

REFLEXE VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY – OD OSOBNÍHO VYJÁDŘENÍ K OBECNĚJŠÍMU VÝZNAMU

REFLECTION OF THE INSTRUCTION IN ART EDUCATION: FROM PERSONAL FORMULATION TO INTERSUBJECTIVE MEANING

Jindřich Lukavský

Abstrakt: Text představuje výsledky obsahové analýzy pozorovacích protokolů skupiny studentů učitelských oborů z katedry výtvarné kultury na FPE v Plzni. Příspěvek se zaměřuje na sledování úrovně reflektivní kompetence studentů, která je jednak důsledkem existence latentní didaktické znalosti studentů, a jednak předpokladem pro růst oborově didaktické kompetence učitele. Dílčím cílem analýzy je explanace textů vyjadřujících studentská osobní pojetí výuky a následné rozpoznání, popis a zdůvodnění obecnějších intersubjektivních tendencí. V širší rovině si příspěvek klade za cíl představit poznatky o připravenosti studentů využívat metodu konceptové analýzy jako auto/evaluačního nástroje.

Klíčová slova: výtvarná výchova, konceptová analýza, didaktická znalost obsahu, reflektivní kompetence

Abstract: The text introduces results of content analysis observation protocols by group of students in teachers' training from Department of Visual Culture in Faculty of Education in Plzeň. The contribution focused on level mapping reflective competence of students. On one hand it is result of latent pedagogical knowledge of students, on the other hand it is a condition of on-coming teachers' growth field didactic competence. A partial goal consists in explanation texts of students, that expressed personal educational conception, and next in recognition, description and giving reasons for more general intersubjective tendencies. In a broad area the contribution set a task to introduce information about student's readiness to use conceptual analysis as a tool of auto/evaluation.

Key words: art education, conceptual analysis, pedagogical content knowledge, reflective competency

ÚVOD

Jedním z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších úkolů při přípravě učitelů výtvarné výchovy a obecně expresivně tvůrčích disciplín je snaha o reflexi, rozumění a hodnocení výuky. Samotná a často samostatná žakovská tvorba je účinným typem poznávání a slouží k rozvoji kompetence jedince (Goodman 2007, Slavík 2001, Slavík; Wawrosz 2004, Lukavský 2007). Tato jinak jistě opodstatněná premisa, vedla zejména v tzv. spontánně tvořivém pojetí výtvarné výchovy k přesvědčení, že podnícení a umožnění žakovské tvorby již samo o sobě generuje účinný vzdělávací prostor. S tímto názorem se setkáváme často u laické veřejnosti, ale také u neaprobovaných učitelů¹⁶⁵. Do jisté míry k němu svádí fakt, že v klasické podobě školní výtvarné výchovy jsou jen

¹⁶⁵ Můžeme tak například usuzovat z výpovědí učitelů na 1. stupni ZŠ dotazovaných: „Co důležitého pro život získali žáci v minulé hodině výtvarné výchovy? Jaké své dispozice rozvíjeli?“, které jako podklad pro výzkum komunikace učitele ve výtvarné výchově použila H. Hazuková (Hazuková 2006)

zřídka žákům při zadávání úkolu podávány učitelem informace o uměleckých obsazích vztahujících se k jejich vlastní tvorbě a není ani pravidlem jejich společné objevování v následné reflexi. (Slavík 2005). Tím jsou tyto obsahy, byť implicitně přítomné, odsunuty z centra pozornosti pozorovatele vzdělávacího procesu. Do něj se pak tlačí spíše kvalita žakovské responze na zadání úkolu, jeho nadšení, zaujetí a libost. Výsledkem je, že se reakce žáků stává kritériem hodnocení úspěšnosti učitelovi výuky. Vedlejším produktem je zkratka vedoucí k zjednodušující záměně uměleckého díla a laické tvorby (Liessmann 2000, str. 148). V posledku hrozí i laicizace role samotného učitele – coby experta na strukturu a kontext umělecké výukové situace.

Možností obrany proti vyprázdnění smyslu výuky výtvarné výchovy je snaha o profesionalizaci učitelské role. Studie sleduje individuální výkony budoucích učitelů, při reflexi a interpretaci vybraných epizod pedagogického díla. Vyjdeme přitom ze záznamů pozorování a interpretací vyzývacích komponent u každého studenta a zaměříme se jak na předpokládané individuální zvláštnosti, tak zejména intersubjektivní tendence studentských rozborů. Konceptuálním rámcem naší studie bude metoda konceptové analýzy. Účelem textu je zmapování tendencí a případně mezer v pozorování, reflexi, interpretaci a hodnocení výuky.

Konceptuální rámec

Pokud odmítneme představu, že pedagogické dílo je na jedné straně mechanickým provedením metodického předpisu, a na druhé straně produktem učitelovi geniální improvizací schopnosti, musíme představit nějaký smysluplný teoretický koncept, v němž lze o pedagogickém díle uvažovat, za účelem jeho zlepšování a tím také zdokonalování kompetence učitele. Profesionalizaci role učitele, který je v první řadě zodpovědný za pedagogické dílo, spatřujeme v tom, že svému dílu rozumí, je schopen je hodnotit a svá stanoviska argumentovaně zdůvodňovat. Pro specifické dispozice učitele, které mu umožňují „transformovat obsah do forem, které jsou pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků“ je v současné době používán Shulmanem zavedený pojem didaktická znalost obsahu (DZO) (Janík 2004). Naše studie zkoumá to, co jsou schopni pozorovat studenti výtvarné výchovy ve videozáznamu výuky, jaké klíčové prvky výuky vyzdvihují a jak je hodnotí. To znamená, že nás bude zajímat jejich citlivost na pozorované projevy DZO.

Studie se přitom opírá o tři předpoklady o pedagogickém díle. Prvním je jeho existence, jakožto uspořádaného systému, ve kterém panuje řád. Existence řádu umožňuje „vytvářet správná očekávání týkající se zbytku, nebo alespoň očekávání, která mají dobrou pravděpodobnost, že se ukáží jako správná.“ (Slavík 2001, str. 44). Druhým předpokladem je, že sledování záznamu pedagogického díla umožňuje pozorovat jak v něm probíhá: „záměrné i soustavné žakovské poznávání a učení v tom oboru a v těch verzích světa, které mu poskytují obsah.“ (Slavík; Wawrosz 2004, str. 134). Posledním, ale velmi důležitým předpokladem je potom možnost objevovat v pedagogickém díle situace vyznačující se expresivními kvalitami. S trochou nadsázky by se dalo říci, že je považujeme za spojnicu mezi žakovskou tvorbou realizovanou v učitelem nachystaném aranžmá a expertními oborovými obsahy.

Rámec naší studie je tvořen metodou konceptové analýzy. V poslední době bylo o metodě konceptové analýzy publikováno velké množství textů (např. Slavík; Wawrosz 2004, Podlipský 2008,

Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008). Zdůrazněme jen, že se při ní využívá „interpretace pohybující se na hranici mezi hermeneutickým pojetím a budováním zakotvené teorie. Účelem konceptové analýzy je objevovat hlavní prvky obsahové struktury výuky, pojmenovat je a prozkoumat jejich vzájemné vztahy na základě porovnávání „ideálního“ hypotetického Gestaltu výuky s její reálnou (faktickou) strukturou“ (Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008)

Charakteristika podnětového materiálu, skupiny respondentů a získaných údajů

Výzkumná data byla získána ze studentských záznamů pozorování videa, zachycujícího podstatnou část galerijní animace, realizovanou 3 studentkami programu Učitelství pro SŠ (aprobace Ps-Vv, 3. ročník). Animace proběhla 2.11. 2006 v Galerii města Plzně na výstavě Jiřího Kornatovského „Kresba, kresba“. Video není úplným záznamem aktivity trvající přibližně 50 minut, kameramanka v průběhu akce přerušovala natáčení, a výsledná délka činí 27:34 minut. Kratší stopáž usnadňuje pozorovatelům udržet pozornost po celou dobu projekce. Záznam galerijní animace byl zvolen jako podnět také z toho důvodu, že se v něm do centra pozornosti dostává výrazněji než v běžné školní praxi vztah žákovské tvorby a expertních děl.

Studie pracovala s vyjádřeními 14 posluchačů třetího ročníku programu „Učitelství pro střední školy“ a 1 posluchačky z druhého ročníku navazujícího magisterského studia. Všichni zúčastnění absolvovali 3 semestry oborově didaktických předmětů. Z celkového počtu 15 studentů bylo 7 studentů oboru výtvarná výchova s aprobací (3 studenti Ps-Vv, 3 studenti Čj-Vv a jeden student Nj-Vv), a 8 studentů jednooborové výtvarné výchovy.

Práce studentů byly pro potřeby studie vybrány podle kritéria obsahové validity výpovědí a informační nasycenosti textu z celkového počtu 21 odevzdaných elaborátů. Celkem bylo při konceptualizaci a kategorizaci údajů zpracováno 25 stran textového materiálu, rozčleněného na 42 odstavců odpovídajících jednotlivým studenty identifikovaným vyzývacím komponentám situace (počet zachycených vyzývacích komponent se u jednotlivých studentů pohyboval mezi 1 až 5). Vyzývací komponenta situace je takový „prvek situace, který přitahuje pozornost a podstatně ovlivňuje celkové zařazení, interpretování i hodnocení situace jako celku“ (Slavík; Wawrosz 2004, str. 204). Následně u každé, takto rozpoznané vyzývací komponenty, podrobněji interpretoval každý student zachycené klíčové obsahy.

Metody vyhodnocení dat

Vzniklé texty byly podrobeny obsahové analýze. Nejprve byla každá jednotlivá vyzývací komponenta rozložena na určité epizody. Studenti jich obvykle v rámci jedné vyzývací komponenty pozorovali více. Pro redukci dat bylo využito parafráze nebo zkrácené verze autentických výroků studenta. U každé epizody bylo také podle jejího vyznění určeno, zda se jedná o pochvalný nebo kritický výrok. Např. formulace E12: „zlepšit posazení do kruhu, aby se zvýšila pozornost a snížilo riziko nevhodného chování“ ukazuje, že



obr. 1 Model struktury vztahů mezi dimenzemi oboru

respondent neshledává aktivitu jako optimální, a proto byl označen jako kritické vyjádření. Následně byly obsahy epizody konceptualizovány a určeno, jakého aspektu výuky (podstatného obsahu) se týkají. Účelem byla redukce dat a sledování obecnějších intersubjektivních tendencí ve výpovědích studentů. V poslední fázi bylo určeno do jaké dimenze (žakovského výkonu, didaktického jednání učitele, obsahu vědy a umění, nebo jiného kulturního a společenského kontextu)¹⁶⁶ je možné tyto aspekty rozčlenit.

Princip komparace souboru výpovědí studentů umožňuje triangulaci pozorovatelů (Hendl 2005, str. 149) a v principu odpovídá auditu kolegů (Švaříček, Šedová 2007, str. 34), kdy také očekáváme, že „polemika“ různých názorů lépe osvětlí osobní koncepce jejich autorů a kvalitativně obohatí odpovědi na položené otázky.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou široce založeny a předpokládají přístupy kvalitativní analýzy. Vzhledem k charakteru výzkumného vzorku a jeho rozsahu, je možnost pokoušet se dospět k zobecňujícím odpovědím, velmi omezená. I tak umožňují mapovat kvalitu studentské reflexe, interpretace a hodnocení záznamu výuky výtvarné výchovy. Naše zjištění bude reagovat na tyto tři okruhy otázek:

Kde v průběhu pedagogického díla (galerijní animace) se nacházejí momenty, které jsou studenty nejčastěji identifikovány jako vyzývací komponenty? Vzhledem k jejich charakteru sleduje otázka studentské identifikace zlomových míst pedagogického díla.

Jaké aspekty výuky studenti při interpretaci vyzývacích komponent situace identifikují? Otázka předpokládá možnost rozložení interpretace na atomární výpovědi týkajících se nějaké epizody výuky s možností identifikace jejího obsahového jádra a její následnou konceptualizaci.

Do jakých dimenzí jsou aspekty výuky studenty umisťovány? Lze předpokládat, že studenti výslovně nebo skrytě komentují žakovský výkon, didaktické jednání učitele, obsah vědy a umění, nebo jiný kulturní a společenský kontext. Ve výpovědích studentů bude potom možné rozlišit informace o aktivitách, funkcích nebo vlastnostech aspektů výuky, a zároveň hodnotový postoj studenta, který k nim zaujímá. Liší se pokrytí těchto dimenzí u studentů s aprobací od studentů jednooborové výtvarné výchovy?

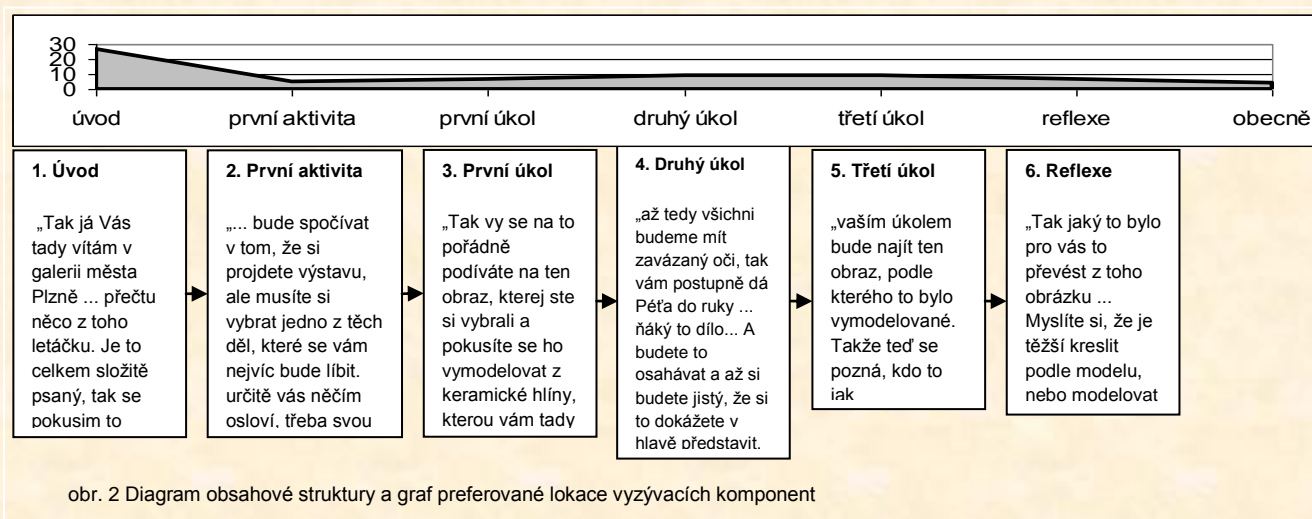
Zjištění

V tomto oddíle představíme zjištění k jednotlivým okruhům otázek.

Lokace vyzývacích komponent

¹⁶⁶ Jedná se o zařazení do čtyř základních polí zkoumání oborové didaktiky, o kterých pojednávají Slavík a Janík v textu „Teorie, výzkum a tvorba školy“ (Slavík, Janík 2005). Na těchto polích vždy hraje prim konkrétní figura - ústřední kategorie (žák, učitel, obor vědy nebo umění a faktický stav kulturního a společenského kontextu) a ve vztazích mezi jednotlivými figurami se pak otevírají pole pro oborové zkoumání. Model struktury vztahů mezi ústředními kategoriemi oboru představuje obr. 1.

První otázka se týkala lokace identifikovaných vyzývacích komponent. Vzhledem k faktu, že všichni respondenti bez výjimky preferovali lineární záznam vyzývacích komponent, využili jsme pro zobrazení diagram obsahových struktur pedagogického díla, doplněný grafem preference lokace respondentů (viz obr. 2). Jedná se o zjednodušený model záznamu obsahových struktur výuky, o kterém referují Brückmannová a Janík (Brückmannová; Janík 2008). Jeho výhodou je, že v krátkosti seznámí čtenáře s nejdůležitějšími obsahy výuky, strukturou úkolů a aktivit, a lineárním vývojem. Někteří z respondentů se ve své práci přímo použili členění hodiny v podobě představované diagramem, u ostatních byla lokace určena z logiky záznamu.



Jak je patrné z grafu preferencí umístěného nad diagramem, nejvýrazněji se jeví disproporce mezi počtem výpovědí o úvodu galerijní animace (27 určení) a počtem výpovědí o zbytku obsahových bloků. Nejméně responzí se týkalo „První aktivita“(5 určení), pokud nepočítáme generalizující výroky shrnuté pod bodem „Obecně“. Nezájem o první aktivitu je snad důsledkem toho, že se jedná o „triviální“ víceméně samostatnou prohlídku galerie, zakončenou výběrem obrazu. Pozornost upřená na první, druhý, třetí úkol a reflexi je takřka vyrovnaná. Proč se ale těší tak velké pozornosti úvod galerijní animace? Upustíme-li od prostého vysvětlení, že jde o důsledek postupně opadající pozornosti hodnotitelů, nabízí se nám vzít v úvahu informace o tzv. vstřícném pojetí výuky (Slavík 1999, str. 80-87). To je spontánně uplatňováno v praxi výtvarné výchovy a projevuje se učitelovým zaměřením na problematiku motivace žáků a volby vhodného námětu¹⁶⁷ výrazové hry. V našem případě studenti při reflexi a interpretaci vyzývacích komponent věnují mimořádnou pozornost „vzájemnému představení“, „komunikaci s žáky“, „zavedení pravidel chování v galerii“, jejichž zvládnutí umožní nerušeně prožít výrazovou hru, a nakonec i úvodnímu „prostorovému uspořádání výuky“ – sezení v kruhu bezpečí. Můžeme tedy předpokládat, že respondenti vesměs preferují vstřícné pojetí výuky a tento fakt zapříčiňuje upřednostnění „úvodu“ oproti dalším blokům výuky. Interpretace zjištění o konceptualizovaných aspektech výuky nás již přivádí k okruhu B.

¹⁶⁷ Srovnej se zjištěními J. Slavíka o roli námětu a motivace v práci učitelů výtvarné výchovy v analýze „Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí“, zvláště pasáže jeho „Problémy s koncepcí výtvarných úloh a vliv galerijních animací“ a „Stabilní aranžmá učební úlohy“ (Slavík 2005).

tab. 1 Typy identifikovaných konceptů

ID	Lokace	Aspekty výuky	Četnost
1	1	transformace odborných pojmů do jazyka žáků	7
2	1,2,6,7	komunikace s žáky	5
3	3,4	princip rekonstrukce 2D ve 3D	10
4	1	prostorové uspořádání výuky	5
5	1,6	princip dialogu	4
6	4,5,6	princip rozpoznání 2D ze 3D	8
7	4,5	reflexe určení 2D ze 3D	3
8	1,6	realizovaný design výuky	3
9	1	pravidlo chování v galerii	2
10	1,2	promyšlenost přípravy	2
11	1	Představení	2
12	1,4	přechod do hry	2
13	1,6	tradiční autorita x charismatická	2
14	7	argumentace pravidel chování	1
15	1	horizont učitele	1
16	2	instrukce výběru díla	1
17	1	práce s autoritou	1
18	4	přiměřenost materiálu žákům	1
19	7	"umělecký" zážitek	1
20	1	aura animovaného díla	1
21	1	propojení výstavy a úkolů	1
22	4	monumentalita animovaného díla	1
23	4	rozvoj empatie vůči druhému	2
24	6	snaha žáků o přiblížení	1
25	2	zájem žáků	1

Aspekty výuky – výsledky konceptualizace

Od otázky jak jsou rozprostřeny identifikované vyzývací komponenty pedagogického díla, přejdeme k podrobnějšímu pohledu na informace o epizodách vyzývacích komponent. Každá deskripce a interpretace vyzývací komponenty obsahuje zpravidla několik dílčích informací. Ty se týkají nějakého pozorovaného aspektu výuky. Chceme-li sledovat intersubjektivní pravidelnosti obsahu výroků, musíme provést jejich konceptualizaci. Jejím výsledkem je identifikace „Aspektů výuky“, které představuje tab. 1. Celkem bylo identifikováno 25 aspektů výuky vyskytujících se v textu celkem 68krát.

Největší shody mezi respondenty se objevily u konceptů „princip rekonstrukce 2D ve 3D“ (10 výskytů), „princip rozpoznání 2D ze 3D“ (8 výskytů) a „transformace odborných pojmů do jazyka žáků“ (7 výskytů). „Princip rekonstrukce 2D ve 3D“ a „princip rozpoznání 2D ze 3D“ jsou ústředními principy výtvarných úloh (převod kresby do plastického tvaru, následná haptická rekonstrukce vymodelovaného tvaru a jeho přiřazení zpět ke kresbě), a proto je logické, že se objevují takřka u všech respondentů. Koncept „transformace odborných pojmů do jazyka žáků“ zahrnuje výroky respondentů o úvodním „čtení z letáčku“, které mělo dětem přiblížit východiska tvorby autora vystavovaných děl. Je zajímavé, že všech 7 responzí bylo negativních, k tomuto momentu se vrátíme ještě v závěru.

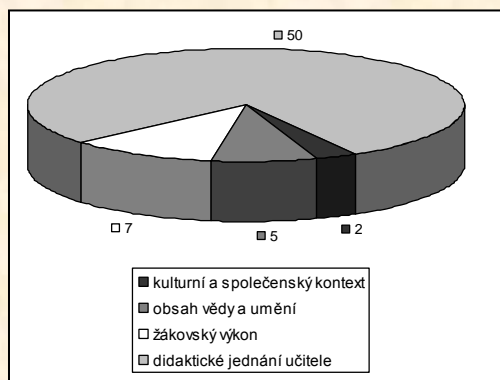
Na dalších konceptech nebyla shoda nijak výrazná. To je jistě dáno malým počtem respondentů, na druhou stranu jejich výjimečnost neznámá, že se ze strany studentů jedná o bezpředmětné nebo bezcenné informace.

Seznam konceptů dává přehled, které aspekty výuky studenty zajímají a které jsou naopak zcela stranou jejich zájmu. Mají podobu námětů dějových zápletek, ale nevypovídají nic o jejich „hlavním hrdinovi“. Tak například aspekt „princip rekonstrukce 2D ve 3D“, může popisovat jak zadání výtvarného úkolu, jehož autorem a hlavní postavou je učitel, tak také princip využitý při tvorbě

obrazů, kdy hru režíruje umělecký (expertní) koncept, nebo také fakt, že „žáci zvládli transformaci velmi dobře“ (epizoda E31). Přejdeme proto k otázkám položeným v bodě C.

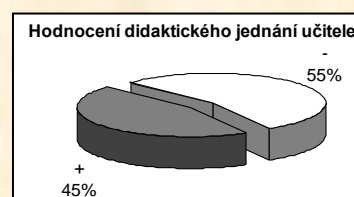
Dimenze oboru a oblasti didaktického jednání učitele

V předchozím kroku jsme konceptualizací získali 25 aspektů výuky. Tento soubor je na jednu stranu příliš rozsáhlý a řídký obsazený, na druhou stranu každý aspekt nese ještě další informace, které dosud nebyly náležitě využity. Přitom by další redukcí docházelo spíše k jejich ztrátě. V našem případě se nabízí kategorizace aspektů podle některé ze zdůrazněných dimenzí. Předpokládáme, že se studentské výroky o pedagogickém díle budou týkat čtyř základních dimenzí, které podstatně ovlivňují vznik díla a jeho realizaci: oblasti žákovského výkonu, didaktického jednání učitele, obsahu vědy a umění, a nebo širšího kulturního a společenského kontextu (viz. obr. 1). Jeden rozpoznávaný aspekt můžeme přitom zařadit do více dimenzí (viz. příklad v odstavci 6.2).

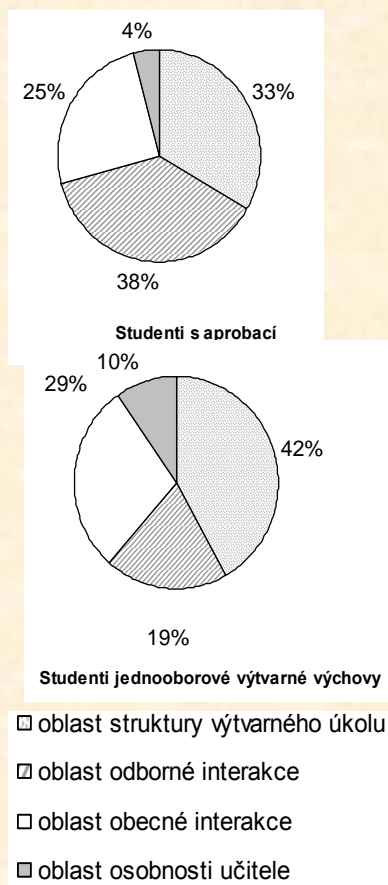


obr. 3 Dimenzionální skladba aspektů výuky

Přehled o výsledku kategorizace získáme z obr. 3. Je zřejmé, že se studenti při reflexi a hodnocení výuky soustředí převážně na „didaktické jednání učitele“. To se zdá pochopitelné, neboť lektorka ze sledovaného záznamu je nejpřístupnější projekční a identifikační figurou pozorovatele, nabyvatele podobné společenské zakázky - učitelské role. Druhou nejčastěji zastoupenou dimenzí je pole žákovského výkonu. Aktivita učitele očekává protipohyb ze strany žáků, a tak zde nalezneme vyjádření týkající se interakčních aktivit žáků, např. E10 „žáci se snaží o prohloubení vztahu s učitelem“. Z pohledu respondentů jsou dále důležité předpoklady žáků pro dobré zvládnutí úkolu, např. E67 „žáci měli rekonstrukci usnadněnou předchozí zkušeností s výstavou, věděli, jaké tvary mohou očekávat“. Přesto je možné konstatovat, že oblast žákova výkonu nepřitahuje takovou pozornost, jako jednání učitele. Za překvapující se dá označit fakt, že přestože se jedná o záznam galerijní animace vyostřující vztah uměleckého a žákovského výkonu, je oblast „obsahů umění“ velmi slabě zastoupena. Očekávali bychom mnohem více poukazů na princip tvorby děl, nebo kvalitu jejich výrazové struktury. Když už se takový výrok v textu respondentů objeví, má pouze velmi obecný charakter, např.: E21 „prohloubit propojení mezi výstavou a zadávanými úkoly“, nebo je formulován mlhavě: E41 „nebylo využito možnosti seznámení žáků s "aurou" díla“. Do dimenze kulturního a společenského kontextu jsme zařadili dvě takřka identické etudy, v nichž respondenti upozorňují na možnost obohacení žákovského zážitku o etický rozměr, např.: E28 „žáci zakoušejí svět v roli nevidomého“. V další části se budeme zabývat pouze dimenzí „didaktického jednání učitele“. Je to dáno preferencí respondentů a nedostatkem informací k dalším oblastem.



obr. 4 Poměr kritických a oceňujících výroků o didaktickém jednání učitele



obr. 5 Rozdíly v pokrytí jednotlivých oblastí dimenze didaktického jednání učitele u studentů jednooborové VV a s aprobací

moment v průběhu celé sledované galerijní animace, v němž se lektorka snaží zohlednit a respektovat poukaz na umělecké obsahy vystavených děl. Ukazuje se, že zvolená konfrontace dětí s expertní úrovní jazyka umělecké kritiky, zároveň znamená rezignaci na podstatu didaktického jednání a tedy na transformaci obsahu do úrovně srozumitelné žákům. Přitom princip „vědět abych uviděl“ je běžným nástrojem zkušených uměleckých kritiků (srovnej Sibley 2003).

Rozdíly v třídění sledovaného didaktického jednání učitele mezi studenty s aprobací a studenty jednooborové Vv zachycuje obr. 5. Zdá se paradoxní, že ve sledované skupině si studenti jednooborové Vv všimají méně odborné komunikace (19% ku 38%). Pokud ale vezmeme v potaz souhrn pozornosti upřené na odbornou i obecnou interakci zjistíme, že u studentů jednooborové Vv tvoří 48% a u studentů s aprobací 63%. Tento výsledek je již mnohem méně překvapivý a podporuje obecně rozšířené přesvědčení o menší vstřícnosti studentů jednooborové výtvarné výchovy zvláště k verbálnímu typu komunikace. Naopak jejich větší preference aspektů výuky z oblasti struktury výtvarného úkolu (42% ku 33% u aprobací) se zdá potvrzovat expertnější zvládnutí problematiky přípravy a realizace výtvarných úkolů. V dalších ohledech nejsou rozdíly mezi oběma skupinami studentů nijak výrazné a proto, také vzhledem k rozsahu studie, přejdeme k závěru.

Začneme konstatováním, že počet kritických a oceňujících výroků o didaktickém jednání učitele byl takřka vyrovnaný (viz. obr. 4). Tato balance ukazuje, že celkové hodnocení skupiny se neblíží ani k pólu „vyloženě nepovedený výkon“ nebo „dobrý tvar díla“, na nichž by bylo možné očekávat kategorické výroky, které často směřují k povrchní bezobsažnosti.

Aspekty výuky, které byly zařazeny do dimenze „Didaktické jednání učitele“ bylo možné dále kategorizovat do 4 oblastí. „Oblast osobnosti učitele“ shrnuje postřehy respondentů o učitelově autoritě a jeho horizontu poznání. „Oblast struktury výtvarného úkolu“ zahrnuje informace o hlavních principech výtvarných úloh a jejich přiměřenosti žákům. Do „oblasti obecné interakce“ byly zařazeny informace o organizačních záležitostech a pravidlech obecné komunikace, která jsou elementárním předpokladem založení a realizace pedagogického díla. Do „oblasti odborné interakce“ byla zařazena reflexe uměleckých konceptů a aspekt „transformace odborných pojmů do jazyka žáků“. Ten se týká již výše zmiňovaného „čtení z letáčku“, které mělo žákům přiblížit principy a koncepty autorovi tvorby, a které si vysloužilo bez výjimky negativní hodnocení. Jedná se o snad jediný

Závěr

Bylo již předznamenáno a na závěr je třeba tento fakt ještě jednou zdůraznit, že platnost závěrů je omezena na zkoumaný soubor studentských prací a tím i jejich autorů. Některé dílčí závěry byly uvedeny již v odstavci „Zjištění“, nyní se je pokusíme pouze ztuhnout a zdůraznit.

Zdá se, že pozornost reflektujících studentů je upřena především na dimenzi didaktického jednání učitele. Odpovídá tomu i soustředěnost výroků k úvodu záznamu výuky. Zde se nachází důležitý moment mezi vstupem do pedagogického díla a učitel se snaží uvést do něj žáka. V záznamech pozorování věnují respondenti zvýšenou pozornost motivaci žáka a vyjednání pravidel o fungování v galerijní animaci. Dalším nejvýraznějším objektem reflexe se stává oblast struktury výtvarného úkolu a tedy aranžmá, principy a struktura aktivit, které udržují žáka v prostoru pedagogického díla a organizují jeho tvorbu. To zda a jak se do tohoto dynamického procesu zapojují obsahy uměleckého světa se dostává poněkud z centra pozornosti, podobně jako vztah obsahů pedagogického díla k širšímu kulturnímu a společenskému kontextu. Ten přitom tvoří pozadí, na němž se může vyjevit hloubka a význam zažívaných nebo zprostředkovaných tvůrčích aktivit. Jakoby se při reflexi elevace obsahů a jejich kontextu pohybovali budoucí učitelé pouze mezi dimenzemi dětské verze světa a především v oblasti učitelova aranžmá. Pedagogické dílo potom funguje jako do jisté míry intimní izolovaný svět „sám pro sebe“, v němž je možné se dobře bavit, ale který nemá návaznost ani na oblast expertního výkonu, ani na okolní sociální a kulturní obsahy okolního univerza. Jeho posuzovatelé setrvávají při hodnocení na druhé etáži a tam hodnotí pouze design zadání a interakci, která pomáhá celou strukturu udržet.

Uvedené zjištění je možné přijmout jako podnět pro uvažování nad tím, jak zlepšit reflektivní kompetenci u budoucích učitelů výtvarné výchovy a tím i jejich předpoklad pro zacházení s konceptovou analýzou jako nástrojem zlepšování učitelské práce. Znamená to soustředit při práci se studenty více pozornosti na objevování analogie mezi principy výtvarných úkolů a expertní tvorby, podstatu a kvality uměleckých konceptů a také širší kontext pedagogického díla.

Literatura:

BRÜCKMANNOVÁ, M; JANÍK, T. Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny: ukázka z výuky fyziky. In JANÍK, T. ed. Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu. Brno: PAido, 2008, s. 89 – 102. ISBN 978-80-7315-165-2

HAZUKOVÁ, H. Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele. In ZIKMUNDOVÁ, V. ed. Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova. Plzeň : ZČU, 2006, s. 35 – 44. ISBN 80-7043-504-6

HENDL, J. Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

GOODMAN, N. Jazyky umění. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1519-8.

JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54, 3, od s. 243-250, 8 s. ISSN 0031-3815. 2004.

LISSMANN, K. Filozofie moderního umění. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-444-2.

LUKAVSKÝ, J. K otázce vizuální podobnosti ve výtvarné výchově. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (ed.) Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8. s. 129-133.

PODLIPSKÝ, R. Estetické normy ve výuce výtvarné výchovy. [Disertační práce]. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2008.

SIBLEY, F. Estetické pojmy. In: Umění krása šeredno (Texty z estetiky 20. století). Zuska, V. (ed.). Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0540-6

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi . 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky). I díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.) Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005. s. 11 – 49. ISBN 80-7290-225-3.

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky). II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 303 s., ISBN: 80-7290-130-3.

ŠVAŘÍČEK, R; ŠEĐOVÁ, K; a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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.

Kontakt

Mgr. Jindřich Lukavský, KVK FPE ZČU Plzeň, Univerzitní 22, Plzeň, 306 14

lukajda@kvk.zcu.cz

[zpět na obsah](#)