

(NA)ČASOVANIE SA V MATERSKEJ ŠKOLE¹

TIMING IN KINDERGARTEN

MARKÉTA FILAGOVÁ

Abstrakt

Príspevok poukazuje na rôzne podoby vplyvu materskej školy na socializáciu dieťaťa do spoločenských rytmov štruktúrovania času. Jedným z dôsledkov opakovaného styku detí so špecifickými náležitosťami školy, ktorý analyzujeme, je osvojenie si záväznosti časového rámca. Zameriavame sa na skutočnosť, že pre inštitúciu školy je charakteristický presný režim dňa, časová následnosť činností, ktoré sú dennodenne opakované v rovnakom poradí. Udalosti v škole sa neodobrávajú preto, že ich aktéri majú osobný záujem na ich realizácii, ale preto, že nastal čas, aby sa diali. Rozvrh a časové pravidlá školy sú neosobné a neúprosne. Ďalším dôsledkom pôsobenia časovej organizácie školy, ktorému sa v článku venujeme, je dennodenná konfrontácia detí so špecifickými časovými konštruktami, ktorými sa riadi život v škole. Deti sa učia fungovať v časových jednotkách, ktoré sú vymedzené na vykonávanie rôznych aktivít i na odpočinok. Získavajú skúsenosti s výberom podstatných udalostí a informácií z množstva podnetov prichádzajúcich súčasne a upriamovaním pozornosti na podstatné znaky situácie. Škola taktiež uvádza deti do „kalendárového“ fungovania spoločnosti, dáva nový význam časovým konštruktom, akými sú napríklad deň, týždeň, víkend, prázdniny. Tieto súčasti školského života priamo i skryto pôsobia počas rokov školovania a podieľajú sa tak na procese „načasovania sa“, na procese postupného vnímania, ovládania a podriadenia sa časovému usporiadaniu života typickému pre konkrétnu kultúru. Nasledujúci text sa snaží opísať a interpretovať všedných, každodenne sa opakujúcich situácií a fenoménov, týkajúcich sa časovej organizácie života školy, o zviditeľnenie materskej školy a jej úlohy v tomto procese.

Keľúčové slová

materská škola, časová organizácia, skryté kurikulum

Abstract

This contribution comments on various impacts of the kindergarten on children's socialization into the social rhythms of time structuring. One of the consequences of the repeated contact with such specific school environment is the assumption of an obligatory timing framework. We focus on the fact that school is an institution of rather strict daily routine, with activities repeating day after day in the same order. Events at school do not happen because of their actors being interested that they do, but because it is time for them to happen. The time schedule and the rules of the school are impersonal and inevitable. Another consequence of the organization of time in schools is the everyday confrontation with the specific timing structures governing the school life.

¹ Príspevok je výstupom riešenia vedeckého projektu VEGA 1/0172/09 s názvom „Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti“.

Children learn to work in units designed for various activities and resting. They get new experience choosing important events and information from a lot of simultaneous actions, paying attention to the essential features of the situation. Also, school introduces children into the "calendar" of the society, explaining time structures like days, weeks, weekends or holidays. Describing and interpreting everyday situations related to the time organization of school life, this text is focused on kindergartens and their role in this process.

Keywords

kindergarten, time organization, hidden curriculum

Úvod

Čas významne ovplyvňuje život každého z nás a kultúrne ustanoveným spôsobom štruktúruje každodennú realitu. Hoci na prvý pohľad je nám obsah tohoto pojmu úplne jasný, situácia sa mení vo chvíli, keď sme požiadaní, aby sme tento pojem objasnili. „Čas je v spoločnosti ukotvený prostredníctvom časového štruktúrovania, ktoré ľudia vytvárajú, aby sa orientovali vo svete okolo seba. Časové štruktúrovanie je vytvorené a používané ľuďmi na to, aby dali rytmus a formu svojim každodenným praktikám. Tým, že tak robia, potom utvárajú a potvrdzujú (explicitne i implicitne) tieto časové systavy ako legitímne a potrebné pre organizáciu komunity. Takýmto spôsobom sa tento systém stáva samozrejým, slúži ako mocná šablóna na časovanie a rytmizovanie členov v rámci komunity“ (Orlikowski a Yates, 2002, s. 286). Reflexia fenoménov, ktoré sú bežnou súčasťou našich životov je mimoriadne náročná, práve preto, že ich pôsobenie a účinok na nás si neuvedomujeme. Petrussek v tejto súvislosti hovorí, že „opakovanie [...] toho, čo každý vie, má svoj zmysel a snáď i pôvab preto, že stretávajú sa dennodenne s určitým fenoménom, môžeme ho pokladať za tak samozrejмый, že si jeho prítomnosť a predovšetkým sociálnu váhu vôbec neuvedomujeme, nereflktujeme ho“ (2006, s. 88). Čas je takýmto skrytým spoločníkom – neustále prítomný a prítom zriedkakedy postrehnutý.

Čas ako predmet skúmania býval veľmi často analyzovaný v rôznych binárnych klasifikačných schémach: Jaques (1982) uvádza, že už starí Gréci používali dva termíny pre čas: chronos – chronologický, sériový čas následností, čas meraný chronometrom. Druhým termínom je kairos – čas hodnotený nie z hľadiska kvantitatívnych ukazovateľov, ale z hľadiska možnosti jeho využitia. I v neskorších štúdiách je čas ponímaný ako „kvantitatívne merateľná veličina – kontinuálny, homogenický, a preto i merateľný, lebo jeho súčasti sú ekvivalentné“ (Starkey; podľa Orlikowski a Yates, 2002). Na opačnom póle zasa ako u konkrétnych osôb zaznamenávaný, subjektívne prežívaný fenomén, produkt noriem, presvedčení a zvykov jednotlivcov či skupín (Clark, 1985). Táto objektívno-subjektívna dichotómia je často prezentovaná

i ako kontrast medzi hodinkovým časom a časom udalostí (Clark, 1985; Gersick, 1994; Orlikowski a Yates, 2002). Bluedorn (2002) pre takýto istý pohľad na čas používa termíny čas zameniteľný a čas epochálny.

Adams (podľa Orlikowski a Yates, 2002) odlišuje čas sociálny, pre ktorý sú charakteristické sociálne vytvorené vekové normy a čas prírodný, ktorý je najčastejšie spájaný s možnosťami určitého biologického veku človeka. Dubinskas (tamtiež) poukazuje na protiklad medzi ukončenou a otvorenou časovou orientáciou. Kým otvorená orientácia je charakteristická postupným zodpovedávaním otázok, ktoré sa vynárajú – čiže koniec práce nie je v dohľade, ukončená orientácia je zameraná na riešenie prítomných a v blízkej budúcnosti dohľadných vecí.

Pod vplyvom fenomenologických a etnografických výskumov sa odhalila rôznorodosť podôb, v ktorých fenomén času pôsobí na človeka v spoločnosti. Tieto štúdie odhalili množstvo rôznych časov a s nimi spojených rituálov. Najznámejším príkladom týchto „nových podôb času“ je výskum Donalda Roya a ním zaznamenaný „banánový čas“ – rituál pracovnej skupiny, spočívajúci vo vyhradení si času na konzumáciu banánu (podľa Bluedorn, 2002). V dôsledku týchto odhalení nie je čas v súčasnosti ponímaný optikou dvoch protichodných pohľadov, je ponímaný ako kategória, cez ktorú tento pojem plynulo preteká a vytvára rôzne časovania, ktoré v spoločenskom priestore fungujú súčasne popri sebe. Nowotná používa pre túto skutočnosť pojem pluritemporalita – „existencia plurality rôznych modelov sociálneho času (alebo časov), ktoré spolu koexistujú“ (1992, s. 424). Orlikowski a Yates (2002) hovoria, že časové štruktúrovanie sa vyvinulo takým spôsobom, že v súčasnosti ľudia konajú rozmanite, heterogénne a prepínajú medzi rôznymi časovými štruktúrami vo svojom živote. Uvádzajú príklad, kedy človek používa také časové štruktúry, akými sú: sezóna (podľa toho sa správne oblečie), harmonogram dochádzania do práce (aby sa vyhol zápcham), školský rozvrh hodín (zaviezť deti do školy a vyzdvihnúť ich), pracovný čas (prísť načas do práce), harmonogram projektu, na ktorom v práci práve robí (dodať rôzne priebežné správy), zdravotné rutiny (ísť si zacvičiť), rodinný program (navariť a večerať s rodinou), oddechový čas a biologický čas (spánok).

Skryté aspekty socializácie v materskej škole

V rámci predškolského vzdelávania sú deťom intencionalne sprostredkované časové vzťahy (ráno, obed, večer), postupne sa deti vedú k orientácii v minulom, súčasnom a budúcom čase (dnes, včera, zajtra) a veľmi intenzívne sa venujú pozorovaniu prírodných zmien a na ich základe odlišovaniu ročných období.

Okrem týchto tém naplánovaných v školských programoch však materská škola pôsobí i na neplánovanej úrovni. V súvislosti s časovou organizáciou

dokonca je neoficiálne pôsobenie rozsiahlejšie a intenzívnejšie ako to plánované. Neintencionálne dôsledky školského života významne ovplyvňujú získané skúsenosti i návyky, formy myslenia a správania, ktoré sa u detí sformujú počas rokov školovania. Táto súčasť školskej reality tvorí skryté kurikulum. Skryté kurikulum je viacvrstvový pojem, na ktorý možno nazerať z viacerých uhlov pohľadu (bližšie pozri Filagová a Kaščák, 2006; Kaščák a Filagová, 2007). Časové charakteristiky sú jednou zo súčastí štrukturálnej línie výskumu skrytého kurikula. Štrukturálne, či organizačné aspekty skrytého kurikula zahŕňajú napríklad rozvrhy hodín, vyučbové materiály, skúšanie a spôsoby hodnotenia, špeciálne programy, rôzne školské aktivity. Tieto vzdelávacie štruktúry sú súčasťou každej školy a špecifickým spôsobom pôsobia na všetkých žiakov či študentov, v dôsledku čoho si žiaci a študenti v prostredí školy osvoja žiaduce hodnoty a normy a žiaduce formy správania a myslenia. Organizačné aspekty školských inštitúcií nie sú pre jej aktérov neznáme. Neuvážujú však o tom, či majú tieto charakteristiky nejaký vplyv na žiakov alebo na ich vlastnú prácu. Nereflektujú dôsledky týchto skutočností, preto pre nich zostávajú „skryté“. Meighan (1982) tiež zvyrazňuje vplyv inštitúcie školy ako celku nad vplyv jej jednotlivých súčastí, keď konštatuje, že „skryté kurikulum je to, čo je učenie školou ako takou, a nie niektorým jej učiteľom“.

Hoci režim dňa v materskej škole nie je zvonku tak viditeľný ako režim na základnej škole, i tu existujú určité pravidelnosti. Každá materská škola je organizovaná podľa určitého, vopred stanoveného časového režimu. I tu sa strieda aktívna činnosť a oddych. Stereotypné striedanie aktivít umožňuje postupne dieťaťu vedieť sa vždy „zachytiť“ v čase. Dieťa je vstupom do škôlky uvádzané do nových rytmov štruktúrovania času. Odteraz bude mať deň, týždeň, mesiac, rok inú náplň, ako tomu bolo dosiaľ. K orientácii v čase ako takom teda neprispieva materská škola iba intencionálnymi aktivitami, ale i prostredníctvom neplánovaného diania v nej a tiež i v dôsledku jej organizačných náležitostí.

Organizácia výskumu

Ukážky z diania v materskej škole, ktoré uvádzame v príspevku, boli zaznamenávané v rámci výskumu k dizertačnej práci *Socializačný vplyv skrytého kurikula materskej školy* (2007). Naším cieľom bolo zachytiť, popísať, analyzovať a z funkcionalistickej perspektívy interpretovať neplánované a neintencionálne dianie v prvej triede materskej školy. Špecifická časová organizácia, ktorej sa venujeme v tomto príspevku, tvorila jednu z ôsmich oblastí, ktorú sme v súvislosti so skrytým kurikulumom v materskej škole tematizovali. Výskum sme realizovali počas dvoch po sebe nasledujúcich rokov (2005–2007) v dvoch prvých triedach jednej bratislavskej – petržalskej materskej školy. Počas tohto časového obdobia sme realizovali zúčastnené pozorovanie za-

merané na skryté aspekty školskej socializácie. Naša rola – rola výskumníka – sa v priebehu takmer dva roky trvajúceho pobytu v materskej škole postupom času menila. Najskôr sme zaujímali pozíciu tzv. pozorovateľa-účastníka, postupom času stráveného v prostredí školy a najmladšej triedy sme sa čoraz viac posúvali k pólu účastníka-pozorovateľa. Zo začiatku sme sedeli pri poslednom detskom stolíku v triede, keď sa skupina presúvala, chodili sme za ňou a pri každej činnosti sme sa snažili zaujať také miesto, aby sme mali prehľad o dianí v triede a zároveň aby sme nezavadzali a nepútali na seba pozornosť. Neodmietali sme však zapojenie do aktivít, ktoré iniciovali deti i učiteľky. I preto našu prítomnosť v triede učiteľky oceňovali, ak potrebovali na chvíľku odskočiť z triedy alebo ak chceli rozdeliť pozornosť medzi skupiny detí, a tiež sme im pomáhali pri rôznych obslužných činnostiach. Postupom času sa na nás obracali pri rôznych situáciách, ktoré komentovali a pýtali sa na náš názor na ne. Viackrát nás učiteľky poprosili, či by sme nemohli prísť do škôlky v konkrétny deň, keď bola napríklad niektorá učiteľka sama s deťmi počas celého dňa. Naša pozícia v skupine by sa dala porovnať s pomocnicou, ktorú mali učiteľky v najmladšej skupine k dispozícii počas doobedných aktivít a ktorú zapájali do svojich hier i deti, no didaktických aktivít sa účastnila len zriedka. Okrem pobytov na školskom dvore, vychádzok a výletu s deťmi v zoo je väčšina pozorovaní lokalizovaná v triede najmladšej vekovej skupiny detí. Záznamy diania v triede, opisy situácií, rozhovory a komentáre učiteliek sme zapisovali do terénnych zápisov, ktoré sme opakovane analyzovali a hľadali v nich jednotlivé kategórie a ich vzájomné vzťahy. Postupovali sme od všeobecného, širokými a otvorenými kategóriami ohraničeného pozorovania až k výberovému pozorovaniu zameranému na potvrdenie či vyvrátenie niektorej kategórie. Vytvorili sme si prvotné kategórie, podľa ktorých sme kódovali pozorované dianie a hľadali súvislosti a nezrovnalosti medzi jednotlivými kategóriami, čím sa nám vytvárala a stále menila štruktúra skrytého kurikula prvej triedy materskej školy. Niektoré z finálnych kategórií sa zreteľne objavovali od počiatočných pozorovaní, iné sme neustále dopĺňali a preformulovali ešte i počas písania dizertačnej práce. K zachyteným výpovediam sme si písali poznámky, ktorými sme prepájali pozorovania s teoretickým ukotvením témy, alebo sme si vyznačovali súvislosti medzi jednotlivými kategóriami.

Na nasledujúcich stranách ponúkame pohľad na jednu z oblastí, ktorú sme v rámci výskumu skrytého kurikula v materskej škole zaznamenali, na časovú organizáciu. Uvádzame rôzne situácie a rôzne polohy či interpretácie času tak, ako sú deťom sprostredkované v prvom roku ich zaškolenia sa. Rámcovaním nášho príspevku do prvej triedy materskej školy čiastočne poukážeme na „subjektívnu polohu času“. Napriek tomu, že každý rok má rovnaký počet dní, prvý rok v škôlke má úplne iný „význam“ pre dieťa ako tie ostatné roky, a opäť prvý rok na základnej škole či prechod na druhý stupeň

sú z hľadiska subjektívneho plynutia času odlišné. Sledovaním prvého roku detí v inštitúcii školy sa nám jasne odkrýva novosť situácií pre deti a ich postupné navykanie na spoločensky stanovené časové štruktúry.

Režim dňa alebo „Čo budeme potom?“

V oficiálnych dokumentoch², ktoré určujú fungovanie materskej školy, je odporúčaný voľnejší, podľa potreby učiteľky i detí sa meniaci režim (PVV, 1999). O pár riadkov nižšie sa však v tom istom texte uvádza, že zmeny sú pre deti stresujúce, a preto by sa každá zmena v zavedenom dennom poriadku mala starostlivo zvážiť. Hoci život v materských školách nie je viazaný rozvrhom hodín, predsa sa riadi určitým vopred stanoveným režimom, ktorý zachytáva časovú následnosť činností, ktoré sú dennodenne opakované v rovnakom poradí. Ráno sa deti hrajú, cvičia, desiatujú, vykonávajú hlavné didaktické činnosti, obliekajú sa, idú na prechádzku, vyzliekajú, obedujú, prezliekajú, spia – odpočívajú, prezliekajú, olovrantujú a hrajú, a to buď vonku, alebo dnu, opakujú si informácie, ktoré boli pre ne v ten deň nové, zasa sa prezliekajú a odchádzajú s rodičmi domov, aby na druhý deň mohol pokračovať ten istý kolobeh.³ Deti nie sú oboznámené s konkrétnym programom dňa a jednotlivých aktivít. Nevedia o tom, že jednotlivé aktivity, v konkrétnej následnosti a s nadväznosťou na predošlé sú zachytené v plánoch pedagógov. Deťom sa režim dňa „dostáva pod kožu“ samotným opakovaným vykonávaním činností v rovnakom poradí a počúvaním učiteľkinho vodítka v podobe časovej osnovy nasledujúcich aktivít. *Kuchárka priniesla desiatu, rozkladá ju na stôl, učiteľka zatiaľ organizuje deti hrajúce sa po celej triede: „Deti, upratujeme a ideme si sadnúť na lavičku!“ Kristián odchádza od hračiek a si sadá za stôl k desiate. Učiteľka ho zastavuje: „Nie, nie, ty si už zabudol! Ešte si musíme zacvičiť a umyť sa, až potom budeme desiatovať.“* Práve učiteľkin komentár, pomenúvajúci a pripomínajúci vykonávanú činnosť, slúži deťom v prípadoch, kedy je denná rutina narušená. V našich sledovaniach sme zaznamenali výhradne narušenia súvisiace s organizačnými záležitosťami materskej školy (divadelné predstavenia v MŠ, účasť detí na krúžkoch a spájanie detí, ktoré sa na krúžkoch neúčastnia, do jednej skupiny, či neprítomnosť „triednych“ učiteľiek). *Učiteľka sa snaží upútať pozornosť detí, ktoré sedia v polkruhu na stoličkách:*

² V čase, kedy sme realizovali výskum, bol platným dokumentom Program výchovy a vzdelávania pre MŠ, v súčasnosti je pre vzdelávací proces záväzný Štátny vzdelávací program, ktorý nekonkretizuje organizáciu dňa, tá má byť určená každou MŠ v Školskom vzdel. programe.

³ Takto vyzeral časový režim v MŠ, kde sme realizovali výskum.

„Deti, počúvajte ma. Tichučko, teraz, niečo si povieme⁴, dobre? Davidko, počúvaj! Dneska si nebudeme nič v triede hovoriť, lebo hneď keď sa napapáte, pôjdeme na chodbu a prídu nám sem zabrať divadielko. Tešíte sa?“ Práve vďaka takýmto skúsenostiam dokáže s pribúdajúcimi mesiacmi strávenými v škôlke každé dieťa povedať, čo sa bude diať v nasledovnom čase. *Deti sedia pri stolíčkoch a desiatujú. Viky sa pýta: „Čo budeme potom? Pôjdeme spinkat?“ Učiteľka reaguje: „Nie, najprv mám pre vás prekvapenie, a potom pôjdeme von.“*

Organizovanosť a systém zabezpečujú konštantnosť a predvídateľnosť diania, čím umožňujú dieťaťu orientovať sa v priestore i v čase. Materská škola je stabilným prostredím, kde predmety, sociálne vzťahy i aktivity zostávajú približne rovnaké deň po dni, týždeň po týždni. Deti tak nadobúdajú režim, učia sa následnosti činností a tým i následnosti dňa. A nerobia tak iba prostredníctvom formálneho vzdelávacieho obsahu, ale i vďaka konfrontácii so štruktúrnymi náležitosťami školy a prostredníctvom neformálnych odkazov učiteľiek. *Simona ráno stojí pri stolíku pri dverách do triedy a plačlivo opakuje: „Ja už chcem ísť domov!“ Učiteľka ju ukludňuje: „No jasné, že tu nezostaneš do večera! Ale najprv sa všetci napapáme, budeme cvičiť, pozrieme si divadielko a hneď po obede pre teba starká príde! Dobre?“ Skutočnosť, že si deti postupne na režim ako taký navykajú, že sa im opakovaním dostáva „pod kožu“, ukazuje i nasledovná situácia: Sebastian si osvojil následnosť aktivít – po jedle si treba dať stoličku do polkruhu na koberec, vyzliecť sa a poukladať si na ňu oblečenie – len si tie jedlá v škôlke poplietol. *Sebastian sedí po desiatej na lavičke, vyzul si papuče, vyzliekol tepláky, učiteľka si ho všimne a reaguje slovami: „No, ty si tu už dlho nebol, toto nebol obed, veď je iba ráno, nejdeme ešte spinkat!“* Alebo: *Deti idú po desiatej von, pri skrinkách sa majú priobliecť a prezúť. David sa pri skrinke vyzlieka do spodnej bielizne. Učiteľka, ktorá zaväzuje deťom šnúrky a zipsuje bundy, si ho všimne a zastavuje v ďalšom vyzliekaní: „Jééžiši, trdielko moje, nejdeme spinkat, teraz ideme von, na pieskovisko, rýchlo gate naspäť.“**

Kalendárový život spoločnosti alebo „Dnes je pyžamkový deň“

Fungovaním v materskej škole sú deťom po prvýkrát sprostredkované významy „kalendárových pojmov“ a rozdiely medzi pracovným týždňom a víkendom. Odteraz pre nich začínajú mať pojmy „týždeň“ a „víkend“ kultúrne špecifický obsah, ktorý rozdeľuje čas venovaný spoločensky žiaducim aktivitám (zamestnanie, školská dochádzka) a čas vymedzený pre osobné záležitosti. *Prvý piatok školského roku učiteľka deťom usadeným do polkruhu pred obedom*

⁴ Pozn. – učiteľky spojením „niečo si povieme“ označovali didaktickú aktivitu, čiže hlavné naplánované činnosti.

vysvetľuje: „*Deti, zajtra a pozajtra sa nevidíme, budete sa doma brat' s rodičmi a my s Deniskou (druhá učiteľka) budeme tiež odpočívať. A stretneme sa kedy? No, kedy zasa prídete do škôlky? Predsa v pondelok!*“ V prvej triede materskej školy nie sú jednotlivé dni v týždni ničím výnimočné. V škole sa s konkrétnymi dňami v týždni bude spájať časový rozvrh a nutnosť pripraviť sa na určité predmety, v škôlke sa tento vzťah začína budovať škôlkarskými krúžkami a inými pravidelnými aktivitami. Maláci v našej materskej škole síce ešte aktívne žiadne krúžky sami nenavštevovali, no môžu zistiť, že je streda, pretože vtedy pravidelne do ich triedy pribúdajú tí veľkáci, ktorí nechodia na angličtinu. Neskôr budú mať možnosť i oni stať sa súčasťou pravidelných týždenných akcií. Bluedorn (2002) identifikuje dve v dejinách vysledovateľné možnosti ponímania času. Prvým spôsobom chápania času je čas epochálny. Nemá stanovené objektívne jednotky určujúce jeho trvanie, takýto čas sa meria ľudskými potrebami a významnými udalosťami. Pre tzv. nahraditeľný čas sú typické špecifické konštrukty, ktoré štrukturujú naše prežívanie do menších jednotiek. Kým kedysi určovali trvanie presypanie presýpacích hodín, neskôr sa udomácnili hodiny, minúty a sekundy. V súčasnej spoločnosti sa socializujeme do týchto časových konštruktov.

V materskej škole prirodzene funguje epochálne ponímanie času (býva označovaný i ako „čas udalostí“) – čas je vnímaný a odlišovaný na základe činností či aktivít – je čas na desiatu (a nie desať hodín), je čas ísť spať, čas ísť von, čas ísť domov.

Dôležité v časovej organizácii je odlišenie škôlkových a domácich dní. Kedy sa tieto dni striedajú, ukazuje pyžamo. *V piatok po príchode do triedy sa Nina rozpráva s učiteľkou. Sadne si jej na kolená a učiteľka sa jej pýta: „Ninka, a vieš, aký je dnes deň? Ninka, vieš? No, dnes je pyžamkový deň, vieš, čo to znamená? Dnes si beriete pyžamkú domov, lebo je piatok, a zasa ich prinesiete čisté v pondelok – po víkend – po sobote a nedeli.“* V materskej škole, ak má rodič dovolenku či ak príde starý rodič, môže sa pomer škôlkových a domácich dní meniť, väčšia striktnosť a povinnosť byť v škole každý pracovný deň (i keď je matka doma) prichádza so základnou školou.

Prostredníctvom materskej školy majú deti šancu zistiť, že okrem „normálnych“ pracovných dní a víkendu existujú ešte i sviatky či prázdniny. Hoci táto zmena je pozorovateľná i v rodinnom prostredí (ak majú starších súrodencov, ktorí by zostali doma), v materskej škole však deti vidia, že tento časový konštrukt je celospoločenský, čiže sa takáto udalosť netýka iba ich rodiny, ale platí aj pre ostatných v škole. „Prázdniny“ sú v škôlke identifikovateľné podľa odlišnej organizácie života v škôlke – učia ich iné pani učiteľky, sú v inej triede. *Štvrtáci sú prvý deň v prváckej triede. Štyria chlapci počas ranných hier chodia po celej triede, nezostávajú pri žiadnej aktivite dlhý čas. Učiteľka sa snaží ponúknuť im vhodnú aktivitu: „Doneste si tie autá z našej triedy, budeme tu celý týždeň.“ Štvrták: „Čo, celý deň?“ Učiteľka: „A ty si čo? Nepočúval si, čo som vám včera hovorila? Sú prázdniny.“*

Závaznosť časového rámca alebo „Pohyb, pohyb, decká!“

Bluedorn (2002) uvádza, že za obrátenie pozornosti na čas súvisí potreba synchronizácie množstva ľudí pri práci (predovšetkým v továrenskej výrobe). „Táto nevyhnutnosť synchronizácie a tým časovej disciplíny, presnosti so sebou priniesla nový súbor hodnôt a postojov k času, ktoré boli sprostredkované rôznymi spôsobmi“ (tamtiež, s. 91). Obsah jednej zo súčastí časových štruktúr „presnosti“ sa rôzni naprieč historickými epochami, kultúrami i spoločnosťami. I v rámci inštitúcie školy je neskorý príchod jeho aktérov (dieťaťa, žiaka, študenta a učiteľa) hodnotený rôzne. Kým v materskej, základnej a strednej škole považujeme požiadavku na učiteľovu presnosť za úplne samozrejmu, na vysokých školách funguje špecifický konštrukt „akademická štvrt'hodinka“. Od žiakov a študentov základných a stredných škôl je presnosť a záväznosť príchodu a pobytu v školách vyžadovaná i v školských poriadkoch, na vysokej škole je benevolentnejší prístup. Hoci oproti základnej škole je každodenný pobyt detí tu odrazom potreby rodičov mať dieťa pod dohľadom počas ich pracovnej doby a príchod na konkrétnu hodinu nie je nevyhnutný, prvky záväznosti sa vyskytujú i tu. Materské školy majú voľnejší režim príchodu a odchodu detí oficiálne. Na neoficiálnej línii učiteľky sprostredkúvali deťom odkazy týkajúce sa „adekvátneho“ času príchodu do škôlky. *Učiteľka sa prihovára Jakobovi hneď potom, čo jeho otec zatvoril dvere triedy: „Kubo, prosím ťa, vy ste sa dnes s tatom nejako zamotali. My sme už aj po cvičení!“* Alebo: *Učiteľka s deťmi cvičia na koberci, vtedy vojde do triedy Kristína. Učiteľka ju víta slovami: „Kika, no my sme si mysleli, že už neprídeš. Čože tak meškáš?“*

Udalosti v škôlke sa neodohrávajú preto, že deti chcú, aby začali, ale preto, že nastal čas, aby sa diali. V časovom rozvrhnutí jednotlivých udalostí sa premietajú znaky „objektívneho – hodinkového času“ – merateľnej veličiny spojenej s dochvilnosťou a pracovnou disciplínou. Rozvrh a časové pravidlá sú neosobné a neúprosne. Toto je ďalšia charakteristika, ktorá približuje škôlku k iným inštitúciám spoločnosti. V rodine existujú výnimky, časová organizácia dňa nie je vždy rovnaká a je previazaná s konkrétnymi potrebami rodičov i detí. Koexistencia väčšieho počtu rôznych ľudí na obmedzenom priestore vyžaduje segmentáciu času i priestoru a synchronizáciu ľudí a ich aktivít. Práve preto organizácia aktivít v škole a ich časová dotácia nezávisia od vôle učiteliek ani detí, ale je podriadená pravidlám. *Učiteľka po pohľade na hodiny na stene, ktoré ukazujú 9.50, opakuje výzvu na ukončenie hier a upratovanie bračiek: „No, decká, ale upratujeme, a ja nevidím nikoho, že by sa hýbal, okrem Ninky. Poďme, autá zaparkujem! Davidko, všetko náradie daj do tej ružovej krabice.“* David nesúhlasne odpovedá: „Ale ja ešte opravujem.“ *Učiteľka: „Opravovať môžeš aj poobede, to ti neutečie, neboj sa!“* *Učiteľka zbierajúc bračky prejde ďalej k Viktorovi, ten ju informuje: „Ja ešte musím stavať.“* *Učiteľka: „No to, Viky, teda nemusíš, keď máme upratovať. Musíme si tu upratať a potom sa pôjdeme obliecť a ide sa na dvor! Tak, poďme, poďme, pridajte trochu!“*

S časovou organizáciou aktivít v škôlke súvisí i skutočnosť, že činnosti sa musia skončiť ešte pred tým, ako je záujem dieťaťa o ne vyčerpaný, či naopak začať skôr, ako je dieťa pripravené zaoberať sa nimi a koncentrovať sa na ne. Z hľadiska sprostredkovania poznatkov to nie je úplne ideálne a efektívne, no i toto je odkaz vyjadrujúci záväznosť časového rámca a jeho následnosti. Dieťa sa tak v materskej škole učí fungovať podľa stanoveného plánu, pochopiť, že aktivity majú určený začiatok, koniec, následnosť a trvanie. *Samko je prvý deň v triede, najskôr sa pozeral, sedel opodiaľ a nereagoval na ponuky, ktoré na neho neustále učiteľka chrlila, potom sa však išiel hrať so stavebnicami. Asi po desiatich minútach učiteľka dáva povel: „Deti, upraceme si hračky.“ Samko reaguje: „Ale ja sa chcem hrať.“ Učiteľka vysvetľuje: „Už ideme papať teraz, potom sa budeme zasa hrať.“ Samko: „Ale ja som už doma jedol.“ Učiteľka: „Tak aspoň ochutnáš, teraz nám poď aj ty pomôcť, poď, ukážem ti, no, vidíš, aký si šikovný.“* Deťom je režimom dňa sprostredkované i to, že konkrétna aktivita musí byť vykonávaná v konkrétny čas, ktorý „musíme stihnúť“.

Prerušenia a upriamovanie pozornosti

Ďalšou charakteristikou súvisiacou s časovým rozvrhom a životom podľa neho v škole sú prerušenia rôzneho druhu. Vo svojej podstate vyplývajú z „hromadnej povahy života“, ktorý je významnou charakteristikou školy. Zhustenosť osôb vo verejnej sfére, kumulácia ich potrieb, želaní a prejavov vedie k tomu, že nie všetci sa môžu v jednej chvíli prejaviť tak, ako by si priali. Ani jedna dlhšia výpoveď učiteľky ani dieťaťa neodznejú celá, je prerušovaná povelmi organizujúcimi „nezbedníkov“ či vypovedajúceho samého.

Zuska (2001) ukazuje odlišné koncepcie času a k nim pridružené koncepcie rytmu a časového vedomia. Viditeľnú odlišnosť medzi obyvateľmi Latinskej Ameriky a severnej Európy tvorí rozdiel medzi európskym „monochrónnym“ životným pohybom a južným „polychrónnym“ životným štýlom. Kým „monochrónna“ koncepcia časových štruktúr je založená na následnosti jednotlivých aktivít, kedy v jednom časovom úseku je priestor pre vykonávanie a vnímanie jednej činnosti. „Polychrónne“ poňatie umožňuje simultálne zachytiť viacero aktivít počas jedného časového úseku. Kaščák (2006) uvádza, že pre školy je typický tzv. M-čas oproti P-času, typickému pre mimoškolské priestory. M-čas je charakteristický následnosťou, previazanosťou a postupnosťou všetkého diania.

Pre prvú triedu materskej školy však M-čas nie je úplne charakteristický. Počas dňa je viacero situácií, kedy sa v triede deje viacej rôznorodých činností súčasne, a tiež také časti dňa, kedy učiteľka vedie didaktické činnosti, kedy je princíp podobný ako na základnej škole – v jeden čas by sa mala diať

iba jedna vec. Deti nie sú spočiatku zvyknuté pracovať po pokyne samostatne a sledovať naraz jednu líniu učiteľkou prezentovanej témy. Postupne sa ale v situáciách, kedy na nich súčasne alebo rýchlo za sebou pôsobí mnoho podnetov, učia zameriavať pozornosť stále viac a viac na podstatné znaky konkrétnej situácie. Orietovať sa v útržkovitom charaktere diania pomáha deťom práve učiteľka. Svojimi zásahmi udržiava stanovenú líniu, poukazuje na podstatu situácie, na jadro, ku ktorému sa vracia a ku ktorému obracia pozornosť detí. A po ukončení jednej aktivity zasa zamerá pozornosť na ďalšiu.

Ako vyzerá bežná komunikácia učiteľky a detí na učiteľkou stanovenú tému, sa pokúsime vykresliť opisom nasledovnej situácie:

Polovica veľkáčov je „pridelená“ k malákovi, všetky deti sedia na koberci s učiteľkou a ona sa ich pýta, čo dostali od Ježiška – najskôr postupne prvákov, keď rozpráva tretí, už mu začínajú ostatní „skákať do reči“, učiteľka usmerňuje malákov: „Pššš, teraz počúvajte!“ David začne spievať Kolo, kolo mlynské, Veronika odchádza ku stolu. Viktor volá: „On ma škrtí!“ ukazujúc na Davida, ktorý ho objíma pod krkom. Učiteľka zasahuje slovami: „Nemôžeš ho tak silno ľubiť, lebo to ho bolí.“ David odpovedá: „Nóó, ja ho ľubím.“ Nina sa medzi tým presadí, čím sa inšpirujú i ďalší traja prváci (začínajú rozprávať veľkáči, učiteľka pomedzi nasledovné dianie neustále kladie otázky týkajúce sa vianočných darčiekov veľkáčov) a David sa začne gúľať po koberci. Učiteľka ho zavolá: „Oni vás ale počúvali, keď vy ste rozprávali, pod si sadnúť sem ku mne.“ David síce ide, ale to sa už Veronika postaví a zaspieva všetkým komplet celého Kom-kom-kominára, druhýkrát si s ňou tú istú pieseň zaspieva aj Nina a tretíkrát zaspieva David. (Veľkáči sa začínajú rozprávať medzi sebou a rozvíjajú ďalej tému darčiekov.) Učiteľka sa snaží potleskom ukončiť prezentáciu a vracia pozornosť prvákov opäť k téme Ježiško: „Dobre, dobre, ale teraz si ešte povieme o tých darčekom.“ Veronika znovu spustí Kom-kom..., na čo David reaguje: „Ticho, ticho, dobre?“ Víky a Nina sa postaví a potom David uteká za mnou s otázkou: „A ty si čo dostala?“ Odpovedám a učiteľka ukončuje sedenie: „No, dobre, všetci sme si porozprávali, čo sme dostali od Ježiška, a teraz sa každý pokúsite nakresliť, čo ste dostali, alebo aspoň najkrajší darček, čo ste mali pod stromčekom, dobre? Poďme ku stolíkom, dám vám farbičky a papiere.“

Veľkáči sedeli na mieste, čakali, kedy sa ich učiteľka opýta, čo dostali, ďalej rozvádzali svoje darčekom prostredníctvom otázok, ktoré učiteľka kladla. Keď práve usmerňovala malákov, čakali s odpoveďou, kým na nich znovu neupriamila pozornosť, a čas si krátili rozprávaním medzi sebou. Práve v konfrontácii týchto dvoch tried môžeme vidieť rozdiely v orientovaní sa v polychronickom diani. Naučili sa už v škole „držať myšlienku“ – napriek mnohým vyrušeniam, prerušeniam aktivity sa k nej znovu a znovu vrátiť a nechať sa „strhnúť“ tými odbočkami, ktoré práve prezentovali prváci. Dôležité informácie, „učebná látka“, na ktorú sa treba sústrediť, si musia vybrať z množstva iných podnetov. Učiteľka napriek nutným odbočkám spôsobeným organizáciou sa k hlavnej myšlienke (alebo „učebnej látke“)

vždy vráti – tak deťom ukazuje, čo je podstatné na danej situácii, čo mali v tomto časovom úseku sledovať.

Biologický čas alebo Maláci a veľkáci

S rovesníkmi zapísanými do tej istej triedy prežije škôlkar veľmi podstatné okamihy svojho života. Okrem „kamarátov“ rovnakého veku a rovnakého statusu však jeho existenciu významne ovplyvňujú i ostatné deti v materskej škole. Štech o tomto pôsobení hovorí: „Uvedomovanie si rozdielnosti sveta ‚malých‘ a ‚veľkých‘ žiakov, ‚prvákov‘ a napríklad ‚tretiakov‘ (čo môžu a nemôžu jedni v porovnaní s druhými, kam môžu chodiť sami alebo ešte pod dohľadom jedni alebo druhí atď.) prispieva k štrukturácii sveta i k potrebným neformálnym ‚prechodovým rituálom‘. Nevieť si vôbec predstaviť identitný vývin bez týchto členení“ (2003, s. 427). Dieťa prechodom po týchto stupienkoch v školskej hierarchii zisťuje, aký uhol pohľadu a aká perspektíva je adekvátna rôznemu statusu a pozícii. „Žiaci sa v školách naučia vzťahy medzi rôznymi kategóriami, a tiež to, ako ich súčasná pozícia súvisí s minulosťou a i budúcou pozíciou, tak, že sami týmito pozíciami prejdú. Školská trieda s deťmi rovnakého veku v nej a jasne stanovenými hranicami poskytuje základ pre kategorické zoskupovanie, ktoré rodina poskytnúť nemôže“ (Dreeben, 1968, s. 76).

V materskej škole, v ktorej sme robili výskum, boli deti rozdelené do štyroch tried: prvej, druhej, tretej a štvrtej triedy. Označenie tried bolo založené na rovnakom princípe, ako neskôr na základnej škole, odkazuje na postupný prechod od nižšej úrovne k vyššej. Deti z rôznych tried materskej školy spolu pravidelne prichádzajú do kontaktu v rannej a poobednej „zbernej triede“, počas pobytu na dvore a počas rôznych celoškolských akcií. Pri mimoriadnych situáciách (absencia učiteliek z rôznych dôvodov – choroba, účasť na vzdelávacej akcii, poverenie riaditeľky na vykonanie inej činnosti, dovolenka cez prázdniny) sú deti z rôznych tried operatívne spojené do jednej skupiny na pol dňa alebo na celý deň.

Vo svojej triede mali možnosť prváci sledovať, aké správanie sa od nich očakáva, keď pozorovali správanie svojich „kamarátov“. V skupine zmiešanej z prvákov a starších detí je lepšie vidieť kontrast medzi očakávaniami kladenými na nich a deti z iných tried. „Maláci“ majú „dovolené“ množstvo ústupkov oproti ostatným škôlkarom. *Učiteľka mi pred Adriánom, ktorý od začiatku školského roku nechce cvičiť, rozpráva: „Ten Ado, ja neviem, ako to s ním bude. Nevidela som ho robiť nič rozumné od septembra – iba samé blbosti, aj to cvičenie. Všímnite si, že sa zapája iba pri takých bláznivých, inak stále len sedí... Teraz si prvák, Ado, čert to ber, ale budúci rok sa proste budeš musieť prispôbiť!“* Pri sporoch s deťmi v rámci vlastnej triedy je učiteľkou preferované verbálne riešenie kon-

fliktu bez agresívneho či plačlivého sprievodu: *Deti sa hrajú na obchod a predávajú kávu, Natália chodí za učiteľkou a sťažuje sa jej na ostatných spoluhráčov: „Oni ma tam nechcú pustiť!“ Učiteľka: „To si musíš s nimi sama vybrať. Ty máš na to dobrý jazyk!“* Pri sporoch s väčšími deťmi prváci „majú učiteľkinu podporu“. „Veľkáci“ sa dozvedajú, že k nim treba mať ešte väčší ohľad ako k svojim spolužiakom a že majú prednostné právo na predmety v triede. Prváci sú „ešte malí“, a preto im treba požičať hračky a nechať im ich v záujme toho, aby neplakali: *Natália si postavila zo stoličiek autobus. Veľkáci, ktorí boli spojený do skupiny s malákmi, si jej tam posadali. Nata spustí plač: „Ja chcem byť šoférka! Ja chcem byť šoférka! Ja chcem byť šoférka...“ Učiteľka zasahuje: „Tak ju tam pustite, prosím vás, ona je malá, nechajte ju šoférovať, aby nám tu neplakala.“* Keďže prváci a štvrtáci nie sú rovní partneri, učiteľky zasahujú v prospech „slabších“.

Na druhej strane sú prváci postupne a nezvratne vedení k „správaniu na vyššej úrovni“. *Učiteľka prvý týždeň dáva deťom pokyny, ako sa správať pri desiatovaní: „Kto chce ešte čaj alebo chlebiček, tak tu nevykrikuje, ale zdvihne ruku, prihlási sa. Dobré? Ukážte... no, do štvrtej triedy sa to naučíme.“* Štvrtáci potom zasa majú iné „privilegiá“ – môžu sa napríklad voľnejšie pohybovať po budove škôlky. Učiteľky ich púšťajú bez dozoru po zabudnuté hračky, posielajú ich s rôznymi odkazmi pre učiteľky, školníčky či kuchárky alebo do skriniek. *Štvrtáci spolu s ich učiteľkou sú s prvákmi v prváckej triede. Samko hovorí učiteľke: „Ja by som si chcel stavať toho psa.“ Učiteľka: „No veď kto ti v tom bráni?“ Samko: „Ale oni tu nikde nemajú také lego, a ja potrebujem to lego, čo máme my v triede!“ Učiteľka: „Tak si ho chod' zobrať z našej triedy.“* Kým prváci sa nesmú pohybovať voľne bez dohľadu učiteľky, staršie deti v niektorých prípadoch môžu. Aj niektoré činnosti a hry sú určené len starším deťom. *Štvrtáci si v prváckej triede obzerajú spoločenskú hru „Hádaj, kto som?“. Učiteľka si ich všimne: „Chalani, vy si to chcete zobrať? Poznáte to?“ Veľkáci: „Ano.“ Učiteľka organizuje dvoch malákov, chystajúcich sa hrať tiež: „Vý nie, to je pre veľkých.“ Sebastian: „Ja som veľký.“ Učiteľka: „No ano, ty si veľký v malej triede, ale tá hra je iba pre veľkáčov, vieš? Môžeš sa pozerat', ako hrajú oni, alebo si chod' zobrať hríbiky, hmm?“* Rôzne krúžky, ktoré materská škola organizuje v dopoludňajších i popoludňajších blokoch, nie sú pre prvákov. Na plávanie, korčuľovanie, tancovanie, angličtinu či flautu musia počkať, kým prejdú do vyšších tried materskej školy. Rozdiel medzi statusom prvákov a starších detí je pozorovateľný i pri činnostiach, ktoré vykonávajú všetky deti materskej školy. Napríklad, kým prváci sa stravujú vo svojej triede, väčšie deti používajú za týmto účelom jedáleň. *Dominik si pred desiatou sadá za stôlik a hovorí: „Papať.“ Učiteľka: „Tam budeš papať? Dobré. Síce, nie! My dnes pôjdeme do jedálne! To je tam, kde chodia veľké deti, a tam budeme dnes jesť, vieš?“* Prváci stretávaním sa so staršími deťmi v materskej škole majú možnosť vidieť, kam budú smerovať oni sami. Aké činnosti a správanie sa od nich bude neskôr vyžadovať, aj aké možnosti a privilegiá im budú náležať.

„Veľkáci“ musia „privilegiá“ niečím oplatiť. Učiteľky im teda pripomínajú, že vzhľadom na svoj vek a skúsenosti by mali byť pre mladších škôlkarov vzorom: *Štvrtáci sú celý týždeň v prváckej triede. Pri desiatovaní ich učiteľka posadila k malákovi. Veľkáci najrýchlejšie zjedli a čakací čas trávia tým, že „učia“ Tomáška usporiadať jeho prsty tak, aby mu trčal iba prostredník. Učiteľka, ktorá rozdáva z tácky ďalšie chlebičky, si ich všíma a zasahuje: „Gabo, ty máš rozum? Vy by ste mali ísť príkladom týmto malým, a nie ich učiť hovadiny. Utíšte sa tam!“*

Prvácka trieda je používaná ako „stĺp hanby“ a „prevýchovný ústav“. Z ostatných tried sú sem posielané tie deti, ktoré sa nesprávajú adekvátne svojmu veľkáckemu statusu. Najčastejšie, a s najvýraznejším hanlivým slovným sprievodom, sa v prvej triede objavovali tí, ktorí neposlúchajú pokyny učiteľky, čiže nerešpekujú jej inštitucionálnu autoritu. To ich „mala naučiť“ už prvá trieda, preto je ako riešenie situácie učiteľkami volený návrat previnilca o stupienok v hierarchii späť. *Počas doobedných aktivít sa otvorila dvere na maláckej triede, stojí v nich drubácka učiteľka, za každú ruku drží jedného Adriána a dohovára im: „Vidíte, tuto k týmto bábätkám pôjdete, ak neprestanete!“ Prvácka učiteľka sa zaujíma: „Nepočúvajú?“ Drubácka učiteľka: „Vôbec. Stokrát niečo poviem, a oni nič. Polepšíte sa, alebo zostávajú tu?“*

Dôležitým prínosom prvej triedy materskej školy je posun dieťaťa od „septembrového bábätka“ ku škôlkarovi. Byť prvákom znamená byť samostatným z hľadiska sebaobsluhy. Prvák sa tiež musí naučiť byť súčasťou väčšej, organizovateľnej skupiny ostatných detí z triedy, adekvátne reagujúcej na pokyny učiteľky.

Deti si v materskej škole vyskúšajú kolobeh ročného „školského“ života, ktorý so sebou prináša každoročne iný status a s ním spojené správanie a návyky. *Učiteľka dohovára deťom nad bábikou s odtrhnutou nobou: „Toto nesmieme robiť, kažiť tu hračky, sem prídu po vás ešte iné deti, a s čím sa potom budú hrať?“* Výrok učiteľky odkazuje na dočasnú povahu a príslušnosť k jednej triede. Pozorovaním ostatných detí vo vlastnej triede vedia, aké správanie sa od nich očakáva momentálne. Pozorovaním ostatných detí z iných tried materskej školy zistia, aká bude ich budúcnosť.

Zvonenie

Činnosti počas dňa deti vykonávajú v rovnakej časovej následnosti. Počas každej aktivity udržuje každý škôlkar svoje tempo, odpočíva, ukončuje činnosť a znovu začína inú. Jednotlivé súčasti režimu dňa majú odlišnú povahu a nasledujú plynulo za sebou. V základnej škole je čas na rôzne činnosti presne vymedzený, ohraničený zvoneniami a nasledovnými prestávkami, ktoré odvedú pozornosť dieťaťa od predchádzajúceho a nasmerujú na aktivity nasledujúce. Začiatok a koniec takýchto časových úsekov signalizuje zvonenie.

V materskej škole je síce časové rozloženie aktivít voľnejšie, v tom zmysle, že úseky nie sú určené presnou minutážou. Aj tu sa však, ako sme ukázali vyššie, stretávame s viažucim časovým plánom. Pri pozorovaní striedania činností sme zaznamenali, že nasledovanie aktivity iného druhu sa môžeme implicitne dozvedieť z pokynu: „*Podme, decká! Vybrnúť si rukávy, vyčekať sa, umyť a pekne si posadáme na lavičku.*“ Funkciu zvonenia v materskej škole ako by plnila hygiena – cikanie a umývanie rúk. Vykonanie hygieny dieťa nachvíľu vytrhne z priestoru a po návrate doň – na lavičku, kde sa všetci počkajú – už nasleduje čosi iné, ako sa dialo predtým. „*Všetci si posadáme na lavičku, babuľky, aj vy, podme si sadnúť... vybrnieme si rukávy a ideme si umyť ruky.*“ Po zvonení na základnej škole nasleduje oddychový čas. V materskej škole je pre oddelenie jednotlivých časových úsekov a k nim prislúchajúcim aktivitám charakteristická hromadnosť (čo bude aktuálne i na základnej škole – prestávky sú pre všetkých rovnako) a tiež určitá konkrétna organizovaná aktivita. Na základnej škole je prestávka presne vymedzený časový úsek, pre žiaka „oddychový“ čas, ktorý si môže vyplniť v rámci ohraničených možností. Škôlkar ešte nemá túto právomoc. Oddychové časy sú započínané a ukončované a ich náplň je určovaná učiteľkou. Zvonením teda je učiteľkin signál a predelový čas pozostáva zo samotnej hygieny a skľudňovania tela na lavičke. Potom nasleduje ďalšie zvonenie – učiteľkin pokyn na začatie novej činnosti. „*Tak, teraz pôjdeme ku stolíkom, všetci spolu a pekne pomaličky. David! Okamžite sa vráť! Povedala som, že spolu a pomaličky!*“

Záver

V našom príspevku sme zamerali pohľad na časové štruktúrovanie, s ktorým dennodenne interagujeme a ktoré ovplyvňuje naše myslenie i konanie. Odhodením bežných situácií zo života škôlkarov sme chceli poukázať na úlohu materskej školy v procese (na)časovania detí. Práve zaškolením sa do inštitúcie materskej školy sa dieťa prvýkrát v plnej miere zapája i do časového fungovania spoločnosti. Osvojuje si časové rámce charakteristické pre chod spoločnosti. Prostredníctvom neho i prostredníctvom časovej organizácie samotnej inštitúcie nadobúda dieťa mnohé dispozície, ktoré neskôr zúročí pri ďalšom fungovaní v spoločnosti i v profesionálnom živote. Tlak na príchod detí do škôlky do určitej hodiny i neustále odkazy na ponáhľanie sa, aby sa aktivity vykonávali „načas“, upozorňuje na vzťah spoločnosti k dispozícii presnosti a smeruje deti k uvedomovaniu si záväznosti časového rámca. Nutnosť vyplniť určitý stanovený časový úsek jednou aktivitou, či dieťa chce, či nie, zasa smeruje k podporovaniu vytrvalosti. Oproti nezáväznému časovému rozčleneniu dňa v rodine stojí v škôlke rozdelenie časových úsekov a ich následnosť, čo dieťa pripravuje na neskorší „život podľa rozvrhu“.

Pozorovaním i skúsenosťami so svojím vlastným statusom a statusom, ktorý prináleža starším, sa deti učia o hierarchii v inštitúcii a o možnostiach súvisiacich s biologickým vekom človeka.

Zo záznamov diania v materskej škole, ktoré sme v texte uviedli, je zrejme, že časovanie dieťaťa nie je iba predmetom plánovaného výchovného pôsobenia. Vo veľkej miere sa jedná o nenápadné, ale mocné neintencionálne pôsobenie učiteliek, ale i špecifických organizačných daností inštitúcie školy. Zriedkakedy je tento vplyv na socializáciu dieťaťa do spoločenských rytmov času uvedomovaný a diskutovaný. Práve z toho dôvodu môže byť veľmi užitočné upriamiť pozornosť na témy, ktoré na prvý pohľad dôverne poznáme. Až pri ďalších náhľadoch sa objavujú menej viditeľnejšie, no nemenej významné súčasti pedagogickej reality.

Literatúra

- BLUEDORN, A. C. *The Human Organization of Time: Temporal Realities and Experience*. Stanford University Press, 2002. ISBN 0-8047-4107-7.
- CLARK, P. A review of the theories of time and structure for organizational sociology. *Sociology of Organ*, roč. 4, s. 35–79, 1985. ISSN 0973-0648.
- DREEBEN, R. *On What is Learned in School*. Reading, Massachusetts: Addison–Wesley, 1968. ISBN 978-0971958708.
- FILAGOVÁ, M. *Socializačný vplyv skrytého kurikula materskej školy*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 141 s., 2007.
- FILAGOVÁ, M., KAŠČÁK, O. Teoretická a výskumná tradícia konceptu skrytého kurikula. *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 5, s. 507–529, 2006. ISSN 1335-1982.
- GERSICK, C. J. G. Pacing strategic change: The case of a new venture. *Academy of Management Journal*, roč. 32, s. 274–309, 1994. ISSN 1930-3807.
- JACKSON, W. Ph. *Life in the Classrooms*. New York: Teacher College Press, 1990. ISBN 0-8077-3034-3.
- JAQUES, E. *The Form of Time*. London: Heinemann, 1982. ISBN 978-0844813943.
- KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. ISBN 978-80-8082-169-2.
- KAŠČÁK, O. K špecifikám školského priestoru a času. *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 3, s. 219–228, 2005. ISSN 1335-1982.
- MEIGHAN, R. *A Sociology of Education*. London: Cassell Educational Ltd., 1981. ISBN 0-304-31587-7.
- NOWOTNY, H. Time and social theory: Towards a social theory of time. *Time and Society*, roč. 1, s. 421–454, 1992. ISSN 1461-7463.
- ORLIKOWSI, W., YATES, J. It is all about time: Temporal structuring in organizations. *Organization Science*, roč. 13, č. 6, s. 684–700, 2002. ISSN 1526-5455.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon, 2006. ISBN 80-86429-63-6.

Program výchovy a vzdelávania v materských školách. Bratislava: SPN, 1999.

ŠTECH, S. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, roč. 53, č. 4, s. 418–435, 2003. ISSN 0031-3815.

ZUSKA, V. *Estetika – úvod do současnosti tradiční disciplíny.* Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-194-3.

O autorke

Mgr. MARKÉTA FILAGOVÁ, Ph.D., je vysokoškolskou učiteľkou na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky na Trnavskej univerzite v Trnave. Výskumne sa zameriava predovšetkým na skryté aspekty školskej socializácie, predovšetkým v prostredí materskej školy.

Kontakt: marketa.filagova@fedu.uniba.sk

About the author

MARKÉTA FILAGOVÁ is Assistant Professor at the Department of Elementary and Preschool Education at Trnava University, Slovakia. Her research is mainly focused on the hidden aspects of school socialization, especially in kindergartens.

Contact: marketa.filagova@fedu.uniba.sk

