

PRVOUKA V 1.TŘÍDĚ

Miroslav Klusák

OBSAH

POSTUP ZKOUMÁNÍ

ZVLÁŠTNÍ PŘEDMĚT UČENÍ V PRVOUCE

Učení ve škole

"Co jste se učili v prvouce?"

"O škole" a "Jsem školák"

"Ve škole" x "o škole"

KRESLENÍ V PRVOUCE

Názorné povídání o

"Krmelec"

"Rok" -struktura organizovaná a organizující

ZÁVĚR

PŘÍLOHA

POSTUP ZKOUMÁNÍ

Téma ohlášené v nadpisu se pro mne vynořilo z dat získaných osobní účastí na daném longitudinálním výzkumu. Korpus dat, která používám, jsem získal především při pravidelných návštěvách ve dvou třídách jedné pražské základní školy a v jedné třídě ve škole menší obce nedaleko od Prahy. Od září 1994 jsem alespoň třikrát za měsíc navštěvoval pražskou 1.A (hlavní sledovaná třída) a jedenkrát za měsíc zbývající dvě první třídy -a to vždy na celou dobu vyučování daného dne. Data sestávají z poznámek z pozorování, rozhovorů s dětmi a učitelkami, didaktických textů a artefaktů (počínaje osnovami, přes metodiky, třídní knihy, po učebnice, pracovní sešity či testy). Data jsem průběžně zpracovával metodou **kvalitativní analýzy** inspirované autory tzv. *grounded theory* -B.Glaserem a A.L.Straussem.¹

Z hlediska obsahového mě bylo od počátku jasné, že mé zkoumání se bude týkat jen určitého **výseku života žáků** za období jejich docházky do 1. třídy. Měl jsem přání **uchopit zkušenost s životem v 1. třídě z perspektivy žáků**. Z této perspektivy pak pro mne vystoupila do popředí zajímavá a nesrozumitelná **kvalita** zkušenosti s životem v 1. třídě - **vnitřní rozčleněnost žakovské zkušenosti** na tu část, která se týká výuky trivia, a část týkající se ostatních předmětů, zvláště prvouky. Začal jsem se tudíž zajímat o **kvalitu zkušenosti žáků s výukou prvouky** a usilovat o její pochopení. Výsledkem tohoto postupu byla **tematizace zvláštního předmětu učení v prvouce**. Za touto tematizací samozřejmě stojí můj předpoklad, dle kterého nemohu pochopit žakovskou zkušenost bez její souvztažnosti s kvalitou učení v prvouce, resp. s kvalitou předmětu tohoto učení.

¹ Strauss A.L.: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Cambridge University Press 1987.

ZVLÁŠTNÍ PŘEDMĚT UČENÍ V PRVOUCE

Učení ve škole

Několikrát jsem se v rozhovorech s žáky dostal k otázce jejich zkušenosti s rozdílem mezi školou a mateřskou školou - "školou". Ani ne po čtrnácti dnech ve škole jsem slyšel:

K: "Ty to nevíš? /Krouším hlavou./ "To je jednoduchý. Ve školce se hraje a tady se učí."

M: "Ve školce si hrajeme a ve škole se učíme."

A později, po pěti měsících školy?

J: "Ve škole se učí a ve školce se hraje."

B: "V mateřské škole si hrajeme a tady ne. Se učíme matematiku, čteme a tak. Prostě si vůbec nehrajeme. Jen o přestávce."

A: "Ve škole se učíš a ve školce si můžeš hrát celý den. Ve škole nejsou hračky a nechodí se spát. Jednou jsem spala na tělocviku."

P: "Ve škole si tolik nemůžeš hrát. Ve školce nečteš, nepíšeš a ve škole se učíš psát. Do školy máš tašku. Nemáš tam zástěrku a tak. Ve školce máš malý umyvadla."

M: "Ve škole je hezky. V mateřský školce je ještě líp, tam jsme mohli si hrát a spát. Šli jsme spinkat po procházce. Pak jsme se zase najedli a maminky, tatínkové, babičky, dědečkové, strejdové pro nás přišli."

H: "Ve škole se učíme a v mateřský školce sme se ...taky učili básničky a písničky. Ve škole se učíme psát, počítat, číst. To už trochu umím."

MM: "Ve školce se učíme jak se máme chovat a ve škole různé věci."

"**Učení se**" a ne "**hraní si**". Učení tedy vystupuje jako dominantní vlastnost života ve škole, dominanta z perspektivy většiny žáků asi nová, střídající hru, a to na její úkor. Ve srovnatelném čase si dříve, ve školce, mohli hrát (rozhodně si už nehrají, nemohou hrát, *tolik, celý den, pro někoho vůbec - jen o přestávce*). Zřejmě nejrozšířenější představa žáků o rozdílu mezi zmíněnými institucemi a o povaze změny v jejich školním životě, kterou přechod z jedné do druhé přinesl, tak odpovídá představě obecně sdílené ve společnosti dospělých.² Z perspektivy žáků jsou to také **kvality učení ve škole**, které vystupují v roli charakteristiky dané změny, nikoli samotné učení. S učením se žáci setkávají a setkávali i jinde, i ve školce. Líčení **dominance** učení a jeho **komplementárnosti** ke hře (učení se + hraní si = 1) spojili někteří žáci s vyjádřením určité nostalgie po hře. Přesto může být i ve škole *hezky*, a to i zásluhou **hodnoty školního učení**. Mj. proto, že učení v 1. třídě má ještě **třetí kvalitu - věci**, které se ve škole učí.

Jaké věci se žáci ve škole učí?

Co jste se už učili ve škole?

M: "Tady jsme se učili pumprlíčky. /Panáčci na nástěnce v družině./ Učili jsme se počítat..."

Co jste se učili ve škole?

A: "Počítat, psát, číst, kreslit, stříhat, tělocvik."

Jaký věci jste se učili?

MM: "Matematiku, čtení, psát."

Mezi těmito *věcmi* pro žáky zřetelně vystupuje do popředí **trivium** - počítání, psaní a čtení. A to nejenom jako nejfrekventovanější kategorie učení, ale též jako nejfrekventovanější kategorie hodnot života ve škole; jako to, co žáky může *bavit*, co jim může přinášet *radost*, co mohou mít *rádi*.

Co jsi se už naučil ve škole?

² "1. vzdělávací instituce poskytující všeobecnou n. odbornou výuku a výchovu:(..) 4. v y u č o v á n í; školní povinnost:" -Slovník spisovného jazyka českého. VI Š-U. Praha, Academia 1989, s.35.

J: "Nejvíc mě baví matematika. Ta je strašně důležitá. Tu musí umět i skladník." "Baví mě psaní,.."

Pověz mi, co jste se ve škole všechno naučili?!

B: "Nejradši mám matematiku a tělocvik. Matematiku jsem se učil od čtyř let. Nejdřív mi to nešlo a teď už umím řadu. Dva plus dva je čtyři, čtyři plus čtyři je osm."

Co máš ve škole nejradši?

H: "Paní učitelku, matematiku a zpívání a angličtinu."

Z čeho jsi měla největší radost, když ses to naučila?

A: "Měla jsem radost, že jsem se naučila psát, matematiku, kreslit. Číst jsem se nenaučila, protože babička mě učila už od pěti let číst."

Co tě ve škole nejvíc baví?

J: "Baví mě čtení, psaní a počítání a tělocvik."

Z čeho jsi měla největší radost, když ses to ve škole naučila?

P: "Největší radost jsem měla, že jsem se naučila psát a číst."

Z vyjádření žáků tudíž usuzuji na to, že mají schopnost osvojit si a vyjádřit poměrně přesně důležité a obecné vlastnosti školního života, resp. učení ve škole -že z tohoto učení "mají pojem". Usuzuji i na to, že mají schopnost kladného citového vztahu k tomuto učení, resp. k jeho předmětu. Jinými slovy, citovaní žáci rozumí tomu, že je škola zavazuje k učení, a to především k učení trívii, a mají radost, podaří-li se jim tomuto závazku dostát, úspěšně se s ním vyrovnat.

"Co jste se učili v prvouce?"

A prvouka? Ta přece rovněž patří v rámci osnov mezi věci, které se žáci učí. Označovaná je za: "Předmět, který má mimořádné výchovně vzdělávací hodnoty,".³ Lexikálním významem "prvouky" jsou "základy (!) věcného vyučování".⁴ **V jejím případě však jakoby mnou vysouzené (alespoň základní) poznávací a motivační schopnosti k uchopení důležité a obecné vlastnosti života v první třídě narážely na nějakou obtížně překonatelnou překážku.**

Pokud po pěti měsících školy byl zřetelný **zájem žáků o učení**, alespoň pokud je baví a naučí se něco, z čeho mají radost (a čím se mohou pochlubit dospělým i vrstevníkům). Pokud byla zřejmá schopnost vyjádřit souhrnně **názvem vyučovacího předmětu či "rodovou činností"** předměty učení -věci, které se v první třídě učí. A pokud byla zřejmá i určitá **obdobu zkušenosti** s těmito předměty, či alespoň způsobu její prezentace. Je tomu v případě učení se v prvouce poněkud jinak.

Především, prvouka nezazněla ani v samotných vyjádřeních žáků o škole vůbec, ani ve zvláštních vyjádřeních o jejich citovém vztahu ke školnímu učení. Její hodnota pak jakoby byla pro žáky nedostatečně podepřena **závažností učení** v tomto předmětu, jak lze vysuzovat z jejich odpovědí na dotazy k samotné prvouce.

Řekni mi teď, co jste se učili v prvouce?!

A: "V prvouce? Občas se učíme. Paní učitelka vykládá o zvířatech a přírodě, různé obrázky.

Co si myslíš, že vás chce paní učitelka naučit?

A: "Aby jsme věděli kytičky, všelijaký druhy věděli pojmenovat i co vlastně existuje."

Vzpomeneš si ještě, co dalšího vás paní učitelka naučila za toho půl roku?

³ Fabiánková B.: *Didaktika Prvouky*. Brno, Paido 1995, s.5.

⁴ *Slovník spisovného jazyka českého. IV P-Q*. Praha, Academia 1989, s.516.

A: *"Nástroje, vysavače, vrtule, kterou se dělá šlehačka. Domy jsme si prohlíželi. Když jsme měli první díl češtiny, tak jsme si tam vystříhávali k perníkové chaloupce. Paní učitelka nás chce poučit a chce, aby jsme něco věděli ze světa a takový věci."*

Vzpomeneš si, co jste se učili v prvouce?

H: *"Někdy hodiny. Někdy paní učitelka něco řekne, pak to nakreslíme a pak si o tom povídáme. A někdy jenom kreslíme. To je všechno."*

A co děláte v prvouce?

M: *"V prvouce si děláme co chceme. My to vybarvíme nebo škrtneme."*

Řekni mi, co jste se učili z prvouky?!

MM: *"Kreslení, nějaký věci, skládanku a tak."*

Ptal jsem se i trochu nalehavěji, s implicitní nabídkou žákům, aby se opřeli o vzpomínku na řeč učitelky:

A co si myslíš, že se vás paní učitelka v prvouce snaží naučit?

H: *"Snaží se nás naučit hodiny. Prvouka je na kreslení a ona nás chce naučit, aby jsme to uměli dobře."*

Nepleteš si to s kreslením, teda s výtvarnou výchovou?

H: *"Když máme kreslení, máme křídly, vodovky. V prvouce máme pastelky."*

Můžeš mi říct, co jste se učili v prvouce?

J: *"Prvouka mě nebaví. Musím tam stříhat a lepit a kreslit. Jsem ulepenej a máma nadává a mě to nebaví."*

Co jste se v prvouce učili?

J: *"Nic. My tam jenom kreslíme."*

Vzpomínám si, jak jste si jednou povídali o krmelci. Co jste se tenkrát naučili?

J: *"Někdy jsme si i povídali, ale nic jsme se nenaučili. Jen jsme kreslili a kreslili."*

Rejstřík věcí označených žáky za předměty učení v prvouce tedy sahal od celý svět obsahujícího věděli..co vlastně existuje (s případným náznakem uvědomění omezenosti znalosti veškerenstva -něco věděli ze světa), přes možná omezenější o přírodě, konkrétnější o zvířatech, kytičky, všelijaký druhy nebo věci ze světa lidských produktů -*nástroje, vysavače, vrtule, kterou se dělá šlehačka, domy, hodiny*; po činnosti jako *věděli pojmenovat, kreslit* (co paní učitelka řekne), *vybarvovat nebo škrtnat, stříhat a lepit* a možná, že vlastně i *povídat si, prohlížet si a obrázky nebo skládanku*. Na druhé straně však taky *nic, resp. jen* nějaké kreslení či povídání, kterým se dle citovaných žáků *nic nenaučili* nebo *si děláme co chceme*.

Dimenze ne/závaznosti učení v prvouce tedy zazněla hned ve dvojím smyslu. Ve vyjádřeních žáků jednak zaznělo to, že v prvouce je více či méně **nezávazné už učení jako takové** (*občas, někdy, nic, si děláme co chceme*). Jednak zazněla **nezávaznost struktury věcného obsahu výuky**. **A tak je-li ve většině vyjádření žáků škola charakteristická učením a učení trívím, pak prvouka takovou důležitou a obecnou charakteristiku postrádá. Z učení ve škole tedy žáci "mají pojem" a z učení v prvouce "pojem nemají"?**

Nezávaznou různorodost až nesourodost rejstříku výpovědí žáků mohu považovat za výsledek **mechanického spojení** názorů žáků -svého vlastního **synkretismu**. Prvním řešením, které se mi nabízí k tomu, abych se zbavil nelibosti z prožívání poznatku o své nevědomosti ve věci souvislostí logicky zdůvodňujících zjištěný fakt, je přisouzení **synkretismu myšlení žáků**. Mohu soudit, že jen někteří žáci si již osvojují "pojem" daného vyučovacího předmětu -směřují ke schopnosti vyjádřit to důležité a obecné, co se v hodinách prvouky učí. Vždyť *"vědět co existuje"* či *"něco vědět ze světa"* je již blízké lexikálnímu významu *"věcného učení"*, které zprostředkovává lexikální význam *"prvouky"*: *"(v 1. a 2. třídě) vyučovací předmět o základních věcech okolního světa"*.⁵ Takové vysvětlení daného faktu mohu dále podpořit

⁵ *Slovník spisovného jazyka českého. VII V-Y. Praha, Academia 1989, s.32.*

argumentací autoritou vědecké psychologie dítěte: "Jak známo, dítě ve vnímání, v myšlení i v chování projevuje tendenci spojovat na základě jediného dojmu nejrůznější vnitřně nespojené elementy, které spojuje v nerozčleněný obraz; tuto tendenci nazval Claparède synkretismem dětského vnímání, Blonskij "nespojenou spojitostí" dětského myšlení. My jsme tento jev popsali na jiném místě jako tendenci dítěte nahrazovat nedostatečné poznání objektivních souvislostí nadbytkem subjektivních spojení a považovat souvislost dojmů a myšlenek za souvislost věcí."⁶

Tímto vysvětlením se mi ovšem daří postihnout jen část vysvětlení daného faktu. Pochopení uniká, proč v případě "školy" a "učení v první třídě" je pro děti osvojení si a vyjádření důležité a obecné charakteristiky snažší, než v případě "prvouky". Jinými slovy, stále není jasné v čem spočívá pro žáky obtížnost získání "pojmu" z učení o základních věcech okolního světa. Navíc, má první zkušenost z pozorování byla obdobná spíše souhrnné zkušenosti žáků. To znamená, že bych měl sklon dát za pravdu všem citovaným žákům, i když mi není jasné, jak "základy věcného vyučování", jak "vyučovací předmět o základních věcech okolního světa" může být důležitou a obecnou charakteristikou souhrnné zkušenosti žáků. Dovedu si totiž představit, že učit se o základních věcech okolního světa může být základem pro schopnost účinné účasti na dalším vyučování o věcech. **Jak ale porozumět zkušenosti daných žáků jako zkušenosti z výuky o základních věcech okolního světa?**

"O škole" a "Jsem školák"

Co se **struktury věcného obsahu výuky** týká, stačí se jen podívat do jediné hodiny, natož pak zvážit jediný "tematický celek", probíraný dle osnov, aby byl pozorovatel "zvenčí" minimálně překvapen, když ne fascinován jeho závažností protikladným bohatstvím. Jako by tento obsah byl neomezený závazným **rozsahem**, jako by neměl jasně vyjádřený princip, který by omezoval jeho **různorodost až nesourodost**.

"O škole" -tak bych mohl spolu s paní učitelkou a zřejmě i s dětmi souhrnně nazvat náplň hodiny prvouky, poslední hodiny v pondělí, třetího školního dne.

-Hodina začíná pozdravem žáků a učitele ve stoje. Učitelka připomíná, že na lavicích mají být jen oranžové pracovní listy k prvouce a pastelky. Poté, co učitelka žáky posadí, obrátí se na Ráďu, s kterým se spolužáci v lavici o něčem dohadují, s dotazem -co má s dětma. Ve třídě se vzrývá mírný ruch. Učitelka lehce praští se sešitem prvouky o stůl, v tu ránu všichni žáci hledí na učitelku a ta jim sděluje milým až mazlivým způsobem, že jí něco chybí. Žáci nevědí odpověď na "hádanku", a tak jim učitelka sděluje, že musíme být jako "myšičky", proto si "zamkneme pusinky, ale nesmíme ztratit klíček". Žáci se s "šibalskými" úsměvy zatetelí, někteří si jako rukou zamykají pusinky a celá třída je v tichém očekávání. Načež se hlásí Renata a po vyvolání poví na Ráďu, že dětem bral hračky. Učitelka Ráďu pokárá, mj. i přísným "Proč ses nepřiznal?", a přechází k oznámení, že teď máme prvouku a dnes, že si ještě budeme povídat o škole. Děti si mají udělat "pohodlí".

-Povídání zahajuje učitelka vzpomínkou na minulou hodinu prvouky, kdy si společně prošli školu. Připomíná, že si řekli, že bez jejího dovolení "nesmí chodit nahoru, ani dolu" (třída je v 1. patře). Následuje popis školního dne od třičtvrtě na osm, kdy rodiče vodí děti do školy a škola se otvírá, přes příchod do třídy, kde si žáci vyndají do lavice všechny věci z aktovky "kromě svačiny" a aktovky srovnají na určené místo. Svačí se o přestávce po druhé hodině. O přestávkách se chodí na záchod. Samozřejmě, že když potřebují při hodině čurat, tak se dovolí - "To je lepší, než tady dělat loužičky a pak tady prát kalhoty." Po návratu si myjeme ruce.

⁶ Vygotskij L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1976, s.131.

-Načež učitelka přejde ke jmenovité kontrole odevzdaných toaletních papírů a mýdla a několika žákům, kteří na to zapoměli, ukládá splnit úkol druhého dne.

-V popisu dne pokračuje učitelka popisem organizace odchodu na oběd s dvěma družinářkami, mezi které jsou žáci rozděleni. Děti co odcházejí na oběd s maminkou odvede sama. Důrazně nabádá žáky, aby sami nevycházeli před budovu, kde je nebezpečná křižovatka. Při tomto výkladu se dvakrát hlásí Bára. Jednou s dotazem, do které družiny patří. Podruhé s příběhem, jak ji s maminkou málem někdo zajel autem. Na první dotaz reaguje učitelka příslibem řešení s družinářkami, které mají seznamy svých dětí. Na příběh učitelka navazuje zopakováním poučení o tom, že ulice a křižovatka před školou jsou velmi nebezpečné. Poté obrací pozornost žáků k pracovním listům k prvouce.

-Učitelka žákům ukazuje, který obrázek si mají vyndat z desek a ptá se jich, co je na obrázku. (Viz přílohu, obrázek č.1.) Někteří žáci nemohou poznat, že je to školní aktovka. Poté oznamuje, že na obrázku jsou v aktovce i věci, které do ní nepatří, a chce po žácích, aby je našli. Načež musí žáky nabádat, aby se hlásili a nevykřikovali své odpovědi. Ke každé vyvolaným žákem označené věci klade učitelka dotaz "*Proč?*" nebo vlastní úpravu pravidla, vysvětlení, jak se to s danou věcí má. A tak zazní:

Sirky. Protože jsou nebezpečné.

Nůž. Protože ho nepotřebují. (Ano, ale taky..) Protože by se mohli říznout.

Peníze. (Ty mohou být v mimořádných případech v aktovce, ale měly by být uloženy v peněžence.)

Bonbóny. ? (Ty do školy nepatří, jen když má někdo narozeniny, tak je může přinést a domluvit se s učitelkou, kdy je rozdává spolužákům.)

Na dotaz proč byla vyvolána Klárka, která začala povídat o tom, že peníze bychom neměli mít v aktovce, protože bychom mohli "*dostat infekci*". Tuto úvahu učitelka opravuje v tom smyslu, že sice na penězích mohou být bacily, protože se jich dotýká hodně lidí, ale že je nedáváme do pusy a před jídlem si myjeme ruce. Infekci bychom mohli dostat od lžičky, když bychom ji měli jen tak volně vhozenou do aktovky.

-Následoval pokyn vzít si tmavou pastelku, najít všechno, co do aktovky nepatří, a škrtnout. To, co do aktovky patří, si děti "*mohou*" vybarvit. Když učitelka vydá pokyn k práci, přihlásí se Jára, jestli by si mohl vyndat červenou pastelku z aktovky. Učitelka mu to dovolí, poté, co jej napomene, že na konci vyučování nemá ještě vyndané věci z aktovky v lavici.

-V průběhu samostatné práce dětí zjišťuje učitelka kdo neměl učebnice z matematiky a oznamuje jim, že dnes nedostanou "*kytičku*". Po cca 10 minutách práce učitelka oznámí blížící se konec hodiny. Žáci odevzdají pracovní listy a dostanou pokyn ke sbalení aktovek a úklidu lavic. Zároveň si jednotlivé řady chodí pro razítka kytiček do notýsků. Se zvoněním jsou všichni hotovi a učitelka dává pokyn ke vzájemnému pozdravu. Poté se mají děti u dveří rozřadit do dvou skupin podle družinářek, které vzápětí vcházejí do třídy a podle seznamu jmen si kontrolují své skupiny. Několik dětí, které nemají odejít s maminkami domů, přebývá, a tak učitelka domlouvá jejich zařazení s družinářkami. Třídu děti opouští ve třech skupinách pod vedením svých družinářek a paní učitelky.

Co se žáci učili? To je především věcí kritéria. Vezmu-li striktnější formální kritérium, tj. budu-li se rozhodovat podle kritéria přesně definované formy chování: např. žák neví či chybuje + následuje sdělení poznatku = žák ví; -pak jediné poznatky, o kterých mohu říct zcela jistě, že se je žáci učili na této hodině, je to, že na obrázku prvního pracovního listu k prvouce je zobrazena aktovka, případně za jakých podmínek mohou do školy nosit bonbóny + že od peněz nemohou dostat infekci, když je nebudou dávat do pusy + že pastelky si musí ráno vyndat z aktovky do lavice. Na druhé straně, přejdu-li předpoklad, že někteří další žáci se nepozorovaně dozvěděli teprve od svých spolužáků a paní učitelky, např. co a proč nepatří do školní aktovky, mohu zaujmout naopak zcela volné obsahové kritérium, dle kterého vše, co

bylo řečeno, je učením, a to minimálně opakováním, a tudíž upevňováním dříve nabytých poznatků **o škole** (oŠ) a **o chování žáků** (oCH). Z tohoto hlediska se žáci v hodině učili:

oŠ: jak vypadá budova zevnitř a co a kde se nachází;

oCH: žák bez dovolení nesmí "chodit nahoru, ani dolů";

oŠ: škola "se otvírá" v 7.45, pak následují hodiny a přestávky vyučování, oběd ve škole s družinou nebo odchod domů, po obědě družina a odchody domů;

oCH: žák do školy přichází a ze školy odchází jen s rodiči -protože ulice a křižovatka jsou nebezpečné;

žák se po příchodu do školy přezuje a dá si věci na věšák před třídou;

žák si po příchodu do třídy vybalí z aktovky do lavice vše, kromě svačiny a aktovku srovná na určené místo;

žák jí svačinu o přestávce po druhé hodině;

žák chodí o přestávkách čekat, když potřebuje při hodině radši se dovolí -protože horší je, aby "dělal loužičky a pak tady pral kalhoty";

žák si myje ruce po návratu ze záchoda a před jídlem -protože by mohl dostat infekci;

žák po vyučování odchází na oběd se svými družinářkami nebo s paní učitelkou za maminkou -protože by mohl vyběhnout na ulici a ta je nebezpečná;

oŠ: školní aktovka je určena na školní pomůcky;

oCH: žák do školní aktovky nedává věci, které nepatří mezi školní pomůcky -protože do školy nepatří nebo protože jsou nebezpečné;

žák může mít v aktovce peníze, ale uložené v peněžence;

žák nedává do úst peníze a nenosí lžičku bez obalu -protože by mohl dostat infekci.

Přitom -byť úctyhodný na jednu vyučovací hodinu- je tento seznam jen částí rozsahu skutečnosti, kterou se pozorovateli podaří bez technických prostředků zaznamenat. Rozsah by pak samozřejmě byl ještě širší při pozorování v dalších hodinách věnovaných "tematickému celku" - "Jsem školák".⁷ Navíc, svým způsobem je tento rozsah konečný jen pro jednu danou třídu a proběhnuvší hodiny, neboť učitelé a děti do něj musí vnášet vždy nové proměny.⁸ Konečně o šíři rozsahu vyučovaných věcí svědčí i řeč znalce z titulu odpovědného účastníka výuky -učitele. Ta však navíc vyjadřuje ještě další význačnou kvalitu obsahu prvouky -záměrné prolínání. A toto prolínání se týká nejen právě popsaného prolínání principů poučování o věcech okolního světa "zvenku" a "zevnitř". Tj. když je žákům prezentováno nejen poučení v rejstříku **vědomostí o existenci věcí jako takových a o jejich objektivních souvislostech**, ale též v rejstříku **"návodů chování"**, vyjadřujících zvláštní souvislost světa věcí s životem žáků v podobě pravidel obsahujících příkazy a zákazy **a jejich zdůvodnění** -která se opírají o **"svět" žádoucích a nežádoucích hodnot**.

"Jsem školák" je tedy osnovami předepsaný tematický celek. Když jsme se v rozhovoru s učitelkami dostali k tomu, co se děti učí v rámci daného tématu, mohl jsem zaznamenat např. následující popis:

"Takže (...) vlastně prvouku začínáme prvním dnem školy a už v tom prvním dnu školy, to ste už tady asi byli, je vedu k tomu, co musí žák jako takový dovést, co by měl už i dokonce znát, ale nezná to v prostředí školy.

Tedy přide a zdraví tím, že se postaví. Což jinde třeba nedělá. Na pokyn učitele se posadí. A tady vlastně začínáme už prvouku i tím, že je učíme, jak sedět, jak zdravit, jak vstávat, jak se chovat, abychom nepřevrátili lavici s učením. Někteří tudleť věci neznají. A jak vůbec celkově kolem sebe udržovat pořádek a svoje místo. To je hrozně důležité, protože, to jejich

⁷ Učební osnovy základní školy. Prvouka 1. -3. ročník. Praha, Fortuna 1991.

⁸ Učitelky se také v rozhovoru zmiňovaly o tom, že se "musí vytěžovat z kontextu" (např. "adresa, ale jsou dvě až tři děti, kteří ji nevědí"), nebo - "Takže jako, rozumíte (...) ty osnovy se s tímto rozchází a natolik jsou gumový, že já si tam můžu přidat, ubrat podle toho, jak vlastně vidím, že děti umí nebo neumí."

místo né vždycky je v úplném pořádku. Takže, pod pojmem "Jsem školák" se skrývá celá řada velice důležitých pro dítě poznatků, ale takových, který mu musí utkvít, který mu musí v tý hlavě zůstat. Proto je vopakujeme dost často a samozřejmě to spojujeme s tím, čemu se ve škole říká -školní řád. Ten probereme, velmi poctivě, vracíme se k tomu, co voni chtějí znova vědět, co třeba jim nejde. Řekneme si, co je to vlastně ten školní řád. Že podle něj musí každý žák se chovat. Že to je určité takové i přímo nařízení. Že žák se musí chovat tak, aby dělal čest svý škole -že jo- aby se nemuseli sme za něj stydět my. Takže tím to vlastně začíná. Takže, jsem školák tím, že se umím jako školák chovat.

Děláme exkurzi po celé škole. Dojdeme si do jednotlivých, ukážeme si třídy, sborovny, kde je ředitel, jméno ředitele školy, sociální zařízení, jak ho používáme a taky co se nesmí, zároveň se říká. Protože tam sou dost nebezpečné věci. Přelízají zidky a podobně. Tak na všechno se musí to dítě upozornit. Dokonce i na takové detaily, že to člověka zarazí -že se musí splachovat záchodek, a že tam de víc dětí á -neumí to děti. No a s tím souvisí i hygiena, protože je hned nacvičíme -kde se myjou, kdy se utírají a tak dále. Takže tohleto všechno vlastně je zahrnuto pod tím, pojmem "školák", ano? Že tady má určité povinnosti.

No a s tou školou samozřejmě souvisí i učení, příprava na vyučování, příprava pomůcek do školy. Zkrátka všeho, co souvisí s učením. Takže ty děti v prvouce hned měly -tady v těch pracovních listech- třeba tašku, školní tašku. A teď tam v ní mají vytištěno plno věcí a voni smí vymalovat pouze to, co do školy si do tašky připraví. Tedy je tam řada věcí, ale my vybíráme jenom ty, které se nám hodí do tašky. Teď tam mají třeba věci i nebezpečné, jako je třeba nůž -jó?- a podobně. Takže my si to prohlédneme, no a teď to roztrídíme. Proč ne nůž, proč okusky nedáváme zpátky do tašky, proč nenosíme do školy peníze. A jak si tam ukládáme tyhle věci. Voni jim sice rodiče nakoupí drahý desky, všechno možný, ale neumí to dítě používat. Takže my je naučíme všechno používat. Zvlášť musí být i přezuvky v pytli a tak dále.

Takže tímhletem sme v podstatě začínali. Jak se má doma připravit na vyučování. S tím souvisí i takový určitý režim dne toho žáka. Aby si byl vědom určitého takového postupu každodenního. Kdy von dopoledne stráví ve škole, pak je oběd, pak družina, nebo domů. Tam jsou teda i jak využívá svůj volný čas. Třeba když přijde z družiny, tak málo, málo dětí chodí třeba ještě s rodiči na procházku ven. Většinou to končí tím, že dítě jde z družiny domů, dělá úkoly, dívá se na televizi a jde spát. Nejvíc toho volného času jsem zjistila děti vopravdu stráví před televizí, před videem. Což je teda naprosto nezdravej přístup k žákovi, jako takovému, protože, rodič si musí uvědomit, že to dítě sedí celý dopoledne ve škole. Tedy že nemá pohyb, že by ten pohyb potřebovalo.

No, takže, to je takovej, takový to úvodní, když, když děti jako se seznamujou se školou jako takovou."

*Kromě prolínání principů strukturace věcného obsahu z hlediska "zvenku" a "zevnitř" v rámci prvouky, je zde ještě prolínání **příslušnosti věcí k vyučovacím předmětům**. Explicitně tuto kvalitu a její záměrnost tematizovala další paní učitelka:*

"Podzim. Do toho sme teda zamíchali i teda to ovoce. Třídění ovoce. Rozdíl mezi ovocem a zeleninou. Do toho se dala, eh, hygiena. Žejo. Mytí. Dalo se do toho vytamíny. Zase i i zdravotvěda, která vlastně by už byla trošičku eh stranou. Pak jsme do toho namíchali ehh, co jsem to chtěla říct, ty stromy. Listnaté, žejo. Ehmh. Učili jsme si je základní, teda lípu, jirovec, javor á dub. Takže vono tak ňák se dá do toho učiva vždycky vsunout lecos. Nó. K počasí už zase teda, teda ty chřipky. Opět osobní hygienu. Oblečení. Vono se to všechno prolíná. Nó. Nedá se říct, že by teda byl jeden celek, tak, jak třeba máme starou metodiku rozdělenou na etapy. Tak dost se to všechno prolíná v tý první třídě. Nedá se říct, že by, že by se probralo jenom todle, nebo jenom todle." -Prolínání je i mezi prvoukou a ostatními předměty.- "Takže vono se to všechno prolíná v tý první třídě, dost. Nó. Speciálně teda čeština s prvoukou. A i do tý matematiky se dá lecos teda."

Prolínání je ovšem **založeno už v osnovách**, dle kterých jsou rovněž do struktury tematického plánu *zamíchána* či *vsunuta* různorodá témata i různorodá perspektiva tematizace věcí o nichž se žáci učí: "1.Jsem školák; 2.Podzim v přírodě a my; 3.Moje rodina; 4.Příroda v zimě; 5.Naše zdraví; 6.Jaro; 7.Práce a volný čas; 8.Léto." Tuto skutečnost zřejmě cítil a pokusil se i do jisté míry překonat ilustrátor jedné z učebnic -P.Linduška.⁹ (Viz přílohu, obrázek č.2.) Chlapec (odpovídající zřejmě mužskému rodu podstatného jména, ale reprezentující žáky i žákyně) je těžištěm tematického celku. Jeho součásti však spojuje jen formální "linie cesty výkladu" jednotlivými oblastmi jeho života prolínající se strukturou ročního cyklu změn v živé a neživé přírodě našeho klimatického pásu. Lze si představit logicky stejnorodější struktury: např. samotného ročního cyklu, nebo cyklu lidského života -Rodina, Zdraví, Škola, Práce a volný čas, (Rodina).

Má-li být princip strukturace *věcného* obsahu prvouky **otevřený** nevyčerpateľné bohatosti okolního světa, proměnlivosti podle konkrétní situace ve vyučování, *prolínání* poznatků "o věcech" s morálními "poučkami" a *prolínání* s výukou v ostatních předmětech -může být ještě podřízen nějaké přesněji definované a také pro žáky srozumitelné logice. Vypadá to, že takový princip není možné závazně podříditi ani struktuře morálky (ve smyslu uspořádaného souhrnu mravních zásad), ani struktuře "věci" (ve smyslu konkrétního předmětu), ani struktuře rododruhové definice pojmů formální logiky, ani struktuře diferencující konfrontace lexikografického výkladu významu slov. Takový princip se pak jeví být zavázán jen samotné přítomnosti "věci" v životě žáků ve škole či mimo školu, případně "logice" tohoto života, která může zcela samozřejmě vyčlenit, vyzdvihnout a spojit *ředitelé školy* a *sociální zařízení, učení* a *zacházení s okusky, vyučování* a *výpravu s rodiči na procházku*. Při podřízenosti "logice možného v životě žáků" se pak pojmotvorné kritérium "důležitosti a obecnosti" může skutečně jevit libovolné a strukturace celku *věcného* obsahu výuky v prvouce neinteligibilní, tj. myšlením nepoznatelná.

Vrátím-li se k perspektivě citovaných žáků, mohu se domnívat, že při odpovědi na otázku, co se učili za pět měsíců v prvouce, jejich schopnost orientace v tom, co je důležité a obecné ve struktuře *věcného* obsahu výuky, zcela nutně uvolnila místo "přirozené" tendenci k synkretismu, když se měla utkat se zjevnou libovольností (tj. synkretismem) v "logice" této struktury. Odpověď popisující předmět učení o základních věcech okolního světa výčtem libovolných "věcí" bych pak mohl chápat za téměř rovnocennou použití neurčitěho zájmena *něco* k označení předmětu učení jako *věci* blíže neznámé, neurčité, popřípadě libovolné nebo i lhotejné.

Co se týče **nezávaznosti učení jako takového**, i v tomto případě mohu vysledovat jeho návaznost na záměrné *prolínání* předmětu učení v prvouce; tentokrát však v jeho doplňkové kvalitě **-odloučení od života žáků** (na němž se podílí institucionalizace prvouky jako samostatného vyučovacího předmětu).

Dle popisu, podaného na předchozích řádcích, je poučení podávané v prvouce svého druhu teorií, a to **teorií skutečné či možné zkušenosti žáků**. Přičemž důraz je na "žáků". Jsou to poznatky následující či předbíhající zkušenost (empirii), vždy nebo především však "o životě, pro život" (slovy jedné paní učitelky). Výuka je tedy postavena tak, aby *prolínala* se životem žáků. Teprve později v jednotlivých naukách se začnou žáci učit o věcech, s kterými se zřejmě ve svém životě ani nesetkají, s kterými se většina ani setkat nemůže. A poučení "o životě" asi musí být nutně i morálkou zkušenosti žáků -citovou výchovou:

U: "Měly by si uvědomit, co všechno souvisí pocitově. (..) děti strašně prožívaj (..) celou atmosféru děje (..) a co je zajímavá, berou úplně jinak -ať kladně nebo záporně. Dá se to převést do oškliva i do pěkná. Například hygiena nebo bezpečnost. Mělo by to jimi otrást."

⁹ Konečná L.: *Prvouka 1. Pracovní sešit k vyučování prvouky pro 1. ročník ZŠ*. Olomouc, Prodos 1992, s.1.

Tato kvalita by vlastně měla být silnou stránkou daného předmětu ve vztahu k schopnosti žáků rozumět a vážit si nabízeného poučení.

Může však prvouka konkurovat "životu"? **Mohl bych přece jen pochopit i ty žáky, kteří tvrdili, že se v prvouce nic neučí; alespoň nic, co by "stálo za řeč"?** I dospělý je schopen zdůvodňovat dojem, dle kterého se v popsané hodině *o škole* většina žáků nic neučila. Snad téměř vše z toho, co učitelka jmenovala při popisu tématu *Jsem školák*, se žáci neučí nebo neučí jen v prvouce, ale prakticky v průběhu celého času stráveného ve škole -zvláště právě v počátečních týdnech. Jinými slovy, *chovat se jako školák* se žáci učí celých 20 hodin v týdnu, zatímco časovou dotací prvouky jsou 2 hodiny, tj. 10% z celku. Obdobně by pak mohla vystupovat i ostatní témata. Např. učí-li se žáci o *práci a volném čase* poté, co absolvují půl roku povinné školní docházky s výukou od osmi do dvanácti hodin, s hodinami a přestávkami, s domácími úkoly, s razítky a známkami a dalšími konkrétními formami a důsledky rozdělení jejich života na práci a volný čas. Nebo, učí-li se ve škole *Moje rodina*, tj. o tom, co děti znají "zevnitř" šest až sedm let (a učitel možná jen z dotazníku a třídních schůzek).

Nadále tedy platí desítky let staré hodnocení V.Příhody a prvouka, jako dědička "věčného učení", zůstává spíše jen nesoustavným souborem poučování?¹⁰ Nadále je v tomto předmětu opomíjena "přirozená" tendence dítěte daného věku k teoretizaci své zkušenosti, k uspořádání svých poznatků?¹¹ A to vše přes existenci státem posvěcených osnov, které byly vypracované na základě didaktického projektu, který si princip uspořádání znalostí žáků vytýkal za svůj cíl?¹² A nebo jinak, stručněji a jednodušeji, byť bez nároků na terminologickou přesnost: **Mám zkušenost žáků z výuky o základních věcech okolního světa chápat tak, že ji žáci nemohou uchopit v jednom společném a srozumitelném pojmu, když ani v podání vyučujících, ani v podání osnov, nejsou základní věci okolního světa spojeny v jeden závazně uspořádaný celek? Při dlouhodobější zkušenosti s výukou prvouce a při důkladnější analýze výuky sice nelze výše uvedená fakta popřít, ale nelze ani přitakat na předchozí závěry. Co však lze, je uvedená fakta lépe pochopit.**

"Ve škole" x "o škole"

¹⁰ "Stará škola nepokládala dítě národní školy zralé pro jakoukoli soustavu vědění. Učila zhruba jen trivium. Pokud mu dávala poznatky, činila to jen jako dezert k hlavní potravě, k nácviu kulturních nástrojů, bez jakékoli soustavy v rozptýleném "věčném učení". Na začátku tohoto století byla zaváděna pro děti prvých dvou ročníků prvouka, jejímž obsahem bylo, co dal den nebo učitelův rozmar. V dalších třech ročnících se ujímala vlastivěda, nesoustavný soubor všelijakého poučování. Předpoklad, že není dítě ještě schopno přijímat elementární systém věd, byl psychologicky nesprávný." -Příhoda V.: *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha, SPN 1977, s.275.

¹¹ "Je tedy typické pro prepubescenta, že tvoří ze svých poznatků systém, který však nemá dosud plný obsah historického dění, nýbrž je omezen na souhrn vztahů k jednomu význačnému předmětu, k jakési konkrétní myšlenkové ose. Nejde tu tedy o obecnou logickou soustavu poznatků, jako je věda dospělých. "Věda" dítěte od 7 do 11 let je dosud rozdělena v konkrétní jednotlivé soustavy, v jakési dost ucelené obrazy, příběhy nebo epizody přírodního a dějepisného dění." -Příhoda V.: *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha, SPN 1977, s.275.

¹² V metodické příručce používané k platným osnovám je uspořádání poznatků žáků úkolem charakteristickým právě pro 1. třídu:

"Protože do 1. ročníku přicházejí žáci i po předchozí přípravě v mateřské škole s poněkud různými zkušenostmi, s rozličně vyvinutým myšlením a se značně diferencovaným slovníkem, klade vyučování prvouce na učitele závažné úkoly: dosavadní poznatky, vědomosti a zkušenosti žáků sjednotit a uspořádat, vyjadřování zpřesnit a utřídit.

V prvním ročníku se tak děje především soustavným vytvářením představy roku v jeho průběhu na základě pozorování změn ve způsobu života rostlin, zvířat a lidí." -Tupý K., Dušková M., Salvová T.: *Metodická příručka k prvouce pro 1. a 2. ročník základní školy.* Praha, SPN 1984, s.5.

K teoretické průpravě ke zmíněné důkladnější analýze jsem si zvolil pokus o **pochopení synkretismu ve struktuře věcného obsahu** výuky s využitím výkladu k prvouce, vlastivědě a přírodovědě pro 1. až 5. ročník v *Návrhu učebních osnov obecné školy* (Praha, Portál 1993, s.55-115). Také zde jsem se setkal s výslovně vyjádřeným **požadavkem (synkretismu protikladného) uspořádání poznatků žáků:**

-jednak hned v úvodu- *"Úkolem prvouky, později vlastivědy a přírodovědy, je pomoci mu (dítěti -poznámka M.K.) vybudovat prvotní ucelený obraz světa a vyznačit základní vztahy v něm."* (s.56);

-jednak při popisu učitelova postupu- *"Niméně je třeba takovou celistvou představu mít, neboť nám jde o to, pomoci ji žákům získat. Máme ji zcela samozřejmě, protože je to základ našeho vlastního vědění. Je ovšem dobré si ji uvědomit, protože před námi pak stojí jak rámec, v kterém se naše výklady rozvíjejí, tak vnitřní logika obrazu, který svými výklady vytváříme."* (s.62).

Navíc je zde ještě podtržena **sugesce dokonavosti** vztahem k charakteristice institucionálního kontextu "prvního stupně", např.: *"Je již uvedeno výše, že obecná škola jako uzavřený stupeň vzdělání má podat základní ucelenou představu o světě, opřenou o smyslové vnímání."* (s.58)

Zároveň se v textu popírá, že by ucelenou představu, ucelený obraz, bylo možné chápat jako završený soubor jednotlivých závazných faktů v závazném uspořádání. Jestliže se tedy na jedné straně učitelům nabízí celková představa o učební látce (jednak v *Souborném přehledu materiálu k prvouce, vlastivědě a přírodovědě* -s.72-115, jednak ve schematickém obrázku -s.61; viz přílohu, obrázek č.3), pak se na druhé straně tvrdí: *"Nejde tu o fixně daný a předepsaný obraz světa, ale o jedno promyšlené a prodiskutované podání. Je tu proto, aby učitelé usnadnilo práci, nikoli aby ho svazovalo."* (s.72). **Tj. uspořádání "věcného obsahu" může být i jiné, mohou být vyznačeny jiné "základní vztahy v něm" (?)**. Jestliže se na jedné straně předkládá didaktický projekt s minimálním závazným rozsahem (pro prvouku, přírodovědu a vlastivědu 24 okruhů, 130 témat a cca 665 osnovných hesel), pak se na druhé straně tvrdí, *"že žádné závazné schéma ani "systémové" uspořádání nemůže vystihnout složitost a bohatost předkládaného materiálu."* (s.73). Učitel je pak ponoukán k tomu, aby *"podle svých zkušeností a podle situace žáků"* (s.63) učivo libovolně rozšířil, aby podle *"souvislostí, které ho napadnou, (sáhnul) k dalším okruhům."* (s.64). **Tj. "ucelený obraz světa" nemá definované konečné parametry "ucelenosti", může být i ucelenější.**

Je-li tedy učitel vyzván k tomu, aby přijal specifické pojetí výuky, dle kterého pro její "věcný obsah" dále platí:

-že jej *"lze v daném pojetí jen obtížně uspořádat do nějakého pevného systému"* (s.72);

-že je *"důležité, aby bylo možno v rámci tematických okruhů využít různých spojitostí mezi prvky daných okruhů"* (s.72), a proto jsou zařazena hesla *"záměrně opakována, protože v kontextu odlišných okruhů dostávají poněkud jiný význam"* (s.72);

-že je zde *překrývání jednotlivých okruhů i předmětů "nejenom k upevnění látky, ale i k jejímu prohloubení a ozřejmění, z jiného pohledu, ale především k tomu, abychom dětem předali opravdu celistvý obraz skutečnosti, a ne jen sbírku úloмок, které jsou komickou miniaturou nějak definovaného vědního oboru."* (s.62-63);

-jaké poučení z toho plyne?

Především, že *ucelenost* nelze v tomto pojetí chápat absolutně, dokonavě, že "ucelený obraz" neznamená "celek" v poměru obdobném, jako kdyby "kulatý předmět" znamenal "kouli". Ta může být sice větší či menší, ale už obtížně "kulatější". *Ucelený* je tento obraz tedy **relativně**. Jednak ve smyslu opozice vůči protikladu "ucelenosti", který byl definován s politickou kontextualizací, jako *"sbírka úloмок -komická miniatura nějak definovaného vědního oboru"* (mohl bych si dosadit i "nějakého vyhraněného světového názoru v naší

společnosti"); tj. **relativně k roztržitosti, tj. k synkretismu**. Jednak ve smyslu geneze, vzniku: "*Máme ji zcela samozřejmě, protože je to základ našeho vlastního vědění.*" (s.62); protože vyplývá z postulátu "přirozené" převahy dospělého nad dítětem v dané kvalitě; tj. **relativně v poměru ucelenosti obrazu skutečnosti dítěte a dospělého**.

Dále, že doslovně asi nelze chápat ani úkol "*vybudovat prvotní ucelený obraz světa*", když reálně se může jednat jen o **ucelování**. Úkol zadávaný ve výuce, závazek, s kterým se výuka prvouky na žáky obrací, by pak bylo lépe chápat právě jako **ucelování žakovského obrazu skutečnosti**. Tento závěr je též v lepším souladu s představami autorů o "*organickém růstu vzdělanosti*", než mechanističtější představy "stavby na zelené louce" či "záměna jednoho obrazu druhým": "*Jak ukazují současné výsledky kognitivních věd, vědění a vzdělanost organicky vyrůstají, nejsou mechanicky složeny. Nejde o mozaikový obraz, ale o složitou síť centrálních bodů, které kolem sebe vytvářejí určitá pole, která se prostupují a překrývají. Tato základní struktura je vyplněna faktickými znalostmi (informacemi) velmi nerovnoměrně, někdy hustěji, někdy řidče, podle zájmu a nadání jedince. Tato struktura má svůj dosti stabilní tvar, ale jinak se neustále proměňuje. Poznání je třeba dokonce vidět spíše jako pohyb na této struktuře a vědění jako děj drobných úprav v ní, než jako určitý stav mysli.*" (s.58). A i když mi všechny použité metafory nejsou zcela srozumitelné, myslím, že za *body* mohu dosadit **skutečně závazný minimální rozsah okruhů, témat a osnovných hesel**, a vidět pak před sebou **slovník** -spíše než *obraz*. Principem ucelování tohoto slovníku pak asi není jen větší bohatost počtu heslových slov a významů, ani jen dokonalejší uzavřenost výkladového kruhu -ve smyslu existence výkladu významu ke všem slovům používaným k výkladu významů (jako při konstrukci normativních a kodifikačních slovníků spisovné češtiny), ale **encyklopedizace výkladu významu více či méně důležitých a obecných slov**. Encyklopedičností tedy odkazují především na naučnost výkladu, tj. na zjednodušování češtinářských slovníků-"kodexů" protikladné komplikování výkladu, tj. na obohacování jeho složitosti a spletitosti. A dále odkazují na to, že *naše všeobecná a samozřejmá znalost našeho světa, vlastně znalost všeho lidu, resp. "folk-lore" se uspořádává do hierarchicky strukturovaných celků*.

Provedu-li shrnutí svého výkladu a překladu citované teorie výuky v prvouce, je *věcným* obsahem této výuky, zvláštním předmětem učení, **kultivace encyklopedického slovníku žáků dle principu překonávání jeho synkretičnosti** -kvality vyjadřující nedokonalost poznání *složitosti a bohatosti* skutečnosti.

Čtu-li nyní, s výše uvedenou definicí předmětu učení v prvouce, obsah tematického celku *Jsem školák* (ať už v osnovách¹³ či ve výpovědi učitelky), tj. čtu-li jej s předpokladem, že se jedná o vymezení **úkolů v ucelování žakovského encyklopedického slovníku**, není na místě objevovat **synkretičnost, která se bere jako výchozí, samozřejmá**, nýbrž sledovat, kolik vyčleňuje pojmů (*bodů*) a že je spojuje s nadřazeným pojmem (*centrální bod*) do jednoho celku, který bude muset učitel žáky učit používat (naučit je se *pohybovat na této struktuře*).

Vrátím-li se k perspektivě žáků, mohu si všimnout, že součástí slovníku není pojem "prvouka", a tedy za vysvětlení synkretičnosti orientace žáků ve věcném obsahu výuky v prvouce považovat souhrn "přirozeného" synkretismu a "zamlčení" jejího předmětu ve výuce. To, co je asi zamlčené, nebo spíše co není vyčleněné a zdůrazněné jako souhrn

¹³ "*Jsem školák*

Hra, učení, práce. Naše třída. Školní pomůcky. Naše škola.

Pořadí: první -poslední, před -za. Pořadí při hře a při různých činnostech; orientace v prostoru.

Hygienické návyky. Základy sebekázně. Vztah ke spolužákům, vzájemná pomoc. Kamarádství. Společenské chování ve školním prostředí.

Okolí školy. Cesta do školy, bezpečnost na cestě. Vozovka, chodník, křižovatka, přechod pro chodce, světelná znamení. Základní orientace v čase -dnes, včera; dříve později. Části dne." -Učební osnovy základní školy. Prvouka 1. -3. ročník. Praha, Fortuna 1991, s.5.

poselství přinášeného prvoukou, je řeč s výroky typu: "V 1. třídě jsou pro život žáků nejdůležitější "věci" škola, rodina, zdraví, práce a roční období a žáci se musí učit, co všechno tyto věci pro jejich život znamenají."

Při daném stavu svých teoretických úvah, kdy bych si rád ověřil platnost provedených závěrů a upřesnil představu o kultivaci encyklopedického slovníku žáků, považuji za vhodné přejít opět k analýze dat z výuky. Za výchozí krok jsem nakonec zvolil srovnání výuky v prvouce a v českém jazyce. Hodinu českého jazyka vedu jako případ učení "ve škole" proti učení "o škole" v prvouce. Tedy první hodinu již výše navštíveného pondělí, třetího školního dne, probíhala hodina češtiny. (Odrážky jsou výsledkem mého intuitivního členění zápisu poznámek při pozorování, paragrafy vhodným principem adres pro odkazy v dalším textu.)

7.40

§ 1 -Na tabuli vyznačen rozvrh hodin, pro dnešní den: PO ABC/ 123/ ABC/ kresba dvou listů stromů. /Čtu jako -čeština/ matematika/ čeština/ prvouka./

§ 2 -Třída si povídá, tiše, klidně.

8.00

ČEŠTINA

§ 3 -U. vstupuje, děti ji zdraví povstáním.

§ 4 -U. kontroluje bačkůrky, jestli si je nikdo nezapomněl.

§ 5 -U. vyzývá děti, aby mě uvítaly "úsměvem".

8.05

§ 6 -U. ohlašuje začátek práce s pracovními sešity. Dává pokyn k vybrání obsahu aktovek do lavic. Řada dětí to neměla, některé ano. Pak uklidňuje třídu a říká, jak má vypadat "pořádek v lavici".

§ 7 -Zjistí, že někteří neudělali domácí úkol -obaly a že čtyři děti nemají pracovní sešit z čj. Jindřišku za to napomene.

§ 8 -U. říká pravidlo "Když máme český jazyk, tak si na lavici připravíme jen "Pojďte si hrát" a pastelky".

§ 9 -Ukazuje, kde je rozvrh hodin na tabuli a nechá postupně tři děti, aby jej přečetli.

§ 10 -Pak se ptá, proč tam není sobota a neděle a rozehrává, že na to zapomněla a měla by to tam doplnit. Děti, že NĚ! A ona, že "Já popleta", že mají pravdu, že v sobotu a v neděli se do školy nechodí. Vzápětí napomíná děti, aby se zklidnily, ale oslovuje je "opičky".

8.15

§ 11 -U. říká dětem, že se budeme představovat, aby jsme se všichni znali, a rozdává jim cedulky se jmény. Mají si je dát před sebe na lavici. Dává jednotlivým dětem jejich cedulky a přitom se jich ptá, jak jim říkají doma. Některé zdobně odmítá (Radeček). Když se dostane k Elišce, tak ji napomíná, za toulání po škole. Ta však "Já se nepamatuju.."

8.20

§ 12 -U. se ptá dětí, kdo se těšil dnes do školy. Všichni.

§ 13 -Pak vyvolá ke čtení dnešní básničky z tabule žákyni, co už hezky četla /Renata/. Pochválí ji. /Básnička zapsaná obrázky./

§ 14 -U. se obrací a "Helenko, ty jsi smutná?". Ta kroutí hlavou, že ne.

§ 15 -U. nechává děti opakovat básničku. Markétka se hlásila, ale nešlo jí to. U. ji opravuje. Pětí dalším dětem to šlo. Děti se usilovně hlásí, aby mohly opakovat a když jsou vyvolané, tváří se zaujatě.

§ 16 -U. připomíná, že se naučili písničku a ptá se, co dělala zvířátka v písničce. Eliška se přihlásí mezi prvními a ví to. U. děti postaví, hraje jim na klavír a děti zpívají a přitom si tleskají. Některé děti jsou výrazně z rytmu.

8.30

§ 17 -Děti si mají vyndat pastelky. Pokyn vyvolá výkřiky nadšení a hlášení. U. komentuje, že ještě budou přesazovaný. Pak pokyn k uložení penálu do lavičky.

§ 18 -U. si všimne Jindřišky a rozvine řeč o jejím bratříčkovi, který je ve vyšší třídě a je "moc šikovnej".

§ 19 -U. se ptá dětí, jestli vědí, co budou kreslit a pak oznamuje, že pilu. Pak "A co má pila?" "Zuby." "Jaké má pila zuby? Jak říkáme takovým zubům?" Děti se hlásí a Jindřiška vykřikuje a usilovně se hlásí, až je vyvolaná "Špičatým zubům se říká špičáky." Děti dostanou papíry a kreslí pilu. U. zjistí, že Jindřiška a Klárka pokreslily i druhou stranu a napomíná je "Děláme jen to, co řekne paní učitelka."

8.35

§ 20 -U. ohlašuje konec práce. "Výtvor si podepíšeme." a těm, kteří se hlásí, že to neumí jej podepisuje sama. Děti odevzdávají kresby tak, že hlášením přivolávají U.

8.40

§ 21 -U. nechává děti otevřít pracovní sešit a začíná povídat pohádku o Jeníčkovi a Mařence. Přitom mají oporu v obrázku. Když U. vyvolá "Jindřiško, a jak to bylo dál?", neví. Následuje "Ona si tu povídá a pak neví co se děje."

8.45 zvoní

§ 22 -Jeníček a Mařenka se už ztratili a U. s dětmi si právě povídají o lese a datlovi. Přerušuje povídání s příslibem, že se k tomu ještě vrátí. Vyhlašuje přestávku.

Co se žáci učili? Použiju-li volné obsahové kritérium, jako v předchozím případě hodiny prvouky, dojdou k následujícímu seznamu:

o škole: jak vypadá "pořádek v lavici"

o chování žáků: "když máme čj, (žák si na lavici připraví) jen "Pojďte si hrát" a pastelky".

o škole: v rozvrhu hodin není sobota a neděle

o chování žáků: žák v sobotu a v neděli do školy nechodí

o škole: rodná jména spolužáků a které domácí podoby rodných jmen učitel považuje za nevhodné pro žáky

o písničky: co dělala zvířátka

o škole: ve vyšší třídě je "moc šikovnej" bratříček Jindřišky

o pile: pila má zuby, špičaté, kterým říkáme špičáky

o chování žáků: žák dělá "jen to, co řekne paní učitelka"

o Jeníčkovi a Mařence:

o chování žáků: žák si nepovídá, aby věděl "co se děje"

Paradoxně k výchozí představě o všeobsáhlosti použitého kritéria mi v tomto seznamu zřejmě uniká nejen řada dílčích předmětů učení v dané hodině, ale jaksi útržkovitě mám zachycen i předmět hlavní -"práce s pracovními sešity". Vyvodím-li však z tohoto postřehu poučení, že omezenost daného kritéria vyplývá z jeho zamlčeného soustředění na předměty výuky mající formu "řeči o", na rozdíl od mnohem více **praktické** formy předmětů výuky v dané hodině českého jazyka, narazím opět na otázku kritéria, dle kterého z toku interakce mezi učitelem a žáky vyčlením hledané předměty učení. Ne všechny případy učení jsou totiž ve zkušenosti z pozorování odhalitelné na základě příznačného **opravování** chyb či úplné neznalosti žáků a předpoklad, na základě kterého by šlo považovat všechny praktické činnosti žáků za **cvičení schopností**, je nesmyslný, neboť řada z nich je pro žáky jistě již **rutinní** záležitost (např. "vybrat obsah aktovky do lavice" v § 6, "říct, jak jim říkají doma" v § 11, "zpívat písničku" v § 16 či "vyndat si pastelky a uložit penál do lavičky" v § 17 atd.). Musím tudíž dojít k metodologickému závěru, dle kterého je k řešení problému vědomě kontrolovaného vyčleňování případů učení a jeho předmětů nezbytná výslovná formulace **teorie vyučování** platná pro danou hodinu.

Vyučování, tak, jak probíhalo v dané hodině jako interakce mezi učitelkou a žáky, mělo zvláštní zjevnou kvalitu obsahu této interakce – **úkolování** žáků učitelem. Snad jen v jediném případě (§ 14) se interakce jeví spíše jako **péče** učitele o žáka. I v případě hravých forem této interakce, jako v případě **interakčního žánru propůjčení role učitele** (§ 10) či **soutěže** (o to, kdo bude vyvolán; § 15-16, 19) zůstává učitelka v pozici aktéra režisujícího průběh interakce. Pro kvalifikaci základního interakčního žánru úkolování, úkolování "doopravdy", tj. neskrývaného za jinou formu interakce používanou "jako", tj. hravě, se pak hodí nejlépe termín **diktát**. I když je tato kvalifikace zarážející a možná i urážlivá svou asociací se smyslem, který nabývá používáním v politickém kontextu, lexikální význam slova odpovídá skutečnosti.¹⁴ O úkolech rozhoduje učitel autoritativně, nediskutuje o nich s žáky. Na splnění úkolů učitel naléhá, nejsou to jen jeho nezávazná přání či partnerské kratochvilné nabídky, jak trávit volný čas.¹⁵

Učitelka tedy v dané interakci úkoly **zadávala** a **prosazovala** jejich splnění. K prosazování úkolů použila učitelka různé **formy**, v jejichž případě jsem nachylný věřit, že jejich působení na straně žáků se soustředí na dimenzi **ne/poslušnosti** žáků:

-**kontrolování** (které se mi podařilo zaznamenat v § 4, 7, 19 či 21; které mohou předpokládat v řadě dalších zadávaných úkolů, avšak ne u všech, jak dokumentuje např. nekontrolované "tleskání" v § 16);

-**opakované zadání úkolu** (které mohou celkem spolehlivě předpokládat v případě úkolu "vybrat obsah aktovek do lavic" v § 6 a "zklidnit se" v § 6, 10 a 17; a které bylo několikrát součástí mírné formy **trestání**, tj. následného-);

-**napomínání** (§ 7, 10 a 17, 11, 19);

-**odměňování** (formou **vyvolávání** v § 13 a vždy, když se učitelé podaří rozvinout interakční žánr soutěž -o to, kdo bude učitelkou vyvolán ke splnění úkolu; a formou **chválení** § 13);

-**zhodnocování** (synonymicky valorizace úkolů; formou **sugestivní tázání** § 12 či **podmiňování odměny** § 13).

Naopak taková forma prosazování úkolů jako **pomoc** (v § 20) sice zcela zřetelně reaguje na dimenzi **ne/schopnosti** žáků, avšak v samotném případě úkolu "podepsat se" je její působení ve směru **cvičení schopností** žáků ke splnění tohoto úkolu nejasné až pochybné. (Vyjdu-li z etymologického výkladu významu slova "cvičit", nedochází zde ani k *trýznění*, resp. *unavování*, natož pak ke *krocení*, resp. *zbavování divokosti*, resp. *neuspořádanosti*.¹⁶)

Kde toto působení jasné je či na něj lze alespoň uspokojivě usuzovat je již zmíněná forma **opravování** (§ 11, 15) a **skládání řetězce činnosti** a **logizace činnosti**, jako v případě úkolů **"nakreslit pilu"** a **"pracovat s pracovními sešity"**. Myslím, že si mohou dovolit tvrzení, že -spolu s "číst básničku"- to jsou hlavní předměty učení, které se mi při pozorování dané hodiny podařilo zachytit. Přičemž považuji úkol "nakreslit pilu" za jednodušší až triviální ve srovnání s úkolem druhým, byť operační jádro druhého úkolu je strojově prosté "uchopit pracovní sešit a otevřít na požadované straně". Ale právě tento jednoduchý úkol není většina dětí na počátku první třídy schopná splnit. Alespoň ne tak, jak jeho splnění vyžaduje učitelka v souladu s tradovanou představou o tom, jak se má *školák umět chovat*.

¹⁴ "diktát" -"1. předřikávání n. předčítání textu k zapisování; text, kt. se píše n. se má psát na základě diktování... 2. autoritativní rozhodnutí někomu vnucené, naléhavý požadavek, vnucený příkaz... 3. autoritativní řízení, samovolné rozhodování..." -Slovník spisovného jazyka českého. I A-G. Praha, Academia 1989, s.317.

¹⁵ K seznámení se s dřívějším vypracováváním pojmu "interakční žánry" (včetně mé analýzy interakčního žánru "soutěž") viz -Kasiková H.: *Interakční žánry ve vyučování*. -In: Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš...* Informační bulletin SVI PedF UK, 1992, Supplementum 77, s.129-134.

¹⁶ "cvičit" -"trýzněním krotit" -Holub J., Lyer S.: *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha, SPN 1978, s.115. Dále pak viz citovaný *Slovník spisovného jazyka českého* díl II H-L a díl I A-G.

K vysvětlení oněch dvou forem prosazování úkolů učitele, které v dané hodině spolu s opravováním považují za podstatné pro to, aby v interakci z rodu úkolování docházelo též k působení na rozvoj schopností žáků, aby tato interakce právě nakonec nebyla uspokojováním svévole diktujícího, ale prací ve prospěch žáků, tj. učení, začnu u případu kreslení pily. **Logizací činnosti** potom označuji ty kroky v interakci učitelky s žáky, které mají kvalitu **myšlení o úkolu v médiu řeči** (uvědomování si věcí a jejich vzájemných vztahů). Termín "logizace" tedy používám v obou etymologicky se nabízejících smyslech: jednak ve smyslu "říkání činnosti" (od *lego*-říkám), jednak ve smyslu "zdůvodňování pravidly".

V daném případě termínem jednak odkazuji na **řeč zadávání jednodušších, dílčích úkolů**, které jsou žáci schopni splnit na **pokyn** ("vyndat pastelky", "uložit penál do lavičky", možná nezaznamenaný "začít kreslit", "podepsat výtvar"), **didaktické otázky** ("říct co má pila", "říct jaké má zuby", "říct jak říkáme takovým zubům") či **ohlášení** ("budeme končit"). Funkci této části logizace činnosti vidím v konstrukci **algoritmu**, předpisu pořadí úkonů při provádění složitějšího úkolu, který může sloužit jako prostředek řízení činnosti do doby, než se stane rutinní záležitostí.

Jednak odkazuji na tu část řeči, která se projevila posunem tématického soustředění v sekvenci didaktických otázek z "kreslení pily" na "pilu" (z činnosti na věc v užším slova smyslu). Tato část řeči se projevila i ve zvláštním **pravidle chování žáka** - "*Děláme jen to, co řekne paní učitelka.*" Zvláštní kvalita tohoto pravidla je, že je to vlastně další úkol zadávaný žákům, úkol trvale platný alespoň pro dobu vyučování, úkol, který je vlastně zadávaný spíše formou **mravní kategorie**, kterou bych v daném případě mohl označit "**řeč učitelky**". To společné, co mají oba zmíněné případy druhé části řeči, na níž logizací činnosti odkazuji, je kvalita **řeči o vnitřních a vnějších souvislostech činnosti jako celku**. Funkci této části logizace činnosti vidím v konstrukci **teorie** (termín považuji za synonymický *obrazu* v předchozí části textu, jen vhodnější pro svou sugesci amodálnosti, na rozdíl od sugescie vizuální smyslové modality *obrazem*), tj. **souhrnu uspořádávaných a zobecňovaných poznatků ze zkušenosti s prováděním daného úkolu**, která může sloužit jako prostředek řízení činnosti při přechodu k rutinnímu používání dané činnosti jako úkonu při řešení úkolů složitějších.

Skládání řetězce činnosti snad už ani nemusím obšírněji definovat. Je to **praktická** konstrukce zmíněného pořadí úkonů při provádění složitějšího úkolu. Za zmínku však stojí, že kromě samozřejmé funkce formy prosazování úkolu je zde ještě funkce konstrukce **empirické zkušenosti** s danou činností k současně prováděné teoretizaci této zkušenosti.

Kromě vlastní přesvědčivosti výkladu, lze ještě argumentovat pro to, že v daném případě šlo o cvičení schopností tím, že tento úkol nebyl prostě zadán jednoduchým pokynem. A tento argument by šlo zpochybnit již jen experimentálně, důkazem zbytečného úsilí učitele alternativním průběhem hodiny. Dále si myslím, že ani v případě "práce s pracovními sešity" bych bez alespoň intuitivního používání těchto dvou pojmů nebyl schopen chápat či tušit, jak učitelka skládá výkon úkolu, který žáci provádějí v jeho operačním jádru v § 21, který ale ohlásila už v § 6. V zápise pozorování se všemi jeho nedostatky pak mohu sledovat, že výkon úkolu už učitelka vlastně začala skládat před touto hodinou českého jazyka **domácím úkolem** "obalit a přinést pracovní sešit z čj", jak naznačuje § 7, a asi též pokynem či pravidlem chování žáka "žák si ráno vybere obsah aktovek do lavic", jak naznačuje § 6. Konečně se skládáním činnosti jsou prakticky hotovi splněním úkolu zadaného pravidlem "*Když máme český jazyk, tak...*" (§ 8). Nebyl bych tudíž schopen pochopit poetický obrat "práce s pracovními sešity" v jeho **metaleptickém významu**,¹⁷ tj. ve smyslu řetězce "**příprava na práci s pracovními**

¹⁷ "Metalepsi" chápu v souladu s teorií jako zvláštní podobu tzv. tropů, tj. obrátů, mezi než se počítá metafora, metonymie a ironie. Společným principem je používání slova v přeneseném významu, který může být

sešity" -"připravenost na práci.." -"práce s...", a tedy jako smysluplné označení předmětu učení, na rozdíl od sledování výkladu pohádky o Jeníčkovi a Mařence, které bych asi v daném případě nepovažoval za učení vzhledem k tomu, že žákům je již 6-7 let.

Bez těchto dvou pojmů bych rovněž nemohl tušit, jak učitelka logizuje činnost "přípravy..." nejen jako algoritmus, ale jak žákům odhaluje **nový smysl** (*uceluje obraz*) tohoto řetězce v průniku dvou mravních kategorií "**pořádek v lavici**" (§ 6) a "**rozvrh**" (§ 8-10). Význam poetického obratu "práce s pracovními sešity" tedy mohu sledovat nejen po souřadné metaleptické linii "příprava do školy-příprava na hodinu-práce s pracovními sešity", ale též k nadřazeným **synekdochickým kategoriím** (princip přenosu významu sleduje vztah části a celku). Aby žáci byli schopni "pracovat s pracovními sešity" *jako školáci*, musí být schopni "když zazvoní na hodinu českého jazyka mít na lavici jen *"Pojďte si hrát" a pastelky*", aby byli schopni splnit takový úkol, musí chápat a respektovat jeho podřízenost "rozvrhu" a "pořádku v lavici", tj. musí se nechat **inspirovat intelektuálním i mravním imperativem synekdochických struktur učitelkou konstruované teorie "přípravy na práci s pracovními sešity"**.

Na daném místě důkladnější analýzy výuky se mohu vrátit k otázce po předmětech učení v dané hodině a souhrnně na ni odpovědět, že v pozorování se mi podařilo zachytit **tři případy učení** a že **za předměty učení v těchto případech považuji činnosti: "číst básničku" a "nakreslit pilu" a "udržovat pořádek v lavici podle rozvrhu" jako školák**. U ostatních úkolů na dané úrovni analýzy a dle definovaných kritérií nevidím jejich smysl, resp. působení ve směru cvičení schopností, a to zřejmě i proto, že můj záznam pozorování zachytil jen zlomek dění v hodině a nebo, že jsou dané úkoly zapojeny do řetězců přesahujících sledovaný úsek vyučování. Tj. rozhodně netvrdím, že jsou to "jen" případy samoučelného upevňování autority učitele a pozitivního citu k učiteli. (I když u takového § 12 či 16 se ztěžka nalézá jiná kvalifikace.) A i tato funkce je samoučelná jen relativně, resp. spíše potenciálně, vzhledem k tomu, jak se autorita učitele a pozitivní cit k učiteli uplatňují v působení "řeči učitele" při učení konkrétním předmětům.

Mohu přistoupit k dalšímu kroku prováděné analýzy, který zasluhuje hlavní pozornost, je meritorní z hlediska zájmu o zvláštní předmět učení v prvouce. Tímto krokem je v názvu podkapitoly ohlášené **srovnání** obou prezentovaných vyučovacích hodin.

Jaké zvláštnosti *věcného* obsahu výuky, předmětu učení v prvouce, vystupují ze srovnání obou hodin. Vyjít mohu od úkolu "udržovat pořádek v lavici podle rozvrhu", který se objevuje v obou hodinách (v prvouce -"žáci si vyndají do lavice všechny věci z aktovky, kromě svačiny, a aktovky srovnají na určené místo"). V obou hodinách je tento úkol zadáván v "řeči o". Mohl bych považovat oba případy za logizaci činnosti žáků. I v prvouce mohu sledovat princip uspořádávání a zobecňování poznatků ze zkušenosti s prováděním daného úkolu dle synekdochického principu. Avšak a za prvé, zatímco v hodině češtiny vystupoval tento úkol jako celek pro skládání řetězce konkrétní činnosti, v prvouce vystupuje jako článek relativně rozsáhlé ságy "školního dne". Ve srovnání je to obrovský skok v **intenzitě** logizace -jak co do rozsahu logizované "věci", tak co do času získaného vyvázáním *povídání o* z bezprostředního zapojení do praxe.

K závaznému vztažení logizace k praxi dochází až dlouho po skončení výkladu, kdy učitelka naváže na imperativ spojený s rozvrhem, na "rozvrh" ve funkci mravní kategorie, v komentáři k Járově žádosti o povolení k tomu, aby si vyndal pastelku z aktovky ("na konci vyučování nemá ještě vyndané věci z aktovky v lavici"). V případě *povídání o "školním dni"* je

zcela originální či tzv. lexikalizovaný (jako vodovodní *kohoutek*, *koruna* hráze či *padnout* ve válce). V případě metalepse je principem přenášení významu záměna důsledku a příčiny, činitele a děje (bez ohledu na směr). Např. místo "sbor hudebníků nepřijel" -"*hudba nepřijela*", nebo místo "slyším hlas sboru" -"*slyším sbor*". Podrobnější výklad viz *Slovník literární teorie*. Praha, Československý spisovatel 1977.

zde ještě bezprostřední praktický důsledek mravní kategorie "záchod" v kontrole domácího úkolu "přinést toaletní papír a mýdlo". V případě mravní kategorie "aktovka" však následuje nikoli úklid v aktovkách, ale symbolický "úklid" na obrázku. A v případě "školy-budovy" k žádné praktické činnosti žáků v hodině nedochází.

"Řeč o", *povídání o*, a nikoli "dělat věci" či eliptické a vágní "věci" se jeví jako zvláštní předmět učení v prvouce. A toto *povídání o*, toto myšlení v médiu řeči, tj. uvědomování si věcí a jejich vzájemných vztahů, nesporně mohou vidět jako konstrukci určité, pro žáky závazné, části encyklopedického slovníku, části jeho textu:

MK: "*Když byste mohla zkusit říct, co se vlastně teda v tý prvouce učí? Tam jednu chvíli to..*"

U: "*No. Dá se říct, že je to takový ten kontakt se světem. V jakymkoliv, v jakýkoliv souvislosti, v jakýkoliv podrobnosti. To znamená v tom prostředí, o prostředí. Povídání nebo uvědomění si v jakém prostředí žiju. To znamená ať už doma, ve škole*"

MK: "*Ehmm, ehm.*"

U: "*město, co je nejbliž, v tramvaji..Kontakt s tím světem. On se neučí, ale aby si to uvědomili.*"

Mohu si ale také všimnout, že v této "řeči o" jako by úkol ztrácel svou zřetelnou povahu. Mohu vidět: jak je konstruování teorie odtržené od praxe; jak většinu *povídání o* obstará sama paní učitelka; a jak -když už se žákyně dostala ke slovu a ve svém *povídání o* synkreticky spojí "infekci" s "penězi"- učitelka žákyni jen řekne správnou odpověď a další pravidla chování. Skutečně však nevidím logizaci tohoto postupu, *povídání o povídání o*. Tudiž, nevidím žádný prostředek, s jehož pomocí by bylo možné si uvědomit *povídání o* jako věc, která se učí (ať už "zevnitř", jako rodovou činnost, zvláštní praxi se zvláštní hodnotou, nebo "zvenku", jako "věc" v závazných souvislostech ve světě žáků).

Převedeno do kontextu úvah z perspektivy mých žáků, mohu tedy pochopit ty žáky, kteří říkají, že prvouka je *povídání*. Pochopit však mohu i ty žáky, kteří říkají, že je to *jen povídání*, nebo, že se *neučili nic*. Tj. mohu pochopit i ty žáky, kteří více či méně výslovně obvinili prvouku z nechvalně proslulého verbalismu, z toho, že ve výuce prvouky se vede zbytečně mnoho řeči, že se při *povídání o* nevykonává žádná práce ve prospěch žáků, že se žáci necvičí v žádné nové schopnosti, že se nic neučí. Avšak nikoli doslovně, v plné šíři platnosti této kvalifikace. Nýbrž jen tak, že i když vystihli, že zvláštním předmětem učení v prvouce je *povídání o*, nesetkali se s logizací této činnosti a tím pádem ani s pojmem, který by postihl **funkci *povídání o* pro kultivaci encyklopedického slovníku žáků**. Ani já jsem se s touto logizací nesetkal a podobu dané funkce jen tuším. Z hlediska citové stránky jejich vztahu k prvouce pak mohu předpokládat, že se žáci ani ve škole nemuseli setkat s řečí, která by popisovala a společensky uznávala tento předmět v jeho zvláštní hodnotě -srovnatelné se zvláštními hodnotami rodových činností *čtení, psaní a počítání*. Nevím, jestli se mohou žáci vůbec setkat s výroky typu -"**Co pro žáky znamená např. škola, se žáci nejlíp naučí, když se naučí povídat o škole. Povídání o škole je strašně důležité. To musí umět i skladník!**" (Dovolím-li si parafrázi jednoho z citovaných žáků. Přitom je otázka, zda právě v této profesi není praxe lexikografie větší částí agendy, než praxe matematiky.)

Žákovská kvalifikace předmětu učení v prvouce v tomto bodě ovšem nekoreluje jen s jeho "zamlčováním" ve výuce či s nezřetelným uznáním v širším společenském diskursu, ale též s určitou neujasněností či dvojznačností teorie výuky daného předmětu. V řeči učitelek se např. mohu setkat s určitou mírou nezřetelnosti respektu či až despektu k *povídání o* v prvouce: "*Takže je to takový strašně provizorní, ta prvouka. Pořád bych řekla, pořád. /Stížnosti*

učitelka navazuje na popis nesrozumitelnosti používaných "oranžových" *pracovních listů*.¹⁸ Svou platnost má v rámci přechodu k obecnější úvaze o předmětu učení v prvouce i pro tento předmět. / *V tý dvojce už je to fajn. Protože ty děti už píšou, takže to, co se naučíme, si zapíšou. Jó. Kdyžto v tý jedničce ss jako maminku, babičku, těžko si můžou kreslit. To prostě všechno vypadá stejně. A ty příbuzenský vztahy zas, aby, třeba někdo volí to, že si tam děti nalepí fotografii rodiny. Ale málokdy máte ňákou, kdy jste všichni vopravdu pospolu a zas ji rodiče nedaj. Žejo. (...) Jako s tím sou dost problémy. S tou prvoukou v tý první třídě, jsou, spíš je to takový povídavý. Nó. Povídavý, ale dost těžko se to potom hodnotí. Nebo. Takhle, v tom prvním pololetí není problém, protože tam je známka celková jedna. Takže tam přesně nepotřebuju vědět, jestli to dítě je na jedničku z prvouky nebo není. Ale pak v tom druhém pololetí tam už zase teda taky píšem, takže to už je taky vlastně jednodušší. Nó. Tohleto celý. Je to spíš takový povídavý předmět.*" Na druhé straně, učitelka nepochybuje o tom, že by žáky povídáním o nevedla k učení, jen se jí tento předmět *těžko hodnotí*. Až díky zápisování, které jakoby dočasně zastupovalo *kreslení* (či používání hotových obrázků), nakonec získává i prostředek kontroly a *přesného hodnocení* kvality plnění zadávaných úkolů.

V kontextu historie výuky prvouce zas mohu nalézt dokonce spor o příbuznost počátečního věcného učení s výukou mateřskému jazyku, který se projevoval od roku 1869 tím, že osnovy věcného učení byly dvakrát začleněny do- a vyčleněny z- předmětu mateřský jazyk. Zatím jsem se však nesetkal s teoretickým objasněním důvodů pro vyčlenění tohoto "*povídání o*" jako samostatného předmětu, kromě odkazu na to, že "*oba předměty vyžadují speciální metodické postupy*", čímž se má vysvětlit proč - "*Zkušenosti z praxe (však) ukázaly, že z věcných nauk a mateřského jazyka nelze vytvořit organický celek, neboť oba..*" A i když nerozumím tomu, proč by kultivace žákovského *povídání o*, proč by kultivace jejich encyklopedického slovníku měla být principiálně neslučitelná s výukou mateřského jazyka, rozumím tomu, že je možné, aby "*Úroveň věcných poznatků poklesla.*" -když se- "*Postup při probírání věcného učiva (se) podřizoval postupu při výuce čtení.*"¹⁹

Jestliže se tedy prvouka osvobodí od závislosti na postupu výuky čtení a psaní, jaké *speciální metodické postupy* rozvíjí? A jak při této metodě dochází ke kultivaci encyklopedického slovníku žáků (k ucelování jejich *obrazu skutečnosti*)? **V čem konkrétně spočívá úkol zadávaný žákům, když povídání o, alespoň zdánlivě, postrádá konativní funkci?**²⁰ Rozhodně není začleněno do řeči bezprostředně závazného úkolování, bezprostředně

¹⁸ Krojzlová H.: *Prvouka 1. Pracovní listy pro 1. ročník základní (obecné) školy*. Praha, Fortuna 1993. (Ilustrace J.Fixl.)

¹⁹ Fabiánková B.: c.d. s.10.

²⁰ Používám definice funkcí řečové komunikace R.Jakobsona (*Lingvistická poetika*. Bratislava, Tatran 1991). Podle tohoto autora se na konstituci každého aktu řečové komunikace podílí šest činitelů: adresovatel, adresát, zpráva, kontext, kód a kontakt. Každý z těchto činitelů určuje zvláštní funkci.

1. Emotivní (emocionální, expresivní) funkce odpovídá zameření na vyjádření vztahu adresovatele k tomu, o čem se hovoří. (V nejryzejší jazykové podobě se vyjadřuje citoslovci.)

2. Konativní funkce odpovídá zaměření na adresáta. (V nejryzejší jazykové podobě se vyjadřuje vokativem a imperativem. Může též vystupovat jako funkce magická či vyzývací, když je adresát ve třetí osobě, nepřítomný či neživotný.)

3. Referenční (denotativní, kognitivní) funkce odpovídá zaměření na kontext, na člověka či věc, o které se hovoří. (Projevuje se jako dominantní v jazykové podobě třetí osoby a oznamovací věty.)

4. Fatická funkce odpovídá zaměření na navazování, udržování a ukončení kontaktu, resp. na kontrolu "kanálu". (V nejryzejší jazykové podobě se vyjadřuje ritualizovanými formulami či dialogy.)

5. Metajazyková (glosátorská) funkce odpovídá zaměření na kontrolu používání stejného kódu. (V nejryzejší jazykové podobě se vyjadřuje výkladem lexikálního významu.)

6. Poetická funkce vyjadřuje zaměření na zprávu jako takovou, na zprávu kvůli ní samotné. (V jazyce se podle Jakobsona vyjadřuje promítáním principu ekvivalence z osy výběru na osu kombinace. Tj. opačně k principu metajazykové funkce, která používá sekvence k výstavbě ekvace.)

prosazovaného vokativu a imperativu ve vztahu k životu žáků -nanejvýš ve vztahu k zápisu, a to ještě formou kresby či hotového obrázku. **A jak popsat, existuje-li skutečně, pro žáky neznámou, méně synkretickou strukturu myšlení, k níž je má povídání o zavazovat?** Není imperativ spojený s *povídáním* o prostřednictvím mravní kategorie "řeč učitele", prostřednictvím jeho "autority", jen naplněním imperativu osnov? Nespočívá jen v úkolu "disciplinovaně vyslechnout poučky"? Případně, nevyčerpává se závaznost učení v prvouce jen ve cvičení schopnosti pamatovat si ty či ony poučky?

Klíč k odpovědi na tyto otázky je obsažen již v předchozích závěrech z analýzy výuky v prvouce, k jeho ozřejmění jsem si však zvolil analýzu ve výuce prováděného kreslení. Na to, že kreslení je zvláštním předmětem učení v prvouce, upozorňovala řada citovaných žáků. Na jeho roli **prostředku kontroly zadávaných úkolů** upozorňovala citovaná paní učitelka.

KRESLENÍ V PRVOUCE

Názorné povídání o

Dříve než se obrátím k empirickému materiálu, se znovu pokusím o teoretickou průpravu s využitím již citovaných didaktik. Pokusím se o další krok k pochopení synkretismu ve struktuře *věcného* obsahu výuky. **Tentokrát se však už nesoustředím na otázku logiky výběru "věcí" a jejich spojení do jednoho celku, ani na otázku samotného faktu složení věcného obsahu výuky z povídání o "věcech". V ohnisku mého soustředění je funkce povídání o při kultivaci žakovského encyklopedického slovníku.**

Jak pro text B.Fabiánkové,²¹ tak pro text *Návrhu učebních osnov obecné školy* shledávám v případě popisu postupů při výuce *povídání* o zajímavou shodu v mezerovitosti, dalo by se říci až eliptičnosti tohoto popisu. Tak u B.Fabiánkové v podkapitole *Metody slovního sdělování věcí a jevů* (sic) najdu podrobnější členění na metody *monologické* (*vyprávění, popis, vysvětlení*) a *dialogické* (*rozhovor -motivační, vyvozovací, opakovací, prověřovací, řízený, improvizovaný, heuristický a sokratovský; beseda, dramatizace*), ale prakticky žádný popis toho, jak nebo čím jsou tyto postupy speciální pro výuku v prvouce, pro funkci "*povídání o*".

To v *Návrhu* je přece jen zaplněna velká mezera v popisu postupu výuky: **od vyčlenění a uchopení jednotlivých "věcí" ze skutečnosti v myšlení pomocí centrálních pojmů** (v souladu s diktátem osnov), **přes myšlenou schematizaci "věcí"** (vyznačení složení věci v základních rysech) **s pomocí kreslení obrázků, po použití této schematizace ve funkci osnovy povídání o "věci" ve vyučování.** A není pak vůbec jisté, zda se jedná o redakční opomenutí, nebo o symbolický akt provedení operace verbálního myšlení v médiu kresby, když po ohlášení, že "*Lze pojmenovat čtyři postupy, kterými se děj vzdělání odvíjí a jimiž se vzdělání uspořádává.*" (s.59), následují v textu "jen" obrázky (viz přílohu, obrázek č.4). Mohu se však dohadovat, že tyto "postupy" by v terminologii *Návrhu* bylo možné označit *rozšiřování obzoru, větvení, překrytí a propojení (oblastí či polí centrálních pojmů či bodů;* srovnej se s.62 citovaného textu).

Představa o použití kreslení v této dvojí funkci -**jako symbolického zápisu struktury organizované teorií "věcí" a jako symbolického předpisu struktury organizující aktualizaci této teorie** -se mi jeví jako možné vodítko k dalšímu domyšlení teorie úkolů zadávaných v prvouce.

²¹ Autorka v kapitole *VII. Vyučovací metody v prvouce* (s.26-37) uvádí, že vychází z metodických příruček K.Tupého, M.Duškové, T.Salvové (citovaných výše) a F.Hradila (*Prvouka na 1. stupni základní školy*. Praha, SPN 1978) -a tak je do jisté míry i zastupuje.

To, že řada žáků označila kreslení za předmět učení v prvouce, bych mohl vidět v souvztažnosti s jistou příbuzností věcného učení s výukou kreslení, o které se dozvídám z dějin této výuky.

Dle osnov z roku 1915 měli být žáci vedeni k samostatnému pozorování a projevu slovem, kresbou a výkonem.²² I když byla prvouka vyčleněna jako samostatný předmět, byly tentokrát zas její součástí ruční práce a kreslení. A pokud v metodice k osnovám z roku 1976 je v nejobecnějším zadání úkolu vyučování prvouce zopakována dvojice z roku 1915 - učit "pozorování-řeč"²³, v roce 1993 v *Návruhu* pro Obecnou školu toto zadání zní: "*pomoci mu (dítěti) vybudovat ucelený obraz světa a vyznačit základní vztahy v něm*" (s.56). Jistěže na základě těchto faktů nelze hned tvrdit, že se věcné učení po letech marného hledání rodové činnosti v řeči obrací s novým zájmem ke kresbě a děti že tento pohyb nevědomky zachytili. Nelze ani sugerovat doslovný výklad autorů Obecné školy, jako by hovořili o skutečně nakresleném obraze, který si děti odnáší do dalšího života. V terminologii *Návruhu* je *obraz* zřejmě synonymem psychologické "představy", případně "představy obrazné".

Na druhé straně -logicky či psychologicky- lze předávat, budovat či pomáhat při budování představ jinak, než zadáváním úkolů pro myšlení žáků? Např. podle Piageta a Inhelderové smyslově-pohybové (senzorickomotorické) mechanismy nepracují s představami. Rovněž o přímé příbuznosti obrazné představy s vjemy tito autoři pochybují. Představy se tedy u dítěte rozvíjejí až s kvalitativně novým rozvojem schopnosti označování, s nástupem tzv. sémiotické funkce. Mezi vnější činnosti -podoby sémiotické funkce- pak řadí (vedle symbolické hry) řeč a kresbu.²⁴

Mohu dále sáhnout až k zakladatelské práci J.A.Komenského, k jehož tradici se teorie výuky prvouky občas hlásí. (Vycházím z publikace Komenský J.A.: *Orbis pictus. Svět v obrazích*. Praha, Fr.Borový 1941.) I když Komenský -dle J.Hendricha autor nejznámější české učebnice prvouky (*Úvodem* s.26)- vysvětloval své zaměření na věcné učení tezí "*V rozumu není nic, leč co bylo dříve ve smyslu.*" (s.17), vzápětí psychologický a pedagogický smysl této teze posunul, když dodává: "*Pilně cvičiti smysly ve správném chápání rozdílů věcí znamená tedy tolik, jako klásti základy veškeré moudrosti, veškeré moudré výmluvnosti a všem moudrým úkonům životním.*" (tamtéž). Stručně řečeno v psychologické terminologii, není zdrojem poznání žáků samotný reaktivní počitek či vjem, ale aktivní *chápání*, promyšlený, teoretizovaný vjem -a promýšlení vjemů se cvičí. V návrhu výuky pak Komenský pracoval se zmíněnými třemi "prostředky" cvičení promyšleného vnímání, které mohu považovat za média cvičení v teorii "věcí" -s řečí, kresbou a hrou. Dle sbírky didaktických her (*Schola ludus*), (tj. dle programu školního divadla doplňujícího obrázkovou knížku obsahující soubor *všech podstatných věcí na světě a úkonů v životě* (s.13) uchopených v *nejpřednějších slovech české řeči* (s.246); kterou zpracoval nejdříve pod názvem *Brána jazyků..* a později přepracoval jako *Orbis..*), Komenský dokonce nechával žáky odehrát "logizaci" tohoto cvičení.²⁵

²² Viz Fabiánková B.: c.d. s.8-10.

²³ "*Úkolem vyučování prvouce je připravit žáky tak, aby dovedli pozorovat věci a jevy v přírodě a ve společnosti, uměli si těchto jevů i samostatně všimnout, dovedli mezi nimi nacházet snadno srozumitelné souvislosti a vztahy, uměli manipulovat s jednoduchými přírodními a s materiály o společenském životě, učili se správně je pojmenovávat, prostě popisovat a jednoduše o nich rozmlouvat.*" -Tupý K., Dušková M., Salvová T.: *Metodická příručka k prvouce pro 1. a 2. ročník základní školy*. Praha, SPN 1984, s.5.

²⁴ Srovnej Piaget J., Inhelderová B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970.

²⁵ Ve *Škole hrou*, části IV., aktu 3., scéně 4., kde žáci hrají osoby: král Ptolemaios, učený spisovatel Plinius, školský znalec Didacticus, učitel Telesius a hlouček žáků, Telesius nejdříve vykládá svůj cíl, načež se jej Plinius ptá:

Plinius. Moudré to přání! Máš, prosím tě, k těmto svým tak žádoucím cílům také přiměřené prostředky?

Telesius. Mám! Hle, zde je jediná kniha, ba spíše knížka, poskytující s dostatek látky pro všechno naše cvičení.

Mohl bych se pak pokusit domyslet teorii úkolů zadávaných v prvouce pro mezeru v metodice k "původnímu tematickému plánu" -kterého se učitelky i současné osnovy "drží tematicky i rozvrhově" (a ze které ostatně čerpá i didaktika Fabiánkové).²⁶ Tato metodika jednak "řeč o" zmiňuje, ale buďto jako neutrální prostředek předávání poznatků, nebo jako samostatný předmět učení.²⁷ Jednak, i když se zmíněná příručka kreslenými zápisy zvláště nezabývá, přesto v souvislosti s kreslením uvádí neopominutelné konstatování. V rámci subkapitoly "20. Pracovní listy"²⁸ se píše: "Na pracovních listech je rovněž vymezen prostor pro kresby a pro dokreslování nebo omalovávání. I když jde o zobrazování velice jednoduché, vede učitel žáky, aby pokud možno odpovídalo skutečnosti v tvaru i barvě (např. květ třešně má 5 lístků, je bílý, suché listí nad ježkem je hnědé, kuře má ostrý zobáček, house ploché, kuře

Plinius. Jaká je to kniha?

Telesius. Je to soubor věcí vnímatelných, to jest jmenoslov všech podstatných věcí a úkonů v životě, předvedených názorně i zraku. Neboť cokoli se dá namalovati a očím předvésti, to zde stojí, dostává jméno a popisuje se po svých částech.

Plinius. Podej ukázkou!

Telesius. Čti, ty první, co je u prvního obrazu!

Hoch. Bůh. (Viz přílohu, obrázek č.8.)

Plinius. Jakže? I Boha malujete?

Telesius. Malujeme ho ve způsobu světla, pokud se dá světlo malovati. Ale račte dříve slyšeti než souditi. Čti, hochu!

Hoch: Bůh byl od věků a trvá na věky, nepochopitelné světlo, moc nesmírná, dobrota nevyčerpatelná, která v sobě pojala a mimo sebe vytvořila veškerenstvo věcí, kterému říkáme svět.

Telesius. Následující, čti, co následuje!

Druhý hoch. Svět. Bůh stvořil svět. Na nebi jsou hvězdy; mraky visí ve vzduchu; ptáci létají pod mraky; ryby plovou ve vodě. Země má hory, lesy, pole, zvířata a lidi. Tak máme čtyři živly, největší tělesa světová, plná svých obyvatel. (Viz přílohu, obrázek č.9.)

Plinius. Tak probíráte všechny věci světa?

Telesius. Ano, a díváme se zároveň na obrázky, abychom se současně učili znát věci, jejichž jména jsme vyslovili.

Plinius. Hezky! Ale to se týká vědění; co však máte ke cvičení mravů a zbožnosti?

Telesius. Celá mravouka je podobně vyjádřena na svých místech, a podobně to, co patří k náboženství.

Plinius. Pěkná knížka, to uznávám. Ale jak ji probíráš?

Telesius. To vyložím. Jednoho dne probereme jeden obrázek s příslušným výkladem i cvičením v tomto pořadí: První hodinu přečtu žákům nápis, dávám prohlížeti obrázek a vysvětluji jednotlivé jeho části slovy, jež podává popis pod obrázkem, nebo také jinými, která vedou k lepšímu pochopení. Pak zkouším, zda dobře rozumějí. Příští hodina se ztráví čtením, při němž všichni žáci po pořádku navykají své oči a jazyk rychlosti, až do konce hodiny. Třetí hodinu opisují týž text do svých sešitů, co nejrychleji mohou. Při tom se jeví různá schopnost k rychlému psaní, takže jedni provedou opis stěží jednou (při delších úlohách), druzí dvakrát, třikrát neb i vícekrát. Čtvrtou hodinu odřikávají z paměti to všechno, co viděli, co slyšeli vykládati, co tolikrát přečtli a opsali. Aby toto cvičení paměti postupovalo pevněji, přesunují je na zítřek ráno. Tím se stává, že každodenní učení začíná (po skončení modliteb k Bohu) řádným utvrzováním látky ze včerejška a teprve příští hodinu se přistupuje k nové práci. -Komenský J.A.: *Orbis pictus. Svět v obrazech*. Praha, Fr.Borový 1941, s.13-15.

²⁶ "Tematickým plánem" se odkazuje na instituci "Tematický plán - Prvouka -Časové rozdělení učiva -I. roč." z metodické příručky k předchozím osnovám -Tupý K., Dušková M., Salvová T.: c.d. s.126-129. V tomto plánu byla zadána následující řada "temat": "I.Škola a život ve škole; II.Podzim; III.Domov a jeho okolí; IV.Zima; V.Péče o zdraví; VI.Jaro; VII.Práce a odpočinek; VIII.Léto.". Osnovy z roku 1991 předepisují následující Přehled tematických celků: 1.Jsem školák; 2.Podzim v přírodě a my; 3.Moje rodina; 4.Příroda v zimě; 5.Naše zdraví; 6.Jaro; 7.Práce a volný čas; 8.Léto.". V snad jediné současně na trhu dostupné didaktice prvouky k tomu její autorka B.Fabiánková píše: "Základní učivo se podstatně nezměnilo, jde pouze o dílčí úpravy. Osnování není podrobné, učivo je uvedeno pouze v hlavních rysech. Učitelé mají velký prostor pro uplatnění své samostatnosti a tvořivosti. Podstatné je, že z učiva byla odstraněna ideologizace a političnost." - Fabiánková B.: c.d. 1995, s.12. Učitelky se tedy "drží původního tematického plánu" v souladu s platnými osnovami, které základní strukturu tematických celků -dalo by se říct- upravily jen stylisticky.

²⁷ Viz např. citaci v poznámce č.12 nebo č.23.

²⁸ Práce s pracovními listy je zařazena do kapitoly "Metody slovního sdělování věcí a jevů".

*má nohu hrabavou, house nohu s plovací blánou apod.).*²⁹ A dále, že prací s pracovními listy se učivo *shrnuje a systemizuje.*³⁰ Zmínku o tom, zda a jak se kreslením dětí učivo shrnuje a systemizuje, se mi sice v citované metodice nalézt nepodařilo. Avšak z příkladů požadavků na realističnost kresby žáků je zřejmé, že žádaný je nakonec spíše realismus intelektuální, než zrakový.³¹ Mohl bych tedy uvažovat o tom, že výuka v prvouce využívá vývoje "spontánní kresby" dětí, jak jej popisuje např. V.Příhoda.³² Resp. že využívá specifické kvality vztahu dětí daného věku ke kresbě, kvality, kterou u nás podrobněji analyzuje F.Čáda. Ten si na otázku "*co jsou dětské kresby pro dítě samo*" odpovídá, "*že kresby dítěte především jsou druh řeči, anebo chcete-li, druh písma*", neboť: jako slovo mají svůj význam či smysl; jako slovo mají nějaký pojmový obsah a rozsah; jako slovo jsou obecnými schémata, jimiž si dítě dovede zobrazit věci velice různé.³³ Mohl bych uvažovat o tom, že kresba zde vystupuje jako zvláštní kulturní forma zápisu řeči, forma, která -dle M.Kučery³⁴ - připomíná pseudočínské ideogramy, resp. v historii písma popsané "syntetické" písmo, které nepracuje se zápisem a čtením jednotlivých slov, ale s "volným překladem" celých vět či vyprávění. Mohl bych tudíž uvažovat o tom, že **ve výuce prvouky učitelé v tradici Komenského s kresbou a kreslením zadávají dětem úkol v čtení a psaní schémat pojmů tematizovaných "věcí", resp. teorie těchto "věcí", tj. názorných schémat povídání o.**

"Krmelec"

Úvodem k analýze empirické zkušenosti s kreslením v prvouce musím poznamenat, že žáci v 1.třídě kreslili ve všech předmětech. V průběhu prvního pololetí však mnou sledovaná nevytvarná kresba začala v hodinách českého jazyka a matematiky rychle ustupovat psaní čísel, písmen, příkladů, slov a vět. Naopak v prvouce (a čas od času v hodinách literatury) kreslili žáci celý rok. Tj. kreslili, i když by byli schopni zapsat vyučované poznatky slovy. Podle vyjádření učitelek, je funkcí tohoto kreslení *rozvoj koordinace pohybu ruky a názor.*

Co žáci kreslili? V průběhu školního roku žáci v hlavní sledované třídě (obdobně jako v obou doplňkových třídách) kreslili jak do pracovních listů, tak a především do vlastních nelinkovaných sešitů. Do sešitů žáci dílem vlepovali obrázky a fotografie, dílem omalovávali předtištěné černobílé kresby, dílem spojovali kresby různých objektů podle učitelkou definované příslušnosti nebo přiřazovali ke kresbám objektů či jejich částí psané názvy a konečně kreslili svoje obrázky na zadané **téma**. Mezi tematické kresby lze zařadit: Zpracování ovoce, Produkty z cukrové řepy, Mikuláš, U mě doma, Domácí spotřebiče, Vánoce, Krmelec, Krmítko, Zimní sporty, Velikonoce, Jarní květiny, Klíčení luštěnin.

Na první pohled rozumím tomu, jak kreslení slouží cvičení koordinace pohybu ruky počínaje vymalováváním obrázků. Ale jak slouží učení prvouce, jak funguje jako *názor*? Spojování např. jmen částí zvířecího těla s příslušnými částmi kresby zřejmě mohou považovat za cvičení pojmenování. (Viz přílohu, obrázek č.5.) Symbolicky by žáci prováděli operaci reference mezi

²⁹ Tupý K., Dušková M., Salvová T.: c.d. s.51.

³⁰ Tupý K., Dušková M., Salvová T.: c.d. s.52.

³¹ Členění na realismus intelektuální a zrakový přebírám od Piageta a Inhelderové, kteří zase čerpají z pojmů periodizace dětské kresby provedené G.H.Luquetem (*Le Dessin enfantin*. Paris, Alcan 1927).

³² Příhoda V.: *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha, SPN 1977, s.298-308.

³³ Čáda F.: *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha, Dědictví Komenského 1918, s.85-86.

³⁴ Kučera M.: *Grafická civilizace v 1. třídě. (Interpretace kurikula.)* In: *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 3.-4. července 1996 v Olomouci*. Olomouc, Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1996, s.179-182.

slovem a věcí, která není dostupná vnímání žáků ve třídě. Spojování věcí, které "patří k sobě", např. zvířat a jejich mláďátek, mohou považovat za cvičení logického třídění, když žáci symbolicky vytvoří jednotnou skupinu z různých věcí. U tematických kreseb však není zřejmé, zda jejich funkce (možná společně s vlepovanými fotografiemi) není jen mnemotechnická či pouze dekorativní. (Viz přílohu, obrázek č.6.)

Případ "Krmelec" jsem vybral k podrobnější analýze, neboť se mi jeví zvláště zajímavý z hlediska hledání teorie úkolů zadávaných při *povídání o* v prvouce.

Kresba krmelce byla žákům zadána po úvodním výkladu učitelky nad obrázkem v učebnici. (Viz přílohu, obrázek č.7.) V dané hodině žáci kresbu nedokončili a tak v kreslení pokračovali i v následující hodině prvouky. Před pokynem ke kreslení zopakovala učitelka s žáky, která zvířátka se v lese krmí a čím.

Na celém úkolu jako první zaujme "obrázek-vzor". Na jedné straně, byť stylizovaným, přece jen zobrazením konkrétních reálií a perspektivou sugeruje zrakově reálný obraz lesní scény s jeslemi. Na druhé straně zcela zřejmě nerespektuje realističnost zobrazované události, když v jednom místě a čase umožní setkání všech subkategorií "věcí" spojitelných jen svým vzájemným vztahem: po jednom zástupci lesní zvěře, zařízení pro příkrmování zvěře, krmení pro zvěř a hajného. Takovou událost bych považoval spíše za pohádku, než za běžnou skutečnost. Navíc, nejde zde zřejmě ani jen o představu "krmelce" ve smyslu úzce lexikálním (dle Slovníku spisovného jazyka českého - "*zařízení pro příkrmování srstnaté zvěře*"),³⁵ ale o "krmelec" jako poetický obrat, neboť zde vystupuje v synekdochickém označovacím vztahu *pars pro toto* ke "krmení lesní zvěře", a dále k rodovému předmětu "*Péče člověka o zimní přírodu*".³⁶

Podívám-li se na obrázek **vcelku**, "**vidím**" ani ne tak krmelec, jako spíše že "**hajný v zimě krmí (hladovou) lesní zvěř**". Jak je to možné?

Tak, že jsem schopen z obrazu číst, že dominantou děje je napětí mezi hajným a lesní zvěří, vztah lidí a přírody, "čas lidské péče o lesní zvěř", stručněji "čas smíření" (za tuto stručnou interpretaci, především však za inspiraci k analýze kresby pomocí teorie poetických tropů vděčím sdělení M.Kučery), nebo "případ lidské péče o přírodu". Této dominantě odpovídá zápis krmelce-věci (jeslí) v roli dominanty obrazu jako symbolické struktury. V jeho blízkosti jsou zajíc, koroptev, jelen a laň, pár bažantů, ptáček a srnec - tj. zástupci třídy zvířat. Tato blízkost je zde nejen příznakem příslušnosti ke společné podtřídě zvířat, ale též příznakem, který podporuje krmelec jako symbol pro společného jmenovatele vlastnosti, na základě které zvířata do společné podtřídy vstupují - a to metonymickou záměnou s "v přírodě neukojitelným hladem". Tuto označovací funkci krmelce pak dále podporuje to, že jesle jsou prakticky prázdné, a tedy metaforicky označují nedostatek potravy v přírodě. Tuto označovací funkci krmelce rovněž podporuje orientace všech zvířat směrem k jeslím, což nejen zdůrazňuje postavení tohoto symbolu jako dominanty celé struktury, ale též metalepticky (záměnou činitele důsledkem) označuje pohyb zvířat ke krmelci (ptáček má dokonce takovými metaleptickými čarami označen let). A tento pohyb zas stejnou záměnou příčiny a účinku označuje hlad.

Ke krmelci (z druhé strany dominanty-těžiště, tj. z druhé strany, než většina zvířat a vůči nim jako protiváha) přichází hajný (pohyb označen metalepsí orientace; třída hajných synekdochou zelené barvy oděvu a klobouku + kloboukem mysliveckým). Náruč sena v rukou hajného, jakoby připravená jen vklouznout do prázdného krmelce, a v její blízkosti mrkev, kaštany, žluté zrní v korytě a sůl v lizu jsou opět spojeny příznačnou blízkostí s jeslemi, které je metonymicky označují za třídu krmení pro zvěř. S podporou příznačného soustředění krmení

³⁵ Slovník spisovného jazyka českého. II H-L. Praha, Academia 1989, s.445.

³⁶ Jedno z témat tematického celku "4. Příroda v zimě" předepsané v osnovách -*Učební osnovy základní školy. Prvouka 1. -3. ročník*. Praha, Fortuna 1991, s.5.

na polovinu hajného a mezi hajným a krmelcem a kbelíku s mrkví -které podporují označovací funkci sena v rukou hajného- a prostřednictvím tohoto krmení a sena, jež synekdochicky a homonymicky jmenují "krmení" jako "činnost hajného", označuje tuto činnost i dominantní krmelec.

Konečně synekdocha zimy v podobě sněhu na zemi, krmelci a stromech a stromy stylizovaně simulující vjem lesa. Pro příslušnost zvířat ke třídě lesní zvěře je příznačná jejich příslušnost k lesu, "přicházení z lesa", zpomezi stromů.

Zmíněný děj jsem tedy schopen "vidět" díky tomu, že jsem schopen **číst obrázek jako zápis konstrukce teorie "krmelce" v médiu kresby**. Jsem schopen "vidět" v obrázku realismus intelektuální, byť v médiu kresby povahy zrakové fikce. Dokonce jsem celou kresbu schopen pochopit spíše jako **schéma teorie** krmení lesní zvěře a **ikonický symbol** "*péče člověka o zimní přírodu*", než jako obsahově matoucí dekoraci.

Aby však tato symbolická struktura byla pro mě čitelná ve svých **metonymických a metaforických funkcích**, aby její označující byly upotřebitelné jako nástroje příslušných operací rekonstrukce zapsané teorie, musí být souvislosti ve vědomí dostatečně pevné, **musím -obdobně jako v případě teorie "přípravy na práci s pracovními sešity"- přijmout celou její synekdochickou strukturu jako mravní kategorii**. Tak, jako pro "koupit si Schillera" musí být prakticky vyloučené coby nesmysl, že by se mohlo jednat o tuto významnou osobnost nebo nějakého pána, nebo dům apod. -a pak je zřejmé, že se jedná o knihu či obraz nebo sochu básníka- tak musí být i pro mě, resp. pro žáky, vyloučena možnost, že zvířátka hajného napadla, přišla se podívat na vandráka, který jde přespat do jeslí apod. Na tyto možnosti prostě musíme s žáky zvolat "*NĚ! To se nedělá.*", jinak bychom byly *poplety* a ne *opičky* paní učitelky.

Ve prospěch výše uvedených závěrů hovoří i průběh výuky následující potom, co žáci svou kresbu dokončili. V řeči vedené učitelkou společně s žáky se objevuje analogická struktura významů jednotlivých prvků pojmu "krmelec", jen označovaná jinými prostředky, myšlená v médiu řeči, stejně jako **práce na odstraňování "nesmyslných" souvislostí**.

Další část hodiny zahajuje učitelka upoutáním pozornosti k nástěnce pro prvouku. Pak, formou interakčního žánru soutěže, který je tak vhodný k udržení žáků v "řeči učitele", 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 - hajní, lesníci, myslivci. Načež monologickým výkladem, při němž musí tlumit usilovné hlášení žáků, povídá učitelka o tom, jak hajní chodí po svém rajóně a dávají do krmelců potravu a že jim s tím pomáhají i děti. Teprve poté dá učitelka žákům možnost, aby se přihlásili s osobní zkušeností, s osobními příběhy, které vždy nějak rozvíjí do poučení nebo opravuje.

Z hlediska mého zájmu jsou zvláště zajímavé dva případy. Za první, 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, Jiřinka, 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 krmelec -byla učitelkou 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 krmelec jako "věc" začleněná do pojmu "letního dobrodružství" byl ze strany Jiřinky chybou, nepochopením teorie, k jejíž konstrukci je učitelka vedla. Zatímco Maruška získala za svou řeč pochvalu, neboť využitím možnosti dané synekdochickým vztahem "krmelce" zůstala v rámci pyramidy synekdochických linií probírané teorie i přesto, že o "krmelci-věci" vůbec nemluvila, tj. přesto, že její případ "*péče člověka o zimní přírodu*" se i subkategorie "zvěř" týkal jen zprostředkovaně a nemusel ani proběhnout v zimě. Její povídání o vlastní empirické

zkušenosti se **podobalo** povídání o krmelci paní učitelky, bylo "k věci", resp. k schematizaci "věci" používané paní učitelkou mnohem blíže, než povídání Marušky.

Vrátím-li se k perspektivě svých žáků, mohu pochopit, že kreslení bylo žáky nejčastěji uváděným předmětem (věcí) učení v prvouce. Dokonce mohu považovat zprvu zcela nesmyslné "*Prvouka je na kreslení a ona nás chce naučit, aby jsme to uměli dobře.*" za schopné vystižení toho, jak se důležité a obecné v tomto předmětu žákům "vnucuje" v reálné abstrakci prováděné konkrétní činností ve vyučování. Kreslení však je žákům v 1. třídě zřejmě skryto ve své funkci média *povídání o*, s jeho obsahem myšlení o, jehož obsahem jsou "věci". Tedy přesto, že je považuji za přijatelné vyčlenění rodové činnosti, zvláštního předmětu učení v prvouce (jako počítat a číst a psát v matematice a češtině), je asi obdobně jako *povídání o* žákům ztěžší srozumitelné jako -v psychologické terminologii J.Piageta- *zdroj a prostředí operací* myšlení.³⁷ V této funkci, ve funkci média, ve funkci *technologické extenze* řeči (v kulturně antropologické terminologii M.McLuhana³⁸), je asi podobné řeči, která se velmi obtížně poznává jako skutečné chování prostředky samotné introspekce. Přesto i řeč je -slovy J.Piageta- "*skutečným chováním, (...) činností, bezesporu oslabenou a vnitřní, náznakem činnosti, jemuž dokonce neustále hrozí, že zůstane ve stavu projektu. Přece však je to činnost, která prostě užívá znaků místo věcí a představ pohybů místo pohybů a která také operuje, v myslí, s těmito náhradami.*"³⁹

Rozdíl úkolů zadávaných při *povídání o* "věcech" v prvouce a při logizaci úkolů praktických je zřejmě především v tom, že konativní funkce je zde relativně implicitní, zamlčená, neboť se zde týká samotné řeči jako diskursu -úkolem je srozumitelnost zpráv, resp. jejich **smysluplnost**. Může však být takový didaktický postup efektivní? Mohou se žáci cvičit v nové schopnosti *povídání o* "věcech" bez logizace nových činností? Jak ukazují výzkumy kulturních antropologů a semiologů, může být osvojování určité kultury myšlení stejně efektivní postupující mechanismem *textovým*, tj. mechanismem správných textů (obrazů) povýšených na pravidla-vzory, jako mechanismem *gramatickým*, tj. mechanismem metatextů pravidel-zákonů.⁴⁰

Z hlediska pozorovatele by kultivace žakovského encyklopedického slovníku podle výše provedené analýzy měla probíhat cestou učení synekdochickým strukturám (uspořádání) pojmů "věci", tj. významů označujících příznaků, symbolů či znaků, a to pojmů či významů běžných v naší kultuře, v našem "folk-loru". Podle didaktiky prvouky v *Návrhu* jsou pak jednotlivými postupy na této cestě: *rozšiřování obzoru, větvení, překrytí a propojení*. Podle jedné z nejpropracovanějších "poetik", jedné z koncepcí *současných kognitivních věd (Návrh.. s.58)*, tj. podle koncepce J.Piageta, je soubor postupů mnohem členitější: *grupování operací* v souboru tří operačních soustav -logické, infralogické a hodnotové.⁴¹ Myslím, že základní postup, který jsem měl možnost pozorovat a analyzovat, byl právě postup *grupování infralogických operací*, jehož základní *grupování* je definované (dekódované) jako "*začleňování sjednocených částí v hierarchické totality, jejichž posledním článkem je celý objekt (na libovolném stupni i samo prostoročasové universum).*"⁴² V terminologii *Návrhu* je to samotné *ucelování*, jehož jsou *rozšiřování obzoru a větvení* jen jakýmisi průměty v půdorysu a nárysu schematického dvojrozměrného zobrazení. (*Překrytí a propojení* lze chápat jako vnitřní metonymická či metaleptická spojení zamlčeného celku. Pokud nejsou jen náhodnými vnějšími asociacemi podle podobnosti či souměznosti.)

³⁷ Piaget J.: *Psychologie inteligence*. Praha, SPN 1970, s.33.

³⁸ McLuhan M.: *Jak rozumět médiím*. Praha, Odeon 1991.

³⁹ Piaget J.: tamtéž.

⁴⁰ Lotman J.: *Problema "obučeníja kulture" kak jejo tipologičeskaja charakteristika*. In: *Trudy po znakovym sistemam V. Tartu, Tartuskij gosudarstvennyj universitet 1971, s.144-176.*

⁴¹ Viz zvláště -Piaget J.: c.d. s.42-46.

⁴² Piaget J.: c.d. s.45.

Logistické a hodnotové operační soustavy se mi však jeví až jako abstrahované, byť i reálně, od základní struktury. Tak v uvedeném příkladu s krmelcem, při opravě odpovědi "letním dobrodružstvím" na zprávu o "*péči člověka o zimní přírodu*" je skutečně zdůrazněn logistický aspekt neslučitelnosti hadů s třídou zvířat, která mají v zimě hlad. A v případě odpovědi "*péči člověka o přírodu*" je zas v pochvalě zdůrazněn citový aspekt valorizující a zpevňující danou synekdochickou strukturu jako mravní kategorii v běžném slova smyslu. V obou případech lze však uvažovat o nezbytné přítomnosti komplementárního aspektu jako předpokladu smysluplnosti dané reálné abstrakce (napomenutí Jiřinky, společná třída "předmětů péče" s Maruškou).

Z hlediska takto chápaného základního postupu učení synekdochickým strukturám však vyvstává **otázka smysluplné analýzy práce vykonávané žáky v zadávaných úkolech**. Co znamená ono mnou používané "přijmout" či "nechat se inspirovat"? Tuším, že docházím k problému, který se mi jeví obdobný s problémem, který svého času řešil i L.S.Vygotskij při hledání analytické jednotky myšlení, a to s přesvědčením o jednotě "*afektivních*" a "*intelektuálních*" procesů, tj. o tom, že "*v každé myšlence je v přepracované podobě obsažen afektivní vztah člověka ke skutečnosti, vyjádřen v této myšlence.*"⁴³

Vygotskij hledal jednotky myšlení, které by na rozdíl od elementů zachovávaly "*všechny základní vlastnosti náležející celku a které jsou dále nerozčlenitelnými, živými částmi celku.*" - neboť byl přesvědčen, že s myšlením je to obdobně jako s vodou, pro kterou platí, že- *Nikoli chemický vzorec vody, ale studium molekul a molekulárního pohybu je klíčem k vysvětlení jednotlivých vlastností vody.*"⁴⁴ Pro psychologii myšlení pak našel takovou jednotku "*ve vnitřní stránce slova - v jeho významu.*"⁴⁵ Přijetí "významu" za jednotku analýzy nás však nezbavuje nutnosti pochopit jeho "výstavbu", "konstrukci", jak dokazuje nejen Piaget, ale i sám Vygotskij při taxonomii vývoje pojmů dle rozdílu v jejich "vnitřní skladbě". Základní kvalitu pojmů, *vztah k obecnosti*, však vymezuje (obdobně jako Piaget) především formálně logicky - navíc jako by např. pojmy botanických či zoologických třídění byly vývojově vyšší než biologické pojmy cyklů a ekosystémů.

Pro smysluplnou analýzu práce žáků v úkolech zadávaných v prvouce bych nepovažoval za rizikové "*členění*" významu v dílčí substruktury operací, jako právě vyčlenění afektivní stránky myšlenkové činnosti "před závorku". Pro myšlení řešící úkoly v prvouce v 1. třídě bych totiž v otázce jednoty "*afektivních a intelektuálních procesů*" vycházel z radikálnější pozice než Vygotskij, neboť bych předpokládal, že v otázce jednoty se primárně nejedná o přepracování z jedné **paralelní linie** procesů do druhé. A to vzhledem k tomu, že **reálné myšlení žáků nemůže být "ne-mravné"** (ve smyslu logického doplňku ke kvalitě "mravnosti"), asi tak, jako jejich *povídání o* nemůže být "ne-gramatické". Může se však, samozřejmě, více či méně prohrěšovat vůči "mravům" či "gramatice" tradovaným či kodifikovaným v naší kultuře.

K analýze empirické zkušenosti s učením v prvouce z hlediska daného zájmu jsem si vybral drobný etnografický experiment.

"Rok" -struktura organizovaná a organizující

Práci žáků a kouzlo poetické funkce kresby ve výuce prvouky asi nelze demonstrovat na příhodnějším případě než na "věci" tak navýsost pomyslné a nekonkrétní jako "rok". V hlavní

⁴³ Vygotskij L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1976, s.47.

⁴⁴ Vygotskij L.S.: c.d. s.43.

⁴⁵ Vygotskij L.S.: tamtéž.

sledované třídě bylo tomuto tématu věnováno minimálně 15 ze 40 vyučovacích týdnů (dle třídní knihy):

"1.-2.9. Orientace v budově, školní řád; 5.-9.9. Školní aktovka; 12.-16.9. Bezpečné chování ve třídě a na chodbách; 19.-23.9. Přichází podzim - 1. podzimní den; 26.-30.9. Počasí na podzim, oblékání, hygiena; 3.-7.10. Práce na zahrádce - konzervace ovoce a zeleniny; 10.-14.10. Práce na poli - brambory, cukrová řepa; 17.-21.10. Opakování učiva o podzimu; 24.-25.10. Výstava v Átriu; 31.10-4.11. (nevyplněno); 7.-11.11. Otec, kde bydlíme, adresa; 14.-18.11. 17.listopad, změny ve společnosti; 21.-25.11. Moje rodina, byt, ve kterém žiji; 28.11-2.12. Domácí spotřebiče - úspora práce; 5.-9.12. Mikuláš, čerti, andělé; 12.-16.12. Čas, hodiny: čtvrt, půl; 19.-22.12. Lidové zvyky o vánocích; 26.-30.12. Vánoční prázdniny; 2.-6.1. Zima - charakteristika; 9.-13.1. Zimní sporty; 16.-20.1. Zvířata v zimě - krmelec; 23.-27.1. Ptáci v zimě - krmítko; 30.1.-2.2. Pololetí - hodnocení; 6.-10.2. Kalendář, den x noc; 13.-17.2. Kalendář - měsíce - úvod; 20.-24.2. Osobní hygiena, chřipka; 27.2.-3.3. Jarní prázdniny; 6.-10.3. Lidské tělo; 13.-17.3. Rostliny v předjaří - bledule, sněžěnka, petrklíč; 20.-24.3. Jaro - celková charakteristika; 27.-31.3. Domácí zvířata a jejich mláďata; 3.-7.4. Klíčení semen, domácí zvířata; 10.-12.4. Velikonoční zvyky; 18.-21.4. Části těla domácích zvířat; 24.-28.4. Domácí užitková zvířata - souhrnné opakování; 2.-5.5. Konec 2.sv. války - 50.výročí; 9.-12.5. 1. a 8. květen - státní svátky; 15.-19.5. Denní pořádek žáků; 22.-26.5. Pozorování v lese a na louce; 29.5.-2.6. Lidé a věci; 12.-16.6. Kontrolní práce - příprava, oprava; 14.-23.6. Volný čas, zábava; 26.-30.6. Bouřka, hrom, blesk, léto."

Když jsem se po prázdninách, ve druhé třídě, zeptal skupinky žáků, jestli si vzpomínají, co se učily v prvouce, zazněla okamžitě odpověď "Rok". Když jsem pak vyzval žáky, aby mi řekli, co to je rok, co se učili o roku, začali vyjmenovávat roční období a některé měsíce. Ptal jsem se pak, jestli by uměli rok nakreslit a žáci, že samozřejmě ano, že rok vypadá "takhle" a ukazovali na nástěnku, kde visel kruhový kalendář (obdobný obrázku, který jsem našel v sešitech na prvouku ve vedlejší třídě; viz přílohu, obrázek č.10). A když jsem se jich zeptal, jestli by dovedli nakreslit svůj rok, ujistili mě, že ano, a pustili se do práce. Kreslení přerušilo zvonění a tak jsme se s žáky domluvili, že mi obrázek do příště dodělají doma. Výsledkem bylo, že jsem získal jen dva obrázky. (Viz přílohu, obrázek č.11 a č.12.) Složitější obrázek č.11 jsem si nechal vysvětlit od jeho autorky a pak jsem požádal o další přestávce o vysvětlení žákyni z vedlejší třídy, která obrázek poměrně přesně "přečetla" svými slovy: "V létě se plave. V zimě jezděj na hory. Na podzim opadáva listí ze stromu. Na jaře se zelenaj stromy." A co je to celý? "Roční období, rok."

Když autorka představovala svůj "rok", měla její řeč následující podobu:

"Rok je jaro, léto, podzim, zima."

V médiu kresby, je struktura "roku" **zkonstruovaná** metaforickým symbolem čtverce rozděleného křížem. (Proč nekreslila kruh, jako její spolužáci, mi vysvětlovala tím, že to kreslili spolužáci -tedy úsilím o konstrukci "svého" roku, v reakci na můj požadavek.) Jednotlivé části roku -"roční období"- jsou jednak označeny slovy -v českém jazyce rezervovanými podstatnými jmény, jednak dalšími obrázky -symboly. Volba čtverce, na rozdíl od v prvouce vyučovaného kruhu, nabídla žákyni velice zajímavé možnosti strukturace celku, kterým se budu věnovat později. Nejdříve se však musím věnovat jiným otázkám: Jak zkonstruovala jednotlivá roční období? Co lze číst z jednotlivých částí obrázku?

"Jaro je, když sluníčko hřeje a tráva a stromy se zelenaj."

Příznačně žluté "sluníčko" v pravém horním rohu může "hřát", označovat "oteplení" jen jako metalepse, jen záměnou označování příčiny za označování účinku. Obdobně, metalepticky odkazuje na "oteplení" zas jeho účinek -příznačně zelená "tráva" a "koruna stromu". Celý efekt podporuje symetrie dle úhlopříčné osy. Označuje-li "když sluníčko hřeje.." -"jaro", je v tomto

vztahu skrytý celý řetěz synekdoch (ve funkci *pars pro toto*): "zelenající se stromy a tráva" - "probouzející se rostliny" - "jarní příroda" - "jaro".

"Podzim je, když sluníčko nehřeje a tráva a listí vadne a opadává."

"Opadávání" listí opět metalepticky označuje "holá koruna stromu" a jednotlivé "listy" v příznačné poloze "ve vzduchu" a "na zemi pod stromem". "Opadávání listů" zas metalepticky označuje "uvadání" podporované příznačným červeným, žlutým a hnědým zbarvením "listů" a "trávy". "Uvadání" zde rovněž označuje metalepticky "ochlazení" označené chybějícím "sluníčkem" - a to díky vztahu ironie, kontrastu s předchozím "jarem", který je založen na podobnosti obou substruktur: "strom" v levé polovině čtverce a "tráva" na základně. Ironický obrat, od "jara" k "podzimu", je však zároveň jedním celkem v rámci **logiky jazyka** - párem antonym v horizontální **řadě**. I zde je obrázek potenciálně členitější synekdochou "podzimu".

"Léto je, když slunce páli ještě víc, než na jaře, a voda a obloha bez mráčků."

"Úpal" metalepticky označovaný "sluncem" podporuje jeho příznačně větší velikost, než "na jaře", které je předchozí ve vertikálním (homonymickém) **sloupci**. Dále pak ne už tolik čitelná "voda" jako metonymie "ochlazení" v ironickém vztahu - založeném na hledání útočiště - k "úpalu". Obdobně ironií označuje "mráček" - "nebe jako vymetené". Také tady je substruktura synekdochou "léta", ve struktuře pyramidy synekdochických linií však na rozdíl od "jara-podzimu" není označena induktivní linie zobecňující "změny v živé přírodě", ale jen "změny v přírodě neživé - změny počasí" a poněkud krypticky, ne dost názorně (tj. tento vztah není dost jasně "viditelný"), linií "reakcí člověka na změny počasí". Tato linie je však podpořena podobností v ironickém obratu mezi párem antonym "léto-zima" v řadě horizontální. Jak je to možné? Např. tak, že:

"Zima je, když mrzne a padá sníh."

"Vločky sněhu" jako synekdocha "sněhu" jsou zde příznačně rozmístěné po celé ploše "oblohy". Samo synekdochicky a metalepticky označené "padání sněhu" zas metalepticky označuje "mráz", a to s podporou metalepse chybějícího "slunce" - s podporou kontrastu s předchozím antonymickým "létem" v řadě horizontální a v souladu s předchozím homonymickým "podzimem" ve sloupci vertikálním. Konečně na "mráz" - opět ne příliš čitelně, jako v předchozím "létě" - odkazuje "auto" jako metonymie "zahřátí" v ironickém vztahu - založeném na hledání útočiště - k "mrazu" a - založeném na podobnosti s hledáním útočiště v "ochlazení" v "létě". Celá substruktura jako synekdocha "zimy" označuje obdobnou induktivní linii jako v případě antonymického "léta".

Jaké kvality má tedy struktura roku dané žákyně? A v jakém vztahu je vůči struktuře učené? Rozhodně není otrockou kopií. Obrázek lze číst jako "zápis" dekodování slova "rok" po linii deduktivního rozvedení pojmu. Po inverzní induktivní linii jej zas nakonec četla spolužákyně z vedlejší třídy. Zpráva jako taková, poetická funkce daného kódu, však zřejmě nespočívá v samotném spojení "roku" a "jara, léta, podzimu, zimy" a "sluníčka, stromu, trávy, listí, obláčku, vody, sněhu, auta", ani jen v jejich spojení v jeden celek, v jednu "věc". Zpráva zde zřejmě spočívá v **kvalitě tohoto spojení**, které nevytváří ani svévolně vyčleněnou množinu, ani třídu, ani řadu, ale dvojnásobnou tabulku. Mohl bych si představit, že sloupce jsou relací "teploty" (A1=teplo, A2=chlad) a řádky jsou relací "míry" (B1=méně, B2=více). "*Jaro, léto, podzim, zima*" jsou pak logické násobky těchto relací, jimž jsou podřízeny vybrané projevy života v přírodě a života lidí. Žákyně vyměnila pravidlo zápisu pořadí ročních období 1-2-3-4 po kruhu, za sloupce. Bez opory v kruhu tudíž už musí být roční období spojená v pevně uspořádanou řadu, jinak by obrázek sváděl k chybnému čtení po řádcích (které by odpovídalo nejen tradici čtení, ale též pravděpodobnému postupu zápisu ve výrazněji homologických ironických dvojicích).

Z hlediska práce vykonávané danou žákyní lze tedy konstatovat tvůrčí, autonomním zájmem vedené rozvinutí deduktivně orientované struktury "roku" (rozvádějící společného jmenovatele

na jednotlivé "věci"), a to v zásadě disciplinovaně kontrolované heteronomní (tj. výukou zadanou) induktivně orientovanou strukturou "kalendáře" (svádějící jednotlivé "věci" na jednoho jmenovatele). Ve srovnání s touto prací lze u druhého obrázku (č.12) konstatovat, že narozeniny zde vystupují jako synekdocha, která ve výukou zadané metafoře roku funguje spíše jako redundance. Teorie roku by zněla buďto jako doslovná tautologie "Rok je rok.", nebo jako kvazideduktivní verbalismus "Jednou za rok mám narozeniny." V rámci mé výzvy v úkolové situaci zaregovoal žák maximálně disciplinovaně na obě strany, když do heteronomně zadaného schématu induktivně orientované struktury "kalendáře" teoretizoval svou zcela jedinečnou zkušenost, sám sebe. Jeho "deduktivní" struktura "roku" však naznačuje, že zájem žáka na jejím autonomním používání a rozvíjení je ochromen až úzkostným respektem k "roku" jako mravní kategorii. Svým způsobem není "chybná", jen zřetelně "chudší" než struktura jeho spolužáky. Metaforicky řečeno, jako by byl držen příliš silnou gravitací těžiště dané struktury, které nespočívá v empirické realitě, ale v bodu-vrcholu pojmové pyramidy. Nebo ještě jinak, subjektivněji, ztělesnila-li paní učitelka to "důležité a obecné" v dvojici "znak-symbol" = "rok-kalendář", je bezpečnější se toho chopit a nepouštět.

Obdobný výskyt příznaků spojení afektivní a logické stránky v práci žáků se však již objevil u analyzovaného "krmelce". U druhého "krmelce" (viz přílohu, obrázek č.6) je v "zimním lese" nakresleno pět "hub", a tedy zájem na deduktivní struktuře se v tomto bodě vymyká kontrole induktivní struktury dané mravní kategorie, obdobně jako nedisciplinované vystoupení Marušky či jiných dívek, které místo "loje pro ptáky" nakreslily "maso":

MK: "Pro koho tam je?"

Ž: "Asi pro jeleny."

MK: "Jeleni jedí maso?"

Ž: "Ne."

MK: "Tak to je asi pro vlky?" /S úsměvem kývají na souhlas./

MK: "A už jste viděly krmelec pro vlky?"

Ž: "Jó, viděly."

A naopak, mohl jsem vidět i "úzkostný krmelec" (viz přílohu, obrázek č.13). Jistě, že je v tomto případě možné uvažovat i o jiných "příčinách" -nižší inteligence, lajdáctví, neschopnost kresby, neporozumění instrukci atd. Na druhé straně, faktem zůstává doslovnost odpovědi žáka na zadaný úkol, prostý zápis "ozvěny" instrukce učitelky, jakési "Paní učitelka říká "krmelec" -já také říkám "krmelec" = dělám jen to, co řekne paní učitelka."

Stručně shrnuto, ono "přijmout" či "nechat se inspirovat" synekdochickými strukturami, které jsou zadávané při kultivaci encyklopedického slovníku žáků ve výuce prvouky jako mravní kategorie, pro žáky asi neznamená jen zapamatovat si je, ani jen dosáhnout *grupování* formálně logických *operací* jejich konstrukce, ale též ono citovanou učitelkou zmíněné "Měly by si uvědomit, co všechno souvisí pocitově." Přitom jde asi nejen o to, "převést to do oškliva i do pěkná", ale především o to, aby afektivita žáků byla **vyvážena mezi úzkostí a rozmařilostí**, -řečeno v parafrázi terminologie J.Piageta- mezi ochromující akomodací a synkretickou asimilací. Asi jen za této rovnováhy může být synekdochická struktura myšlení žáků o "věci" nejen **trpně organizovaná, ale též činně organizující jejich činnost**; může přejít ve schopnost rutinního používání. Jak jsem již zmínil, tyto "chyby", nesmysly či chudobu v teorii tematizovaných "věcí" učitelka neustále ošetřuje v rámci procvičování a opakování učiva.

ZÁVĚR

Výchozím přáním mého studia života žáků v 1. třídě bylo uchopit tuto zkušenost z perspektivy žáků. To samozřejmě neznamená, že jsem aspiroval na to, že porozuměním tomu

jaké to je být žákem v 1. třídě, splynou s tímto "etnikem", že se mé myšlení změní v myšlení jednoho ze sledovaných žáků. Toto přání znamená jen to, že jsem chtěl potlačit svůj sklon k urychlenému hodnotícímu zobecnění v zájmu zvýšení citlivosti k těm kvalitám žákovské zkušenosti, které prožívají či si uvědomují samotní žáci. Teoretickým předpokladem tohoto metodologického manévru je přesvědčení o tom, že zkušenosti žáků jako aktérů školního života může být dostupné mnohé z toho, co mě jako pozorovateli zvenčí zůstává skryto.

Aplikováno na výchozí postup vlastního bádání, tj. na práci směřující k emergenci ústředního tématu mého systematického zkoumání: předpokládal jsem samozřejmě, že ve škole je "konec konců" ústředním tématem učení. Perspektiva žáků pak pro mne byla cestou k tzv. skrytým osnovám, skrytému kurikulu, bez jehož zmapování se lze při analýze pozorovaného chování snadno dostat na scesti.

Zkušenost žáků se školou byla zkušenost s učením, ale v tomto bodě již jaksi heterogenní. Heterogenní byla i zkušenost s výukou v prvouce, která pro mne vystoupila jako zajímavý, neb nepochopitelný, protipól výuky v triviu. Škola žáky zavazuje k učení, a to především k učení triviu. Podaří-li se žákům tomuto závazku dostát, úspěšně se s ním vyrovnat, naučit se *věci*, které se ve škole učí, mají radost. Prvouka však nepatří mezi důležité *věci* -pro některé žáky ani nezavazuje k učení (*občas, někdy, nic, si děláme co chceme*). Pokud žáky k učení zavazuje, pak pro žáky nemá obecně závaznou strukturu *věcného* obsahu. Žáci se mohou v prvouce učit:

-*vědět*: a) *co vlastně existuje, něco (věděli) ze světa*; b) *o přírodě, o zvířatech, kytičky, všelijaký druhy*; c) *nástroje, vysavače, vrtule, kterou se dělá šlehačka, domy, hodiny*;
-*umět*: a) *pojmenovat, kreslit (co paní učitelka řekne), vybarvovat nebo škrtnat, stříhat a lepit, povídat si, prohlížet si*; b) *obrázky nebo (dělat?) skládanku*.

Jak porozumět zkušenosti daných žáků jako zkušenosti z výuky o základních věcech okolního světa?

Z perspektivy pozorovatele lze zjistit kvality strukturace *věcného* obsahu výuky, které rovněž vytváří ve svém souhrnu "logiku" synkretickou:

1. princip strukturace *věcného* obsahu prvouky otevřený nevyčerpatelné bohatosti okolního světa, proměnlivosti podle konkrétní situace ve vyučování, *prolínání* poznatků "o věcech" s morálními "poučkami" a *prolínání* s výukou v ostatních předmětech;

2. teorie života ve zvláštních hodinách "mimo" život žáků.

V samotné výuce o základních věcech okolního světa tedy nesporně jsou spojeny prvky bez srozumitelné vnitřní spojitosti. Přesto lze nalézt spojitost zakládající určitou, nikoli bezvýznamnou, homegenitu daného předmětu.

Z perspektivy didaktiky k prvouce v *Návrhu učebních osnov obecné školy* lze obecně závaznou strukturu *věcného* obsahu výuky hledat v úkolu spočívajícím v ucelování žákovského encyklopedického slovníku. Synkretičnost se bere jako výchozí, vyjadřující nedokonalost poznání složitosti a bohatosti skutečnosti. "Folk-lore", naše lidová znalost je uspořádávána do hierarchicky strukturovaných celků. Tato teorie se jeví platnou i pro výuku na sledované základní škole. A dovoluje zformulovat zamlčené poselství sledované výuky žákům, které by mohlo znít:

"V 1. třídě jsou pro život žáků v naší kultuře nejdůležitější "věci" škola, rodina, zdraví, práce a roční období a žáci se musí učit, co všechno tyto věci pro jejich život znamenají."

Z perspektivy pozorovatele lze zjistit, že rodovou činností, kterou se daný úkol provádí, médiem myšlení o "věcech", a tedy i charakteristickou *věcí* vyučovanou v prvouce je *povídání o*; spíše než eliptické a vágní "věci" či "dělat věci". Zamlčené poselství by pak šlo dále upřesnit:

"Co pro žáky znamenají "vyučované věci" se nejlépe naučí, když se o nich naučí povídat. *Povídání o "věcech"* je strašně důležitá věc!"

Z perspektivy žáků však může zůstat závaznost struktury pojmu prvouky a potažmo i struktury *věcného* obsahu výuky skrytá, když se ani ve výuce nesetkají s vyjádřením a

zdůrazněním takových poselství, když výuka používá spíše textový mechanismus předávání naší kultury, než mechanismus gramatický.

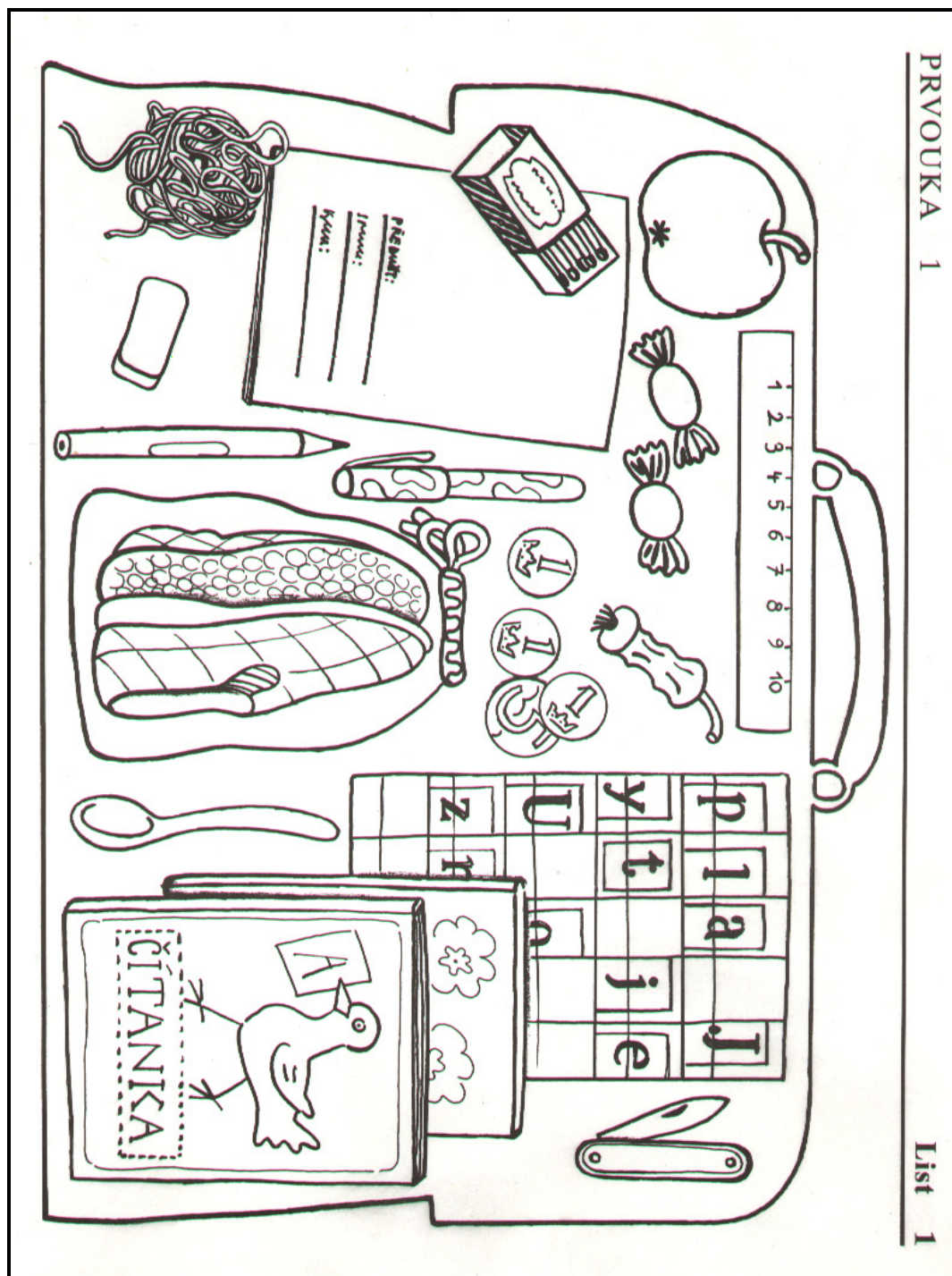
Co se týče práce vykonávané žáky, sami poukázali na klíčový postup ucelování žakovského encyklopedického slovníku opakovaným uváděním kreslení coby předmětu učení v prvouce. Funkce tohoto nástroje grafické kultury vůči kultuře orální není jen v uchování zprávy v čase a prostoru, ale též v kontrole její konstrukce, v zafixování schématu pojmu, osnovy *povídání o*. Principiálně sukcesivní, uplývající tok řeči je pro žáky nejen obtížné analyzovat samotnými prostředky introspekce, ale zřejmě i nemožné spolehlivě kontrolovat při složitějších pojmech.

Je-li možné úkol žáků při kultivaci jejich encyklopedického slovníku popsat jako konstrukci a rekonstrukci v naší kultuře běžné synekdochické struktury pojmů tematizovaných "věcí", je tato struktura i způsobem "zadání úkolu", mravní kategorií. Adekvátně analyzovat práci žáků při plnění úkolů pro jejich myšlenkovou, vnitřní činnost znamená především analyzovat ucelování operací infralogických, operací spojujících afektivní i intelektuální stránku vztahu žáka k "věci" o níž přemýšlí. Cestou procvičování a opakování učiva, při níž učitelka ošetřuje "chyby", nesmysly či chudobu v teorii tematizovaných "věcí", se žáci musí potýkat s problémem vyvážení úzkosti a rozmařilosti vůči heteronomně zadávané synekdochické struktuře; jde o vyvážení mezi přílišnou gravitací induktivního vektoru této struktury a nedostatkem gravitace jejího deduktivního vektoru. Jde o to, aby byli schopni používat celek pojmotvorných operací jako nástroj koordinace autonomním zájmem vedené myšlenkové činnosti, aby byli schopni tyto struktury operací používat rutinně. Jinými slovy, aby porozuměli společenskému významu vyučovaných "hesel" našeho encyklopedického slovníku, musí pro žáky získat subjektivní smysl, který není v rozporu se schématem pojmu v naší kultuře.

PŘÍLOHA

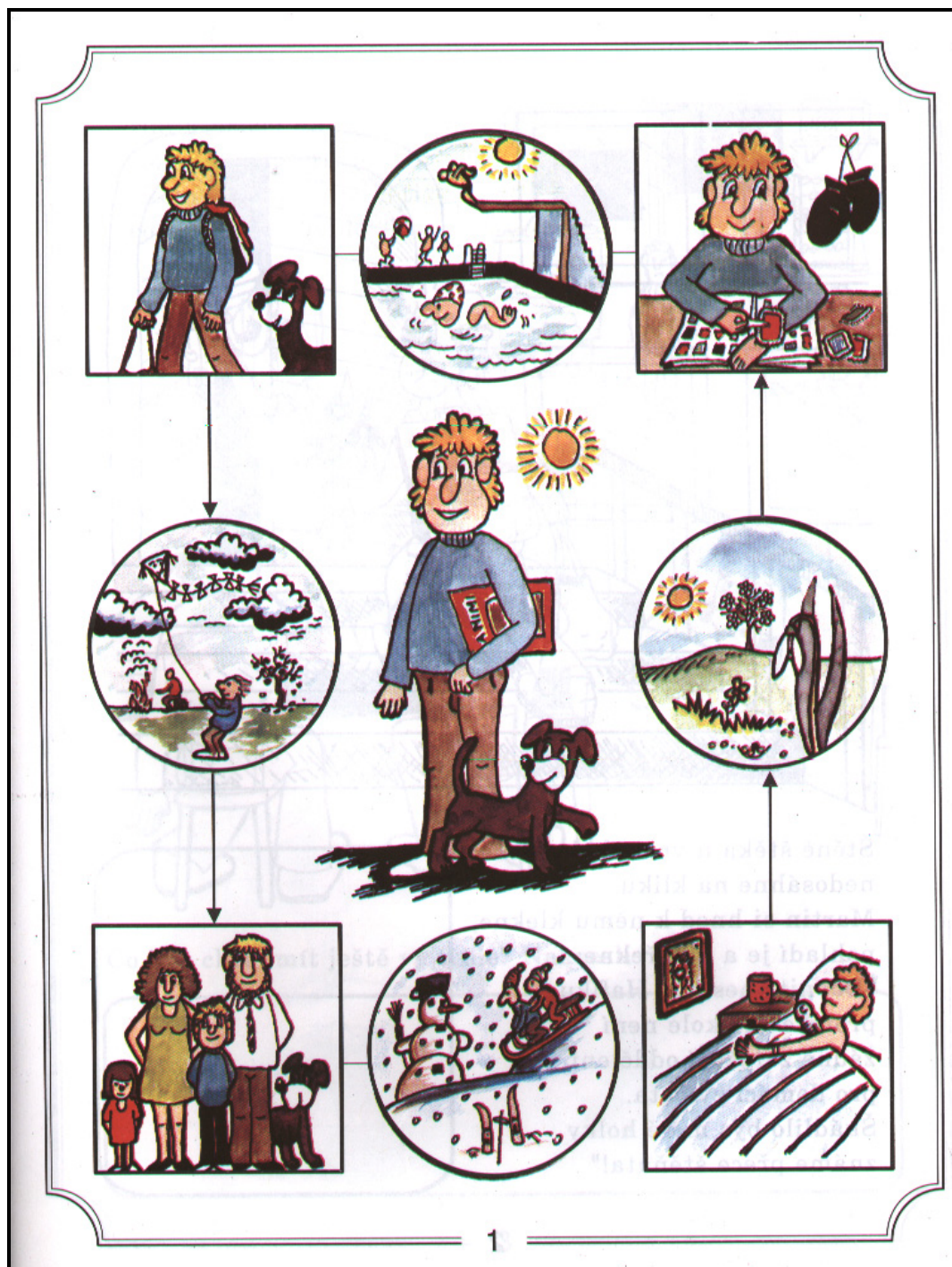
Obrázek č.1

Krojzlová H.: *Prvouka 1. Pracovní listy pro 1. ročník základní (obecné) školy.* Praha, Fortuna 1993. (Ilustrace Jiří Fixl.)



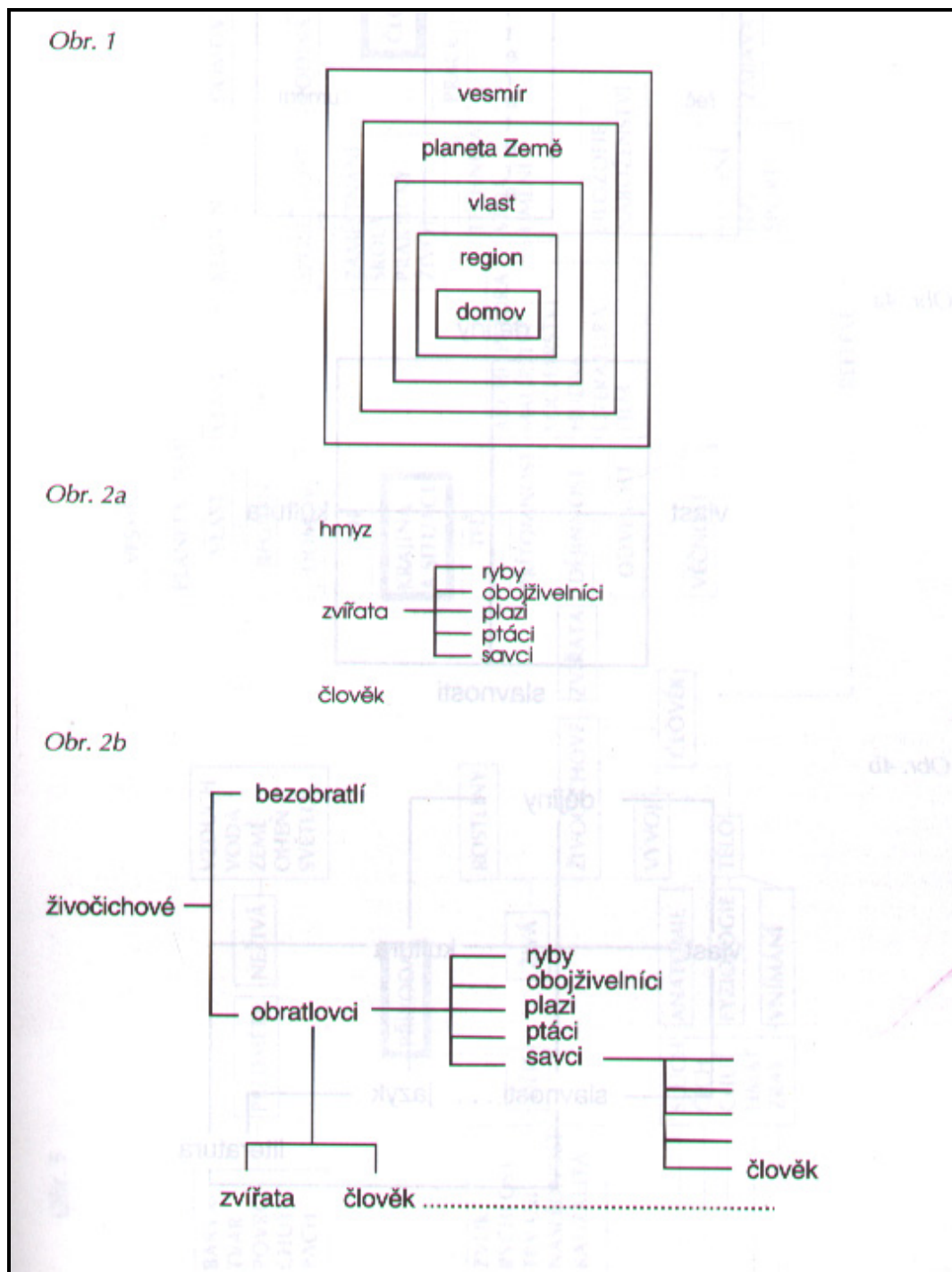
Obrázek č.2

Konečná L.: *Prvouka 1. Pracovní sešit k vyučování prvouky pro 1. ročník ZŠ. Olomouc, Prodos 1992, s.1. (Ilustrace Petr Linduška.)*

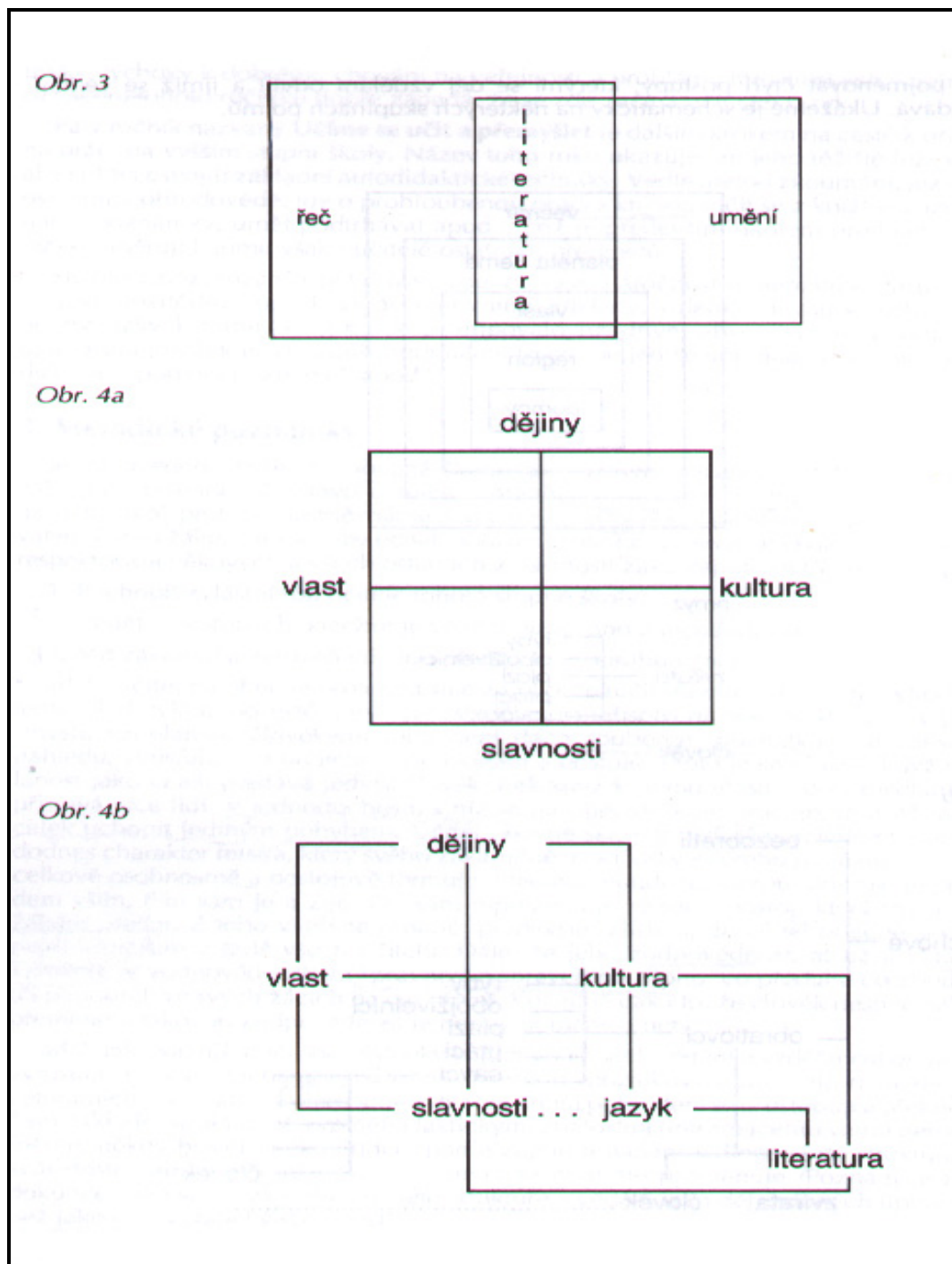


Obrázek č.4 (a)

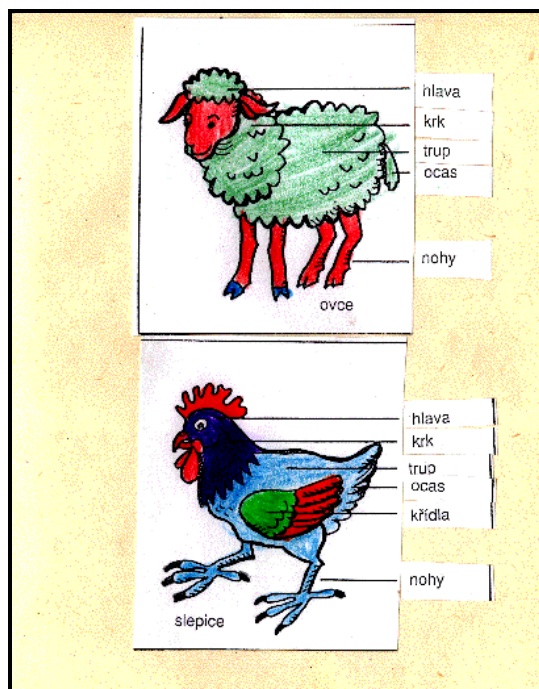
MŠMT ČR: *Návrh učebních osnov obecné školy*. Praha, Portál 1993, s.59-60.
(Pokračování na další straně.)



Obrázek č.4 (b)



Obrázek č.5
 (Ze sešitů k prvouce -duben 1995.)



Obrázek č.6

(Ze sešitů k prvouce -leden 1995. Téma: "Krmelec"/"Krmítko". Kresby dívek v pořadí dle věku -6;6 a 6;9.)



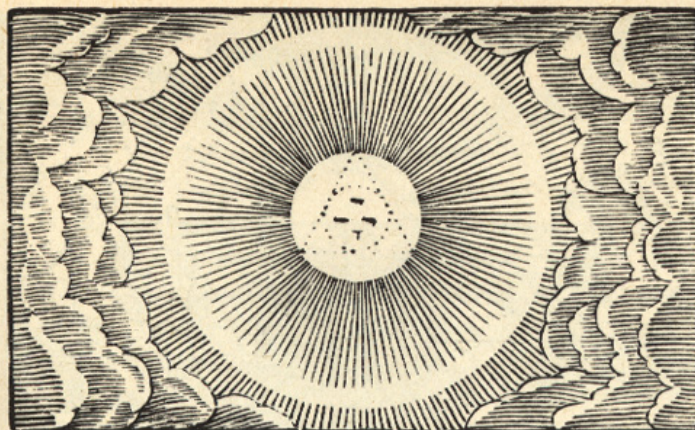
Obrázek č.7

Krojzlová H.: *Prvouka pro 1. ročník základní školy*. Praha, Fortuna 1993, s.23. (Ilustrace Jiří Fixl.)



Obrázek č.8

Komenský J.A.: *Orbis pictus. Svět v obrazech.* Praha, Fr.Borový 1941, s.41.



I

BŮH

Bůh jest ze sebe samého od věků na věky, nedokonalejší a nejblahoslavenější bytost. V podstatě netělesný (duch) a jediný, v osobnosti trojí. Ve vůli svatý, spravedlivý, milostivý, pravdivý. V moci největší, v dobrotě nejlepší, v moudrosti nesmírný. Světlost nepřístupná, a přece všechno ve všem; všudy a nikde (zavřený). Nejvyšší dobré a jediný nevyvážitelný pramen všeho dobra. Všech věcí, kteréž nazýváme svět, jak stvořitel, tak i správce a zachovavatel.

Obrázek č.9

Komenský J.A.: *Orbis pictus. Svět v obrazech.* Praha, Fr.Borový 1941, s.42.

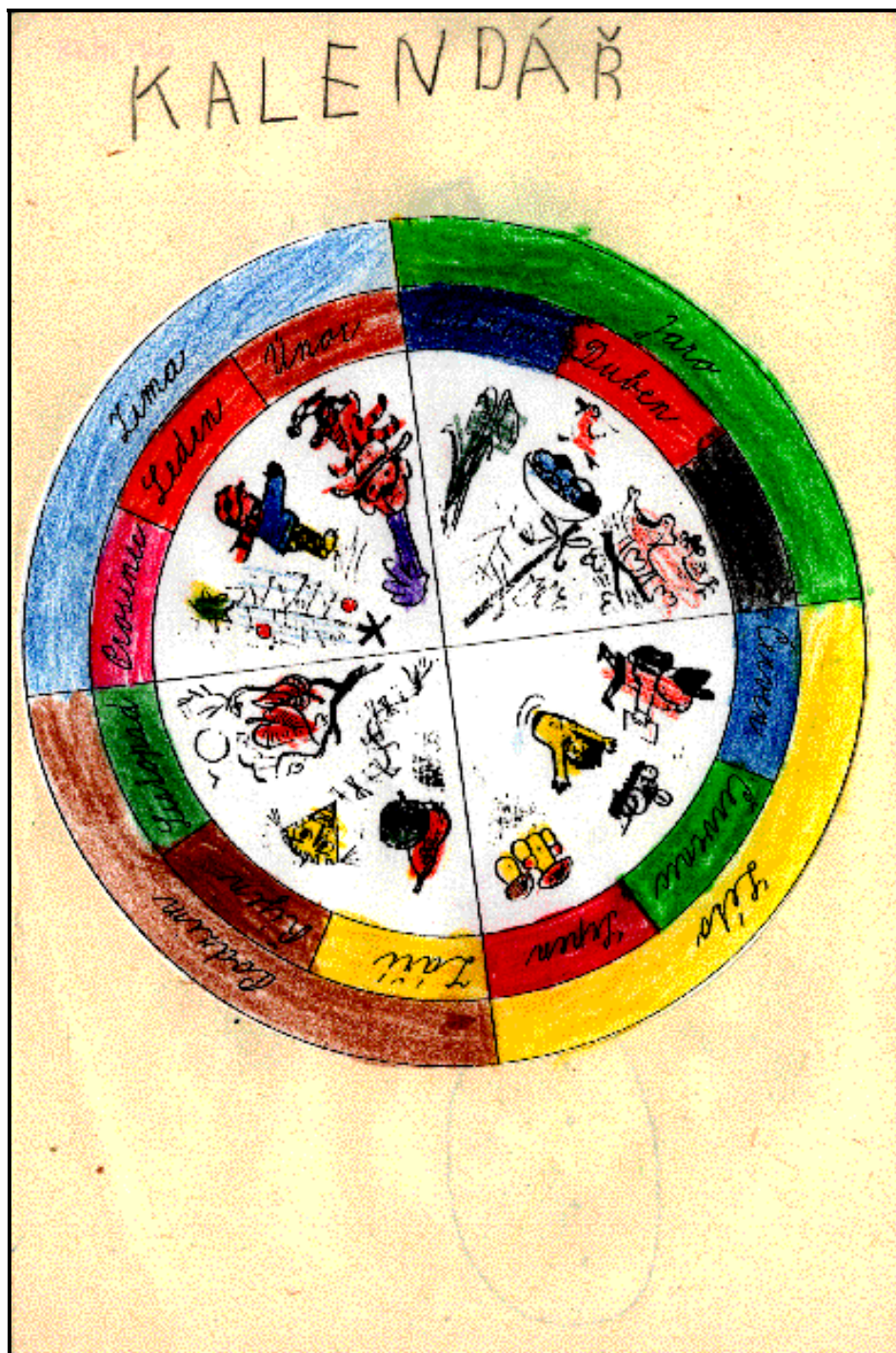


II

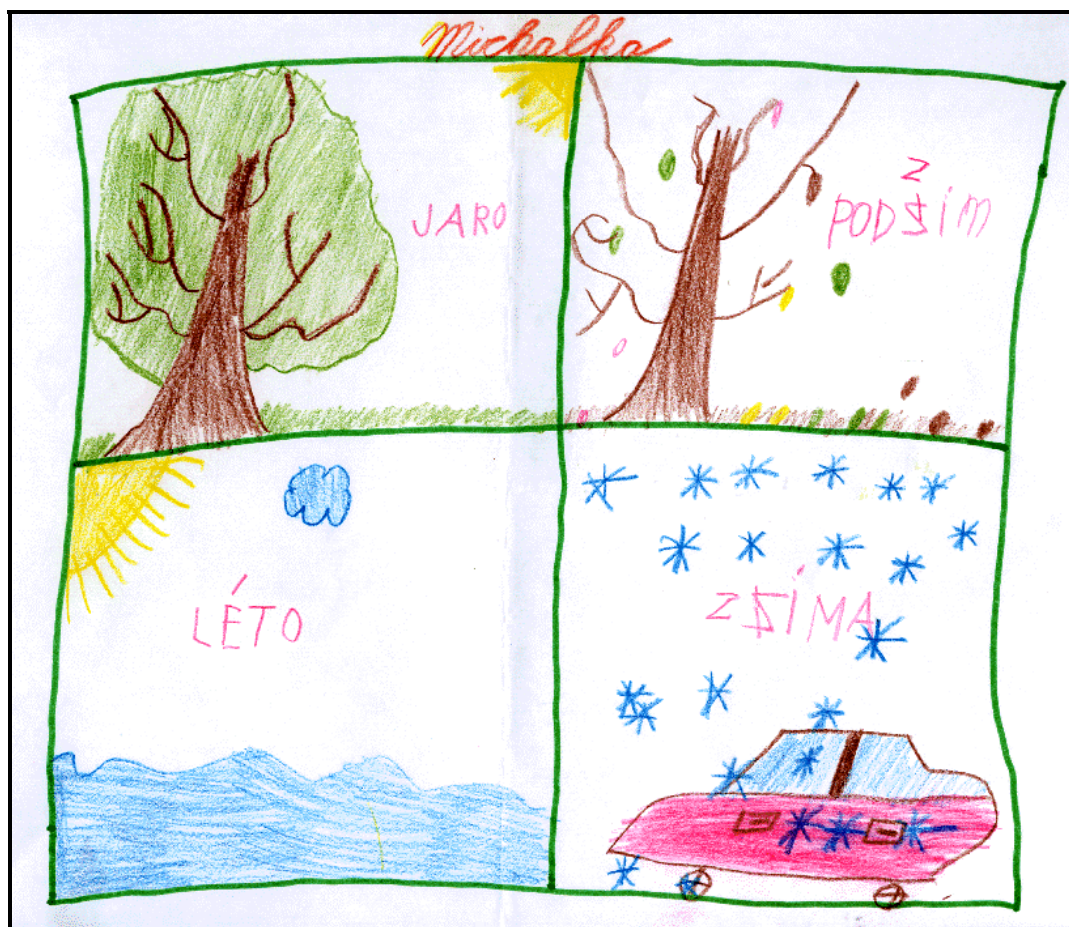
SVĚT

Nebe¹ má v sobě oheň, hvězdy. Oblaka² visí v povětří. Ptáci³ lítají pod oblaky. Ryby⁴ plovou ve vodě. Země má hory⁵, lesy⁶, pole (roviny)⁷, zvířata⁸, lidi⁹. Tak jsou plny obyvatel svých čtyři živly, které jsou největší tělesa světa.

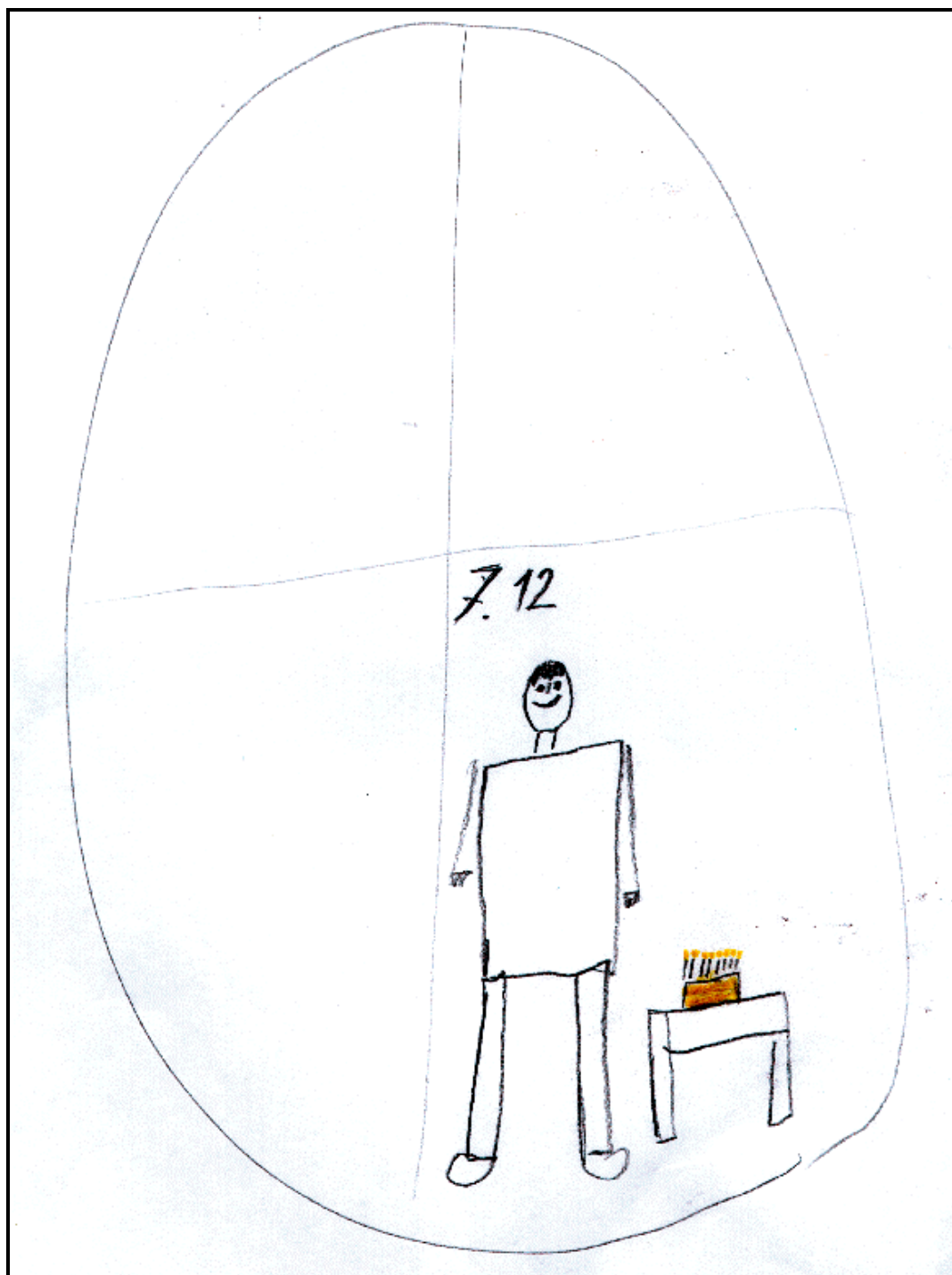
Obrázek č.10
(Ze sešitů k prouce -únor 1995.)



Obrázek č.11
("Rok" -dívka 7;3, 1995.)



Obrázek č.12
("Rok" -chlapec 7;9, 1995.)



Obrázek č.13
("Krmelec" -chlapec 7;4, 1995.)

