostředím nemáme na mysli jen dostatečně malé židličky a stoly. Na mysli máme i atmosféru a způsob pedagogické práce, která musí reflektovat specifika této věkové skupiny. Z tohoto důvodu je třeba věnovat se této kategorii také ve výzkumu.

LUCIE JARKOVSKÁ je socioložka a působí na Institutu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se nerovnostem ve vzdělávání a genderovým aspektům výchovy.

KATARÍNA SLEZÁKOVÁ je socioložka, pracuje jako výzkumnice na Institutu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se sociologii dětství a inkluzi ve vzdělávacím systému.

## **Literatura**

- Alcock, S. 2013. „Toddlers’ Complex Communication: Playfulness from a Secure Base.“ *Contemporary Issues in Early Childhood* 14 (2): 179–190, <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.2.179>.
- Cook-Gumperz, J., W. A. Corsaro. 1986. „Introduction.“ Pp. 1–13 in J. Cook-Gumperz, J. Streeck, W. A. Corsaro (eds.). *Children’s Worlds and Children’s Language*. Berlin: De Gruyter Mouton, <https://doi.org/10.1515/9783110864212>.
- Corsaro, W. A. 1986. „Routines in Peer Culture.“ Pp. 231–253 in J. Cook-Gumperz, J. Streeck, W. A. Corsaro (eds.). *Children’s Worlds and Children’s Language*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Corsaro, W. A. 1993. „Interpretive Reproduction in Children’s Role Play.“ *Childhood* 1 (2): 64–74, <https://doi.org/10.1177/090756829300100202>.
- Corsaro, W. A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A., D. Eder. 1990. „Children’s Peer Cultures.“ *Annual Review of Sociology* 16: 197–220, <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>.
- Dunn, J. 1991. *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Flewitt, R. L. Ang. 2020. *Research Methods for Early Childhood Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Hašková H., R. Dudová. 2017a. „Precarious Work and Care Responsibilities in the Economic Crisis.“ *European Journal of Industrial Relations* 23 (1): 47–63, <https://doi.org/10.1177/0959680116672279>.
- Hašková H., R. Dudová. 2017b. „Institutions and Discourses on Childcare for Children Under the Age of Three in a Comparative French–Czech Perspective.“ *Sociological Research Online* 22 (3): 120–142, <https://doi.org/10.1177/1360780417725940>.
- Hašková, H., A. Křížková, K. Pospíšilová. 2018. „An Intersectional Approach to Research on Unemployment.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 54 (2): 171–198, <https://doi.org/10.13060/00380288.2018.54.2.398>.
- Hašková, H., S. Saxonberg (ed.), J. Mudrák. 2012. *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hronová, M. 2017. „Dvouleté dítě do školky nepatří. Má být doma s mámou, říká pedagog kritizující nový zákon.“ *Hospodářské noviny* [online]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65834420-dvoulete-dite-do-skolky-nepatri-ma-byt-doma-s-mamou-rika-pedagog>.
- James, A., A. Prout (ed.). 2001. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge.
- Jarkovská, L. 2018. „V mámině náručí a nikdy jinak.“ *A2larm* [online]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2018/02/v-mamine-naruci-a-nikdy-jinak/>.
- Kidwell, M. 2012. „Interaction among Children.“ Pp. 511–532 in J. Sindell, T. Stivers (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch25>.
- Kuchařová, V., O. Nešporová. 2019. „Family Policy and Formal and Informal Care for Preschool-Age Children in Selected European Countries.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 55 (4): 473–502, <https://doi.org/10.13060/00380288.2019.55.4.474>.
- Loizou, E. 2005. „Infant Humor: The Theory of the Absurd and the Empowerment Theory.“ *International Journal of Early Years Education* 13 (1): 43–53, <https://doi.org/10.1080/09669760500048329>.
- Løkken, G. 2000a. „Tracing the Social Style of Toddler Peers.“ *Scandinavian Journal of Educational Research* 44 (2): 163–176, <https://doi.org/10.1080/713696668>.
- Løkken, G. 2000b. „The Playful Quality of the Toddling ‘Style’.“ *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 13 (5): 531–542, <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>.
- Løkken, G. 2004. „Greetings and Welcomes among Toddler Peers in a Norwegian Barnehave.“ *International Journal of Early Childhood* 36 (2): 43–58, <https://doi.org/10.1007/BF03168199>.
- Maříková, H., S. G. Lutherová. 2013. „Péče o předškolní děti z pohledu rodičů: srovnání České a Slovenské republiky.“ *Fórum sociální politiky* 7 (4): 9–14.
- Mortlock, A. 2015. „Toddlers’ Use of Peer Rituals at Mealtime: Symbols of Togetherness and Otherness.“ *International Journal of Early Years Education* 23 (4): 426–435, <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1096237>.
- Mudrák, J. 2012. „Čeští odborníci prokázali, že jesle jsou pro děti nebezpečné.“ Pp. 36–65

- in H. Hašková, S. Saxonberg (eds.), J. Mudrák. *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Musatti, T., S. Panni. 1981. „Social Behavior and Interaction among Day-care Center Toddlers.“ *Early Child Development and Care* 7 (1): 5–27, <https://doi.org/10.1080/0300443810070102>.
- Os, E. 2019. „Engaging Toddlers in Interactions during Meals: Group-related Joint Attention.“ *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 18 (Special issue): 1–17, <https://doi.org/10.7577/nbf.2692>.
- Perknerová, K. 2017. „Pedagog Herman: Odkládat prťousky do tří let je mezinárodní zločin.“ *Deník.cz* [online]. Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/pedagog-marek-herman-odkladat-prťousky-do-tri-let-je-mezinarodni-zlocin-20171109.html](https://www.denik.cz/z_domova/pedagog-marek-herman-odkladat-prťousky-do-tri-let-je-mezinarodni-zlocin-20171109.html).
- Pisingerová, P. 2019. „Máma je nenahraditelná, ničím a nikým. Táta na rodičovské je nesmysl, myslí si Marek Herman.“ *Frekvence 1* [online]. Dostupné z: <https://www.frekvence1.cz/clanky/zivotni-styl/mama-je-nenahraditelna-nicim-a-nikym-tata-na-rodicovske-je-nesmysl-mysli-si-marek-herman.shtml>.
- Průcha, J. a kol. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Pursi, A., L. Lipponen. 2020. „Creating and Maintaining Play Connection in a Toddler Peer Group.“ Pp. 93–112 in A. Ridgway, G. Quinones, L. Li (eds.). *Peer Play and Relationships in Early Childhood: International Research Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_7).
- Quinones, G., A. Ridgway, L. Li. 2020. „Holding Hands: Toddlers' Imaginary Peer Play.“ Pp. 77–92 in A. Ridgway, G. Quinones, L. Li (eds.). *Peer Play and Relationships in Early Childhood: International Research Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_6).
- Saxonberg, S. 2012. „Každý přece ví, že zařízení denní péče jsou pro děti do tří let škodlivá.“ Pp. 11–35 in H. Hašková, S. Saxonberg (eds.), J. Mudrák. *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Saxonberg, S., H. Hašková. 2012. „Pro děti je přirozené, aby se svou matkou zůstávaly doma až do věku tří let.“ Pp. 92–104 in H. Hašková, S. Saxonberg (eds.), J. Mudrák. *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Singer, E. 2016. „Theories about Young Children's Peer Relationships.“ Pp. 110–119 in T. David, K. Gouch, S. Powell (eds.). *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
- Souralová, A. 2012. „Nekupujete si lásku, kupujete si službu: (re)konstrukce péče o děti v prostředí agentur na hlídání.“ *Gender a výzkum* 13 (1): 33–41.
- Splavcová, H., J. Kropáčková. 2017. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Stainton Rogers, R. 1992. *Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern*. Toronto: University of Toronto Press.
- Syslová, Z., L. Grůzová. 2015. *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8114-2015>.
- Syslová, Z., V. Najvarová. 2012. „Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu.“ *Pedagogická orientace* 22 (4): 490–515, <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>.
- Šafaříková, K. 2018. „Školky pro dvouleté děti: Nechci, aby toho matky litovaly.“ *Respekt* [online]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2018/8/halda-nechci-aby-toho-matky-litovaly>.
- Šťastná, A. 2019. „Changes in the Parental Benefit Scheme in the Czech Republic and Their Potential Impact on Reproductive Behaviour.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 55 (1): 31–60, <https://doi.org/10.13060/00380288.2019.55.1.447>.