

## Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)<sup>1</sup>

Jan Slavík, Jindřich Lukavský

Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Studie se zabývá analytickým přístupem k evaluaci expresivních úloh. Jejím cílem je přispět k vysvětlování některých problémů spojených s evaluací kvality v expresivních vzdělávacích disciplínách, jako je výtvarná, hudební nebo dramatická výchova. Argumentace v textu je založena na předpokladu, že žáci v průběhu řešení tvůrčí úlohy konstruují obsah svého učení jako prostředek rozvoje svých dispozic. Explanace jsou odvozeny z teorie konceptové integrace (Turner & Fauconier, 2002) a z Goodmanova analytického přístupu k expresivní symbolizaci. Studie zavádí a zdůvodňuje koncept *evaluační pole tvorby*, který má řešit problém doménové specifčnosti obsahu v protikladu k nespecifičnosti cílových požadavků na rozvoj žákovských dispozic.

**Klíčová slova:** kvalita výuky, expresivní tvořivá úloha, evaluační pole, konceptová integrace

### Assessing the quality of expressive creative classroom tasks (using the example of Arts education)

**Abstract:** The article deals with the analytical approach to evaluation of expressive tasks. Its aim is to contribute to the explanation of some problems associated with the evaluation of quality in expressive education disciplines, such as art education, drama or music. Argumentation in the article is based on presupposition that pupils during the solution of creative tasks construct the content of their learning as a mean of development of their own dispositions. Explanations are derived from the theory of conceptual integration (Tournier & Fauconier, 2002) and Goodman's analytic approach to expressive symbolisation. The study introduces and justifies the concept *evaluation field of creation*, which is conducive to solution of the problem of domain specific content as opposed to non-specificity of target requirements for the development of pupils' dispositions.

**Keywords:** quality instruction, expressive creative task, evaluation field, conceptual integration

## 1 Úvod

Současné rozvahy a diskuse o kvalitě ve vzdělávání se zpravidla týkají dominantních oborů kurikula, především matematiky, přírodních věd, případně jazykového vzdělávání. O kvalitě vzdělávání v ostatních oborech se diskutuje v nesrovnatelně menší míře, jak se lze přesvědčit v přehledu odborné literatury (srov. Zlatníček, Ducháčková, & Janík, 2010, s. 33). Máme tu na mysli zejména tzv. výchovné disciplíny

<sup>1</sup> Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu GA ČR P407/11/0262 *Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání* a byla podpořena z prostředků Výzkumného záměru MSM0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.

**78** (výchova tělesná, hudební, výtvarná, dramatická, literární). Jedním z mnoha důvodů nevalného zájmu o kvalitu výuky ve výchovných oborech je nesnadná měřitelnost jejich výsledků, má-li se vystihnout komplexní povaha obsahu a cílů těchto oborů. Je možné sestavit testy, které prověřují znalosti vizuální či hudební kultury anebo měří sportovní výkon. Jenomže i laik vytuší, že pro hodnocení kvality ve výchovných oborech jsou testy tohoto typu sice použitelné, ale nevystihují přesně to, o co výchova usiluje. Zvláště se to týká těch disciplín, které zde shrnujeme pod pojem *expresivní*.

Expresivní obory, jak název napovídá, jsou založeny na expresi – obrazném tvořivém vyjadřování a zprostředkování obsahu. Boughton (2004, s. 586n.) ve shodě s dalšími autory zdůrazňuje, že učení a poznávání ve výtvarné výchově a jiných expresivních oborech směřuje k nezávislému divergentnímu myšlení, ke kritické komunikaci, k autentickému vyjadřování idejí a hodnot, k originalitě. Ve školní praxi se však tato výchovná strategie dostává do rozporu se standardizací a homogenizací vzdělávacích výstupů, nejnápadněji prostřednictvím plošných testů (Boughton, 2004, s. 587, s. 591).

Soepová (2004, s. 579n.) vidí důvod tohoto rozporu především v tom, že testové kategorie nevystihují specifický charakter procesů činnosti, jejíž vzdělávací kvalitu mají posuzovat. Autorka však zároveň vyzývá, aby se hodnocení kvality v této oblasti vzdělávání začala věnovat soustředěná pozornost. Její argumentace vychází z obecně přijímaného předpokladu, že expresivní činnost je úzce spjata s kritickým posuzováním (*criticism*), s tvořivostí a symbolickým zprostředkováním hodnot (srov. Eisner, 1998). Proto snahy o uvědomělé posuzování její kvality mohou přinášet poznatky užitečné i pro další disciplíny, které chtějí klást důraz na žákovskou tvořivost, na objevný přístup k problémům a kritické porozumění pro kulturní hodnoty.

Shodné pojetí zastáváme v této teoretické studii. V ní přistupujeme k tématu *kvalita ve vzdělávání* takřkajíc „zdola“, z pohledu uvažování učitele nebo jeho žáků nad konkrétními situacemi výuky. V analogii s koncepcí výzkumu pod názvem *design-based research* v přírodních vědách se domníváme, že právě z této mikro-úrovně (*fine grain size*, srov. Leach, Ametller, & Scott 2010, s. 9) lze odhalit podstatné momenty edukačního procesu, které podmiňují jeho kvalitu. Tyto momenty pak je možné zobecňovat i nad rámec jedné disciplíny.

Elementárním východiskem pro žákovskou činnost jsou *učební úlohy*. Bez učebních úloh by výuka přišla o svůj obsah a s ním i o cíle, tzn. o nejzávažnější momenty její kvality. Proto se zde učebním úlohám budeme věnovat. Janík, Lokajíčková a Janko (2012) řadí učební úlohy mezi tzv. *komponenty výuky*, tj. její kompoziční součásti, z nichž se výuka utváří, které mají své typické charakteristiky a v konkrétních výukových situacích prokazují různou míru kvality. Učební úlohy jsou výukové komponenty, jejichž prostřednictvím se přímo realizuje obsah výuky a dosahují se její cíle. Učební úlohy (1) *vyzývají žáka k aktivní učební činnosti*, (2) *vycházejí z oboru a směřují k cíli učení*, (3) *zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh* (Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010, s. 227).

Tyto tři příznaky činí z učebních úloh klíčové komponenty výuky, protože *spojují činnost žáků s nároky kurikula, s jeho obsahem a cíli*. Z toho důvodu kvalita vzdělávacích úloh značně podmiňuje kvalitu výuky. Nadto, o kvalitě vzdělávacích úloh může

do značné míry rozhodovat sám učitel a uvědoměle hledat co nejlepší alternativy. U expresivních tvořivých úloh se to může zdát relativně snadné, což má ten důsledek, že ve školní praxi nezdědka učí expresivní obory kde kdo, bez ohledu na odbornost.<sup>2</sup>

Klamný dojem nenáročnosti přípravy a hodnocení kvality expresivních úloh vyplývá z toho, že laik není s to rozpoznávat nebo analyzovat komplexní sémantickou a syntaktickou strukturu expresivní činnosti a jejího výsledku – díla, ačkoliv je umí oceňovat (líbí–nelíbí) a prožívat jejich účinnost (působivé–nepůsobivé). Složitost exprese vesměs nedokážou uvědoměle analyzovat ani umělci, vrcholní kulturní reprezentanti expresivních činností, přestože dovedou skvěle vycit'ovat a zvládat její nároky. A k dovršení nesnázi s expresí přispívá to, že odborníci, kteří její komplexitu umějí analyzovat a vykládat (teoretici a historici umění, estetici, umělečtí kritici, psychologové ad.), ji obvykle dost dobře nezvládají v tvůrčí praxi, přinejmenším ne tak dobře jako umělci.

Tato zvláštní unikavost exprese značně ztěžuje úlohu učitele, který má expresivní úlohy pro žáky připravovat s uměleckou invencí a s teoreticko-kritickým náhledem, tj. nikoliv *jakékoliv* expresivní úlohy, ale úlohy *kvalitní* s ohledem na cíle a obsah výchovy v příslušném oboru. Chce-li teorie v tomto směru učitelům pomáhat, potřebuje co nejlépe *porozumět způsobu konstrukce a reprezentace obsahu, který úloha od žáka vyžaduje*. Na základě takového porozumění lze hodnotit kvalitu úlohy s ohledem na *proces* žákovy činnosti a na *žakovu kognitivní aktivizaci*, jak ji v tomto čísle Orbis scholae vykládají Janík, Lokajíčková a Janko (2012): kognitivní aktivizace angažuje žáky v ko-konstruktivním a reflektivním myšlení vyššího řádu, a tak u nich rozvíjí obsahově znalostní základnu. Nárok na kognitivní aktivizaci je dobrým důvodem, proč se v rámci tématu kvality vzdělávání zabývat expresivními vzdělávacími úlohami. Z toho vycházíme v pojetí našeho výkladu.

## 2 Specifičnost hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh

Předeslali jsme, že ve studii se věnujeme kvalitě vzdělávacích úloh v oblasti expresivní výchovy (srov. Slavík, 2011). Expresivní výchova v našem pojetí zahrnuje především ty obory, které jsou v současném rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy nebo pro gymnázia řazeny do vzdělávací oblasti Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova) anebo sem svou povahou patří, přestože to není programově zakotveno (dramatická výchova, literární výchova). Vzdělávací úlohy v této oblasti jsou postaveny na žákovské expresivní tvorbě a interpretaci (výtvarné, dramatické, hudební atd.) s různým charakterem autorství.<sup>3</sup> Proto zde mluvíme o *expresivních tvořivých úlohách* (v textu též jen expresivní úlohy anebo tvořivé úlohy).

<sup>2</sup> Např. podle zjištění České školní inspekce se ještě na sklonku 90. let 20. století učila výtvarná výchova na základních školách téměř z poloviny (40%) neaprobovaně (viz Valeš, 1997).

<sup>3</sup> V tzv. *autografických* oborech, typicky ve výtvarném umění, se jedná o původní autorský projev, v tzv. *alografických* oborech, typicky v hudební produkci, se jedná o umění interpretovat původní autorskou tvorbu.

**80** Expresivní tvořivé úlohy jsou příznačné zaměřením na (a) způsob, resp. styl vyjádření a jeho percepční Gestalt, (b) osobnost autora (resp. tvůrčího interpreta) a jeho vztah ke zpracovávanému obsahu, (c) kulturní a společenský kontext tvorby, (d) prožitkovou účinnost výsledku tvorby (Slavík, Dyrťová, & Hajdušková, 2008, s. 763; srov. Boughton, 2004, s. 590; Goodman 1996, s. 36–53). Z těchto parametrů vyplývají specifické nároky na hodnocení vzdělávací kvality expresivních úloh. Expresivní úlohy vedou k poznávání, které má zvláštní „gestaltový“ charakter, syntetický a obrazný. Jeho svébytnost, známá již Platónovi i Aristotelovi, byla v antice vyjádřena odlišením dvou typů poznávání: *aisthéta*, chápaného jako poznávání syntetizujícím vhledem, oproti *noéta* – poznávání analytickým rozumem. Obě tyto poznávací oblasti se v mnohém překrývají (srov. Goodman, 1996, s. 13–33 aj.; 2007, s. 175–201 aj.), aniž by tím ztrácely svou nezaměnitelnost.

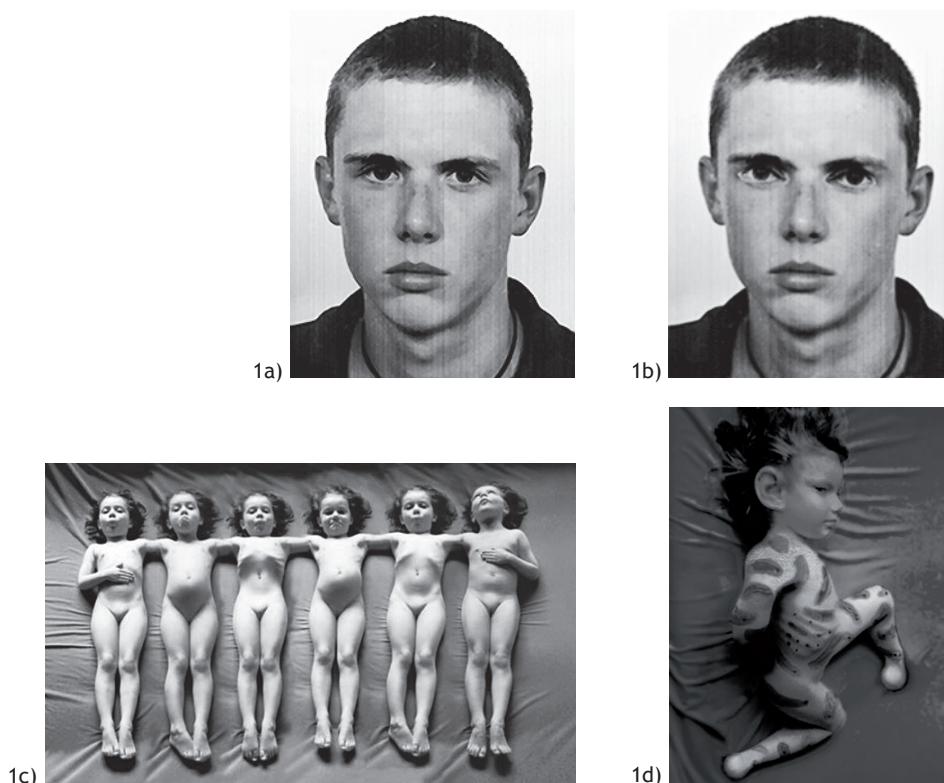
Pro vstupní ilustraci zvláštního charakteru expresivních úloh vybíráme úlohu z výtvarné výchovy se žáky 9. ročníku ZŠ, kterou realizovala a rozebírá Hajdušková (2009, s. 27n.). Námět úlohy byl nazván Blíženec. Úkolem bylo vyjádřit některou z možných podob autorského Já, „... podívat se na sebe sama jako autora očima diváka“ (Hajdušková, 2009, s. 37). Úloha byla spojena s reflektivní diskusí mezi žáky, která se týkala otázek osobní identity, sebeobrazu a jeho stylizace, společenských nároků na vzhled a chování ad. Proces zadání a počátek řešení úlohy autorka popisuje takto (Hajdušková, 2009, s. 27):

... žákům deváté třídy jsem přinesla černobílé xerokopie jejich fotografických portrétů. Z nich měli jakoukoliv technikou (malba, kresba, koláž, atd.) vytvořit podobu svého Blízence. Někteří žáci xerokopii nalepili na větší papír a domalovávali ji nebo dokreslovali, jiní ji rozstříhali a znovu slepovali, nebo ji množili na kopírce a vrstvlili. Jeden žák, Vojta, vystříhl oči portrétu, vyměnil je a znovu nalepil. Změna byla tak nepatrná, že si jí většina spolužáků ani nevšimla, ale když se na jeho obrázek dívali, říkali: „No, seš to ty, ale nejseš.“ ... Jedna spolužačka po chvíli řekla: „Seš nějaký divnej,“ a dívala se zkoumavě přímo na Vojtu. Když jim Vojta během diskuse vysvětlil svůj figl, byli nadšení jeho jednoduchostí a zároveň účinností.

Hajdušková při rozboru srovnává úlohu s Warholovými *Screensheets*, což jsou filmové portréty mužů a žen „z ulice“; jsou černobílé a němé, točené bez střihu, kamera je statická, snímá jen tvář. „Tato videa, podobně jako Vojtův autoportrét, se svým pojetím pohybují na tenké hranici mezi reálným a fikčním, mezi běžným a symbolickým,“ konstatuje autorka (Hajdušková, 2009, s. 31). „Divný Vojta“ už není ten „známý Vojta“. Působivé, i když minimální, ozvláštnění jeho obrazu vyzývá k zostřené pozornosti a podněcuje k interpretacím (viz obr. 1a, b). Tímto způsobem se u diváků provokují rozdílné postoje, např. odpor proti nezvyklosti („divnosti“), nebo naopak nadšení z originality. Interpretací rozptyl diváckých názorů je zdrojem diskusí, kritické argumentace a poznávání. Hajdušková zdůrazňuje, že zkoumání hranic mezi fikcí a každodenností je typické pro nynější kulturní pojetí expresivity. Tento princip uplatněný ve Vojtově portrétu ilustruje na díle V. Bromové (viz obr. 1c, d).

Z uvedeného příkladu lze dobře vyčíst, že exprese udržuje v zorném poli zážitkovou subjektivitu, ale nemůže být zbavena intersubjektivního zobecňování a vlivů kulturního kontextu. Proto je exprese prostorem rozhodování zaměřeného na udržení

rovnováhy mezi subjektem a jeho prostředím (srov. Bateson, 2006, s. 27–29). Pro tento typ rozhodování E. Goldberg (2004, s. 94 n.) razí termín *egocentrické adaptivní rozhodování* (*egocentric adaptive decision-making*, dále též jen „adaptivní rozhodování“). Proti němu stojí tzv. *deterministické rozhodování*.



**Obrázek 1** Všechna zde prezentovaná díla pracují s principem ozvláštňení běžné tělesné podoby. Obrázky 1a, b: Vojta – původní xerokopie; Vojtův Blíženeček, 1c: Děťství (Bytosti), Veronika Bromová, 1997, c-prints, v PC upravená fotografie. 1d: ROZAM 1 (Bytosti), Veronika Bromová, 1997, c-prints, počítačově upravená fotografie (podle Hajduškové, 2009, s. 28, s. 33).

Deterministické rozhodování cíleně směřuje k objektivním<sup>4</sup> hodnotícím soudům. V okruhu adaptivního rozhodování není objektivita hlavním cílem, takže hodnotící soudy o stejném předmětu hodnocení se mohou odlišovat, aniž to lze pokládat za chybu (srov. Slavík, Dyrťová, & Fulková, 2010). Odlišnost soudů podněcuje dialog, vyzývá k vysvětlování postojů a v konečném důsledku může prohlubovat porozumění

<sup>4</sup> Objektivitu zde chápeme jako obecnou podmínku zaměnitelnosti subjektivních deskripcí, tvrzení a soudů vůči danému předmětu. Se zvyšující se objektivitou se snižuje intersubjektivní variabilita. Např. matematické tvrzení „ $2 + 2 = 4$ “ méně připouští intersubjektivní variabilitu než estetické tvrzení „tato květina je krásná“ a v tomto ohledu je tedy více objektivní, jsou-li respektována specifická pravidla matematického a estetického kontextu.

**82** jak pro samotný předmět hodnocení, tak pro jeho osobní, sociální a kulturní souvislosti. *Přitom však nelze obejít intersubjektivní nárok na obecnou platnost nebo autoritu hodnotících soudů.* Tento podstatný moment v návaznosti na Huma analyzoval již Kant (1790, srov. Lüdekind, 2003; Niederle, 2010). Je klíčový pro vzdělávání v expresivních oborech i pro uvažování o kvalitě expresivních tvořivých úloh. Jejich nedeterministický charakter totiž v praxi často svádí k přeceňování subjektivního mínění a k přehlížení potřeby *zdůvodňovat hodnocení kvalit*, čímž se ztrácí hluboký vzdělávací smysl exprese a s ním i kvalita expresivních úloh.

Adaptivní rozhodování umožňuje vyrovnávat se s víceznačností situace na podkladě *zvažování priorit* na „švu“ mezi subjektivní potřebou a sociálními nebo fyzickými podmínkami okolí (Golberg 2004, s. 95). Z toho důvodu je možné *učit se adaptivnímu rozhodování* pouze tak, že bude zachována svoboda osobního vyjadřování, ale subjekt bude zároveň vystaven nároku na respekt k vlivům sociálního a fyzikálního okolí. Zde zřejmě spočívá hluboce zakotvený antropologický smysl expresivních tvořivých úloh. Klíčovou podmínkou kulturního zhodnocení exprese je *reflektující konstruktivní dialog o rozdílech i shodách mezi subjektivními přístupy a postoji*.

Tento obecný antropologický smysl exprese je důvodem, proč expresivní tvořivé úlohy založené na adaptivním rozhodování jsou využívány v řadě předmětů, včetně naukových. Různé druhy expresivně zaměřených úloh se uplatňují v dějepisu, občanské výchově, literární výchově apod. (srov. Marušák, Králová, & Rodriguezová, 2008; Hník, 2007 aj.). Z toho důvodu má tato studie ambice pro obecnější výkladový záběr, ačkoliv ilustrace teoretického výkladu pocházejí z výtvarné výchovy. Zobecňování z případů jednoho expresivního oboru na jiné obory opíráme o princip analogického uvažování založený na předpokladu, že všechny expresivní aktivity ve vzdělávání jsou si navzájem podobné v *kulturním kontextu expresivity*, a lze je tedy v určitých vlastnostech smysluplně porovnávat a navzájem osvětlovat (srov. Slavík, 2011; Nohavová & Slavík, 2012). Tento kontext lze ještě dále rozšiřovat do obecnější úrovně tvořivosti (srov. Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 227n.).

### 3 Obecná východiska pro hodnocení kvality expresivních úloh

Jak jsme zdůraznili, při hodnocení exprese není cílem dospět k deterministickým závěrům. Zároveň však stanovení a užívání kritérií hodnocení má být i v expresivní oblasti vystaveno intersubjektivnímu nároku na obecnou platnost a zdůvodnitelnost. Proto hodnotitel expresivních úloh má rozumět obecněji platným složkám hodnocení. Východiskem k takovému porozumění je samotný pojem „kvalita“, od něž se odvozují kritéria hodnocení.

Pojem „kvalita“ může být chápán jednak *deskriptivně*, jako označení vlastnosti či charakteristiky, např. barva nebo tvar jsou určitými kvalitami věcí, jednak jako *synonymum pro přisouzení hodnoty* anebo vyjádření postoje, např. tento materiál je kvalitnější než ostatní (srov. Janík, 2012, s. 247). Nástrojem pro deskripci kvality je určování *významu*, nástrojem pro zjišťování kvality ve smyslu hodnoty je *hodnocení*.

Rozdíl mezi oběma zmíněnými přístupy k pojmu „kvalita“ objasnil již Rickert (1921, s. 119 n.) prostřednictvím kategorie *negace*. Nejde-li o hodnotu, pak negace určité kvality nevede k protikladu. Např. negace „toto není červené“ nestanovuje protipól, ale otevírá výběrový prostor pro řadu alternativ. Oproti tomu hodnotová negace „toto není dobré“ stanovuje polaritu: je to špatné. Každé hodnocení kvality ve smyslu hodnoty tedy zavádí ordinální škálu mezi póly /nej/lepší-/nej/horší a určuje pozici hodnoceného předmětu na této škále.

Aby bylo možné hodnocení zdůvodňovat, musí být ordinální škála vztažena k deskripci významu, tj. k hodnotově relevantní vlastnosti – k *hodnotovému kritériu*. V kritériu se směšují oba výše zmiňované přístupy ke kvalitě: *kritéria mají deskriptivní i hodnotovou komponentu* (Lüdekind, 2003, s. 208–209). Teprve v rámci deskriptivní komponenty dochází k vymezení hodnotové polarity a ordinální škály. Např. v rámci kritéria *barevnost* lze na hodnoceném předmětu určit barvu, která podmiňuje jeho ohodnocení na škále lepší–horší. Z uvedeného plyne, že výběr kritérií a struktura jejich vztahů je východiskem pro takové hodnotící soudy, které mohou být předmětem racionální diskuse, protože lze udávat důvody opřené o výběr a charakter kritérií.

Deskriptivní složka kritéria podporuje shody (např. v tom, že nějaká věc má určitou, a ne jinou, barvu). Obtížnější však je shodnout se ve výběru třídy kritérií vhodných k hodnocení (např. v tom, že barevnost nebo kompoziční integrita barev má být kritériem hodnocení). A ještě nápadněji se mohou lišit aktuální soudy různých lidí o kvalitě hodnoceného předmětu (např. do jaké míry právě tato konkrétní barva přispívá k celkové hodnotě věci).

Při hodnocení expresivních úloh je situace komplikovaná tím, že kvalita úlohy nezávisí na samotném výsledku expresivní činnosti, ale na jejím vzdělávacím důsledku pro žáka. Hodnocení kvality expresivní úlohy proto musí brát v úvahu nejméně dvě vzájemně provázané třídy, resp. typy kritérií: (a) *ontodidaktická kritéria*: kritéria kvality expresivního díla inspirovaného úlohou, (b) *psychodidaktická kritéria*: kritéria kvality žákovských dispozic rozvíjených úlohou (srov. Janík & Slavík, 2009).

Vztahy mezi oběma těmito třídami kritérií jsou složité, ale běžně řešené ve vzdělávací praxi. Učitel musí nacházet vhodné proporce mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými požadavky na kvalitu expresivních úloh. V rovině *ontodidaktické* by měl respektovat aktuální stav kulturního kontextu expresivity, tj. soudobé hodnoty v oblasti vkusu, v uměleckých projevech, v expresivním vyjadřování vztahů mezi lidmi apod. Jedná se tedy o to, aby žákovy expresivní aktivity, k nimž ho úloha vyzývá, žákovi umožňovaly reflexi a porozumění aktuálním kulturním hodnotám a skriptům exprese („scénářům“ jednání, kulturním návykům). Totéž se týká respektu k historickým hodnotám. K tomu přistupuje *psychodidaktický* požadavek respektovat osobnost a osobitost žáka anebo populace (věk, gender, kulturní příslušnost apod.). Příznačný v tomto směru byl vývoj didaktických postojů výtvarné výchovy (tehdejšího kreslení) v první polovině 20. stol. vůči tzv. „dětským chybám v kreslení“.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Polemizovaly mezi sebou dvě psychodidaktické koncepce předškolní a rané školní výtvarné výchovy. Starší z nich požadovala „předbíhání“ ontogenetického vývoje kresby a usilovala o odstranění „chyb“ při zobrazování prostoru nebo pozorovaných detailů ještě dříve, než k tomu děti

## 4 Evaluační pole pro hodnocení expresivních úloh

Aby bylo možné výběr a použití kritérií teoreticky zdůvodňovat, musí se kritéria formulovat v určitém explikačním rámci, který je základem pro argumentaci. Pro tento rámec zde používáme název *evaluační pole*. V adjektivu „evaluační“ zdůrazňujeme, že hodnocení má sloužit k souhrnné evaluaci kvalit v cílové oblasti. Ve slově „pole“ klademe důraz na vícerozměrnost, hierarchii a vzájemnou provázanost dílčích kritérií. Konkrétní ilustrace k těmto charakteristikám vyplynou z následujícího výkladu.

Evaluační pole je hierarchický dynamický systém kritérií pro určitou předmětnou oblast hodnocení, který je vymezen obsahem a rozsahem hodnocených vlastností a strukturou jejich vzájemných vztahů. Evaluační pole je součástí explicitních anebo tacitních znalostí tradovaných v rámci určitého oboru. Obsahuje sadu kritérií, ze kterých se při reálném hodnocení vybírají jen některá s ohledem na aktuální evaluační situaci. Kritéria vyjadřují hodnotovou profilaci příslušného vzdělávacího oboru, protože vyplývají z cílových hodnot, k nimž obor v dané historické době směřuje (např. k tvořivosti, viz níže). Prostřednictvím kritérií je poměřována kvalita jednotlivých komponent výuky a jejich charakteristik (např. učebních úloh, souvztažnosti mezi obsahem a cíli apod.).

Kritéria mají charakter ordinálních proměnných. Kritérium je proměnná, jejíž faktické hodnoty vypovídají o míře kvality v příslušných komponentách výuky. Deskriptivní složka kritéria určuje předmět hodnocení a hodnotová složka operacionalizuje míru či stupeň kvality na n-stupňové škále mezi póly nejlepší – nejhorší. Uplatnění kritéria se uskutečňuje ve dvou navazujících krocích: nejdříve se určí předmět hodnocení (např. jasnost, strukturovanost), poté se určí stupeň jeho kvality (výtečná–dobrá–neuspokojivá strukturovanost).

Při hodnocení se kritéria ve vícekritériálním poli vzájemně doplňují a mají různou váhu nebo prioritu jednak s ohledem na dlouhodobě platné tradice oboru, jednak v závislosti na okolnostech hodnotící situace. Evaluační pole obsahuje určitou množinu či třídu kritérií ve vzájemných vztazích. Tyto vztahy jsou buď souřadné, nebo nadřazené (hierarchické) přes jednu nebo více úrovní. Struktura vztahů mezi kritérii není statická, průběžně se podle okolností pozměňuje, přesto však prokazuje pravidelnost, která je nutná pro dorozumění a nezbytnou míru konsenzu ve společenství uživatelů. To se týká i hierarchie kritérií.

V ohnisku evaluačního pole jsou *centrální kritéria*, která podmiňují pojetí hodnocení v celé předmětné oblasti. Centrální kritéria odpovídají hlavním kategoriím, které v dané době organizují způsob oborového myšlení. V případě expresivních úloh se stanovení centrálních kritérií odvíjí od faktu, že vyústěním úlohy je *expresivní dílo*, ať již je chápeme především jako tvůrčí proces, anebo jako artefakt, který se předvádí a vyzývá k recepci a k interpretacím.

---

samy cítily potřebu. Mladší opoziční koncepce naopak žádala toleranci k těmto „chybám“ a větší respekt ke spontánnímu zobrazování. S ohledem na to byla posuzována kvalita učebních úloh věnovaných kresbě. I v současné školní praxi jsou stále k vidění oba tyto psychodidaktické trendy, ačkoliv druhý převládá (srov. Slavík, 1994, s. 120n.).



Kvalita expresivního díla bývá charakterizována dvěma hlavními atributy, které jsou zároveň výchozími kritérii pro hodnocení díla: (1) *hodnota (kulturní, sociální, personální)*, (2) *inovace* (srov. Albert & Runce, 1999; Robinson et al., 1999). Spojení těchto dvou kritérií koresponduje s kvalitou autorské dispozice k tvorbě – *tvořivostí*. Předpokládá se, že *hodnotné a inovativní dílo je produktem tvořivého autora*. Tento předpoklad je podstatný, protože podporuje závěr, že kvalitní úloha, která přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti. Anebo jinak: z tvůrčích kvalit žákovského díla inspirovaného úlohou lze zpětně usuzovat na kvalitu rozvoje tvořivých dispozic jeho autora.

Tyto úvahy jsou spojeny s pedagogickým konceptem *tvořivost*, který reprezentuje vzdělávací pojetí zrozená z reformní pedagogiky a uměleckého modernismu počátků 20. stol. Koncepte tvořivosti prošla dlouhým vývojem a byla mnohokrát kriticky diskutována (srov. Slavík, 1997, s. 156n.). Přesto je dodnes uznávána jako klíčové měřítko (kritérium) pedagogické kvality ve vzdělávacích programech různých zemí (srov. Baidak, 2009).

Pedagogická náročnost tvořivého pojetí ve vzdělávání vyplývá ze vzájemné provázanosti kritéria hodnoty s kritériem inovace (srov. Spousta, 2008, s. 35). Požadavek na inovaci totiž vede k přesahům za rámec toho, co patří do oblasti tradičně uznávaných hodnot (Slavík, 1994; 2011).<sup>6</sup> Ve sféře vzdělávání samozřejmě nebývá napětí mezi inovací a hodnotou natolik vyhocené jako v umění, přesto však jeho řešení vyžaduje od učitele zvláštní dispozice k tvůrčímu myšlení a pozornost ke kulturnímu kontextu při konstrukci obsahu expresivní úlohy. Jejím cílem je *navodit u žáka takový způsob uvážování a činnosti, který je analogický tvůrčímu procesu v příslušné oblasti „velké“ kultury*. Přitom se vychází z obecných principů tvořivého myšlení, které jsou společným základem žákovské i expertní činnosti. Turner a Fauconnier (2002) v návaznosti na řadu dalších autorů pro ně navrhuji jednotící termín: *konceptová integrace (conceptual integration, conceptual blending)*. Konceptová integrace, jak zdůrazňují Turner a Fauconnier (2002, s. 28 aj.), se zdaleka netýká pouze lingvisticky chápaných pojmů, ale zahrnuje všechny typy významotvorných lidských aktivit.

Konceptová integrace je obecný princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení („smíšení“) konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce (srov. Turner & Fauconnier, 2002, s. 17n.; Goodman, 2007, s. 66n.). Jednoduchým příkladem tohoto principu jsou proslulé metafory Komenského: *škola je dílnou lidskosti* nebo Descarta: *tělo je dokonalý stroj*. Obě tyto metafory ve spojení s díly obou zmiňovaných autorů již dlouho poznamenávají vývoj euroamerické kultury.

<sup>6</sup> Tím vzniká problém hodnotové identifikace díla, zvláště typický pro současné umění (srov. Goodman, 1996, s. 70n.). Problém vede k diskusím o obsahu, resp. o významech díla (co a jak se dílem vypovídá?) anebo dokonce o jeho oborovém zařazení (je to umění?). Tyto diskuse však zároveň legitimují dílo jako *zdroj specifického poznání* a jako *prostředek rozvoje dispozic a motivací k takovému poznávání* (Goodman 1984, s. 147n.; Dytrtová, Lukavský & Slavík, 2009). Pro příklad lze připomenout dnes již klasické Duchampovy ready-mades nebo z poslední doby u nás „atomový výbuch v přímém přenosu“ české výtvarné skupiny Ztohoven, Entropu D. Černého anebo známé „panáčky ze semaforů“ či obrazy z popela mrtvých od R. Týce.

**86** V metaforickém principu konceptové integrace se tedy jedná o přesunutí a přirovnání významů X a Y z různých oblastí zkušenosti. Tím vzniká obsažné přiřazení X je Y – „vidění X jako Y“.<sup>7</sup> Konceptová integrace vyžaduje od autora *imaginaci* a schopnost uvědomovat si *identitu obsahu* i při proměnách podob. Prostřednictvím imaginace se formují významy X a Y do nově organizované struktury a utváří se nová nebo inovovaná identita. Přitom je důležité, že tato nová identita v sobě stále udržuje kontexty obou dříve odlišných významů, takže překračuje hranice vžitých významů; je „živá“ tím, že udržuje oscilaci mezi odlišnými obsahovými doménami (srov. Davidson, 2001, s. 262; Goodman, 2007, s. 74 n.; Turner & Fauconnier, 2002, s. 25n.; Currie & Ravenscroft, 2003, s. 47n.; Slavík, 2011, s. 216).<sup>8</sup>

V uvedeném smyslu je konceptová integrace svorníkem mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými kritérii, protože *dovoluje porozumět kvalitám artefaktu jako důsledkům specifického způsobu činnosti jeho autora*. Z tvůrčího artefaktu lze totiž *zpětně rekonstruovat* proces konceptové integrace, a tak přijmout pozici autora a simulovat proces tvorby. Tento princip bývá pokládán za podstatný i pro veškerou uměleckou kritiku: „zkoušený kritik je s to dopomoci ... postřehnout všechny souvislosti a narážky, které může ta či ona metafora vyvolávat“ (Mácha, 2009, s. 143). Kritik tím svým čtenářům pomáhá rekonstruovat procesy utváření díla, a tím objevovat jeho specifické hodnoty.

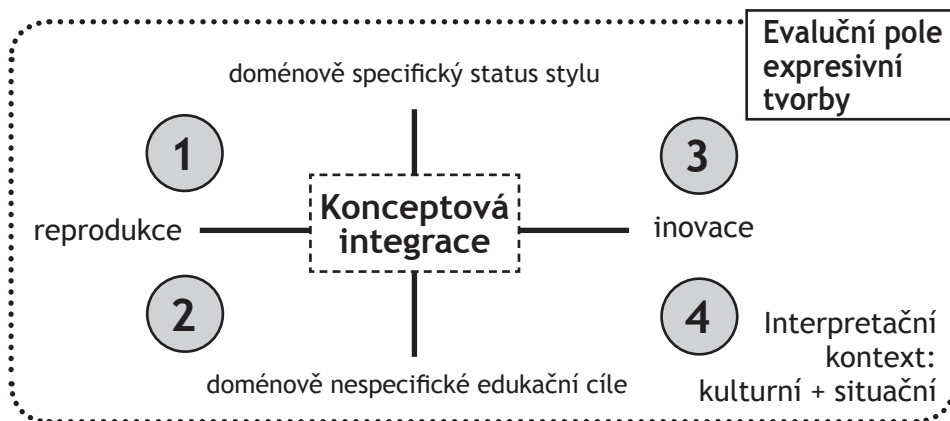
Analogicky musí uvažovat učitel při konstrukci expresivní úlohy. Ilustruje to výše uvedený Vojtův případ rozebíraný Hajduškovou. Lze v něm pozorovat jak samotný proces konceptové integrace, tak i závažnost rekonstrukce tohoto procesu. Zdánlivě nevinným zásahem do fotografického portrétu (vystřížením a výměnou očí) vznikla působivá konceptová integrace: vizuální metafora *znetvoření*. Spolužáci viděli Vojtu, ale přece ne jeho. Jako by jim Vojtovo dílo kladlo otázku po identitě; je to přítel, anebo „divný“ netvor? Při rekonstrukci pak vynikla příčina působivosti této vizuální metafory daná minimálním rozsahem, ale drastičností změny oproti navyklému zobrazení (oči jsou výjimečně citlivá část těla). Je tu mimo jiné vyzdvížen obecný expresivní princip lidského zdobení těla; zdobení „přitahuje skrze znetvoření“ – působí barevné změny nebo hmotné deformace, ale jen do přesně kontrolované míry (kosmetické líčení, piercing, vytrhávání obočí atp.). Expresivní princip zdobení těla produkuje význačné mezikulturní odlišnosti, souvisí s problematikou módy a vkusu a rozmanitost jeho projevů ilustruje historický vývoj kultury. Jeho vzdělávací využití nabízí pestré možnosti, ale vyžaduje od učitele nemalou profesní kvalitu jak v ontodidaktické, tak v psychodidaktické oblasti kompetence.

Když učitel připravuje expresivní úlohy anebo se žáky reflektuje a rozebírá proces nebo výsledky jejich tvorby, musí se vyrovnávat s nároky vyvolanými spojením ontodidaktické a psychodidaktické úrovně. Toto spojení je založeno na faktu, že

<sup>7</sup> Metafora „X je Y“ nevyjadřuje výhradně objektivní stav věcí (není to propozice vztahená jen k externím relacím), nýbrž především subjektivní organizaci mezi významy X a Y (srov. Davidson, 2001, s. 245n.; Mácha, 2009, s. 148; Goodman, 2007, s. 71–75; Slavík, 2011, s. 215n.).

<sup>8</sup> Davidson (2001, s. 262) ilustruje toto pojetí „živé“ metafory Hérakleitovým výrokem o Delfské věštírně: „It does not say and it does not hide, it intimates.“

expert má se žákem společný základ lidských dispozic k tvorbě, ale liší se od něj mírou zvládnutí kulturních (stylových) pravidel tvorby (srov. Slavík & Janík, 2007). Právě tato pravidla jsou tím, co se žák může a má učit. Z nároku na tvořivost však vyplývá, že zvládnutí pravidel zde nestačí k dosažení cíle, a to pod vlivem požadavku na inovaci (jako protikladu reprodukce). Z této úvahy vyplývá základní myšlenkové schéma evaluačního pole pro expresivní tvorbu, a tedy i pro expresivní tvořivé úlohy (obrázek 2).



**Obrázek 2** Evaluační pole expresivní tvorby, a tedy expresivních úloh. Centrálním kritériem pro hodnocení kvality expresivních úloh je nárok na konceptovou integraci, který propojuje ontodidaktickou a psychodidaktickou úroveň evaluace. Horizontální osa odpovídá kritériu *inovace*, vertikální osa odpovídá kritériu *hodnota*. Čísla v kroužku označují jednotlivé výšece a jsou využita dále v textu statě.

Vertikální osa ve schématu odpovídá nároku na kulturní hodnotu expresivního díla. Směrem nahoru se uplatňují doménově specifické nároky ontodidaktické, v opačném směru roste důraz na doménově nespecifické požadavky psychodidaktické. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „odshora“ se vychází ze znalostí kulturních podmínek a expertních výkonů v daném oboru, zatímco postup „zdola“ nejprve zohledňuje žákovské (obecně antropologické) předpoklady k expresivní tvorbě. Vychází tedy ze znalosti třídy tvůrčích výkonů autorů odpovídajícího věku a v odpovídajících podmínkách.

Horizontální osa schématu odpovídá nárokům na inovaci v kontrastu s nezbytností vyučovat to, co již v kultuře získalo status hodnoty, a patří tedy k reprodukováným obsahům. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „zleva“ se vychází z tradovaných a uznávaných hodnot, jejichž dosažení je předmětem výcviku, tréninku. Při konstrukci a posuzování úlohy „zprava“ se oproti tomu v nároku na úlohu zdůrazňuje požadavek tvůrčí originality a objevování nového (srov. Spousta, 2008, s. 35n.). Spojení horizontální a vertikální osy odpovídá hlavním funkcím školy, která má *tradovat minulé, konfrontovat současné a připravit na budoucí* (srov. Schratz, 1999; Janík et al., 2011).

**88** Posuzování kvality expresivních úloh v horizontálním a vertikálním směru není navzájem nezávislé. Proporce mezi mírou reprodukce a inovace lze posuzovat jen se zohledněním hodnoty vztažené ke kulturně tradovaným způsobům tvorby. Vyplývá to ze skutečnosti, že „inovace není imanentní ... vlastností posuzovaného díla, ale složitým vztahem mezi dílem a relevantní třídou předcházejících prací“ (Kulka, 2004, s. 101). Proto *inovace je relativní* – její posouzení záleží na volbě příslušné referenční třídy artefaktů a pravidel.

Relativnost inovace vede k rozlišování různých hodnotových úrovní tvořivosti. Jestliže třída srovnatelných artefaktů a pravidel není známa předem, tj. u geniálních tvůrčích projevů, mluví se o tzv. H-kreativitě (*H-creativity* = historical creativity) nebo „vysoké“ či „velké“ kreativitě (*high-creativity*, *Big-C*, srov. Boden, 2004, s. 2). Pokud referenční třída artefaktů připouští hodnocení jen na úrovni personální nebo skupinové, jak tomu je ve vzdělávání, užívá se označení P-kreativita nebo „malá“ kreativita (*P-creativity*, *Little-C*, srov. Boden, 2004). Inovativnost expresivních úloh je tedy otázkou *míry*<sup>9</sup> a vyplývá z referenční třídy artefaktů. H-kreativitu nelze ve vzdělávání vyžadovat, protože nejde připravit úlohu pro kontext, který není předem znám (srov. Slavík, 1994; Slavík, Dyrťová, & Fulková, 2010).

Rozlišení úrovní tvořivosti má praktické důsledky pro hodnocení kvality úloh. H-kreativitu nelze ve vzdělávání požadovat. To znamená, že expresivní tvořivé úlohy, které žáci ve výuce řeší, již byly v kulturní historii řešeny a učitel by si toho měl být vědom. Měl by znát a chápat principy a postupy těchto řešení (ontodidaktická úroveň náhledu), aby je mohl žákům v úloze nabídnout kognitivně aktivizujícím způsobem (psychodidaktický nárok). Nejde jen o to *naučit* něčemu, ale nabídnout žákům takové učební úlohy, které je přimějí *projít objevnou cestou konstruování obsahu*. Včetně toho, že se přitom seznámí s díly historických předchůdců.

## 5 Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh

Z výše uvedeného teoretického rozboru lze odvodit, že zdůvodněné hodnocení kvality expresivních úloh se musí opírat o analýzu významové struktury úlohy zasazenou do kontextů dosavadního kulturního poznání. Kvalita v prvé řadě závisí na tom, do jaké míry úloha podněcuje konceptovou integraci zasazenou do souvislostí kulturní báze. Jde o to, aby úloha inspirovala žáky k metaforickému přesunu, ke „skoku“ mezi odlišnými významovými doménami. *Tento proces zdaleka nemá jen denotativní charakter, ale závisí na autorově schopnosti představit si a zobrazovat smyslové vlastnosti (exemplifikovat je) s cílem dospět k expresivním metaforám* (srov. Goodman, 2007, s. 77n.; Slavík, 2011, s. 214n.).

<sup>9</sup> Již od antického starověku se „míra“ řadí mezi nejdůležitější kategorie postihující obecné principy. Podle Platóna (v dialogu *Filébos*) je míra důsledkem hledání rovnováhy mezi *omezováním* a tím, co je *neomezené*.

Jako jednoduchý ilustrativní příklad použijeme úlohu „Nadpisy pro věci“<sup>10</sup> pro desetileté žáky (podle: Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 233n.): *Vymyslete nápis na libovolný předmět, který by samotný předmět konstatoval (na skleničku napíšu SKLENIČKA). Co to provede s předmětem? Jak byste mohli udělat, aby sám nápis na věci věc popíral? Jak přitom využijete materiál věci anebo nápisu na ní?*

První fáze úlohy, označení předmětu nápisem, se týká pouze denotace. Úloha v této fázi zaměřuje pozornost žáků na konceptovou integraci a připravuje si půdu pro její náročnější užití. Vede žáky k uvědomění si vztahu mezi jazykovým významem pojmenování X („sklenička“) a jeho věcně-významovým ekvivalentem Y (skutečná sklenička). V druhé fázi úlohy je konceptová integrace zvýrazněna prostřednictvím zpochybnění identity předmětu (např. na skleničku se napíše „člověk“, „konzerva“, „dřevnička“). Tím vzniká metaforické přiřazení X je Y – „vidění X (sklenička) jako Y (člověk)“. Pojmenování se vyváže z konvenční sémantické závislosti a uvolní se prostor ke hledání inovativních spojení mezi rozmanitými významovými doménami. Tento moment je dále zdůrazněn poukazem na materiál označované věci anebo samotného nápisu na ní.

Rozehrává se tak metaforické napětí mezi prostým označením – denotací, předvedením smyslových vlastností – exemplifikací, a expresí – metaforickým vyjádřením lidských vlastností nebo stavů. Žáci např. vymysleli z dřevěných suků (reálné dřevo) složený nápis „nekupujte to“ na dřevotřískové lavici. Konfrontace materiálů (pravé dřevo vs. jeho dřevotřísková napodobenina) zde exemplifikuje rozpor mezi kvalitami a ve spojení s nápisem nabízí expresi: právě dřevo se stává „ctnostným“ žalobcem, který obrazně „obviňuje“ dřevotřísku z podvodu a „vynáší rozsudek“ (Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 234).

Z uvedeného příkladu lze vyčíst, že úloha postupuje od navyklé zkušenosti k jejímu přesahu, k metaforickému „skoku“. Na kvalitu úlohy usuzujeme při porovnávání s jinými srovnatelnými úlohami s oporou v modelu evaluačního pole (obrázek 2). Kvalitní expresivní úloha by měla žáka tvorbou přivádět k nové zkušenosti a poznání. V rámci evaluačního pole je to vyjádřeno oscilací mezi periferií a centrem – konceptovou integrací. Oproti tomu nekvalitní úloha nepodporuje žáka v konceptové integraci, ústí do formalismů. Z hlediska modelu (obr. 2) jde o znehynění v některé z krajních poloh výsečí 1–4 evaluačního pole.

Pro lepší orientaci zde uvedeme ještě jeden příklad expresivní tvořivé úlohy ve výtvarné výchově i s odkazem na přesah do oblasti umělecké H-kreativity. Jednalo se o výuku sedmnáctiletých studentů na střední škole, projekt pod názvem Nádrže síly. Podrobně je tato úloha rozebrána v článku Dyrtrtové, Hajduškové a Slavíka (2010). Výuka se opírala o prastaré kulturní téma *zachování* či *obnovování energie, resp. bytí*. V mytologii i v umění jde o jeden z nejdůležitějších konceptů, který na sebe navazuje celou řadu dalších. Eliade jej klade do souvislosti s prapůvodním

<sup>10</sup> Úloha je volnou parafrází principů některých současných uměleckých projevů, např. tzv. „kinetické literatury“ a „mentálních titulků“ Jiřího Černického.

90 aktem Stvoření, v němž předmět je symbolicky vyzdvížen do centra pozornosti jako posvátný zdroj síly: „Předmět působí jako nádrž cizí síly, která ho odlišuje od jeho prostředí a uděluje mu smysl a hodnotu“ (Eliade, 1993, s. 9).

V naší ukázce učitelka podchytila proces *expresivního udělování smyslu a hodnoty věcem* ve výtvarné úloze. Usiluje o jeho zpomalení a rozfázování, aby si žáci při reflexi mohli uvědomovat konceptovou integraci, tj. přeměnu „obyčejné věci“ v metaforu – dílo. Zadání i řešení této expresivní úlohy probíhalo v několika etapách, v jejichž závěru byl utvořen objekt *ready-made* jako „talisman“. My zde popisujeme jen první z nich, která jednoduše ilustruje princip konceptové integrace. V ní se obyčejné balonky stávají „nádržemi síly“ a metaforami lidského bytí. Nejprve uvádíme úryvek z reflektivní bilance (RB) učitelky, která úlohu zadávala a vedla:

RB: *Krabičku s objekty a pomůckami držím pod lavicí... chci je vždy překvapit věcí, kterou z krabičky vyndám. Nejdříve ukazují prázdný balonek. Tušíme jeho potenciál – prázdnost formy, obal, schránka, slupka.*

Vyučující nejprve vyvolala atmosféru tajemství, aby soustředila pozornost (srov. efekt zhasnutí světel a roztažení opony v divadle). Poté se věnovala podněcování konceptové integrace; akt nafouknutí balonku pojmenovala jako „vdechnutí tvaru“, „oživení“ balonku.

RB: *Dech je tedy něco z nás, není to jen balonek naplněný vzduchem. Asi by ti nebylo příjemné vdechnout do sebe obsah mého balonku.*

Žáci si hráli s balonkem („pinkáme si s dechem“) a s podporou vyučující objevovali souvislost slov „dech–duch–duše–život“. Nafouknutí balonku bývá automatickým úkonem, ale integrací těchto konceptů se proměňuje do charakteru tvorby – *záměrné změny podoby věci*. Konceptová integrace probíhá jako *symbolický posun od obyčejné věci k vizuální metafoře* – balonek se vdechnutím zrodil, je to živoucí bytost (Dytrtová, Hajdušková, & Slavík, 2012, s. 7). Rozehrává se významotvorný pohyb mezi dvěma obsahovými rovinami, jak je zná mytologická tradice: *tělo a duše*. Tělo je exemplifikováno vdýchnutým tvarem, a balonek tím získává tělesnost i význam, stává se „nádrží síly“. Metafora „oduševnění“ vyrůstá z napětí mezi „pomíjivostí“ a „přetrváním“: co se stane, když balonek ujde, co se stane, když vydýchnu naposledy...? Obyčejná věc tím získává osobní naléhavost prostřednictvím objevu *expresivní kvality – vizuální metafoery, která produkuje významy*. Ve chvíli, kdy se v mysli žáků propojí výklad konceptu *dech* s konceptem *bytí* (dýchat, nedýchat – život/smrt), získává balonek *metaforický obsah*: schránka života, oduševnělé tělo. Do výuky tím vstupuje závažné kulturní téma s věkovitou historií: přetrvání subjektu v lidské paměti, koncept smrtelnosti a nesmrtelnosti. Je spjatý s uchováním těla zesnulého a s kulturními rekvizitami jako je *relikviář* nebo *urna*.

Tímto výkladem se snažíme osvětlit proces, v němž navození konceptové integrace prostřednictvím učební úlohy vede k syntéze *činnostní tvořivé stránky* výuky (tvořím vlastní objekt – nádrž síly) s *poznáváním* prostřednictvím *reflexe tvorby*. Žáci tímto způsobem prostřednictvím své vlastní tvorby s využitím dosavadní osobní zkušenosti *objevují ve výuce obsah a seznamují se s významy, koncepty*. Prostřednictvím reflexe tvorby se „mikro-obsah“ výuky propojuje s „makro-obsahem“

kultury a umožňuje žákovi tuto skutečnost nahlížet (srov. Slavík & Wawrosz, 2004, s. 155–180).

K ilustraci této souvislosti jsme vybrali tři příklady, v nichž je pokaždé zacházeno s určitým tělesným prvkem a se schránkou, která ho uchovává. Tato díla, přesto, že pracují s podobným principem, mají vždy trochu jinak utvářenou *strukturu významů* (srov. Dytrtová, Lukavský, & Slavík 2009). Její interpretace závisí na kontextu a jejich tematizace ve výuce by mohla žákům umožnit mnohostranněji porozumět objektu, který jim učitelka představila.

V roce 1960 vytvořil Piero Manzoni *Umělcův dech*, sérii umělcem nafouknutých balonků. Podle Manzoniho sdělení šlo o stvoření a „zbožštění“ předmětu. Duše umělce vdechovaná do tenké schránky balonku jej činila věčným. Typický pro toto období Manzoniho tvorby je ironizující přístup založený na paradoxnosti metafory. Žádný z balonků se samozřejmě věčným nestal a splasklý obal mohl být interpretován jako gesto umělecké rezignace a zmaru nebo pomíjivosti těla. Manzoni ovšem nabídl resuscitaci balonku, kterou byl ochoten provést dofukováním za poplatek: 1 litr dechu = 200 lir. Tím obohatil interpretační strukturu díla o polemiku mezi sakrálními a komerčními hodnotami (srovnej Howard, 2000).

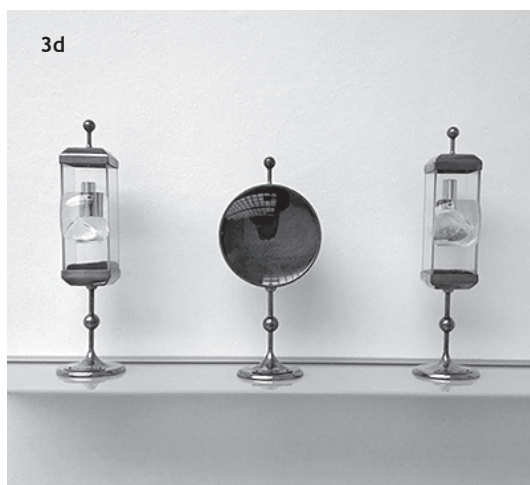
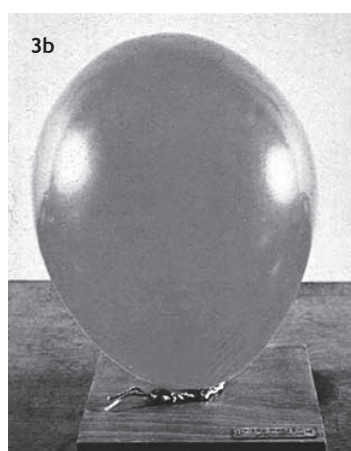
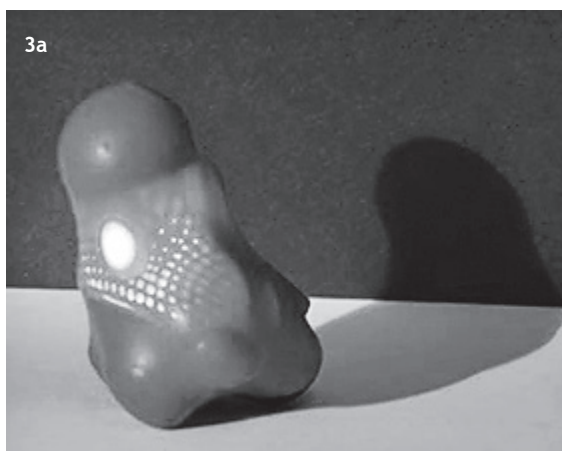
Marc Quinn od roku 1991 pravidelně každý rok vytváří *autoportrét ze své vlastní krve*. Během roku sbírá svoji krev a pak ji nalije do formy odlité podle vlastní tváře. Krev ve formě nechá zmrazit, zmraženou bustu pak instaluje do speciálního průhledného mrazicího zařízení. Opět se zde objevuje metaforické napětí mezi životem a smrtí, vyjádřené materiálem, z něhož je autoportrét vytvořen, vnější podobou artefaktu a jeho zmrazením. Autor získává iluzivní nesmrtelnost, která je ale snadno zpochybněna, když dojde k (náhodnému?) vypnutí chladicího aparátu a odtátí poloviny portrétu (srovnej například Akbar, 2009). Krev přímo ztělesněně předvádí (exemplifikuje) autora, portrét jej denotuje a prostředí – mrazivé „vakuum“, jej činí věčným.

Ilona Németh mimo jiné zpracovává také téma relikviář a v roce 2010 vytvořila dílo *Rodinný relikviář*. Říká o něm:

Rodinný relikviář je... sbírka relikvií po mých příbuzných, takový rodokmen. Každý, kdo už nežije, tam má nějaký úplně maličký profánní předmět – někdy je to krabička, jindy kousek košile. Prvně jsem nevěděla, co si s těmi posbíranými předměty počít..., potom jsem z nich složila relikviář... Profánnost těch jednotlivých předmětů je velmi výrazná, samy o sobě nic neznamenají (Stolková, 2012).

V textu Slavík, Dytrtová a Fulková (2010, s. 236–237) jsme uváděli pozitivní podobu dílčích kritérií, tj. charakteristiky, které má mít kvalitní expresivní úloha. V této studii v návaznosti na výše uvedený model evaluačního pole naopak uvádíme charakteristiky, které by kvalitní expresivní úloha mít *neměla*. Jsou pro praxi snad ještě důležitější než pozitivní vymezení, protože udávají pomyslnou hranici, pod kterou by kvality expresivních úloh neměly klesnout (srov. Dytrtová & Slavík, 2009, s. 14n.). Charakteristiky se mohou vyskytovat jednotlivě, anebo se v úloze sdružovat. Jejich výskyt zpravidla vypovídá o tom, že úloha není dostatečně promyšlena *s ohledem na vazbu mezi žákovskou činností a obsahem, který se žák má učit* (srov. Valenta, 2010). Anebo jejímu autorovi chybí tvořivá či pedagogická invence

92



Obrázek 3 Ukázka konečného artefaktu z projektu Nádrže síly, který je popisován v textu (3a); P. Manzoni: *Umělcův dech* (1960) (3b); M. Quinn: *Autoportrét z vlastní krve* (1995) (3c); I. Németh: *Relikviáře I až III* (2002) (3d).

anebo obojí. V nadpisech jednotlivých charakteristik uvádíme číslo výseče evaluačního pole z obrázku 2, do něhož úloha zredukovala žakovu činnost, a tak snížila kvalitu konceptové integrace.

#### MRTVÁ, „OMŠELÁ“ METAFORA (výseč č. 1)

Úloha omezuje žáka na *převzetí cizích schémat* konstruování vizuální metafory. Tím obchází nutnost řešit složité vztahy mezi subjektivně pocíťovanou hodnotou obsahu a expresivní kvalitou tvorby. Žák kopíruje konstrukční schémata etablovaného stylu podle běžně známých souvislostí (např. srdce prostřelené šípem znamená lásku). V současnosti tento typ úkolů usnadňuje technická výbava ICT, která snadno strhne



pozornost jen k působivé výrazové formě bez dostatečného zřetele k obsahu. Žák mechanicky reprodukuje expertní styl, bez jeho internalizace. Jedná se o zadání typu „vyjádřete smutek nebo radost pomocí klipartu“.

#### PRVOPLÁNOVÁ POPISNOST (výseč č. 2)

Úloha sice zohledňuje dispozice žáka k expresivní tvorbě, ale nepodporuje jejich rozvoj. Žák jen *reprodukuje své vlastní stylové schéma*, ale nerozvíjí je. Svou tvorbou jen „pojmenuje“ – triviálně denotuje význam (odpověď na otázku, *co to je?*). Přitom mu málo záleží na výrazových kvalitách tvorby, které zabezpečují exemplifikaci a expresi (u kresby např. linie, tvar, valér, kontrast, vztah figury a pozadí, kompoziční integrita apod.). Jedná se o zadání typu „nakreslete psa nebo motýla, jak sami umíte“.

#### PŘÍLIŠ DALEKÝ METAFORICKÝ SKOK (výseč č. 3)

Úloha klade *přílišné nároky v oblasti stylové inovace*; je pro žáka nepřiměřená. Žák má řešit inovaci na úrovni expertního stylu, pro což nemá předpoklady. Nezískává v úloze opory pro objev domén a významů, které lze tvorbou smysluplně propojit, nebo pro objev kontextu, který by poskytl interpretační rámec pro pointu metafor. Jedná se o zadání typu „vyjádřete svůj vztah k ochraně přírody“, „namalujte plakát proti kouření“.

#### NEZDŮVODNĚNÝ METAFORICKÝ POSUN (výseč č. 4)

Úloha vyzdvihuje nezáměrnost, bezděčnost či náhodu, která je pokládána za cestu k inovaci, avšak *odtrženě od žákova vlastního porozumění* kulturní hodnotě tvorby. Řešení úkolu závisí na autorské libovůli. Tento typ úloh bývá z neznalosti obhajován poukazem na „subjektivitu hodnot“ v umění. Rezignuje na objevování hloubky zpracovávaného tématu prostřednictvím jeho pochopení skrze tvorbu. Protože žák produkuje náhodné výsledky, neuvědomuje si hodnotu, která vyrůstá z *propracování* vazby mezi tématem a stylovými kvalitami jeho vyjádření. Jedná se o zadání typu „vyjádřete koláží krajinu vaší fantazie“, „vytvořte počítačovou animaci na libovolné téma“.

Společným příznakem všech čtyř typů nekvalitní úlohy je podcenění principu konceptové integrace. Ta musí být založena jednak na *objevném a prožitkově účinném* smísení významů z různých obsahových domén: musí to být *kvalitní, neotřelá metafora*. Současně s tím to musí být metafora *kvalitně stylově vyjádřená*, tj. podporovaná výrazovými prostředky v souhře *denotace, exemplifikace a exprese*. Nejde tedy jen o samotnou kvalitu výrazových prostředků, ani jen o kvalitu samotného významového spojení v metafoře, ale o integraci obou těchto stránek. Základem pro to je známý estetický zákon *jednoty v rozmanitosti*: sjednotit významovou protikladnost, ale zároveň udržet její vnitřní napětí, které oživuje obsah.

V předcházejícím výkladu jsme analyzovali obecněji platné i zvláštní charakteristiky kvality tvořivých učebních úloh v expresivních oborech. Jedná se o problematiku, která sdružuje poznání z oblasti pedagogiky či didaktiky a oborů, které se zabývají expresivitou, tj. především obory umění i celé expresivní kultury a všechny teoretické obory, které zde nacházejí svůj předmět (estetika, kulturologie, psychologie, sociologie ad.). Pokusili jsme se ve stručných tezích představit mnohdy nedoceňovanou složitost a náročnost tvorby a hodnocení expresivních úloh, mají-li být opravdu *kvalitní*, tj. vystihující svůj předmět v souladu se soudobými oborovými požadavky.

Snažili jsme se poukázat na to, co může být společným podkladem kvality expresivních tvořivých úloh: přítomnost *kulturně plodného obsahu*, který lze interpretovat ze zadání a řešení úlohy jako *epistémickou strukturu*. Tzn. jako strukturu konceptů spojených prostřednictvím konceptové integrace. Koncepty jsou z pedagogického hlediska vzájemně spjaty *logikou zadání úlohy, jejího řešení žákem a jejího didaktického hodnocení* a jsou zasazeny do *kulturních, sociálních a personálních vzdělávacích souvislostí*. Tato struktura ospravedlňuje úlohu v její vzdělávací funkci a je předmětem jak pro didaktické zkoumání, tak pro evaluaci vzdělávací kvality.

Vymezili jsme základní konceptuální rámec pro hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh – jejich *evaluační pole*. Jeho základními osami jsou *hodnota* a *inovace*. V textu jsme popisovali příklady expresivních úloh, které pokládáme za kvalitní. V závěru jsme naopak vymezili negativní charakteristiky kvality, abychom tím vyznačili úroveň minimálních požadavků na kvalitu expresivní úlohy. Pokud bychom se nyní pokusili též o *pozitivní* obecné vymezení dobré expresivní úlohy, měla by postupně zaměřovat pozornost a činnost žáka na *všechny dílčí oblasti evaluačního pole* a nakonec jej prostřednictvím konceptové integrace vést k *nové, kulturně obohacené zkušenosti*. Celý proces a jeho výsledky mají být zasazovány do obecnějších a hlubších poznávacích souvislostí. Pro upřesnění poukazujeme na výše připomínaný text Slavík, Dytrtová a Fulková (2010, s. 236–237), kde jsou vymezena kritéria dokreslující základní strukturu evaluačního pole. Pro úplnost je zde uvádíme jako vyústění předcházejícího výkladu:

- *Obsažnost; hodnota invence a stylu* – Konceptová kvalita úkolu posuzovaná vzhledem k oboru a k danému kulturnímu kontextu: (a) kulturní a humánní váha tématu, (b) významová správnost a komplexita vzhledem k příslušnému oboru, (c) vazba na důležité kulturní souvislosti.
- *Inovativnost* – Míra neotřelosti a tvůrčí originality posuzovaná v odpovídajícím kontextu (personální, sociální, kulturní vztahová norma).
- *Integrita (soudržnost)* – Respekt ke struktuře a systémové podstatě tvořivého myšlení v daném oboru, se zvláštním zřetelem na edukační kvality vztahu mezi formou a obsahem (neformálnost). Respekt k integritě (*content coherence*) pedagogického díla.

- *Přiměřenost* – Míra personalizace: orientace na žáka, jeho motivaci, dispozice a zkušenosti.
- *Kurikulární normativita* – Pedagogický projekt je disciplinován kurikulárním rámcem.

Učitel by měl být schopen rozpoznávat, pojmenovat a charakterizovat normované položky, které v úloze předkládá, a činnosti, ve kterých je žáci budou zpracovávat.

Všechna uvedená kritéria jsou strukturální součástí evaluačního pole a prokreslují jeho podobu. Bylo by možné je obohacovat dalšími, jemněji diferencujícími kritérii, a tak utvářet pomyslnou „sít kvality“: komplex kritérií, která umožňují učitelům ruku v ruce s teoretiky nahlížet, vyhodnocovat, společně promyšlet a diskutovat kvalitu učebních úloh.

### Literatura

- Akbar, A. (2009). *National Portrait Gallery acquires Marc Quinn's bloody head*. Dostupné z <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/news/national-portrait-gallery-acquires-marc-quinn-s-bloody-head-1785133.html>
- Albert, R. S., & Runce, M. A. (1999) A History of Research on Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 16–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baidak, N. (Ed.). (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brusel: Eurydice.
- Bateson, G. (2006). *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha: Malvern.
- Boden, M. (2004) *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. 2. vyd. London, New York: Routledge.
- Boughton, D. (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 585–607). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2001). What metaphors mean. In D. Davidson (Ed.), *Inquiries into Truth and Interpretation* (s. 245–264). Oxford: Oxford University Press.
- Dytrtová, K., Hajdušková, L., & Slavík, J. (2012). Konceptová analýza – prostředek k porozumění výuce aneb o nádržích síly. *Výtvarná výchova*, 50(3), 1–8.
- Dytrtová, K., Lukavský, J., & Slavík, J. (2009). Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 49(1), 11–17.
- Dytrtová, K., & Slavík, J. (2009). Smyslový přepis. *Výtvarná výchova*, 49(2–3), 9–15.
- Eisner, E. W. (1998) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall: Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Eliade, M. (1993) *Mýtus o věčném návratu*. OIKOYMENH: Praha
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum.
- Hajdušková, L. (2009). *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. [Disertační práce.] Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

- 96 Hník, O. (2007). *Hrává interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Praha: H & H.
- Howard, S. (2000). *Piero Manzoni, Artist's Breath 1960*. Dostupné z <http://www.tate.org.uk/art/artworks/manzoni-artists-breath-t07589/text-summary>
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 62(4), 244–261.
- Janík, T., Lokajčíková, & Janko, (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis scholae*, 6(3), 27–55.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., Knecht, P. & Najvar, P. (2011) Když se zaváděné má stát zavedeným aneb k metodologii výzkumu zaměřeného na implementaci kurikulární reformy. In O. Kaščák, & B. Pupala. *Škola – statický element v sociální dynamice*. Bratislava: Iura Edition.
- Kant, I. (1975). *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon (původně 1790).
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha: Academia.
- Leach, J., Ametller, J., & Scott, P. (2010) Establishing and communicating knowledge about teaching and learning scientific content: the role of design briefs, In K. Kortland & K. Klassen (Eds.). *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education*, Utrecht, NL: CD-B Press.
- Lüdekind, K. (2003). Vnímání a zalíbení. In V. Zuska (Ed.), *Umění, krása, šeredno* (s. 205–221). Praha: Karolinum.
- Mácha, J. (2009). Davidsonova kritika metaforického významu. In *Filosofický časopis: Supplementum II. Studie k filosofii Donalda Davidsona* (pp. 139–150). Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál.
- Niederle, R. (2010). *Pojmy estetiky: analytický přístup*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2012) Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5(6), 24–35.
- Rickert, H. (1921). *Allgemeine Grundlegung der Philosophie*. Tübingen: Mohr.
- Robinson, K. et al., (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: London. Dostupné z <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>.
- Schratz, M. (1999) Bildungsmanagement und Steuerung. Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen. In E. Rösner (Ed.), *Schulentwicklung durch Schulqualität* (pp. 219–241). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 44(2), 119–128.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova – Nakladatelství Karolinum.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Hajdušková, L. (2008). Konceptová analýza tvořivých úloh (se zaměřením na výtvarnou výchovu a příbuzné umělecké obory). In T. Svatoš, T. & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy* (s. 761–778). Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 585–607). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Spousta, V. (2008). Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii. *Pedagogická orientace*, 18(3), 23–37.
- Stolková, K. (2012). *Politikum a člověk*. Dostupné z <http://www.artalk.cz/2012/05/31/politikum-a-clovek/>.
- Turner, M. & Fauconnier, G. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Valenta, J. (2010). *Volba konkrétní metody (techniky, hry, aktivity) pro osobnostní, sociální, morální rozvoj v rámci OSV*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/3216/volba-konkretni-metody-techniky-hry-aktivity-pro-osobnostni-socialni-moralni-rozvoj-v-ramci-osv.html/>
- Valeš, V. (1997) Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*, 37(4), 1–4.
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht & P. Najvar et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 33–42). Brno: Paido.

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury,  
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity  
ars.gratia@tiscali.cz

Mgr. Jindřich Lukavský, Katedra výtvarné kultury,  
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity  
lukajda@kvk.zcu.cz