

KONCEPTOVÁ ANALÝZA TVOŘIVÝCH ÚLOH JAKO NÁSTROJ UČITELSKÉ REFLEXE¹

Jan Slavík; Kateřina Dyrtrtová; Marie Fulková

Anotace: Stať je zaměřena na součinnost pedagogické teorie a učitelské praxe s cílem zlepšovat kvalitu výuky prostřednictvím její analytické reflexe při pedagogických hospitacích. Opírá se o předpoklad, že základem pro posuzování kvality výuky je analýza didaktické transformace obsahu (učiva) ve výuce. Teorie může učitelům v praxi pomáhat rozvíjet a kultivovat jejich schopnost této analýzy. Stať navrhuje a probírá transdisciplinárně didakticky pojatý model konceptové analýzy výuky, zaměřený na tvořivé a expresivně tvořivé úlohy. Konceptová analýza je ve stati charakterizována a vysvětlována jako metodický nástroj pro reflexi a evaluaci výuky, založený na strukturálním a poststrukturalistickém přístupu ke zkoumání didaktických znalostí obsahu. Výklad, vycházející z komunikativního a transdisciplinárního pojetí didaktiky, se opírá o poznatky z výzkumů stavu didaktických dovedností a didaktických znalostí obsahu u učitelů v průběhu jejich pedagogické přípravy.

Klíčová slova: kvalita výuky, reflektivní praxe, tvořivost, učební úloha, didaktická znalost obsahu.

Key words: instructional quality, reflective practice, creativity, instructional task, pedagogical content knowledge.

Tato stať vychází z předpokladu, že učitel není (jen) úředník, který plní předpisy a metodická doporučení, ale samostatně uvažující profesionál, který 1) aktivně tvoří obsah vyučování prostřednictvím úloh pro žáky a 2) osobně zodpovídá za kvalitu výuky na podkladě její reflexe. Uvedeným dvěma tezím odpovídají dvě hlavní myšlenkové linie této statě. První z nich (v kap. 1.1–1.4) se stručně věnuje koncepci *reflektivní praxe*. Druhá (kap. 2–4) je zaměřena na jádro učitelovy aktivní práce s obsahem – na *tvořivé úlohy* pro žáky.

Koncepci reflektivní praxe zde probíráme v návaznosti na tradiční podobu učitelské reflexe – *pedagogickou hospitaci*. Pedagogické hospitace v pojetí reflektivní praxe považujeme za klíčový model profesionální přípravy učitelů jak v pregraduálním studiu, tak v dalším vzdělávání. Máme za to, že pouze

v reflektivním pojetí může učitel dostatečně porozumět specifickým stránkám své profese, adekvátně propojovat teorii s praxí a učit se přiléhavě analyzovat tvořivé stránky své profesionální činnosti.

Do tohoto koncepčního zázemí je zasažena druhá, konkrétnější část textu. V ní se věnujeme výkladu *konceptové analýzy* – metodického nástroje pro strukturovanou reflexi a posuzování kvality tvořivých úloh. Konceptová analýza může být využita při hospitacích v průběhu „klinické“ učitelské přípravy na fakultách, v běžné vzdělávací praxi a jako kvalitativní empiricko-výzkumná metoda při interpretaci výuky.

Různé způsoby užití jsou samozřejmě spojeny s různou mírou teoretické náročnosti a s odlišnými funkcemi analýzy. Klademe však obecný důraz na to, aby konceptová analýza podporovala reflektivní praxi, aby

¹ Příspěvek je součástí práce ve výzkumném záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* – MSM 0021620862.

sloužila rozvoji učitelova pedagogického myšlení (*teacher's thinking*). Chceme tím vytvářet nezbytnou protíváhu trendu vybavit učitele souborem evaluačních „zaškrtávacích nástrojů“ *nezohledňujících specifickou práci s obsahem, resp. učivem* (viz kap. 1.4). „Zaškrtávací“ nástroje pokládáme za profesně prospěšné tehdy, nejsou-li v praxi užívány mechanicky a bez učitelova hlubšího didaktického porozumění tomu, oč ve výuce hlavně jde – něco žáky naučit. Mají tedy být soustavně doplňovány epistemologickou analýzou obsahu výuky a podněcováním koncepčního didaktického myšlení učitelů.

Uvedené pojetí bere v úvahu oborové didaktický základ, přesahuje však hranice úzce pojaté oborové specializace a má transdisciplinární povahu. Mohli bychom je tedy označit jako *transdisciplinární didaktiku*. Je to interaktivní a komunikační prostor, který by měl svou úrovní zobecňování umožňovat vzájemnou součinnost oborových didaktik mezi sebou a s podpůrnými obory (srov. Caillot 2007, Pupala 2009, Janík; Slavík 2009).

Transdisciplinárně didaktický přístup jsme spolu s T. Janíkem uplatňovali v řadě textů v Pedagogice i jinde zhruba od přelomu tisíciletí (Slavík 1999, Slavík; Janík 2005, 2006, 2007, Janík; Slavík 2009, Slavík; Dyrtrtová; Hajdušková 2008 aj.). V této stati představujeme jeden z možných způsobů jeho operacionalizace do praxe – didaktickou reflexi učebních úloh.

1.1 Zodpovědnost učitele za kvalitu výuky – důvod pro reflexi

Učitelé jsou zodpovědní za svou práci. To znamená, že mají posuzovat její kvalitu a v závislosti na tom ji zlepšovat.

Zvlášť se to týká hlavního pracovního pole, v němž učitelé působí – výuky. Rozlišování lepší výuky (nebo dílčí situace výuky) od horší výuky (situace) ústí do hodnocení *kvality výuky* (Schmidt; Cogan 1996, Helmeke 2004, Millar 2005, Starý; Chvál 2009 aj.). Hodnocení kvality výuky je součástí systému pedagogické evaluace opřené o fakty (*evidence based evaluation*). Systém má dvě hlavní komponenty: hodnocení *procesu* – co učitel a žáci reálně ve výuce dělají, a hodnocení *výstupů* – co se žáci skutečně naučili (srov. Millar 2005, s. 18-21, Starý; Chvál 2009, s. 69 n.).

Vztah mezi procesem výuky a jejími výstupy je složitě podmíněný množstvím intervenujících proměnných (ekonomické, materiální i politické podmínky výuky, psychologické problémy žáků nebo učitelů, anebo obtíže v jejich vzájemných vztazích atp.). Nicméně, rozhodující pro to, co se žáci ve výuce reálně mohou naučit a jaké kompetence mohou rozvíjet, je způsob prezentace a uspořádání obsahu, resp. učiva².

Obsah či učivo z principu určuje povahu i charakter průběhu výuky a hraje ústřední roli v organizaci vyučovacích jednotek (srov. Štech 2009). Nadto didaktická transformace obsahu je jedinou komponentou výuky, o které učitel na vstupu do značné míry rozhoduje a může bezprostředně ovlivňovat její kvalitu též během výuky. Proto východiskem a nutnou (byť ne postačující) podmínkou pro hodnocení kvality výuky má být analýza a posouzení kvalit didaktické transformace obsahu (učiva). Má-li učitel zodpovídat za kvalitu výuky a zlepšovat ji, musí didaktickou transformaci obsahu *reflektovat tak, aby jí patřičným způsobem rozuměl*. To je logické vyústění jeho profesní zodpovědnosti.

² Abychom předešli nedorozumění, podtrhujeme, že *naučitelný* obsah je zde chápán široce, včetně postupů či metod, postojů, motivací, hodnot apod., nejde tedy jen o prostou věcnou znalost bez dalších souvislostí (blíže viz Slavík; Janík 2005).

1.2 Reflektivní praxe v úloze spojnice mezi epistémé a frónésis

Patříčné (*lege artis*) porozumění závisí na propojení teorie s praxí. V učitelské profesi bývá znesnadňováno chronickou roztržkou praxe a teorie (srov. Korthagen a kol. 2001, Valenta 2003, Slavík 2003). Roztržka má zřejmě složité a rozmanité důvody, ale snižuje kvalitu odborné komunikace jak uvnitř profese, tak směrem k veřejnosti. Proto má nepříznivé dopady na přípravu učitelů k jejich povolání, ztěžuje profesionalizaci a komplikuje dorozumění mezi odborníky z vysokých škol, učiteli z praxe a decizní sférou.

Při hledání pojitků mezi pedagogickou teorií a praxí je realistické brát v úvahu, že jistá míra odstupu mezi teorií a praxí nejspíš přirozeně patří ke každému tvůrčímu a sociálně orientovanému povolání. V něm totiž vždy záleží nejenom na teoretické znalosti, ale především na okamžitém vhledu a na autokorekci v dialogu s druhými, nebo se sebou samým (Gadamer 1994, s. 31). Tento druh praktického vědění byl v antice nazýván *frónésis*, na rozdíl od teoretického vědění typu epistémé (Korthagen a kol. 2001, s. 23-26)³. Propojování vzdělávací teorie s praxí se tedy jednoduše dá formulovat jako nalézání funkčních spojení mezi *epistémé* a *frónésis* v kontextu „analýzy hodnot a jejich důsledků pro jednání“ (Flyvbjerg 1996, s. 104). Spadá do koncepčního proudu, který F. Korthagen a kol. (2001) charakterizují jako „realistické

vzdělávání učitelů“ (*realistic teacher education*), v němž silná úloha je připisována právě reflexi (cit. dílo, s. 12):

„Myšlenka dát reflexi ústřední postavení v učitelském vzdělávání se objevila již v 80. letech 20. století jako reakce na výzkum, který ukazoval rozpor mezi teorií a praxí. V období 1985 až 2000 byla tato myšlenka realizována v mnoha programech učitelského vzdělávání.“

1.3 Pedagogická hospitace jako tradiční podoba reflektivní praxe

Reflexe je formativní zpětno-uzební proces strukturační nebo restrukturační zkušenosti, dosavadních znalostí anebo přístupu k problému (Korthagen a kol. 2001, s. 58)⁴. Reflexe je specifickou složkou systému *kvality vzdělávání* v tom smyslu, že v učitelské praxi obrací učitelovu pozornost k *procesu výuky* a k jeho *analytickému posuzování* (Spilková 2005, s. 170).

Běžnou a typickou formou reflexe výuky je *pedagogická hospitace* (*classroom observation, classroom inspection*). Ta je používána pro zpětnou vazbu a následnou evaluaci jak ve školách (ředitelské nebo vzájemné hospitace), tak na pedagogických praxích v přípravě budoucích učitelů na fakultách (srov. Grossman 1990, Fulková 2008).

Informačním nástrojem pedagogických hospitací je *pozorování* spojené se *zaznamenáváním* údajů z výuky. V procesu výuky se za rutinním učitelským rozhodováním

³ Podle Aristotela je frónésis „nejdůležitější mezi intelektuálními ctnostmi“ s hodnotovým a etickým apelem (srov. Flyvbjerg 1996, s. 108). V dnešní pedagogice je pomezí epistémé a frónésis aktuální jako demarkační linie polemik o proporcích mezi osvojováním učiva, založeným zpravidla na epistémé, a prakticky pojatým rozvíjením kompetencí (srov. Štech 2009, Kaščák; Pupala 2009).

⁴ Na základě systematické reflexe se ukazují podobnosti mezi různými situacemi, které lze sdružovat pod společný pojem a řešit obdobnými způsoby. Přitom je možné lépe porozumět i situačním odlišnostem. Proto je reflexe a reflektivní dialog klíčovým prostředkem pro spojování teorie s praxí: rozvíjí teoretickou citlivost učitele při hledání přílehavých argumentů, resp. pojmů, pro interpretaci výuky a pro posuzování a diskutování nejlepších praktických varianty (alterace) pracovního postupu (Slavík 2003, s. 205).

typu *fronésis* skrývá složitá profesní intuice v podobě více či méně implicitní myšlenkové struktury, vystavené na pozadí příslušného kulturního a oborového kontextu. *Tato myšlenková struktura může být v reflektivní praxi uvědoměna a rozvíjena tím, že jí bude teoreticky rozuměno.* V tom je hospitace analogií empirického výzkumu. Liší se od něj sice mírou systematickosti a metodické přísnosti, ale v principu jsou hlavní cíle i postupy shodné: získávat a rozvíjet důvěryhodné přínosné poznatky o praxi na podkladě jejího bezprostředního pozorování. A v konečném důsledku přispívat ke kvalitě výuky. Na tomto poli se tedy může vzájemně obohacovat metodologie empiricko-výzkumné reflexe s metodikou posuzování a zkvalitňování pedagogické práce.

1.4 Způsob hospitačního záznamu – nástroj reflexe

Porozumění kvalitám výuky vyžaduje didaktickou analýzu aktivit spojených s tvorbou artefaktů. Taková analýza musí být založena na určité formě *pozorovacího záznamu* (ať již bezprostředního z výuky anebo zprostředkovaného videozáznamem). Při hospitační praxi jsou tradičně užívány dva typy pozorovacího záznamu (*classroom observation form*): dokumentační (*form – open ended*) a kritériální – předem kategorizovaný (*form – scale*). Kritériální záznam je „zaškrťávací“, a proto dovoluje rychlejší kumulaci informací, ale pro hlubší didaktické porozumění kvalitám výuky nevyhovuje. Neumožňuje totiž rozebrat *sémantickou strukturaci obsahu*, tedy to podstatné, co se žák učí prostřednictvím edukačních úloh a na čem v konečném důsledku rozvíjí svoje kompetence.

Sémantickou strukturaci obsahu učitelé v praxi intuitivně vnímají a posuzují jako *integritu*, resp. obsahovou ucelenost (*content coherence*) výuky. Porter a Smithson (2001,

s. 8) se při diskusi k metodice pozorování zmiňují, že učitelé kritériálním záznamům vytýkají právě snížený zřetel k integritě; učitelé upozorňovali, že diskretní kategorie nedovolují integritu jejich výuky dost dobře zachytit. Didaktické porozumění vztahům mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí se proto musí opírat o *dokumentační* typ pozorovacího záznamu. Kritériální záznam slouží pro rychlejší orientační vyhodnocení pedagogických kvalit bez transdidaktické ambice zachytit vazbu mezi zvládním obsahu a rozvojem kompetencí.

1.5 Strukturální a poststrukturalistický přístup při reflexi výuky

Dispozičním východiskem pro práci učitele s obsahem ve výuce jsou *didaktické znalosti obsahu* (DZO nebo PCK – *pedagogical content knowledge*, viz Janík 2009). DZO jako součást učitelovy didaktické kompetence podmiňují kvalitu učitelovy vzdělávací součinnosti se žáky při řešení učebních úloh, a proto mají být předmětem reflexe a výzkumu.

Výzkumy DZO ve výuce zpravidla sledují *strukturální charakteristiky* učitelovy práce s učivem a doposud jsou nejběžnější hlavně v přírodovědných oborech (fyzika, biologie, chemie) nebo v matematice (srov. Jelemenská; Sander; Kattman 2003, van Dijk; Kattman 2007, Kansanen 2007, Brückmanová; Janík 2008). Strukturální charakteristiky se týkají *významové struktury obsahu příslušného oboru*, která se promítá do výuky a udává měřítko její odborné správnosti či korektnosti (Slavík; Janík 2005, Janík; Slavík 2009).

W. Carlsen (2002) upozorňuje na nedávný trend, tzv. *poststrukturalistický přístup*, který bere v úvahu další proměnné přesahující tradiční rámec výzkumů DZO. Jedná se o „his-

torický nebo *politický kontext, vzdělávací ideologie a charakteristické rysy jednotlivých učitelů*“ (Carlsen 2002, s. 134). Analogicky O. Kaščák (2002, s. 401, 409 aj.), v souvislosti s postmoderním sociálním konstruktivismem, vyzývá pedagogiku k většímu zájmu o reflexi způsobů, jak se v kontextu společenského diskurzu „konstruuje skutečnost dané society“.

Poststrukturalistický přístup tedy zohledňuje socio-kulturní podmínky a vlivy, které jsou obsaženy ve zkušenosti učitelů nebo žáků. Jeho teoretickou oporou jsou autopoietické modely sociálních polí nebo rizomatické modely kultury (Deleuze; Guattari 2005, Fulková 2008, Fulková; Tipton 2008). Má svým způsobem blíže k *frónésis*, než k *epistémé*. Je příznačný pro společenskovědní, umělecké nebo humanitní vzdělávací disciplíny, které svým zaměřením na pozici člověka v kultuře mají přirozeně blízko k poststrukturalismu anebo k pojetí tzv. kritické pedagogiky (*critical pedagogy, critical education*, viz Carey 1998, Masschelein 2005).

Carlsen (cit dílo, s. 140) doporučuje, aby se ve studiu DZO a jejich uplatnění ve výuce využíval jak strukturální model, tak jeho obohacení z poststrukturalistického pojetí. Jde o to neztrácet ze zřetele „řád významů a forem“ vypracovaný „tahem“ specializovaného oboru, a zároveň zohledňovat jeho příslušnost do aktuálních kontextů kultury a její historie (srov. Štech 2009, s. 109). Takový přístup učitelé dovoluje opírat se o analýzy učiva jako jádro žákova učení, ale současně neztrácet ze zřetele další souvislosti, které spolurozhodují o rozvíjení obecných kompetencí žáků (srov. Cunningham 1998, Kaščák 2002, Štech 2003, 2007, 2009).

V naznačeném duchu pojmáme i naši stať, v níž využíváme jak strukturální analýzu učiva, tak její přesah do poststrukturalisticky pojatých souvislostí.

2.1 Tvořivé úlohy – jádro práce s obsahem ve výuce

Funkčním jádrem didaktické transformace obsahu jsou učební úlohy pro žáky. V oborových didaktikách nebo v obecné didaktice, pedagogice, pedagogické psychologii aj., je tradičně i z novější doby k dispozici řada různých vymezení, charakteristik nebo popisů funkcí učebních úloh (Tollingerová a kol. 1986, Švec; Filová; Šimoník 1996, Pasch a kol. 1998, Kalhous 2002 aj.). Pro nás je důležité, že autoři se shodují ve třech příznamech učební úlohy: 1) *vyzývá žáka k aktivní činnosti*, 2) *vychází z oboru a směřuje k cíli učení*, 3) *zakládá edukativní situaci a podmiňuje její formu, organizaci, průběh*. Tyto tři příznaky vypovídají o tom, že učební úlohy jsou klíčové elementy výuky, které rozehrávají edukační proces a podmiňují jeho dynamiku. Proto jsou východiskem pro analýzy didaktické transformace obsahu.

Zvláštním typem učebních úloh jsou úkoly založené na *tvořivých činnostech*. Zejména v druhé polovině 20. stol. bylo publikováno nepřeberné množství *charakteristik a kritérií tvořivého procesu*, vycházejících zejména z psychologických východisek (v přehledu viz Albert; Runce 1999). Náš přístup je didaktický, tj. zaměřený na interakci (učitelova) vyučování s učením (žáků). S ohledem na to si pro začátek vybíráme kritérium, které do této interakce vnáší příznačný a pro výuku podstatný paradox: kritérium inovace. Robinson a kol. (1999) je (spolu s imaginací a hodnotou) pokládají za jedno ze tří hlavních kritérií tvořivosti v kontextu vzdělávání.

2.2 Inovace v tvořivých úlohách

Inovace je protipólem opakování vzoru z minulosti; inovativní artefakt je *originální*, a proto neočekávaný. V tomto smyslu je tvůrčí čin *objevem*. Tím však vzniká

zmíněný paradox a problém s učením a vyučováním. Nelze totiž vyučovat něčemu, co ještě není známo – a kdyby to bylo předem známé, nebylo by to inovativní⁵. Těžko se tedy divit Immanuelu Kantovi, že napsal o geniálních tvůrcích (1975, s. 126): „...žádný nedovede ukázat, jak jeho ideje, plně fantazie a zároveň plně myšlenek, v jeho hlavě vznikají a se shromažďují, protože to sám neví a nemůže to proto naučit nikoho jiného.“

Nedá se však opomíjet, že inovace a originalita se dají rozpoznat a posoudit jen tehdy, jsou-li zasazeny do určitého interpretačního kontextu (rámce). 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). Inovaci sice tedy nejde vyučovat jako předem daný postup, ale je možné pro ni vyučováním připravit vhodné podmínky. Východiskem je přístup, kterému můžeme říkat „*vytváření kulturní sbírky*“⁶. Jedná se o úlohu-námět, která vyzývá autora k pokračování v tvorbě určité třídy artefaktů (materiálních děl, metod, technik, algoritmů apod.) s cílem neopakovat, co již bylo vytvořeno (Slavík 2007).

Sbírka je přitažlivá právě tím, že se v ní nic neopakuje, ačkoliv všechno k sobě nějak patří. Pokračovat ve sbírce, to znamená pokusit se vystihnout skrytou sjednocující příčinu, která stojí za výběrem a uspořádáním jejích částí do celku. Pokud se podaří najít svůj výraz, který vystihuje, a zároveň překračuje jednotící řád, tvůrce jej vloží mezi ostatní exponáty, aby

čekal odpověď druhých. Jeho vklad do sbírky je dvojitý otázkou: 1) *je můj vklad relevantní?* 2) *je můj vklad inovativní?*

Uvedená dvojice otázek je shodná pro všechny tvořivé projevy, bez ohledu na to, zda spadají do vědecké, umělecké, filozofické či technické oblasti. Zdůraznění první otázky podtrhuje klíčovou roli oboru a jeho sémantického i pragmatického rámce pro posouzení inovace. Zdůraznění otázky druhé poukazuje na zvláštní případ pokračování: založení nové sbírky zevnitř té původní. To, co se v původním kontextu jevílo jako chyba (normativní odchylka), je přenesením do jiného kontextu přehodnoceno na tvůrčí čin – a ten může zakládat nový obor (srov. Slavík 1994).

Z uvedeného plyne, že *inovace je relativní* – její posouzení záleží na volbě relevantní třídy artefaktů a pravidel. Jestliže taková třída není známa předem, jako tomu bývá u geniálních tvůrčích projevů, vede to nezřídka k nepochopení nebo k odmítání nového. Pro vzdělávací účely je relativnost inovací důležitá tím, že připouští užívat výběrovou třídu artefaktů, vhodnou pro *pedagogické porovnávání*, ať již vzhledem k individuálnímu vývoji žáka, nebo v rámci vybrané vrstevnické skupiny nebo celé populace (kupř. v testech tvořivosti). Má tedy cenu mluvit o *výchovném pojetí inovace*; při něm se vybírá posuzovací kontext tak, aby přihlížel k aktuálním možnostem autora-žáka. Inovativnost se tak stává otázkou *míry*⁷ – záleží na učiteli, jaká měřítko zvolí, aby pedagogicky využil žakovské tvorby k poznávání a rozvíjení.

⁵ Uvedené tvrzení je parafrází známého argumentu K. R. Poppera o nemožnosti předpovídat vývoj poznání: kdybychom předvíдали, co budeme vědět zítra, věděli bychom to již dnes a růst poznání by neměl smysl.

⁶ „Vytváření sbírky“ je metafora pro *založení třídy artefaktů* a ve výhledu tedy založení určitého oboru jako „jímky“ pro určitý typ jevů, problémů a způsobů jejich řešení (srov. Vopěnka 2001, s. 86).

⁷ 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. Hledání dobré míry patří k frónésis: nedá se dost dobře řešit formálně, tj. mimo konkrétní jednání – míra nabývá svůj smysl a lze ji prověřovat jen v reálné situaci „tady a teď“.

2.3 Imaginativní projev – typický nástroj tvořivých úloh

Jak bylo zmíněno, v současném pojetí tvořivosti v edukační teorii a praxi jsou formulována tři klíčová kritéria nebo principy uplatňované v tvořivých úlohách: princip *inovace*, *hodnoty*, *imaginace* (Robinson a kol. 1999, s. 31 n.). Všechny tři principy jsou nezbytnými podmínkami tvořivého projevu a v tomto smyslu jsou i regulativem vyučování a učení. O principu, resp. kritériu inovace jsme již psali. S ním těsně souvisí princip hodnoty. Hodnotu zde chápeme jako specifickou vlastnost tvůrčího projevu, která se odvozuje z hodnotících postojů vůči němu a ověřuje se v kulturní praxi (srov. Scheler in Dorotíková 1998, s. 25).

Princip imaginace se opírá o předpoklad, že nezbytným zdrojem nebo korelátém jakékoliv tvorby, bez ohledu na obor nebo tvůrčí doménu (věda, technika, umění...), je představa. Představa je subjektivní moment existence (vzdělávacího) obsahu ve vědomí (Janík; Slavík 2009, s. 121). Je podobná smyslovému nebo kinestetickému zážitku a může být obdařena významy, podobně jako myšlení nebo jazykové výrazy; proto je její obsah *sdělitelný* (Currie; Ravenscroft 2002, s. 89 n.). Není však totožná ani s vjemy, ani s pojmy – je jejich specifickým protějškem či doplňkem (counterpart), jenž autorovi dovoluje z nahlížejícího odstupu určitý obsah tvořivě uchopit, alterovat anebo fantazijně přetvářet (Currie; Ravenscroft 2002, s. 11 n., 89 n., van Dijk; Kattman 2007).

Syntéza smyslového vnímání, myšlení a fantazijního přetváření je příznačná pro obrazné vyjádření představy – pro *imaginativní projev* (vizuální, akustický, kinestetický). Imaginativní projev je typickým médiem tvorby bez ohledu na tvůrčí doménu: užívá se při vyjadřování idejí v umění, právě tak jako ve vědě nebo technice. Chápeme jej jako zob-

razení obsahu, které je autorsky osobité, ale kulturně podmíněné pravidly tvorby, recepce a tematického zaměření. Imaginativní projev je prostředkem vyjádření a zprostředkování subjektivní podoby žákovy zkušenosti. Proto je často využíván v tvořivých úlohách. Je tedy vhodným příkladem pro ilustraci pravidel jejich analýzy.

2.4 Jednotky pro analýzu tvořivé úlohy: koncept, prekoncept, procept

Vzdělávací funkčnost imaginativního projevu spočívá v tom, že *zprostředkuje obsah*, který lze reflektovat, interpretovat, učít se mu a vyučovat jej. Pro učení a vyučování je důležité přehledně rozčlenit obsah do částí (obsahových jednotek) a tyto části uspořádat do smysluplné struktury. Vzhledem k tomu, že „*ve hře je vždy kvalita sémantické strukturace učiva didaktikem a zejména učiteli v praxi*“ (Štech 2009, s. 111), základní epistemologickou jednotkou obsahu jsou pojmy, resp. koncepty. Platí to i pro imaginativní projev. Jeho vzdělávací stránku sice nelze redukovat na slovní výklad, ale nikdy není úplně nezávislá na pojmovém uchopení. Tím spíš se to týká *didaktického zvládnutí* tvořivých úloh, protože učitel se při plánování a vedení výuky bez pojmů neobejde.

Pokud zde mluvíme o *konceptu*, zachovááme zřetel k pojmu, ale terminologicky se hlásíme k piagetovské konstruktivistické tradici, která odlišuje intersubjektivní, relativně stálý a objektivně sdělitelný obsah konceptu od subjektivní, relativně dynamičtější imaginativní pre-koncepce obsahu (srov. Giordan; De Vecchi 1987, s. 79-85 aj.). „*Koncept [pojem] je obecný a sdělitelný, představa je jedinečná a egocentrická*“, konstatuje Piaget (1972, s. 223). *Prekonceptem* se pak rozumí infralogický předobraz pojmu zbarvený subjektivitou představy, senzomotorickými

komponentami a ludickou symbolikou (tamtéž, s. 224).

Tento Piagetův konstrukt byl původně určen pro vysvětlení časných dětských projevů, ale vztah konceptu a prekonceptu lze pojímat širěji na ose *subjektivita vs. intersubjektivita*⁸. I v tomto smyslu mají koncepty sémanticko-logický charakter klasicky chápaných pojmů. Protože však koncepty subjektivně existují pouze prostřednictvím prekonceptů, zahrnují i smyslové nebo kinestetické představy a motorické operace. Toto „činnosti“ (performativní) pojetí bylo v didaktice matematiky vystiženo hybridním termínem *procept*: vyjadřuje obousměrný pohyb, resp. amalgamizaci, mezi aktuálním *procesem* a relativně nadčasovým *konceptem* (Gray; Tall 1994, s. 116, 121 n. aj., Hejný 2003, s. 26 n.).

2.5 Reflexe tvořivé úlohy

Navrhování úloh pro tvořivé žákovské projevy, a právě tak posuzování jejich kvalit, vyžaduje metodologii i metodu, která musí počítat s jejich zvláštními rysy. Tvořivá úloha má vycházet z dosavadních dispozic žáka do takové míry, aby neomezovala divergenci myšlení nadměrným důrazem na žákem dosud málo vžitá

pravidla nebo dovednosti. Proto začíná tzv. *námětem – tematickou výzvou*. To je nabídka obsahu pro tvořivé žákovské zpracování, která umožňuje intersubjektivní variabilitu způsobů anebo výsledků řešení.

Samotný námět i postup tvorby je ohraničen vzdělávacím záměrem učitele. Je tedy usměrněn cílovou představou oboru konceptů, ve kterém se odehraje žákovské učení (příklady viz dále). Učitel připravuje tvořivou úlohu tak, aby (1) odpovídala žákovským zkušenostem i motivacím a (2) byla zakotvena v kulturním a kurikulárním rámci. Poté má (3) vytěžit z různých podob obsahu v žákovské tvorbě učivo a v didaktickém protipohybu je žákům zprostředkovat⁹.

3.1 Konceptová analýza tvořivé úlohy

Konceptová analýza je metodický nástroj pro reflexi a evaluaci tvořivé orientované výuky. Je to metoda, v níž se analyzuje¹⁰ *významová struktura a psychosociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivém projevu žáků s cílem posoudit kvalitu didaktické transformace obsahu ve výuce*. Konceptová analýza usiluje o syntézu *ontodidaktické a psychodidaktické*

⁸ Prekoncept je subjektivním předpokladem konceptu – konkretizuje jeho existenci v paměti jednotlivých lidí. Koncept je naopak intersubjektivním předpokladem prekonceptu – podmiňuje sdílení prekonceptů. Nemohli bychom uvažovat o tom, že prekoncepty jsou intersubjektivně porovnatelné, kdybychom nebrali v úvahu koncept jako ideální bod jejich konvergence v komunikaci a spolupráci. (podle: Slavík 1997, s. 140-153).

⁹ Popsaná strategie se v pedagogice na konci 20. stol. začala označovat jako *vstřícný model (pojetí) kurikula (encounered model)*, Harbo 1991, srov. Štech 2009, s. 111). Dosahování cílů se odvíjí od *vzdělávacích motivů*, tj. od analogií mezi obsahem individuální zkušenosti žáka, vyjádřeným v tvorbě, a kulturní formou tradovanou v příslušné disciplíně (Slavík; Dyrtrtová; Hajdušková 2008, s. 770-772). Vzdělávací motiv je s pomocí učitele objevenán žáky prostřednictvím reflexe tvorby. Je podnětem k její interpretaci, k poznávání jejich širších souvislostí, k dekontextualizaci poznatků. Tímto způsobem se z žákovské tvorby stává učivo.

¹⁰ Analýza zahrnuje *zpětný náhled* na tvořivý postup (regresi), *dekompozici* vytvořeného celku na jeho části a *interpretaci struktury* spojenou s *obsahovými transformacemi* do jazyka výkladu – teorie (srov. Beaney 2009).

roviny reflexe, protože na jedné straně musí brát v úvahu žákovské prekoncepty projektované v tvůrčím díle a na straně druhé musí zohlednit koncepty a socio-kulturní kontexty, k nimž se obsah žákovského díla vztahuje (srov. Janík; Slavík 2009).

Předmětem konceptové analýzy je didaktická transformace konceptů v situacích výuky. Koncepty programově vstupují do výuky prostřednictvím učebních úloh. Při jejich řešení se žák učí příslušnému obsahu-konceptu a zároveň – jak jinak – rozvíjí kompetence. Otázka zní, jak se koncept edukačně prosazuje a utváří na vstupu (při zadání), v průběhu a na výstupu aktivní práce žáka s tvořivou úlohou.

3.2 Konceptová analýza – ilustrace z matematiky

Pro vstupní ilustraci analýzy vztahů mezi tvůrčím projevem žáka a jeho oborovými kontexty uvádíme konceptovou analýzu tvořivé úlohy z matematiky. Oborová didaktika matematiky analýzy tohoto typu dlouhodobě, systematicky a do velké hloubky rozpracovává (srov. Hejný a kol. 1990, Gray; Tall 1994 atd.). Nám se zde jedná o transdisciplinární zobecnění, proto si vybíráme jen jednoduchý příklad, který dovoluje poukázat na širší souvislosti. Úlohu jsme převzali z publikace M. Hejného a F. Kuřiny (2001, s. 81)¹¹. Její typické pojetí splňuje výše uvedené podmínky pro tvořivé řešení: dává příležitost k *inovaci*, umožňuje vytvoření hodnoty a vychází z individuální *představy* žáků. A přitom jednoduchá struktura zadání úkolu dovoluje přehledně objasnit některé obecnější transdidaktické charakteristiky tvořivých úloh.

Zadání úlohy, určené šestiletým dětem, autoři zformulovali prostě a jasně: „*Nakresli hrnek.*“ Je zřejmé, že námět směřuje

k psychodidaktickému cíli: vyjádřit subjektivní představu žáka. Jako tvůrčí prostředek ke splnění zadání slouží kresba, která patří k historicky nejstarším, a přitom stále běžně užívaným kulturním nástrojům k vyjadřování představ. Pro námi citovanou kazuistiku si F. Kuřina s M. Hejným vybrali dvě dětská zobrazení hrnku, která představujeme na obr. 1 (dále podle Slavík; Lukavský; Lajdová 2008).

Obr. 1: **Obrázky od dvou šestiletých dětí na téma „Nakresli hrnek“**
(z publikace Hejný; Kuřina 2001, s. 81).



Dvojice obrázků má shodnou *extenzi*, tj. označuje (denotuje) stejný předmět – hrnek na pití. Stejně dobře je znát, že obě kresby se liší *ve výrazové konstrukci* vyjádření představy a mají odlišnou *intenzi*, tzn. „sdělují totéž jinak“ (srov. Janík; Slavík 2009). Hejný a Kuřina (tamtéž) nejprve konstatují, že konstrukce vlevo je zdánlivě méně dokonalá: „...nikdo nemůže takto hrnek vidět.“ Ale dodávají: „...do hrnku lze shora najít čaj, mléko. Proto musí být – i na obrázku – shora otevřený.“ (tamtéž) Z toho usuzují, že obrázek vlevo lépe vystihuje podstatu souvislosti. Posléze zvažují, že obrázek vpravo mohl být více ovlivněn vzorem, a proto „úroveň tvořivosti ... mohla být menší než v prvním případě“ (tamtéž).

Tvořivost je zde posuzována s ohledem na učitelský záměr zadání úlohy – a ten vychází z matematiky. Pro učitele matematiky jsou vizuální kvality kresby prostředkem k po-

¹¹ Podle ústního sdělení příklad pochází z praxe druhého ze jmenovaných autorů.

znávání žákova pojetí (prekonceptu) určitého matematického obsahu, resp. konceptu. Matematický poznávací potenciál kresby je však žákovi zprvu skrytý. Žák zobrazuje tvar hrnku, tj. svou přirozenou zkušenost s fenoménem, jak to v dané chvíli umí (srov. Slavík; Janík 2007). Oproti tomu z pozice učitele je matematická potence kresby důvodem úkolu. Zkusme nabídnout stručnou formulaci této vzdělávací potence (jednu z mnoha možných):

V pohledu matematiky je hrnek trojrozměrné těleso. A jedním z důležitých aplikačních úkolů matematiky je „usnadnit užívání těles na základě jejich kvantitativnosti“ (Arzenbacher 2004, s. 84). Kupříkladu vzájemně porovnávat (=, <, >) objemy. Matematicko-didaktický potenciál kresby hrnků se tedy může skrývat v konceptu *objem*. Žáci za pomoci kresby vyjádřili svou představu tvaru hrnku. Ale tím bezděky otevřeli cestu i k porozumění pojmu *objem*. Objem je mírou *rozlehlosti* (trojrozměrnosti, *extenzivity*) těles, a rozlehlost se pomocí linie vyjadřuje jako *souměznost* (*koextenzita*) těles – tj. jejich tvar. Porovnávání zobrazených tvarů (způsob konstrukce objemnosti, rozměry tvaru) může tedy vést k poznatkům směřujícím k objemu.

Kresba hrnku může být uchopena jako zárodek jeho *geometrické konstrukce*, jestliže odhalíme pravidla příslušnosti kresby do sítě souřadnic. Tím lze problémy geometrie nakonec převést na algebraické výrazy, k jejichž sestavení stačí znát pouze délky některých úseček (Vopěnka 2001, s. 36). V případě našeho příkladu s hrnky by to mohl být vzorec pro výpočet objemu válce (o poloměru r a výšce v): $V = \pi r^2 v$. Což je

výraz *pro matematickou abstrakci – matematizaci* – zkušenosti přirozeného světa (srov. Vopěnka 2001, s. 40 n.)¹².

Cesta od výrazové konstrukce, která je žákovi blízká (kresba hrnku), ke konstrukci žákovi *vzdálené* (algebraický výraz $\pi r^2 v$), je cestou převratných kulturních objevů a v historii matematiky bývá časově rozptáta v řádu staletí nebo tisíciletí (srov. Hejny a kol. 1990). Učitel se žákem ji musí zvládnout v řádu hodin, nejvýše roků. Již z toho důvodu není triviální nárok, aby žák rozvíjel svou kompetenci pro pochopení a řešení problémů, nikoliv jen formálně „bifloval vzorečky“. Pro žáky se poznání nemá zúžit na soubor vzorců¹³.

Proto pokládáme za důležité, aby učitel *didakticky rozuměl* pohybu mezi dvěma odlišnými, ale navzájem spjatými epistemologickými perspektivami: (1) antropologicky podmíněnou – psychodidaktickou – dimenzí *kognitivního procesu* a (2) oborově podmíněnou – ontodidaktickou – dimenzí *znalosti* (viz Slavík; Janík 2005, s. 347-348, Janík; Slavík 2009, s. 130 n., srov. Anderson; Krathwohl 2001, s. 27-34 aj.).

3.3 Konceptová analýza expresivně tvořivých úloh

Předcházející konceptová analýza tvořivé úlohy patřila především do okruhu strukturalisticky pojaté reflexe. V druhém příkladu představíme jednu z možností poststrukturalistického řešení. Předmětem analýzy je expresivně tvořivá úloha. Konceptová analýza v poststrukturalistickém pojetí je pro tento typ úloh příhodná, vzhledem k zaměření exprese na *(a) osobnost autora a jeho vztah ke zpracovávanému obsahu*,

¹² Popsaná trajektorie je samozřejmě jen schematickým popisem principu, nevyjadřuje didaktický postup.

¹³ Autoři děkují prof. RNDr. M. Hejnému, CSc., za cenné připomínky k těm pasážím textu, které se týkají matematiky. Konzultant nenese odpovědnost za případná autorská zkrácení jeho podnětů.

(b) styl vyjádření a jeho percepční Gestalt, (c) prožitkovou účinnost výsledku tvorby, (d) kulturní a společenský kontext tvorby (srov. Slavík; Dyrtrtová; Hajdušková 2008).

Termín „exprese“ použil na přelomu 19. a 20. stol. italský estetik a teoretik umění B. Croce k postžení zvláštního způsobu vyjadřování a poznávání, které je typické – nikoliv však výlučné – pro umělecké anebo estetické aktivity (Croce 1966, s. 219 aj.). Interpreti Croceho teorie v této souvislosti zdůrazňují analogii s pojetím matematika a filozofa B. Russela (srov. Kemp 2009). Russell (1997, s. 265 aj.) ve shodě s Crocem odlišoval bezprostřední znalost, resp. znalost z bezprostředního smyslového poznání (*knowledge by acquaintance*), od zprostředkovaného poznání získaného popisem (*knowledge by description*). Bezprostřední poznání vyžaduje zážitkovou přítomnost objektu, o který v poznání jde.

Exprese kulturně reprodukuje bezprostřední poznání a není nahraditelná popisem. Kupř. nakreslené hrnečky z našeho předcházejícího příkladu lze v matematice nahradit nejdříve jejich geometrickou konstrukcí a nakonec matematickým popisem: výpočtem jejich objemu. V expresivním pojetí to není přijatelné; jinak by nemělo smysl třeba chodit na koncerty, protože hudební zážitek by stačilo jen převyprávět (srov. Vopěnka 2001, s. 33-58). Klíčem k této zvláštnosti je fakt, že exprese tvoří tzv. *reálné metafory* (Summers 1991, 249 n.) To znamená, že předvádí (*exemplifikuje, ztělesňuje*) vlastnosti nebo stavy: kámen sochy je (fiktivním) tělem, konstrukce obrazu, slov nebo tónů ztělesňuje lidský smutek či radost (Goodman 2007, s. 54 n.). Proto je nutné expresi bezprostředně vidět, slyšet, zakoušet.

Zvláštnost exprese, známá již Platónovi nebo Aristotelovi, byla v antice vyjádřena v odlišnosti *aisthéta* – poznávání syntetickým vzhledem, oproti *noéta* – poznávání analy-

tickým rozumem. Závažným vzdělávacím důsledkem toho je fakt, že exprese udržuje v zorném poli zážitkovou subjektivitu, aniž může být zbavena intersubjektivního zobecnování a kulturního kontextu.

Exprese je doménou rozhodování, zaměřeného na udržení rovnováhy mezi subjektem a jeho prostředím (srov. Bateson 2006, s. 27-29). E. Goldberg (2004, s. 94 n.) pro ně v kognitivních neurověděch razí termín *egocentrické adaptivní rozhodování* (*egocentric adaptive decision-making*). A nešetří kritikou cílenou na vzdělávací nedostatky v této oblasti (cit. dílo, s. 97):

„Kognitivní neurovědci nejsou jediní badatelé, kteří ke své škodě ignorovali egocentrické adaptivní rozhodování. Daleko horší je, že je ignorovali pedagogové. ... Strategie egocentrického adaptivního rozhodování se prostě nevyučuje. ... Vytvoření způsobu explicitní výuky principů egocentrického řešení problémů je pro pedagogy a psychology jedna z největších výzev.“

Máme za to, že Goldberg v této kritice není zcela korektní. Strategie egocentrického adaptivního rozhodování se totiž odedávna vyučuje v uměleckých, resp. estetickovýchovných oborech. Problémem však bývá nevelká způsobilost osvětlovat vzdělávací důsledky jejich výuky na podkladě transdidaktické analýzy v širších souvislostech. O to se zde pokoušíme.

3.4 Konceptová analýza – ilustrace z výtvarné výchovy

Pro ilustraci použijeme výtvarnou úlohu „Nadpisy pro věci“ (č. UL001-170), vybranou z materiálu dlouhodobého výzkumu kvality výuky a DZO u budoucích učitelů výtvarné výchovy (viz Slavík; Dyrtrtová; Hajdušková 2008, s. 769 n.). Úloha pro desetileté žáky byla součástí projektu „Nápisy ve městě“. Nejprve klíčová část jejího zadání:

Vymyslete nápis na libovolný předmět, který by samotný předmět konstatoval (na skleničku napíšu SKLENIČKA). Co to provede s předmětem? Představte si, že byste měli každý předmět své domácnosti takto popsány. Jak byste mohli provést, aby sám nápis na věci věc popíral?

Úloha je zadávána ve výtvarné výchově, takže nápis zde samozřejmě nemá být jen popisem, ale především expresí. Desetiletí žáci, kteří uvedenou úlohu řešili, při tvůrčí aktivitě zkoumali utváření významu (*meaning-making*) na pomezí jazyka a vizuálního vnímání. Překonávali významový automatismus prostřednictvím „rozštěpení“ vazby mezi věcí a jejím obvyklým pojmenováním. Nejprve si měli tuto vazbu jen lépe uvědomit za pomoci vizualizace jména na věci (sklenička je „sklenička“). Takto potvrzenou identitu předmětu poté rozkolísali tím, že uvažovali o předmětu a jeho funkci inverzně, tedy čím *není*. Tím se pojmenování vyváže z konvenční sémantické závislosti a uvolní se prostor ke hledání inovací: neotřelých spojů mezi vlastnostmi předmětu, jeho funkcemi, materiálovými proměnami a vztahy předmětu k jiným objektům.

Jedná se o využití principu tropů (metafory, metonymie, synekdochy aj.) nikoliv jen v samotném jazyce, ale na *přechodech mezi jazykem a smyslovou percepcí*. Tento princip je základem umělecké tvorby a lze jej rozehrávat do různých úrovní složitosti. Žáci např. vymysleli z dřevěných suků (reálné dřevo) složený nápis „NEKUPUJTE TO“ na dřevotřískové lavici. Konfrontace materiálů (pravé dřevo vs. jeho napodobenina) zde exemplifikuje rozpor mezi kvalitami a ve spojení s nápisem nabízí expresi: pravé dřevo se stává „ctnostným“ žalobcem, který obrazně „obviňuje“ dřevotřísku z podvodu a „vynáší rozsudek“.

V porovnání s výše uvedeným příkladem z matematiky je nápadný onen expresivní

náboj. Zatímco v matematice měly nakreslené tvary hrnků podnítit objektivizaci ústící nakonec mimo sociální či personální oblast, v případě expresivního oboru se bez ní neobejdeme. Toto tvrzení nyní dokreslíme konkrétněji.

Obr. 2: Jedno z řešení expresivně tvořivé úlohy „Nápisy pro věci“



Pro příklad jsme z rozmanitých nabídek vybrali tvorbu jednoho žáka, který je mezi svými vrstevníky ve třídě známý jako obdivovatel výrobků jistě slavné firmy. Svůj postoj vyjádřil tak, že si jejími značkami polepil celý obličej, dokonce i víčka (viz obr. 2). Tím splnil zadání úlohy, epistémicky přínosným způsobem rozvrhl strukturu významů a bezděčně, aniž předem tušil souvislosti, vytvořil analogii k současné vizuální tvorbě (viz dále).

Ohniskem významové struktury žákova díla je prosté určení jeho extenze, tj. určení odkazu (denotace) na příslušnou firmu (Nike). Žák však současně na svém obličejí předvádí – exemplifikuje – design její prestižní značky. Dělá tedy něco podobného jako výrobce, když předvádí své logo na nápadném místě prodávaného výrobku. Jedinečný styl designu symbolizuje prestiž firmy a nelze jej tedy nahradit jinou vizuální podobou. Proto komerční cena loga jakékoliv proslulé firmy není malá, což se běžně prokazuje jeho zneužíváním jako klamavé nálepky na padělky původních výrobků.

Je zřejmé, že již v této fázi analýzy se dotýkáme společenských a kulturních kontextů, a tím překračujeme strukturální přístup ve směru poststrukturální analýzy. Doplňme ji interpretací subjektivní stránky žakovy exprese. Co vlastně žák o sobě svým dílem může říkat a jaké myšlenkové skripty přitom používá? Třeba toto: „*jsem nositelem prestižní značky* → *vlastním drahou věc* → *jsem bohatý a mocný* → *jsem tím, co vlastním*“. Touto komplikovanou souhrnou významů jako by člověk ztrácel svou původní tvář pod vlivem oblíbeného zboží. Žákovo dílo tak bezděky parafrázuje slavnou Frommovu otázku „být nebo mít“, směřující k jednomu z existenciálních problémů současné euroamerické civilizace.

Pro poststrukturalistický přístup se tím nabízí další krok kritického zobecnění do aktuálních společenských a politických souvislostí. Nacházíme je v okruhu angažované umělecké tvorby tzv. *culture jamming*. V. Bělohradský (2010) o něm napsal: „*Culture jamming* je politicky angažované umění postdemokratické doby, které se vynořuje jako odpověď na kolonizaci veřejného prostoru „globálními ekonomickými zájmy“ – jednoduchým příkladem je třeba nápis ČEZsko. ... Nejznámějším příkladem *culture jamming* je obraz *Corporate America Flag*.“

Obraz, který Bělohradský v citátu zmiňuje, je sarkastickou parafrází vlajky USA, na níž jsou bílé hvězdy, symboly jednotlivých států USA, nahrazeny značkami nadnárodních firem (viz obr. 3).

Obr. 3: „Corporate America Flag“
– dílo z okruhu *culture jamming*
(převzato z: Bělohradský 2010).



Analogie s žakovskou tváří polepenou firemními značkami je tu nasnadě. Polepená tvář je reálnou metaforou s podobným obsahem jako Corporate America Flag, přestože původní žakovská motivace je zřejmě diametrálně odlišná od kritického přístupu angažované tvorby *culture jamming*. Právě proto však žákovo dílo vyvolává otázky a vyzývá k diskusi, kterou by sami žáci stěží dokázali rozvinout, protože prostě k tomu postrádají dostatek znalostí. Je na učiteli, aby v podobných případech žakovský nápad zachytil, zasadil do odpovídajícího kulturního kontextu, v reflektivním dialogu ve skupině z něj vytěžil *vzdělávací motivy* a v posledku tedy i *učivo*, třeba pro výchovu k občanství, aplikovanou etiku, multikulturní výchovu apod. (srov. Fulková 2008).

Expresivně tvořivá výuka tímto způsobem propojuje různé sémiotické domény oborů do jednoho vzdělávacího pole personálních setkávání a událostí (encounter, event) podněcených tvorbou. Vytváří tím mimo jiné

předpoklady ke vzdělávací spolupráci mezi učiteli, umělci a výzkumníky (koncepce tzv. arts based research, Eisner 2006). Příkladem může být projekt *Images and Identity*¹⁴, který studuje vztahy mezi občanskou a výtvarnou výchovou (Fulková; Hajdušková; Fišerová; Kitzbergerová 2009).

4. Návrh kritérií kvality tvořivých a expresivně tvořivých úloh

Předcházející výklad metodiky konceptové analýzy opřený o jednoduché ilustrativní příklady z matematiky a z výtvarné výchovy si kladl za cíl rozvíjet transdidaktické porozumění pro práci s tvořivými a expresivně tvořivými úlohami. Snažili jsme se poukázat na to, co může být v různých tvořivých úlohách společným základem: přítomnost *kulturně plodného obsahu*, který lze interpretovat ze zadání a řešení úlohy jako *epistémickou strukturu*. Tedy jako strukturu konceptů „zanořených“ v úloze, vzájemně spjatých logikou jejího zadání, řešení hodnocení a společně zasazených do patričních kulturních, sociálních a personálních souvislostí. Tato struktura ospravedlňuje úlohu v její vzdělávací funkci a je předmětem jak pro didaktické zkoumání, tak pro evaluaci vzdělávací kvality.

V uvedeném smyslu je konceptově zaměřená reflexe obecným nástrojem profesionálního poznávání, komunikace a vzájemného obohacování edukační teorie a praxe. Platí

to jak v pregraduální přípravě, tak při dalším vzdělávání učitelů, a to zejména prostřednictvím pedagogických hospicací výuky. Reflexe jako formativní zpětnovazební proces je však zároveň evaluačním prostředkem.

Spojovacím článkem mezi reflexí jako evaluačním prostředkem a reflexí jako nástrojem pedagogického či transdidaktického poznávání jsou odborné pojmy (kategorie), které slouží jak pro interpretaci, tak pro evaluaci procesu výuky založené na tvořivých úlohách. Některé z těchto kategorií jsme v textu pojmenovali a vysvětlili. V návaznosti na to v závěru uvádíme schematický přehled pěti obecných kritérií, která pokládáme za nejdůležitější pro evaluaci kvality tvořivých nebo expresivně tvořivých úloh (tab.; podle Slavík; Dyrtrtová; Hajdušková 2008). Na jejich základě lze odvozovat další, konkrétnější a jemnější kritéria.

Popis a operacionalizace hodnotových polarit kritérií vycházejí z výše uváděného Robinsonova a kol. (1999) modelu tří principů tvořivosti ve vzdělávání (inovace, imaginace, hodnoty) a zohledňují jak strukturalistický, tak poststrukturalní přístup. Soustava kritérií samozřejmě nemá pro praxi smysl bez předchozí konceptové analýzy sémantické struktury úlohy, resp. žákovských způsobů jejího řešení, a jejich socio-kulturních kontextů. Kritéria však pomáhají orientovat se v hlavních „tazích“ reflexe, tj. na co se při konceptové analýze zaměřit, aby přispěla ke kvalitě evaluace.

¹⁴ Multidisciplinární mezinárodní projekt *Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art*, LLP Comenius. Edukační web vzniklý na základě komparativní výzkumné části tohoto projektu je uveden do provozu v září 2010.

Tab.: Návrh kritérií kvality tvořivých a expresivně tvořivých úloh
(podle Slavík; Dyrtrtová; Hajdušková 2008, upraveno)

	Popis kritéria; uplatněné principy tvorby; evaluační polarity
(I) Obsažnost	<ul style="list-style-type: none"> 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. Uplatňuje se hlavně princip hodnoty a imaginace. Evaluační polarity: <i>nepromyšlená, enkulturačně prázdná úloha ↔ hluboce promyšlená a enkulturačně plodná úloha</i>
(II) Integrita	<ul style="list-style-type: none"> 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. Uplatňuje se hlavně princip imaginace a hodnoty. Evaluační polarity: <i>neprovázaná koláž obsahů bez vymezení smyslu a cíle ↔ přehledně provázaný útvar směřující k hodnotnému cíli</i>
(III) Inovativnost	<ul style="list-style-type: none"> Míra neotřelosti a tvůrčí originality projektu posuzovaná v odpovídajícím kontextu (individuální, sociální, kulturní vztahová norma). Uplatňuje se princip inovace. Evaluační polarity: <i>opakování ↔ inovace</i>
(IV) Přiměřenost	<ul style="list-style-type: none"> Míra personalizace – orientace na žáka, jeho dispozice a zkušenosti. Uplatňuje se princip hodnoty (personální hodnoty žáka). Evaluační polarity: <i>nepřístupnost pro žáky ↔ plný ohled na žákovskou zkušenost a momentální dispozice</i>
(V) Kurikulární normativita	<ul style="list-style-type: none"> 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. Uplatňuje se princip hodnoty (sociální a kulturní). Evaluační polarity: <i>absence kurikulární normy ↔ přiměřený respekt ke kurikulární normě</i>

Literatura:

- ALBERT, R.S.; RUNCE, M.A. A History of Research on Creativity. In STERNBERG, R.J. *Handbook of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999, s. 16-34. ISBN 0-521-57604-0.
- ANDERSON, L.W.; KRATHWOHL, D.R., et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5.
- ARZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-804-X.
- BATESON, G. *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha : Malvern, 2006. ISBN 80-86702-19-7.
- BEANEY, M. Analysis. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2009 Edition)*, ZALTA, E.N.(ed.). [cit. 2010-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/analysis/>>.
- BĚLOHRADSKÝ, V. Den vyhlášení postdemokracie. [cit. 2010-03-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/kultura/salon/192522-vaclav-belohradsky-den-vyhlaseeni-postdemokracie.html>>.
- BLACK, M. More about Metaphor. In ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993, s. 19-41. ISBN 0-521-40547-5.
- BRŮCKMANNOVÁ, M.; JANÍK, T. Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny: ukázka z výuky fyziky. In JANÍK, T. (ed.) a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 89-102. ISBN 978-80-7315-165-2.
- CAILLOT, M. The Building of a New Academic Field: the case of French didactiques. *European Educational Research Journal*. 2007, 6, č. 2, s. 125-130. ISSN 1474-9041.
- CAREY, R. *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. New York; London : Garland Publishers, Inc., 1998. ISBN 10-08153-09155.
- CARLSEN, W. Domain of teacher knowledge. In *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. Springer Netherlands, 2002, s. 133-144. ISBN 1572-5987.
- CROCE, B. *Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays*. London : Oxford University Press, 1966.
- CUNNINGHAM, D.J. Cognition as semiosis. The Role of Inference. *Theory & Psychology*. 1998, 8, č. 6, s. 827-840. ISSN 0959-3543.
- CURRIE, G.; RAVENSCROFT, I. *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. New York : Oxford University Press, 2002. ISBN 978-01-982-3809-6.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. (Transl. Massumi, B. 2005). Minneapolis, London : University of Minnesota Press, 2005. ISBN 0-8166-1402-4.
- van DIJK, E.M.; KATTMAN, U. A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2007, 23, s. 885-897. ISSN 0742-051X.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*. Praha : Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-79-X.
- EISNER, E. Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education*. 2006, 48, č. 1, s. 9-18. ISSN 0039-3541.
- FLYVBJERG, B. Morální a politická filosofie dnes. Nárys užité etiky pro trvale udržitelný

-
- rozvoj. Aristotelés, Foucault a progresivní frónésis. *Filosofický časopis*. 1996, 44, č. 1, s. 45-69. ISSN 0015-1831.
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha : H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- FULKOVÁ, M.; HAJDUŠKOVÁ, L.; FIŠEROVÁ, Z.; KITZBERGEROVÁ, L. Report from Action Research, Czech Republic. FILE AR_CZ, 2009. Interní materiál projektu I+I, KVV PedF UK v Praze.
- FULKOVÁ, M.; TIPTON, T.A (Con)text for New Discourse as Semiotic Praxis. *The International Journal of Art and Design Education*. 2008, 27 (1), s. 27-42. ISSN 1476-8062.
- FULKOVÁ, M.; TIPTON, T.; ISHIKAWA, M. Through the Eyes of a Stray Dog: Encounters with the Other (Culture). *International Journal of Education through Art*. 2009. Vol. 5. no 6, s. 111-128. ISSN 1743-5234.
- GADAMER, H.-G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-85214-46-3.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel; Paris : Delachaux et Niestlé, 1987. ISBN 2-603-00756-4.
- GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0713-1.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GRAY, E. M.; TALL, D. Duality, ambiguity and flexibility: a proceptual view of simple arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*. 1994, 25, č. 2, s. 116-141. ISSN 0021-8251.
- GROSSMAN, P.L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York : Teacher College Press, 1990. ISBN 978-1-57473-107-1.
- HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*. 1991, 40, č. 3, s. 247-256. ISSN 3330-3815.
- HEJNÝ, M. *Diagnostika aritmetické struktury*. In BURIAN, V.; HEJNÝ, M.; JÁNY, Š. *Zborník príspevkov z letnej školy z teórie vyučovania matematiky PYTHAGORAS 2003*. Bratislava : Exam, 2003, s. 22-42. ISBN 80-968815-6-6.
- HEJNÝ, M., a kol. *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava : SPN, 1990. ISBN 80-08-01344-3.
- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.
- HELMKE, A. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Bonn; Seelze : Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2004. ISBN 3-7800-1004-6.
- JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2009, 59, č. 2, s. 116-135. ISSN 3330-3815.
- JELEMENSKÁ, P.; SANDER, E.; KATTMANN, U. Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 2, s. 190-201. ISSN 3330-3815.
- KALHOUS, Z. Učební úlohy ve výuce. In KALHOUS, Z.; OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 328-336. ISBN 80-7178-253-X.

- KANSANEN, P. Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge? In JANÍK, T. (ed.). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007, s. 11-22. ISBN 978-80-7315-139-3.
- KANT, I. *Kritika soudnosti*. Praha : Odeon, 1975.
- KAŠČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. (Přel. J. Koťa). *Pedagogika*. 2002, 52, č. 4, s. 388-414. ISSN 0031-3815.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KEMP, G. Croce's Aesthetics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. První zveřejnění 4. 5. 2008; rev. zveřejnění 31. 8. 2009 [cit. 12. 11. 2009]. Dostupné na WWW: <<http://plato.stanford.edu/entries/croce-aesthetics/#IntExp>>.
- KORTHAGEN, F.A.J., a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (NJ); London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. ISBN 0-8058-3740-X.
- KULKA, T. *Umění a falzum*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-0954-X.
- MASSCHELEIN, J. How to imagine something exterior to the system: critical education as problematization. *Educational Theory*. 2005, 48, č. 4, s. 521-530. ISSN 0013-2004.
- MILLAR, R. Evaluating educational programme: Issues and perspectives. In BENETT, J; HOLMAN, J.; MILLAR, R.; WADDINGTON, D. (ed.). *Evaluation as a tool for improving science education*. Münster; New York; Berlin : Waxmann, 2005, s. 15-32. ISBN 3-8309-1508-X.
- PASCH, M., a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. 3. vyd. London : Routledge et Kegan Paul, 1972. ISBN 0-7100-7466-2 (p).
- PORTER, A.C.; SMITHSON, J.L. *Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators*. CPRE Research Report Series. Philadelphia : Consortium for Policy Research in Education, 2001 [cit. 2010-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.cpre.org/Publications/rr48.pdf>>. ERIC Education Resources Information Center.
- PUPALA, B. Revízia didaktického myslenia: komentár k monotematickému číslu. *Pedagogika*. 2009, 59, č. 2, s. 215-220. ISSN 3330-3815.
- ROBINSON, K., a kol. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education : London, 1999 [cit. 2007-07-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>>.
- RUSSELL, B. Poznanie na základe oboznámenosti a poznanie z deskripcie. *Organon F* 1997, F 4, č. 3, s. 264-278. ISSN 1335-0668.
- SCHMIDT, W.H.; COGAN, L.S. Development of the TIMSS Context Questionnaires. In MARTIN, M.O.; KELLY, D.L. (ed.). *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and Development*. Chestnut Hill (MA) : Boston College, 1996, s. 5-1 – 5-22. ISBN 1-889938-00-9.
- SLAVÍK, J. Mozek, myšlení, umění. In KRÁMSKÝ, D., a kol. *Humanitní vědy dnes a zítra*.

-
- Liberec : Katedra filosofie Technické univerzity v Liberci – Nakladatelství Bor, 2007, s. 327-338. ISBN 978-80-86807-06-5.
- SLAVÍK, J. Několik poznámek k úvodníku J. Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*. 2003, 53, č. 2, s. 202-205. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*. 1994, 44, 2, s. 119-128. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*. 1999, 49, č. 3, s. 220-235. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza tvořivých úloh (se zaměřením na výtvarnou výchovu a příbuzné umělecké obory). In SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy*. Hradec Králové : GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové, 2008, s. 761-778. ISBN 978-80-7041-287-9.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*. 2007, 57, č. 3, s. 263-274. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*. 2006, 56, č. 2, s. 168-177. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2005, 55, č. 4, s. 336-354, ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In JANÍK, T., a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 113-128. ISBN 978-80-7315-165-2.
- SPIPKOVÁ, V. The Concept of Quality in Education, Quality of School in the Context of Decentralised School System. *The New Educational Review*. 2005, č. 5, s. 167-177 [cit. 2010-03-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.educationalrev.us.edu.pl/>>.
- STARÝ, K.; CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K., a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.
- STERNBERG, R.J.; LUBART, T.I. The concept of creativity: Prospects and Paradigms. In STERNBERG, R.J. *Handbook of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999, s. 3-15. ISBN 0-521-57604-0.
- SUMMERS, D. Real metaphor: towards a redefinition of the ‘conceptual’ image. In BRYSON, N.; HOLLY, M.A.; MOXEY, K. (ed.). *Visual Theory: Painting and Interpretations*. New York : HarperCollins, 1991, s. 231-259. ISBN 978-00643-040-16.
- ŠTECH, S. Mise školy – chránit kulturu i rozvíjet dítě. *Nové školstvo (portál o reforme vzdelávania)*. 9. 5. 2007 [cit. 20. 2. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?123>>.
- ŠTECH, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In BRABCOVÁ, A. (ed.). *Brána muzea otevřená*. Praha : JUKO – Open Society Fund, 2003, s. 66-85. ISBN 80-86213-28-5.

-
- ŠTECH, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*. 2009, 59, č. 2, s. 105-115. ISSN 3330-3815.
- ŠVEC, V.; FILOVÁ, H.; ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.
- TOLLINGEROVÁ, D., a kol. *K teorii učebních činností*. Praha : SPN, 1986.
- VALENTA, J. „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*. 2003, 53, č. 2, s. 202-205. ISSN 3330-3815.
- VOPĚNKA, P. *Meditace o základech vědy*. Praha : Práh, 2001. ISBN 80-7252-044-X.