

MAREŠ, J.: K některým pedagogickým aspektům výukového dialogu učitel - žáci. In: Tollingerová, D. (ed): Člověk jako součást vzdělávacího systému. Praha, PÚ JAK ČSAV 1972, s. 227-249.

MAREŠ, J.: Pedagogovy otázky a žákovy odpovědi. Odborná výchova, 35, 1985, č. 6, s. 172-173.

MAREŠ, J.- GAVORA, P.: Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací

hodině. Pedagogika, 35, 1985, č. 3, s. 307-318.

PSTRUŽINOVÁ, J.: Verbální komunikace a možnosti aktivní participace žáků při vyučování. 3. celostátní seminář o pedagogické interakci a komunikaci. Hradec Králové 1991.

ZELINA, M.: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy 1990.

MEZINÁRODNÍ KOLOKVIUM "PŘEDÁVÁNÍ POZNATKŮ V PREGRADUÁLNÍ I POSTGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ" (Les transferts de connaissances)

Ve dnech 29. září - 2. října pořádá v Lyonu skupina specialistů na problematiku kognitivní psychologie a psychologie učení, didaktiky a pedagogických forem přípravy vychovatelů a učitelů významné mezinárodní kolokvium. Všechny spojuje zájem o problémy transmise čili předávání poznatků v procesu vyučování žáků i v přípravě učitelů na tyto činnosti.

Mezinárodní vědecký výbor pod vedením předního pedagogického psychologa Philipa Meirieu dokázal vyvolat velký zájem a po náročném posuzování vybral cca 350 příspěvků. Materiálně a organizačně zajišťuje úspěšnost setkání Université Lumiere v Lyonu 2.

Organizace kolokvia bude netradiční. Nejprve se 9 pracovních skupin sejde dvakrát nad texty, které už nebudou přednášeny, protože byly předem k dispozici v písemné formě. Úkolem skupin bude stanovit hlavní nezodpovězené otázky a problém v daném tématu. Ve druhé fázi se vytvoří skupiny nové podle jednotlivých témat, tentokrát k vypracování (elaboraci) možných odpovědí, předpovědí či naznačení trendů.

Od třítýpůdenního jednání lze očekávat pozoruhodná srovnání dosavadních znalostí o autonomním učení žáků, o kognitivní remediaci, o metakognitivních dovednostech, o vlivu sociálních interakcí na učení ad. Zárukou toho jsou osobnosti jako Ph.Meirieu, M.Develay, A.-N. Perret-Clermontová, B.-M.Barthová, Ph.Perrenoud a další.

Pedagogika přinese z kolokvia podrobnou zprávu v některém z následujících čísel.

PROBLÉM CHYBY V TVOŘIVĚ VÝRAZOVÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

Klíčová slova: Chyba, norma, hodnocení, alterace, kreativně expresivní výchova, estetická výchova.

Anotace: Článek analyzuje problémy normy a chyby ve vztahu ke kreativitě výchovy. Informuje o metodice estetického hodnocení. Přináší výsledky průzkumu estetického hodnocení v praxi výtvarné výchovy.

Chybnému výkonu žáka a jeho vztahu k učení a vyučování byly u nás věnovány hodnotné publikace (Kotásek 1958, Kulič 1971, Doležal - Mareš 1977/78). Pozornost autorů bývá zaměřena na psychologické a didaktické kontexty chyby, zejména v exaktním a faktografickém vzdělávání. V něm je chybný výkon zpravidla jednoznačně vymezen jako protiklad správné (bezchybné) alternativy, a je tedy poměrně lehce přístupný pro detekci a zhodnocení.

Nabízejí se otázky, nakolik lze o chybných výkonech uvažovat i jinde, než v exaktních oborech. Jak je to s chybou v tvůrčích a výrazových disciplínách, dejme tomu ve výtvarné nebo dramatické výchově? Kvalitou výrazu je projektivnost a symboličnost, kvalitou tvorby originalita, společným jmenovatelem výrazové tvorby je esteticko-umělecká forma. Existuje vůbec chyba tam, kde nejde v první řadě o přesnost, ale o fantazii, krásu a umění?

Proč by však určitá podoba chyby neměla mít své místo právě tam, kde probíhá tvorba? Vždyť tvůrčí hodnota není myslitelná bez svého protikladu - chyby. Proto se v následujících řádcích pokusíme o zamyšlení nad chybou ze zorného úhlu setkání učitele se žákem při expresi a volné tvůrčí činnosti.

Tušíme, že význam i smysl chyby je zde poněkud jiný než v oblasti exaktních předmětů, a proto zasluhuje zvláštní pozornost.

Co to je chyba?

Na počátku je třeba aspoň velmi stručně se pozastavit nad pojmem vymezujícím rámec analýzy. Sémanticky vzato je chyba nepřijatelný rozpor odhalený srovnáním jevu (jak to aktuálně je) s jeho referenčním vzorem (jak by to správně mělo být). Z pragmatického hlediska je chyba informace, která vyzývá ke změně daného stavu věci - ke korekci, nápravě chyby.

Chybu nelze odhalit bez hodnocení, tj. bez srovnávání kvalit. Předmětem srovnávání je buď cíl (co mělo být dosaženo?), nebo prostředek nějaké činnosti (jak se mělo dospět k výsledku?). Projevem chyby je nepřipustná odchylka od stanoveného výsledku (cíle) a/nebo špatné užití prostředků na cestě k němu.

Kontext jako rozhodující ukazatel chyby

Dosažení cíle můžeme charakterizovat jako důsledek setkání správných prostředků na správném místě, správným způsobem a ve správném čase. Slovo

správný se vztahuje ke zvolenému cíli. Je zřejmé, že nesprávná volba prostředků a způsobu jejich použití se projeví jako zábrana nebo komplikace na cestě k cíli - bude považována za chybu.

I chybná činnost však ústí do nějakého výsledku. Také nesprávný výsledek je konec konců cílem, i když jiným, než byl ten původní. Vzniká otázka - co si počít, projeví-li se *nesprávné* použití prostředků dosažením jiného, avšak správného (popř. správnějšího) cíle? Kolumbus odplul s cílem odhalit jinou cestu ke známému světadílu - a objevil nový. Picasso ve známých Avignonských slečnách určitě nenaplnil dobový ideál krásy. Ale poznamenal jimi vývoj umění na celá desetiletí. Jak máme hodnotit takové *chyby*? Není právě zde ukryt problém hodnocení a chyb v tvůrčí výchově?

Při hledání odpovědi se vrátíme k sémantické a pragmatické definici chyby. Uvedli jsme, že významem chyby je rozpor mezi ideálním vzorem a reálným objektem hodnocení. Zatímco vzor nutně pochází z minulosti, hodnocený objekt je přítomností. Vstupuje do jiného časoprostorového kontextu, než ve kterém vznikala idea vzoru.

V soutěži mezi nově vzniklým objektem a jeho vzorem se může proměna kontextu stát rozhodující - z pragmatického hlediska se *chyba* ukáže jako vítaná cesta k dosud netušené formulaci cíle. Aktuální kontext tedy rozhoduje o tom, zda chybou bude vzájemná odchylka, nebo naopak totožnost mezi vzorem a objektem hodnocení. V nových časoprostorových souvislostech se *správnost*, tj. shoda se zastaralou normou, může projevit jako chyba.

Normativní a kreativní chyby

Předchozí úvahy vyzývají k odlišení dvou druhů chyb: a) chyby normativní, b) chyby kreativní. Zatímco normativní

chyby vyplývají z aplikace minulosti (normy) na přítomnost, kreativní chyby definitivně prověřuje jenom budoucnost.

a) Normativní chyby

Normativní chybou je každá nepřijatelná odchylka reálného postupu a/nebo dosaženého výsledku činnosti od normovaného vzoru. Tento druh chyb bychom také mohli nazvat chybami odchýlení.

Posouzení normativních chyb je založeno na principu podřízenosti detailu (systémového prvku) vůči celku (systému) - detail se přizpůsobuje celku, prostředek cíli, nikoliv naopak.

b) Kreativní chyby

Kreativní chybou je nepřijatelná totožnost reálného postupu anebo dosaženého výsledku činnosti s normovaným vzorem. Tento druh chyb můžeme označit jako chyby strnulosti. Kreativní chybu lze také vyložit jako zdánlivě bezchybný (normovaný) výkon v *chybném* (normou neočekávaném) kontextu.

Hodnocení kreativních chyb vychází z představy, že za určitých limitních podmínek může posun sebemenšího prvku systému přivodit jeho celkovou (systémovou) změnu. V takovém případě přestávají platit dosavadní pravidla a to, co bylo dříve chybou, stává se správnou součástí nové soustavy. Celek se přizpůsobuje detailu, cíl prostředku.

Zrádnost při hodnocení kreativních chyb je převrácený časový kontext oproti chybám normativním. Kreativní chyby směřují do budoucna, vztahují se k cílům, které teprve budou odhaleny. Proto není možné je aktuálně zachytit - lze se pouze cvičit v tom, aby-chom je zbytečně nedělali.

To je smysl tvrzení: "*Náhoda* (rozuměj "*chyba normy*") *pomáhá připraveným*". Kdyby sir Fleming v rozhodující chvíli udělal kreativní chybu a vymysl zaplísněnou zku-

stavku - neobjevil by penicilin. Avšak neobjevil by jej ani tehdy, kdyby nedokázal normativní chybu (nečistotu v laboratoři) zasadit do kontextu dosavadních znalostí a vytěžit z ní maximum.

Paradox tvůrčí výchovy

Závěrem předchozí části textu jsme dospěli k jádru nastoleného problému. S výtvarnou, dramatickou, literární a hudební výchovou vstupuje do školy umění tvorby i - neklademe-li na pojem "umění" absolutní nároky - tvorba umění.

Jak před nedávnem upozornil Rýdl (1990/91), s uměním proniká do školní atmosféry prvek, který přesahuje její časový horizont. Škola ve své zacilenosti zprostředkuje přicházející generaci to, co již bylo, co se v kultuře osvědčilo a získalo statut normy. Proti tomu umění "má ukázat hotovost světa znovu jako nehotovost" (J.Chalupecký). Proto překračuje normy (Mukařovský 1936), přichází s vizí budoucího (Gombrich 1970, Dorfman - Kenna 1966 aj.) a těžko snáší hranice školní předurčenosti cílů i postupů.

Použijeme-li naši terminologie, umění vnáší do výchovy normativní chyby, aby předcházelo chybám kreativním. Tento fakt otevírá ve školní praxi i v teorii nelehké problémy. Tím spíše, že v umění samotném je skryt rozpor mezi normou a jejím překračováním, kterým je do výchovy vnášen evaluační paradox.

Evaluační paradox tvůrčí výchovy je založen na nutném protikladu normativity a kreativity. Vzniká pod vlivem kontrastu dvou protichůdných požadavků na pojetí umělecké výpovědi. Z jedné strany stojí potřeba respektovat navyklá percepční schémata (percepční normy), která poskytují vnímání "nástroj k pochopení nekonečné různorodosti světa" (Gombrich 1985, s.173). Ze strany druhé je položen úkol vyrovnat se s jedinečnou zkušeností, která "nikdy nemohla

být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat" (l.c. s.204). Sama tato zkušenost však může demonstrovat svou jedinečnost pouze jako protiklad zažitého a normovaného percepčního schématu, o který a proti kterému se musí umět opřít.

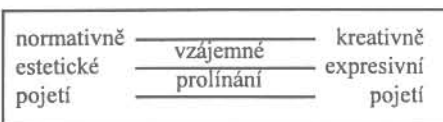
Každá nově zažitá norma rozšiřuje individuální vnímavost k diferenciaci světa (l.c. s.209). Norma vyrůstá ze šířek a hloubek společného lidského poznání, které překračuje horizonty individuální zkušenosti. Bez odvozené normy proto nejsou myslitelné ani nadnormativní tvůrčí přesahy a nové poznání. To, co se jeví jako úplná svoboda od normy, je mnohdy nevolnictvím vlastní omezenosti, které plyne z nepoznaného normativního východiska.

Tak se tvůrčí výchova neustále pohybuje na ostří nože mezi respektem k neopakovatelné zkušenosti jedince a nutností vybavit tuto zkušenost potřebným zázemím akční a percepční normy. Probíhá obtížné hledání *magické syntézy* intuitivní zkušenosti jedince s racionalizovanými normami zobecněnými zkušeností komunity (Arieti 1976). Z pohledu hodnocení to znamená neustálé obnovování rovnováhy mezi normativitou, která hrozí kreativními chybami, a živelností, která pod vlivem normativních chyb může paradoxně zatarasit cestu ke svobodné tvorbě.

Druhy chyb a dvě pojetí výchovy

Evaluační paradox otevírá v tvůrčí výchově napětí mezi dvěma přístupy, které se projevují jak v teorii, tak ve výchovné praxi. Konzervativnější přístup bychom mohli nazvat normativně estetickým, jeho liberálnější protipól kreativně expresivním. Můžeme si představit model, v němž se obě pojetí na pólech vyhraňují, v místě průniku směřují a vzájemně obohacují.

Obr. 1: Dvě pojetí tvůrčí výchovy



Termín *estetická výchova* v konzervativním významu poukazuje především na normativní proces estetické kultivace jednotlivce. Hotový kulturní vzor (estetická norma) je učitelem předkládán žákovi. Ten si jej má osvojit. V průběhu osvojování učitel žáka ovlivňuje za pomoci vzorových příkladů a především s využitím hodnocení výsledků žákovské tvorby.

Již od cca dvacátých let našeho století je normativní model podrobován ostré kritice (ve výtvarné výchově viz např. Chobola 1975, Brožek - Maleček 1968, David 1983, Uždil 1985, 1989). Nová orientace byla v devadesátých letech ještě posílena. Zaměřenost na proces, individualita projevu a tvořivě výrazové aspekty výchovy jsou natolik zdůrazňovány (Zhoř 1987, 1989, Machková 1992), že opravňují k úvahám o zřetelném posunu od normativně estetického ke kreativně expresivnímu výchovnému pojetí.

Zatímco v esteticko-normativním pojetí patří (často jen implicitně) ke klíčovým slovům pojmy *osvojování, produkt, forma, estetická norma a krása*, kreativně expresivní výchovu bychom mohli charakterizovat pojmy *ozvláštňování, proces, výraz, umělecká hodnota, jedinečnost* (obr. 2).

Soudobý kreativně expresivní trend výchovy je v souladu s vývojem kultury a školy v mnohém obohacuje a inspiruje. Pro tvůrčí předměty samotné však hrozí nebezpečím naivního diletantismu, který ve jménu nepochopené hravosti a zaslepeného *boje s normou* nakonec nemá zejména starším žákům a studentům co nabídnout. To je důvod, proč bychom měli precizněji vymezit

i normativní stránky umění a estetiky a zřetelněji se uvědomit, jak s nimi můžeme smysluplně zacházet. V tomto úsilí nám pomůže psychodidakticky velmi užitečný termín *alterace*.

Alterace jako signál chyby a výzva k hledání kvality

Alterace (změna, úprava, rekonstrukce) je pojem často užívaný v teoriích kreativity (Ghiselin 1957) i v uměnovědě a estetice. Soudobý izraelský estetik T. Kulka (o jehož koncepci *popperánské estetiky* se zde ponejvíce opírám) považuje za alteraci

Obr. 2: Klíčová slova rozlišující estetické a kreativně expresivní pojetí výchovy

	Normativně estetické pojetí	Kreativně expresivní pojetí
Klíčová transformace	Osvojování	Ozvláštňování
Klíčový úkol	Produkt	Proces
Klíčový předmět hodnocení	Forma	Výraz
Klíčové kritérium hodnocení	Estetická norma	Umělecká hodnota
Klíčová hodnota	Krása (Správnost)	Jedinečnost

každý zásah do podoby tvůrčího projevu, který respektuje jeho vlastní percepční Gestalt (Kulka 1992, s.32), tzn. který je v souladu s jeho vnitřní logikou, koncepcí.

Alterací může být např. odlišně zvolená stupnice nějaké hudební skladby, dílčí proměna barev ve výtvarném díle, záměna slova v básni, pozměňená expresivita gesta v dramatickém projevu apod. Vždy jde o dílčí zásah, který v zásadě nezmění celkový charakter díla (jeho Gestalt), ale mohou způsobit proměny v jeho kvalitách a v účinku na vnímatele.

Podstatou hodnotové informativnosti alterací je srovnávání (komparace) dosavadního stavu díla s jeho pozměněnou variantou. Komparativní posouzení, zda provedená alterace vytvořila lepší, resp. horší alternativu, je jednodušší a zřejmější, než soud o celkové kvalitě díla. Bývá proto i pozoruhodně evidentní, vykazuje relativně vysokou míru shody mezi posuzovateli (1.c. s. 33).

Ve výchovné praxi jsou alterace většinou nazývány korekcemi a patří k nejběžnějším pedagogickým zásahům. Jsou to změny na žákovské práci navrhované, kontrolované, někdy i prováděné učitelem. Příčinou každé takové korekce tvůrčího projevu je rozdíl mezi představami o kvalitě, který vyplývá z odlišnosti individuálních hodnotových konceptů učitele a žáka.

Tím se opět vracíme k problému chyby. Snaha po alteraci vyjadřuje soud o nesprávnosti stávající varianty díla. Je tedy i poukazem na estetickou chybu. Výchovným smyslem ovšem není objev chyby, ale nalezení alternativy. Objev chyby má přinášet klíčovou výchovnou informaci: jediné hledisko zpravidla nestačí a první nápad ještě neznamená skutečnou kvalitu - hodnoty je třeba hledat a doslova vynalézat v alternativách formy i obsahu na pomezí mezi obecnou normou a vlastní jedinečností.

Účinek alterací jako měřítko estetické kvality

Pokus o korekci (alteraci) výrazového projevu je signálem předpokládané chyby. Ne vždy je však tento signál oprávněný. Alterace může dílo i znehodnotit, nebo její účinek může být zanedbatelný. Alterace tak můžeme rozdělit do tří kategorií:

- A) alterace znehodnocující,
- B) alterace zhodnocující,
- C) alterace neovlivňující.

Alterace typu C jsou hodnotově, a tedy i výchovně lhostejné, nebudeme se jimi zvlášť zabývat.

Podstata činnosti alterací prvních dvou kategorií (A,B) spočívá ve vlivu těchto alterací na harmonii (sladěnost) konstitučních prvků díla. Jinými slovy - účinné alterace mění úroveň integrity díla.

Integrita výrazového projevu je totéž, co jeho vnitřní jednota, harmonie všech jeho skladebných prvků. Kritérium integrity patří ke klasickým měřítkům estetického hodnocení (Aristotelés 1948, Birghof 1931, 1968, Eysenck 1941). Ve výchovné praxi bývá chyba integrity intuitivně vyjadřována slovy: *"je to nevyvážené"*, *"je to moc rozbité"*, *"příliš kontrastní, chaotické"* atd.

Ačkoliv má integrita v estetickém hodnocení klíčovou úlohu, sama o sobě není postačujícím měřítkem k posouzení celkové kvality díla. Proto je integrita doplňována dalším prastarým estetickým měřítkem - komplexitou (viz. cit. díla).

Komplexita (složitost, multidimenzionalita, heterogenita) vyjadřuje různorodost konstitučních rysů díla (Kulka 1.c. s. 37). Růst komplexity zvyšuje počet alterací, jimiž lze do díla zasahovat, a současně komplikuje snahy po dosažení jeho celkové integrity. Učitelé na chyby v komplexitě většinou poukazují typickými větami: *"to je chudé"*, *"je to málo rozmanité"* apod.

Kritérium integrity a komplexity ve spojení s mechanismem alterací dovoluje rozhodovat o celkové estetické kvalitě konkrétního díla. O díle, kde všechny seriózní pokusy o alteraci budou patřit k typu B (alterace zhodnocující), tj. budou zvyšovat jeho integritu, můžeme právem prohlásit, že není esteticky kvalitní. Tam, kde každá změna přináší zlepšení, kvalita evidentně chybí. Obtížněji prokážeme opačné tvrzení (1.c. s.43), ale přesto lze marnou snahu o vylepšení díla považovat za solidní příznak jeho estetické správnosti. Opravdu, neobjevíme-li lepší alternativu, musíme připustit kvalitu té původní.

Jak vidno, rozhodování o celkové estetické kvalitě díla je možné lehce zviditelnit na podkladě prováděných alterací. To je přínosný moment pro psychodidaktickou práci s chybami.

Platnost posouzené chyby v tvořivém výrazovém projevu

Alterace zviditelňují estetický soud, ale samy o sobě nevypovídají o jeho platnosti. Přesto v rámci estetického hodnocení je platnost úsudku relativně silná. Není náhodou, že estetika užívá hodnotící termín estetická správnost (Goodman 1978). Platnost soudu o estetické kvalitě je do jisté míry dokazatelná (1) alternativností formy a (2) normativním kontextem:

1) Soud o estetické správnosti primárně spočívá "uvnitř" díla - zakládá se na výše uvedeném kritériu integrity, tj. na tom, *jak dobře jsou sladěny specifické konstitutivní prvky díla* (Kulka, 1.c. s.32). Platnost takového soudu lze celkem snadno prokazovat srovnáním účinků různých alterací díla.

2) Soud o estetické správnosti se opírá o dosud známé estetické normy. To znamená, že je možné podporovat jeho platnost poukazem na existující estetický etalon. Při

komparativním srovnávání alterací bývá platnost estetického soudu překvapivě evidentní. Navrhnout alteraci ovšem může jenom člověk, který je esteticky senzitivní a má příslušné znalosti. Učitel tedy nesmí být dilatantem v imaginaci(!)

Na rozdíl od estetického soudu je umělecký soud mnohem nejistější. Tvůrčí umělecká kvalita není úplně závislá na momentální estetické správnosti díla. Čím více dílo překračuje dosavadní zázemí estetické zkušenosti, tím obtížněji lze aktuálně rozhodnout o jeho umělecké kvalitě. K jejímu posouzení je proto nejpříležitější kritérium intenzity (síly výrazu, expresivity): Umění může vzbuzovat silný nesouhlas, ale nemá být přijímáno lhostejně.

Ani kritérium intenzity však nemusí v danou chvíli potvrzovat platnost uměleckého soudu. Ta bude prokazována až průběhem času, ukáže se v síle vlivu, který bude mít posuzované dílo na vývoj umění, estetických norem a kultury obecně. Z toho důvodu je soud o umělecké kvalitě vlastně zvláštním druhem prognózy. To samozřejmě ztěžuje úlohu hodnotitele i výchovu k hodnocení.

Normativní a kreativní pojetí hodnocení ve výchově

V popsáných rozdílech mezi estetickým a uměleckým hodnocením lze lehce odhalit protiklad mezi normativně estetickým a kreativně expresivním pojetím výchovy. Bez nesnázi k těmto dvěma pólům přiřadíme i naše dva druhy chyby - normativní a kreativní.

Zatímco v kreativně expresivním pojetí výchovy je pozornost zaměřena k odstraňování kreativních chyb, v pojetí normativně estetickém učitel se žáky *hlídá* především normativní chyby. Tomu odpovídají i dvě odlišná pojetí hodnocení:

1) *Normativní* pojetí hodnocení orientuje žákovu pozornost ke vzoru. Vychází z představy správného postupu a výsledku (splněného úkolu), jehož garantem je učitel. Hodnocení bývá relativně časté a směřuje ke konkrétním korekcím. Typickým výrokem žáků bývá otázka "Je to tak dobře?"

V praxi existuje normativní pojetí hodnocení ve dvou variantách: direktivní a dialogické (Bartošová 1993).

V direktivní variantě učitel většinou buď pouze oznámí žákovi chybu (to odpovídá detekci, popř. identifikaci chyby v Kuličově terminologii, 1971), nebo přímo navrhne její korekci. Schází interpretace chyby. Žák sám je k chybě pasivní, nemá příležitost ji objevovat a zacházet s ní, ačkoliv právě při práci s chybou by měl nemalé šance naučit se odhalovat a tvořit estetickou kvalitu.

V dialogické variantě učitel na chybu žáka upozorňuje, ale její analýzu aktivně provádí žák sám v dialogu s učitelem. Cennější je varianta (dosud v praxi výjimečná), kdy chyba je objevena v diskusi žáků mezi sebou a stává se pramenem sociokognitivního konfliktu (Doise - Mugny 1981 in Štech 1992) a diskuse.

2) *Kreativní* pojetí hodnocení orientuje žákovu pozornost k variabilitě forem a metod. Vychází z představy, že každý nápad a prakticky libovolný postup může být základem pro nečekaně dobrý výsledek. Hodnocení není časté, je především pozitivní, nebo se projevuje jako výzva ke hledání nových alternativ.

Zvláštním projevem kreativního pojetí hodnocení je tolerance odlišností v žákově vnímání světa. Na její potřebnost upozornila již ve třicátých letech našeho století Cornaro (1937/38). Tehdy se toleranční přístup jevil jako výjimečný a přitom vzhledem ke kreativnímu charakteru oboru (tehdejší kreslení) více než potřebný. Tolerance předchází kreativním chybám tím, že žákovi nevnu-

cuje kulturní normy. Učitel nejvýše poukazuje na odlišnost dětského percepčního schématu, nevede žáka k jeho korekcím. Dnes patří toleranční přístup k běžnějším projevům zejména u mladších žáků. Naneštěstí se za tolerantností mnohdy skrývá bezradnost učitele ve vlastním pojetí estetické a umělecké hodnoty.

Pojetí hodnocení a přístup učitele k chybě žáka ve školní praxi výtvarné výchovy

Teoretická úvaha vychází z praxe a měla by se k ní vracet. Proto je tento příspěvek zakončen stručnou zprávou o průzkumu zaměřeném na hlubší poznání přístupu učitelů k chybám žáků ve výtvarné výchově. Průzkum se týkal 26 tříd a 23 učitelů (z toho 20 žen a 3 muži) 1. - 8. ročníků základních škol v Praze, Písku, Kladně a Kralupech nad Vltavou. byl prováděn v letech 1991 -1993 skupinou diplomantek katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK pod vedením autora článku (blíže in lit. Paláčková 1991, Dvořáková 1992, Bartošová 1993).

Metodicky byl průzkum založen na kombinaci přímého cíleného pozorování, mikroanalýzy magnetofonových záznamů výuky a akčního průzkumu. Základní jednotkou obsahové analýzy byl *chybový výrok*, tj. sémanticky ohraničené vyjádření učitele k chybě žáka. Každý zaznamenaný výrok byl doplněn stručným popisem aktuálního akčního a komunikačního kontextu (bezprostředně předcházející a následné výroky nebo akce žáka a učitele).

Impulzem pro výzkum bylo přesvědčení, že reálný vliv a smysl výchovného hodnocení závisí především na jeho akčním a komunikačním kontextu. Chyba sama o sobě v tvůrčí výchově nic neznamená, důležitý je

Obr. 3: Typy přístupu učitele ve vztahu k pojetí výchovy

Typ přístupu k chybě		Charakteristika typu	Pojetí výchovy
Normativní	direktivní	Předpokládána normativní chyba. Žák vůči chybě pasivní. Chybí interpretace.	NORMATIVNĚ ESTETICKÉ
	dialogický	Předpokládána normativní chyba. Žák vůči chybě aktivní. Analýza chyby.	
Kreativní		Předcházení kreativní chybě. Žák vůči chybě aktivní. Hledání variant řešení.	KREATIVNĚ EXPRESIVNÍ
Toleranční		Vyhýbání se kreativní chybě. Žák vůči chybě pasivní. Chybí korekce.	

psychodidaktický kontext chyby: jak učitel přistupuje k hodnocení, jak učí své žáky rozumět chybám a *zacházet* s nimi. Necht' učitelů diskutovat se žáky o estetických normách a jejich porušování mnohdy pouze skrývá jejich odbornou bezradnost.

Reakce na chybu (ať již ze strany učitele, nebo jiného žáka) vede k sociokognitivnímu konfliktu, vyvolává znepokojení a otázky. To jsou ale naprosto legitimní průvodci každého tvůrčího úsilí. Střetání názorů při

objevu chyby je poukazem k existenci hodnoty (estetické, umělecké nebo etické aj.). Každé upozornění na chybu je informací o alternativě vnímání světa, je příznakem jedinečné zkušenosti. Tento fakt je třeba vnést do dialogu a psychodidakticky jej využít, nikoliv před ním zavírat oči.

Náš zatím pouze deskriptivní průzkum naznačil, že ve výchovné praxi zůstává kolem hodnocení a chyb mnoho otazníků. Sledovali jsme četnost hlavních a dvou doplň-

kových typů učitelova přístupu k chybám. Každý z hlavních typů lze přiřadit k jednomu druhu pojetí hodnocení a výtvarné výchovy (viz obr. 3).

Souhrnný diagram zaznamenaných četností typů hodnocení ukazuje drtivou převahu normativního direktivního přístupu (obr. 4). Svádí k domněnce, že v současné výtvarné výchově přes všechny praktické snahy i teoretické proklamace stále převládá spíše normativně estetické pojetí. To by samo o sobě nemuselo tolik vadit, kdyby převažující variantou hodnocení nebyl direktivní normativismus rezignující na hodnotící dialog.

Pouhá čísla samozřejmě nevyjadřují mnohé průzkumem zjištěné pozitivní rysy práce učitelů ve výtvarné výchově. Z hlediska poznávacích a motivačních cílů předmětu však výrazný nepoměr typů hodnocení přece jen vypovídá o nevyužitých šancích vtáhnout žáky do napínavého dobrodružství diskurzivního objevování hodnot výrazové tvorby. Děti možná s radostí tvoří, ale jen málo se učí hledat, rozumět a chápat. Je to škoda, neboť právě tvořivě výrazová výchova má jedinečné a nenahraditelné možnosti v překonávání tíživé školní rozpolcenosti mezi poznatkem a prožitkem.

Závěr

Zdá se, že současný příklon výchovy ke kreativně expresivnímu pojetí není pro učitele v praxi snadný. Tvořivá, do budoucnosti orientovaná, nicméně v tradičních zakotvená výchova je náročným programem. Učitelé v něm potřebují víc než pouhou snahu nebo touhu *hrát si spolu s dětmi*. Samotná intuice nestačí k nacházení rovnováhy mezi nutným poučením žáků, jejich *kultivací k normě*, a stejně nezbytným uvolněním jejich kreativních dispozic. Psychodidaktická intuice potřebuje i teoretické poznání. K němu patří také informace o chybách a hodnocení.

Slovo *chyba* by v žádném případě nemělo do tvůrčí výchovy vnášet pocity viny z prohřešku proti správnosti. Snad z textu vyplynulo, že direktivita a úzkost k tvůrčí výchově rozhodně nepatří. Určitě však v ní má místo dialog, setkávání i střetávání názorů a hodnot, hledání konsenzu i úcta k tomu, co jež bylo vytvořeno. Proto je dobré uvažovat o tom, co pro tvůrčí výchovu znamenají normy a chyby. Asi bychom je měli chápat jako nutná zastavení na tvůrčí cestě k moudrosti.

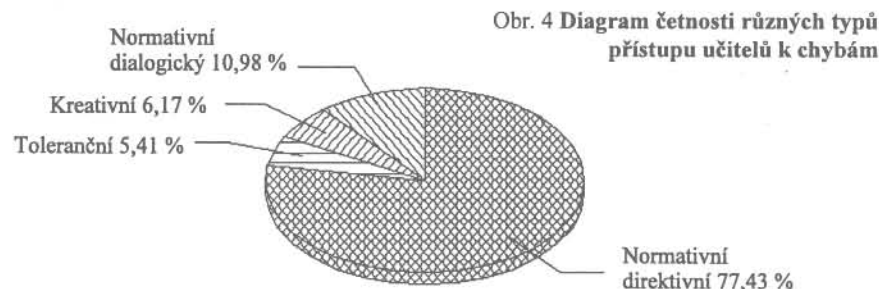
Literatura:

ARIETI, S.: Creativity: The Magic Synthesis. New York, Basic Books 1976.

ARISTOTELÉS: Poetika. Praha, J. Laichter 1993.

BARTOŠOVÁ, L.: Učitelův přístup k chybě žáka jako indikátor pojetí výuky ve výtvarné výchově. (Diplomová práce.) Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 1993.

BROŽEK, J. - MALEČEK, B. (ed.): Umění a výchova. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966. Praha, SPN 1968.



← K obr. 4

Četnosti:	Absolutní	Relativní
Normativní direktivní	515	77,40 %
Normativní dialogický	73	10,98 %
Kreativní	41	6,17 %
Toleranční	36	5,41 %

Průměrná četnost reakcí učitele na chybu (v jedné 45min. hodině): $x = 15,46$ $s = 9,23$

BIRKHOFF, G. D.: A Mathematical Approach to Aesthetics. Scientia, 50, 1931. In: Birkhoff, G. D.: Collected Mathematical Papers, vol 3, New York, Bruner Mazel 1968, s. 133-146.

CORNARO, E.: Psychologicky a fyziologicky zdůvodněné chyby v kreslení. Výtvarná výchova, 4, č.4, 1937/38, s. 37-39.

DAVID, J. (pod značkou D): Výtvarná výchova - proces a produkt (Diskuse na světovém kongresu INSEA v Rotterdamu). Estetická výchova, 23, 1983, č.4, s. 97.

DOLEŽAL, J. - MAREŠ, J.: Učitelův a žákův chybný výkon. Socialistická škola, 15, 1977/1978, č.5, s. 201-207.

DOISE, W. - MUGNY, G.: Le Développement social de l' intelligence. Paris, Inter Editions. In: Štech, S.: Škola stále nová. Praha, Karolinum, 1992, s. 165.

DORFMAN, D.D. - Mc KENNA, H.: Pattern preference as a function of pattern uncertainty. Canad. J. Psychol., 20, 1966, s. 143-145.

DVOŘÁKOVÁ, R.: Chyba ve výtvarné výchově. (Diplomová práce.) Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická 1992.

EYSENCK, H. J.: The Empirical Determination of an Aesthetic Formula. Psychological Review, 42, 1941, č.2, s. 83-92.

GHISELIN, B.: Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity. In: Taylor, C.W. - Barron, F. (eds.): The second University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent. 1958, s. 141-155.

GOMBRICH, E. H.: Visual Discovery Through Art. In: Psychology and the visual arts. Hogg, J. (ed.), 2nd ed., Harmondsworth, Penguin Book Ltd., 1970, s. 215-238.

GOMBRICH, E. H.: Umění a iluze (studie o psychologii obrazového znázorňování). Praha, Odeon 1985. (Art and Illusion, Oxford, Phadion Press 1977.)

GOODMAN, N.: Ways of Worldmaking. Sussex, Harvester Press 1978.

CHOBOLA, L.: Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie. Brno, PedF UJEP - TISK 1975.

KOTÁSEK, J.: Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu. In: Sborník vysoké školy pedagogické v Praze. Metodická konference. Praha, VŠ pedagogická, 1958, s. 78-98.

KULIČ, V.: Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení. Praha, SPN 1971.

KULKA, T.: Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics. British Journal of Aesthetic, 29, 1989, č.3, Summer.

KULKA, T.: Umění a věda: nárys popperianské estetiky. Estetika, 29, 1992, č.3, s. 29-40.

MACHKOVÁ, E.: Metodika dramatické výchovy (zásobník dramatických her a improvizací). Praha, ARTAMA - WILLCAP 1992.

MUKAŘOVSKÝ, J.: Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: Studie z estetiky. Praha, Odeon 1971, s. 7-65.

PALÁČKOVÁ, A.: "Chyba" ve výtvarné výchově. (Diplomová práce.) Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 1991.

RÝDL, K.: K otázce školy a obsahu vzdělání v současném světě. Výchova a vzdělání, 1, 1990/1991, č.6, s. 120-126.

UŽDIL, J.: Proces, koncept a výtvarná výchova. Estetická výchova, 25, 1985, č.6, s. 162.

UŽDIL, J.: Mezi uměním a výchovou. Praha, SPN 1989.

ZHOŘ, J.: Škola výtvarného myšlení I a II. Metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti. Brno, Okresní kulturní středisko Brno 1987 a 1989.

POŇATIE OSOBNOSTI V HUMANISTICKOM UČITEĽSTVE

Štefan Švec

KLúčové slová: Humanistické učiteľstvo (humanistická didaktika), teoretické orientácie didaktiky (učiteľstva): behavioristická, kognitivistická, technokratická; didaktický pojem osobnosti, osobnosť žiaka, osobnosť učiteľa, personalizácia výučby, model humanistickej výučby.

Anotácia: Príspevok sa pokúša o konceptualizáciu humanistickej orientácie v učiteľstve. Predkladá k diskusii autorovu verziu didaktického poňatia osobnosti a skrátenú podobu empiricky overovaného vlastného pracovného modelu humanistickej výučby.

Didaktický pojem osobnosti

V odbore učiteľstva (didaktiky), ktorý je rozvitejším odborom pedagogiky než vychovávateľstvo a poradenstvo, nebola teoretická reflexia o humanistickej orientácii dostatočne rozpracovaná a náležite docenená. Túto didaktickú perspektívu však nenachádzame ani v niektorých zahraničných poňatiach osobnosti, a to vo všeobecnosti, nielen osobnosti subjektov výučby - žiaka a učiteľa. Ako príklad tohoto nášho odhadu uvedieme na ilustráciu reprezentatívne prípady.

V autoritatívnom americkom Slovníku pedagogiky od Gooda sa pojem osobnosti vymedzuje v troch významoch:

- ako celkové psychické a sociálne reakcie jednotlivca;
- ako syntéza jeho subjektívneho, emocionálneho a mentálneho života, jeho správania a jeho reakcií na prostredie;
- ako jedinečné či individuálne črty osoby (1973, s. 417).

Encyklopédia amerických pedagógov Dejzoka - Kapel 1982, s. 390) sa pokúša o všeobecnú definíciu osobnosti "v termínoch správania sa, ktoré je ... jedinečné pre individuum ... a udávajúce spôsob jednotliv-

covho **adjustovania na svoje prostredie...**". V Medzinárodnom slovníku pedagogiky (Page - Thomas 1978, s. 262) nachádzame poňatie: "personalita je celková organizácia správania sa určitej osoby" pri jej "**adjustácii na svoje prostredie**", nenachádzame tu však humanistický pohľad. V Slovníku vývinovej a edukačnej psychológie (McHenry 1986, s. 177) sa uvádza, že osobnosť sa často vymedzuje ako tie charakteristiky jednotlivca, ktoré určujú jeho jedinečnú **adjustáciu na prostredie**. Medzinárodná Encyklopédia o ľudskom vývine a výchove (Ausubel 1990, s. 104) eviduje iba jednu explicitnú definíciu pojmu osobnosti (v kontexte s "pribuzným pojmom ego"), ktorý "zahnuje všetky psychické a **behavioriálne** predispozície charakteristické pre jednotlivcov v danom bode ich životnej histórie. Obsahuje ... ego aspekty ich **behaviorálnych** sklonov a ich kognitívne ako aj motivačné, morálne a afektívne črty".

Getzel a Jackson (1963, s. 574) klasifikovali vo svojej štúdiu o **učiteľskej osobnosti** množstvo definícií (utvorených prevažne v americkej psychológii a pedagogike) do týchto troch hlavných kategórií: