

Miroslav Klusák

DIAGRAMATIZACE PRVOUKY V 1. TŘÍDĚ ZŠ

Ve svém referátu vycházím ze zkušeností získaných v rámci účasti na longitudinálním výzkumu „Žák v měsících se podmínkách současné školy“. Celkovou informaci o tomto výzkumu podává na této konferenci Dr. Věra Semerádová a tedy přejudu rovnou k tématu.

Při pobytu v terénu a při vyhodnocování své zkušenosti jsem se setkal s více podněty, které mne vedly k soustředění svého zájmu na prvouku a ještě úžeji na obrázky kreslené dětmi v tomto předmětu - jedná se tedy o téma emergentní. Za všechny případy bych uvedl příklad situaci, kdy jsem se dětí ptal, jaký vidí po více jak půlroční zkušenosti hlavní rozdíl mezi školkou a školou, a děti zcela suverénně odpovídaly, že ve škole se učí, a to číst, psát a počítat. Když jsem se pak zeptal, co se učí v prvouce, jen jednou zazněla odpověď: „Občas se učíme. Paní učitelka vykládá o zvířatech a přírodě. Aby jsme věděli kytičky, všelijaký druhy. Věděli pojmenovat i co vlastně existuje.“

Většinou znělo: „V prvouce? Nic jsme se neučili, jen jsme kreslili a kreslili.“ „Kreslení, nějaký věci a tak.“ „Někdy hodiny. Někdy paní učitelka něco řekne, pak to nakreslíme a pak si o tom povídáme. A někdy jenom kreslíme. To je všechno.“ „Prvouka je na kreslení a ona nás chce naučit, aby jsme to uměli dobře.“¹⁾ „V prvouce děláme co chceme, my to vybarvíme nebo škrtneme.“ V této situaci se pak téma „kreslení v prvouce“ nerozezvučelo jen ozvěnou na jeho opakování v řeči žáků, ale též na mé vlastní překvapení z toho, jak žáci v 1. třídě často a ve všech předmětech kreslí.

Jistě, že jsem si vzpomněl, že k obecnému fondu poznatků psychologie dítěte patří, že děti začínají kreslit „ze hry“, že při svém vzniku je kresba spojena s „rozkoši z aktivity“,²⁾ že -teoretičtěji- podobně jako symbolická hra je kresba provázána funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus),³⁾ že -empiričtěji- Jakmile podařilo se dítěti udržeti tužku aneb písátko v prstech a udělati jím nějakou čmáranici, kterou prohlásilo za kresbu některého předmětu, vzrůstá se zřetelně skoro u všech dětí záliba v črtání podobném a „kreslit“ náleží k zaměstnání jich z nejoblíbenějších. Kde který papírek, prázdný okraj listů knih, novin atd., kdekoli podaří se mu zmocnit se křídly, ihned stěny, dvěře, skříně, nábytek, krátce, co může, všechno dítě „pomaže“ svými kresbami, a jakmile jen trochu se mu udá, vybízí rodiče, chůvu a jiné lidi okolo sebe, aby mu to či ono nakreslili; avšak nespokojuje se tím, když se mu nějaká kresba načrtne, nýbrž (často nenechávajíc kreslicího ani „předlohu, dokončit) ochotně se nabízí, že „také to namaluje“.⁴⁾

Jistě, že této zálibě dětí, kterou jsem měl možnost pozorovat, vycházeli učitelé a autoři učebnic vstříc nejen z dobré vůle vyjít vstříc zájmům dětí a oživit nudnost výuky, ale i z nutnosti F. Čádou naznačované sebeobrany, resp. potřeby řízeného zaměstnání dětí. Nakolik je kreslení žáků též příležitostí k učení, nakolik třeba napomáhá mnemotechnicky či jako škola „vědomého vidění“⁽⁵⁾ nebylo na první pohled zcela zřejmé.

Ve sledované třídě probíhá vyučování prvouky podle osnov schválených MŠMT ČR s platností od 1. září 1991.⁽⁶⁾ Při zběžném pohledu do osnov, které jako předpis sloužící k prosazení určitého obsahu učiva ve výuce na školách připravují poznatkové poselství prvouky dětem, se o kreslení žáků vůbec nepíše. Až v metodické příručce, používané k těmto osnovám,⁽⁷⁾ jsem našel poměrně stručnou zmínku v rámci subkapitoly o pracovních listech, kde se píše: „Na pracovních listech je rovněž vymezen prostor pro kresby a pro dokreslování nebo omalování. I když jde o zobrazování velice jednoduché, vede učitel žáky, aby pokud možno odpovídalo skutečnosti v tvaru i barvě“ A později je jejich funkce pro učení ještě dále rozvedena: „Pracovní listy jsou didakticky koncipovány tak, že se jimi učivo prvouky zpravidla procvičuje, shrnuje a systematizuje. Práce s nimi spadá proto spíše do střední nebo závěrečné fáze výchovně vzdělávacího procesu. Nejsou myšleny jako východisko poznání.“ V teorii prvouky je tedy zmíněna nejen tzv. motivační funkce kreslení dětí, ale též jeho funkce zpevňování návyku věrného názoru a naznačena funkce teoretizační. A právě otázkou, zda kreslení dětí v prvouce v I. třídě ZŠ může mít rovněž tuto funkci, je-li skutečně možné, aby bylo zahrnuto do „shrnutí a systematizace“ učiva, se zabývám v tomto referátě. Pokud by kreslení skutečně bylo zapojeno do této funkce, bylo by to zajímavé nejen z hlediska posunu ve smyslu výpovědi žáků, ale též z hlediska orientace zpracování dat z terénu v rámci zmíněného výzkumu a konečně i z hlediska orientace diskuse daného tématu v rámci teorie psychologie dítěte a předmětu prvouky.

Ve sledované třídě kreslily děti jak do pracovních listů, tak a především do vlastních nelinkovaných sešitů.⁽⁸⁾ Do sešitů děti dílem vlepovaly obrázky a fotografie, dílem omalovávaly černobílé kresby, dílem spojovaly kresby různých objektů podle učitelkou definované příslušnosti nebo přiřazovaly ke kresbám objektů či jeho částí psané názvy a konečně kreslily svoje obrázky na zadané téma. Mezi samostatnými „tématickými kresbami“ bylo např. zpracování ovoce, produkty z cukrové řepy, Mikuláš, u mě doma, domácí spotřebiče, vánoce, krmelce, krmítko, zimní sporty, velikonoce, jarní květiny, klíčení luštěnin. Jako příklad k analýze se v referátu věnuji případu „krmelce“.

Kresba krmelce byla dětem zadána po úvodním výkladu učitelky nad obrázkem v učebnici. V dané hodině děti kresbu nedokončily a tak v kreslení pokračovaly i v následující hodině prvouky.

Při prvním pohledu na „obrázek vzor“ zaujme, že zde ani tak nejde o názornou věrnost ve smyslu fotografickém, ve smyslu realističnosti reprodukce dříve vnímaného dle explicitního návodu k využívání kresby v citované metodice,⁹⁾ ale spíše o v metodice jen naznačené využití kreslení dětí ke „shrnutí a systematizaci“ učiva. Jde zřejmě spíše o pojem „krmelce“, o akt myšlení „krmelce“ v médiu kresby, než o obraz „jesliček“. Obrázek totiž zcela zřejmě nerespektuje realističnost „viděného“ když v jednom místě a čase umožní setkání všech subkategorií spojitelných jen vztahem z rodu „Péče člověka o zimní přírodu“ po jednom zástupci lesní zvěře, zařízení pro přikrmování zvěře, krmení pro zvěř a hajného. Navíc, zde tedy zřejmě nejde ani jen o pojem krmelce ve smyslu úzce lexikálním (dle Slovníku spisovného jazyka českého - „zařízení pro přikrmování srstnaté zvěře“) ale o „krmelce“ jako poetický obrat, tj. v jeho synekdochickém označovacím vztahu „pars pro toto“ předmětu „Péče člověka o zimní přírodu“, který je předepsán jako jedno ze subtémat v osnovách. Ve prospěch závěru, že daný obrázek má plnit spíše funkci kresby zobrazující uspořádané údaje o daném jevu, tedy spíše funkci diagramu fixujícího teorii, než funkci fotografie fixující bezprostřední vjem, hovoří i průběh výuky následující po tom, co děti svou kresbu dokončily. V řeči vedené společně s žáky se objevuje stejná struktura významů jednotlivých prvků pojmu krmelce, jen označovaná jinými prostředky, myšlená v médiu řeči.

Další část hodiny zahajuje učitelka upoutáním pozornosti k nástěnce pro prvouku

Pak, formou interakčního žánru soutěže, vede třídu k tomu, že jsou správně pojmenovány jednotlivé obrázky plodin, které se dávají zvířátkům v zimě, a zvířátka, která dostávají do krmelců potravu. Poté učitelka „zjišťuje“ jména lidí, kteří se starají o zvířata - hajníci, lesníci, myslivci.

Načež monologickým výkladem, při němž musí tlumit usilovné hlášení dětí, povídá učitelka o tom, jak hajníci chodí po svém rajóně a dávají do krmelců potravu, a že jim s tím pomáhají i děti. Teprve poté dá učitelka dětem možnost, aby se přihlásily s osobní zkušeností, s osobními příběhy, které učitelka vždy nějak rozvíjí poučuje nebo opravuje.

Z hlediska mého zájmu jsou zvláště zajímavé dva případy. Za prvé, Maruška, která se přihlásila s tím, že je skautka a že chodí pomáhat čistit les, třeba. Za to ji učitelka chválí a ptá se, co čistili a jak se jim potom les líbil. Naproti tomu Jířinka, která se přihlásila s tím, že na chatě za plotem byly zmije, že tam stejně s příbuznou šly, a že došly k lesu a tam viděly krmelce - byla učitelkou s mírnou ironií napomenuta. A to za to, že se ke krmelci dostala až nakonec, když přešla přes hady. Hady jsou zvířata, která se v zimě nekrmí, protože spí. A dále pokračovala učitelka zpracováním rušivých letních hadů do poučení o tom, která zvířata spí zimním spánkem.



Tedy krmelcec jako věc začleněná do pojmu letního dobrodružství byl ze strany Jiřinky chybou, nepochopením pojmu k jehož osvojení je učitelka vedla. Zatímco Jiřinka získala za svou řeč pochvalu, neboť využitím možnosti dané synekdochickým vztahem „krmelcec“ zůstala v rámci pyramidu probíraného pojmu i přesto, že o krmelci-věci vůbec nemluvila, tj. přesto, že její případ „Péče člověka o zimní přírodu“ zřejmě neprobíhal v zimě a subkategorie zvířat se týkal jen zprostředkovaně. Na svou otázku, zda je možné, aby bylo kreslení žáků ve vyučování prvouce zahrnuto do funkce teoretizační, si mohu odpovědět kladně. Samozřejmě, že ne všechno jednání dětí podporuje mou interpretaci. Děti měly problémy už na úrovni uvědomělého zobrazení jednotlivých subkategorií „krmelcec“.

Některé děti kreslily krmelcec s kytičkama a jahůdkama -teda v létě. Více dětí kreslilo na krmelci maso -v instrukci lůj pro ptáky. Ani na jedné kresbě nebyly zachyceny všechny pokrmky a všechna zvířátka. Jednalo se však teprve o osvojování si pojmu „krmelcec“ jeho procvičováním, nikoli o jeho zkoušení.

Mnohem problematičtější pro mou interpretaci je, proč po dokončení kresby, dala učitelka dětem pokyn, aby sešit zavřely. A rovněž, proč je smysl práce s kresbou zamlčována, proč práce s kresbou není plně uvědomovanou, tj. v jiných pojmech reflektovanou konstrukcí diagramu pojmu „krmelcec“ ve funkci příkladu pojmu „Péče“. Odpověď na tuto otázku považuji za mimořádně důležitou pro to, abych mohl s klidným svědomím spekulovat o tom, že děti i učitelka intuitivně vystihly jeden z předmětů výučování Prvouce, a to diagramatizaci údajů „o základních věcech okolního světa“ (použiji-li lexikální význam slova prvouka), že však teorie prvouky, učitelka i děti s touto sférou výuky kultury myšlení o základních věcech kolem nás pracují, použiji-li terminologie estonského sémiologa kultury J. Lotmana¹⁰⁾ mechanismem textovým, mechanismem správných textů povýšených na pravidla vzory, a ne mechanismem gramatickým, mechanismem metatextů pravidel, proto, že postrádají inspirace zkušeností metodologické reflexe těchto postupů z posledních let rozvoje kvalitativní metodologie.

POZNÁMKY

¹⁾ To jsem se pak už ptal, jestli si to žák neplete s výtvarnou výchovou, byl jsem však ujištěn, že nikoli - „Když máme kreslení, tak máme vodovky, křídly. Při prvouce máme pastelky.“

²⁾ PRIHODA V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha, SPN 1977, s. 299-300.

³⁾ PIAGET J., B.: Psychologie dítěte. Praha, SPN 1970, s. 53.

⁴⁾ ČADA F.: Rozpravy z psychologie dítěte a žáka. Praha, „Dědictví Komenského“ 1918, s. 84.

⁵⁾ C. d. s. 115.

⁶⁾ Učební osnovy základní školy. PRVOUKA 1. -3. ROČNÍK. Praha, Fortuna 1991.

⁷⁾ Metodická příručka k prvouce pro 1. a 2. ročník základní školy. Praha, SPN 1984, s. 51-52.

⁸⁾ Na škole se používá učebnice Prvouka pro 1. ročník základní školy od H. Krojzlové (Praha, Fortuna 1993). Tato učebnice sice je doplněna samostatnou složkou pracovních listů, učitelka však dává přednost vlastní koncepci práce s dětmi v sešitech.

⁹⁾ Když jsou ve výše citovaném textu učitelé nabádáni, aby dbali věrnosti byž jednoduchého zobrazení skutečnosti v tvaru i barvě, dodávají osnovy - „např. květ třešně má 5 lístků, je bílý, suché listy nad ježkem je hnědé, kuře má ostrý zobáček, house plochý, kuře má nohu hrabavou, house nohu s plovací blánou apod.“ (Metodická příručka, s. 51.)

¹⁰⁾ LOTMAN J.: Problema „obučeníja kulture“ kak jejo tipologičeskaja charakteristika. In: Trudy po znakovym sistemam V. Tartu, Tartuskij gosudarstvennyj universitet 1971, s. 144 - 176.

Pracoviště autora:

PhDr. Miroslav Klusák, CSc., Pedagogická fakulta UK Praha.