

## SEBEREFLEXE, KOMUNIKACE A SOCIO-KONSTRUKCE REALITY

*Jan Slavík*

***Anotace:** Žáci se musí ve škole učit mnoho pojmů a operačních strategií. Jsou-li úspěšní, získávají nástroje pro činnost ve specifickém obsahovém poli – v oboru nebo profesi. Ale přitom se ze zřetele obvykle ztrácí spojení mezi disciplínou a osobním přístupem ke světu, který je disciplínou „vytvářen“. Tím uniká souvztažnost mezi odbornými a humánními (etickými, sociálními) aspekty vzdělávání. V daném kontextu se článek soustřeďuje na úlohu sebereflexe a komunikace pro sociální a individuální konstrukci reality během školního vzdělávání. Autor dokazuje, že žáci jsou schopni porozumět principům a smyslu socio-konstrukce reality, jestliže mohou reflektovat procesy udávání důvodů nebo vysvětlování v komunikačních událostech výuky.*

***Abstract:** Pupils have to learn a lot of concepts and operating strategies in school. If they are successful, they acquire instruments for their activities in a specific content field – in the special discipline or profession. But links between the discipline and a personal approach to the world (which is “created” by the discipline) are usually not considered. Interconnections between specialization and human (ethic, social) aspects of education are then lost. In this context the article is focused on the role of self-reflection and communication for social and personal construction of reality during school instruction. The author argues that pupils are able to understand principles and ideas behind this socio-construction if they have the opportunity to reflect procedures of giving reasons or explanations in communication events of the school instruction.*

### Úvodem

Pojem „kurikulum“, kterým je podmíněno téma této konference, je v zahraničí jeden z nejpoužívanějších, a také u nás se stává běžným možná i proto, že nemá příliš ostré významové hranice. Panuje nicméně dobrá shoda v tom, že jeho základem jsou obsahy vzdělávání, a to ve vztazích k příslušným vzdělávacím cílům a prostředkům. O takové obsahově-funkční pojetí významu kurikula se opírá i tento příspěvek. Je zaměřený na souvislost mezi odbornými a humánními (etickými, sociálními) aspekty vzdělávání.

Důvodem volby tématu je problém, který je historicky stálou součástí každé vzdělávací snahy, ale stává se u nás nově aktuální právě v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. Skalková (1999, s. 61) jej souhrnně vystihuje slovním spojením „humanizace vzdělávacích obsahů“, což by se ve výše uvedeném pojetí dalo vyjádřit i jako „humanizace kurikula“. Souvisí s tématem *individualizace a diferenciací ve škole* (Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 153 n.) a v jeho prodloužení s problematikou *socializace prostřednictvím personalizace*, jak ji rozebírá např. Pupala (2004).

V obecném smyslu jde o hledání vyváženosti mezi *autonomií a heteronomií*, tedy o hledání rovnováhy mezi autonomní osobní volbou a závislostí této volby na heteronomním společenském systému pravidelností, pravidel, norem, závazků, nabídek, možností a omezení. Vzdělávání jako reálný proces se pohybuje na ošidné hranici mezi oběma miskami vah a musí se vyrovnávat s jejich přirozenou tendencí přepadat na jednu nebo druhou stranu. Jedním z nejvýznamnějších činitelů jejich vychylování směrem k relativní ztrátě autonomie jsou specializované obory lidské činnosti, které jsou ve vzdělávacím prostoru zastoupeny svými analogiemi – vyučovacími předměty.

Každý obor, a v souvislosti s ním i vyučovací předmět, utváří svůj „region jsoucná“ – svůj odborný svět, resp. svou „verzi světa“ (Goodman 1996) ve které platí určitá pravidla vnímání nebo jednání a platí v ní určité způsoby komunikace, příznačné pro daný obor. Pravidla a způsob komunikování se vyvíjejí na základě specifické práce, kterou je obor vytvářen a která posouvá lidské poznání do rovin přesahujících běžnou lidskou zkušenost. Právě proto je obor oborem, právě proto je ve společnosti oceňován. Pro novice, který vstupuje do světa oboru a má se v něm naučit zdárně přebývat, to však na poměrně dlouhou dobu jeho noviciátu přináší omezení svobodné volby, nutnost přizpůsobovat se pravidlům oboru a respektovat jeho vyjadřovací a sdělovací požadavky. Ze zřetele jak žáka, tak učitele se přitom nezřídka ztrácí propojení mezi disciplínou a osobním přístupem k té verzi světa, která je disciplínou vytvářena.

Čím větší nárok je v dané historické době kladen na svobodnou volbu, na spontaneitu lidského jednání a na jeho těsnou vazbu k „přirozenému světu“, tím naléhavěji se střetává s nárokem na specifickou ukázněnost a na pohyb ve zvláštní psychické distanci, vyžadovanými příslušným oborem. Na druhé straně, tento problém se týká i prostředí uvnitř oboru, který ke svému rozvoji nezbytně potřebuje *tvůrčivost*, a tedy *originalitu a individuaci* svých členů.

Současné „narcistní“ euro-americké pojetí lidské autonomie staví toto střetávání do zvlášť ostrého světla (srov. Pupala 2004). Odborné poznávání v rámci jednotlivých oborů má ohromující rozsah i fascinující dosah na civilizační vývoj, ale zároveň se dostává do stále větší distance vůči běžné osobní zkušenosti, takže jeho zvládnutí vyžaduje stále více kulturního úsilí. Aby se jedinec mohl svobodně rozhodnout, zda vůbec chce toto úsilí vynakládat, musí o daném oboru něco vědět. Ale samotné dosažení alespoň této úrovně poznání je již spojeno s požadavky, které není lehké uspokojit. Probíhá pedagogický zápas o to, aby se jednotlivec „neztratil sám sobě“, a nakonec ani tomu oboru, který právě studuje, právě proto, že odtrženost oborových obsahů od běžné zkušenosti a spontánních motivací žáka by se ukázala nezvladatelně velká.

V konečných důsledcích tak snadno dochází k rozporům, které ústí do kritiky vzdělávacího procesu z obou stran. Ze strany zastánců odbornosti se ozývají námitky proti snižování náročnosti, proti mělkosti nebo nepostačujícímu objemu poznatků apod. Ze strany obránců osobní autonomie přicházejí kritiky přílišného zúžení vzdělávacího záběru, odtrženosti od běžného života, nadměrného přinucování a sociálního sjednocování apod. Diskuse, mnohdy ostré, které u nás před nedávnem probíhaly v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu

a týkaly se problematiky vymezení nebo propojování jednotlivých vyučovacích předmětů, jsou konkrétním příkladem uvedených rozporů (srov. Beneš 2005). Jestliže v současné době víceméně utichly, neznamená to asi, že zmizel uvedený rozpor, ale spíš jen to, že tlak na reformní změny se doposud neukázal tak působivý a pronikavý, aby nutil zúčastněné strany setrvávat v kritickém dialogu.

Vzpomínané diskuse naznačily i to, že tendence k prohlubování oborových znalostí a k oborové specializaci, typické pro univerzitní úroveň oborové výuky, se mohou dostávat do rozporů s integrativními tendencemi kurikulární reformy, typickými pro rovinu všeobecného vzdělávání. Interdisciplinární přesahy totiž v oborech nezřídka vznikají jinak a z jiných východisek, než jak tomu může být ve vyučovacích předmětech (Slavík a kol. 2005).

V oborech – s nezbytným uvážením rozdílů v jejich specializaci – integrace vychází z logiky vývoje poznání, které zakládá spolupráci a obsahové průniky oborů. Oproti tomu integrace vyučovacích předmětů musí podstatnou měrou přihlížet právě k humanizačnímu imperativu: vztahy mezi předměty mají respektovat žákově předporozumění a obecný zřetel k lidskému rozměru oborového poznávání. Mním tím jeho etické, sociální a socializační, motivační aj. stránky, které přesahují do filozofické nebo meta-vědecké roviny a obor je zpravidla neklade do centra svého zorného pole (Slavík a kol. 2005).

Skutečností je, že o těchto otázkách se u nás doposud psalo i mluvalo nedostatečně s ohledem na to, jak závažné jsou pro celý smysl kurikulární reformy. Ve svém příspěvku chci nabídnout k úvaze hledisko, které by mohlo pro navozenou problematiku otevírat jeden z možných prostorů pro argumentaci a dialog – hledisko *sociálně konstruktivistické*. Chci se přitom zaměřit na obory, které mohou sloužit jako modelový příklad pro úvahy o napětí mezi humanizací a specializací – *obory umělecké*.

Mým záměrem je tímto prostřednictvím poukázat na obecné principy, které procházejí napříč všemi obory ze zorného úhlu humanizace kurikula. Nabídnuté oborové hledisko má být především nabídkou otázky: do jaké míry se v nároku na humanizaci kurikula obory navzájem liší, resp. podobají?

## Epistémická konformita anebo tematizace osobních východisek

Úvodem připomenu, že z pohledu sociálního konstruktivismu je škola institucí pro sociální reprodukci, která kromě jiného zajišťuje *tradování (transmisi) symbolů a představ* neboli – v pojmenování O. Kaščíka (2002, s. 408) – *epistémickou konformitu*. Kaščák v této souvislosti vyzdvihuje paradoxní pozici učitele (tamtéž, s. 409): „*podle oficiálních pedagogických dokumentů má žákům pomáhat k maximálnímu individuálnímu rozvoji, který však ve jménu uspokojení základních sociokulturních požadavků brzdí vlastním formativním působením v praxi.*“

Zdrojem uvedeného paradoxu a klíčovým problémem školy v její snaze o humanizaci kurikula je nezbytnost *disciplinace* (Kaščák, cit. dílo). Disciplinace je přirozenou funkční vlastností kurikula a vyplývá z jeho účelu a smyslu. Bez ní totiž nelze organizačně zvládnout ani jen samotné uvedení vzdělávacího obsahu k žákům, natož pak práci s ním, má-li tato práce být natolik systematická, aby ústila do učení a poučení.

Otázkou je, jak za podmínky alespoň minimálně nutné disciplinace zabezpečit *tematizování osobních představ, tužeb, přání a prožitků jednotlivými žáky*, pokud bychom chtěli důsledně respektovat jejich autonomii. Školní komunikační prostor není k tomuto účelu ideálně vybaven jak s ohledem na technické, tak na funkční podmínky. Vynikne to například ve srovnání s komunikačním prostorem psychotherapie nebo psychoanalýzy, který se již více než století intenzivně vyvíjí směrem k co možno autentickému znovu-zpřítomňování osobní zkušenosti klientů a k systematické práci s takto otevřenými tématy (viz např. Jedlička 1999 i další texty z téhož čísla Pedagogiky).

V tuto chvíli se jistě nabízí pádná námitka, že úkolem školy není terapie, ale vzdělávání. Jistě, ale nezapomínejme, že tématem naší úvahy je humanizace kurikula a že atributem humanizace ve škole – jak je převážně chápána v současném pedagogickém diskurzu – je péče o potřeby a zájmy dítěte nebo mladého člověka (Pupala 2004, s. 24–25). To logicky vyžaduje tyto potřeby a zájmy nejprve zjistit, přičemž prvním přirozeným informačním pramenem takového zjišťování nesporně je sám jedinec, kterého chceme v jeho potřebách a zájmech respektovat.

Tím se opět vracíme k možnostem školního komunikačního prostoru zabezpečit tematizaci osobních potřeb, zájmů, tužeb atd. Psychotherapeutický, resp. psychoanalytický komunikační prostor zůstává v daném ohledu pro školu vzorem. Podrobněji v tomto směru tuto úvahu nebudeme dále rozvíjet. Zůstaneme však u dříve vyslovené humanizační podmínky: zabezpečit tematizování osobních východisek.

Je zřejmé, že umělecké obory mají v dané souvislosti mimořádné postavení. A to z toho důvodu, že se zabývají *tvůrčí, prožitkovou, emocionální a smyslovou* stránkou lidského výrazu, tedy tou stránkou myšlení, vyjadřování a sdělování, která je obvykle jedincem pocítována jako *autonomní a individualizovaná*. Přestože se v mnoha ohledech jedná o iluzorní dojem, protože míra jedinečnosti je nutně jen relativní, od této polohy se dá vycházet jako od centra osobní intimity či autonomie žáka.

Z druhé strany ovšem nesmíme přehlédnout, že umění – stejně jako jiné domény lidských činností – ve škole vystupuje coby předmět, resp. obor, neboli specializovaná oblast lidských aktivit. To znamená, že vstupuje do školního prostředí jako součást kurikula, a tedy ve *zobecněných, kulturně legitimovaných a racionálních* souvislostech. Tím se i zdánlivě privátní, autonomní umělecké aktivity ve škole dostávají do silového pole heteronomních vlivů a podléhají stejnému pedagogickému paradoxu jako všechny ostatní obory. Přesto však jejich pozice je v něčem odlišná, protože všechny umělecké obory ve škole, bez ohledu na míru jejího skutečného naplnění, disponují možností *expresivní tvorby* (výtvarné, dramatické nebo hudební aktivity, tvůrčí psaní, výrazový tanec atd.).

Jak přesvědčivě vysvětlil N. Goodman (1976, 1996), expresivní (umělecká) tvorba produkuje výrazové a komunikační struktury, které zcela stejně jako u všech jiných oborů lidské činnosti vytvářejí určitá *pojetí světa*. Jinými slovy, tvoří určité verze způsobů, jak člověk může „mít svět“. V tomto smyslu – pouze v tomto smyslu! – není žádný rozdíl mezi matematickou rovnicí, zápisem fyzikálního zákona, hudební skladbou a nakresleným portrétem (Goodman 1976, 1996). Všechny tyto výrazové struktury vypovídají o nějakém způsobu *symbolického konstruování světa* a všechny *závisí na kulturním kontextu*, ze kterého se zrodily.

Přesto však z hlediska, o které se zde zajímáme, má expresivní tvorba zejména u některých uměleckých druhů (výtvarný projev) nebo u některého z jejich pojetí (Orffovo pojetí hudební výchovy) jednu nespornou přednost: v naší historické době připouští mnohem *rozsáhlejší škálu individualizovaných projevů* než všechny ostatní typy světatorby. Poskytuje tedy liberalizační východisko k relativně autonomnímu osobnímu projevu, jen málo svázanému prvotním nárokem oborů na precizní znalost *správného způsobu vyjadřování*. Není proto náhodou, že právě expresivní tvorba je tak často využívána psychoterapií, kterou jsme zde zmínili jako vzor otevřenosti komunikačního prostoru pro humanizační úsilí.

V expresivní tvorbě získáváme relativně ideální nástroj pro svrhu uvedený základní nárok sociálně konstruktivistického, a zároveň i humanizačního přístupu: *zabezpečit tematizaci osobních východisek*. Co to znamená pro pozici uměleckých předmětů ve struktuře kurikula? Jejich klíčová humanizační úloha zřejmě spočívá v reflektování, rozvíjení a kultivování vztahů mezi *veřejným (sociálním) a intimním (individuálním) prostorem*. To se děje na podkladě intelektuální práce na průniku *jazyka porozumění sobě samému s konvencemi komunálního diskurzu*.

V tomto výjimečně lidsky důležitém průniku se odehrává „*konstrukce skutečnosti dané society*“ (Kaščák 2002, s. 401). Té můžeme rozumět a vyrovnávat se s ní tehdy, když „*nahlédneme sociální odůvodňování různých přesvědčení, sledujeme-li procedury popisování a zdůvodňování, které příslušná kultura používá, a přitom neztratíme ze zřetele, jak se v tomto poli kultury vynacházejí jednotliví lidé se svými představami, touhami, přáními a prožitky*“ (tamtéž).

Z předchozích úvah vyplývá, že ve školní situaci, jejíž principiální pedagogický paradox nelze překonat, smysl sociálně-konstruktivistických poznatků spočívá především v *reflexi*. Účelem reflexe není vymanění z vlivu sociálních formativních mechanismů, protože to není možné. Ale prostřednictvím detailnějšího poznávání těchto mechanismů je možné citlivěji s nimi zacházet, pohybovat se v silovém poli jejich působení, stát se pružnějším v odezvách na bezprostřední i složitě zprostředkované mocenské vlivy (Kaščák 2002, s. 410).

## **Tvořivá tematizace zkušenosti a její reflektování**

Jak zdůrazňuje filozof a teoretik umění Nicolas Bourriard (2004, s. 39, srov. též Kaščák 2002, s. 401), „*lidská společnost je ... utvářena příběhy, jakýmsi nehmotnými, více či méně uznávanými skripty, a ty se projevují v přístupu k životu, ve vztahu lidí k práci nebo zábavě, ale i v institucích či ideologiích. ... Představitelé politické moci vytvářejí plány, sepisují prognózy. A my žijeme uvnitř těchto příběhů*“. Nikdo z nás nemůže z těchto příběhů – scénářů dané historické doby – úplně vystoupit, všichni jsme jejich zajatci. Patří mezi ně používání mobilních telefonů, způsob odívání, trávení volného času, titulky televizního pořadu, logo určité firmy a s ním spjaté reklamní nebo nákupní aktivity atd. To vše zavádí určité způsoby chování a utváří kolektivní hodnoty, světonázory, způsoby vnímání skutečnosti a způsoby konstruování rozmanitých verzí světa. A to včetně verzí, které jsou prosazovány jednotlivými obory, a zprostředkovaně tedy i příslušnými školními předměty.

Jak k této situaci přistupuje současné umění a co bychom měli očekávat od jeho průniků do školy? Současný umělecký proud, který nás v této souvislosti zajímá, se nazývá *postprodukce* (Bourriard 2004). Jeho re-konstruktivní snaha směřuje k dešifrování kolektivních scénářů, které prostupují naše životy. Umělci postprodukce používají běžných scénářů komunálního diskurzu a zacházejí s nimi tak, že vytvářejí odlišné narativní linie, alternativní fikční příběhy, které jsou jako umně zprohýbaná zrcadla: s pomocí právě těch forem, které již kolem sebe a v sobě nevnímáme, protože jsme s nimi srostli, nám nabízejí odlišný úhel pohledu a s ním i šanci na odlišné průhledy nebo i průchody realitou (Bourriard 2004, s. 40).

Ve škole tento umělecký přístup otevírá možnost k *tvorivé tematizaci osobních zkušeností a k následné re-konstrukci jejich zasazení do kulturního kontextu současnosti* (Carey 1998, s. 187). Umělecká tvorba navozená jako učební úloha je ve školním prostředí *kulturním experimentem* svého druhu – je modelem pro nahlížení a kritické zvažování kolektivních scénářů, které prostupují naše životy. Jejím prostřednictvím žáci mohou tematizovat, uvědomovat si a z přiměřeného odstupeku posoudit svá osobní východiska a hledat k nim odpovídající kulturní kontexty.

Je zřejmé, že tematizace osobní zkušenosti žáků je plně podmíněna *minulostí* žákova životního pohybu – v ní se zkušenost utvářela a zakládala v paměti. Výsledkem tvorivé expresivní tematizace je *vnější reprezentace žákovy zkušenosti*, která má podobu *symbolizující výrazové struktury*, např. kresby, literárního vyjádření, dramatického nebo muzikálního projevu apod. Taková výrazová struktura má pro školu smysl tehdy, stává-li se součástí vzdělávací snahy – je-li pro žáka *vzdělávacím motivem*, resp. *vzdělávací výzvou*.

Vzdělávací motiv je *pohnutka*, a zároveň i *téma* pro další společnou činnost žáků a učitele, která vede k poznávání a k proměnám v dispozicích žáka. Je to analogie objevená mezi *individuálním výrazem* a širšími *kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi*, která slouží jako vzdělávací podnět (výzva) k poznávání a vysvětlování podobností a rozdílů mezi chováním jednotlivce, příp. výchovné skupiny, a obecnými kulturními projevy. Tímto způsobem se vzdělávací motiv rozvíjí do podoby takové učební úlohy, která vychází z žákova vlastního objevu souvislostí mezi osobními zážitky a jejich kulturním zobecněním (Slavík, Wawrosz 2004, s. 175–176).

Domnívám se, že uvedená podoba „krystalizování“ učební úlohy ze životní zkušenosti žáka a z jeho předporozumění světu je pro umělecké obory ve škole – zejména pro výtvarnou a dramatickou výchovu – v současné době příznačná, přinejmenším v jejich kvalitních podobách. Současně se domnívám, že představuje relativně optimalizovaný koncept humanizačních snah v tom smyslu, jak jsme o nich výše uvažovali v souvislostech sociálního konstruktivismu a současné kulturní éry „postprodukce“.

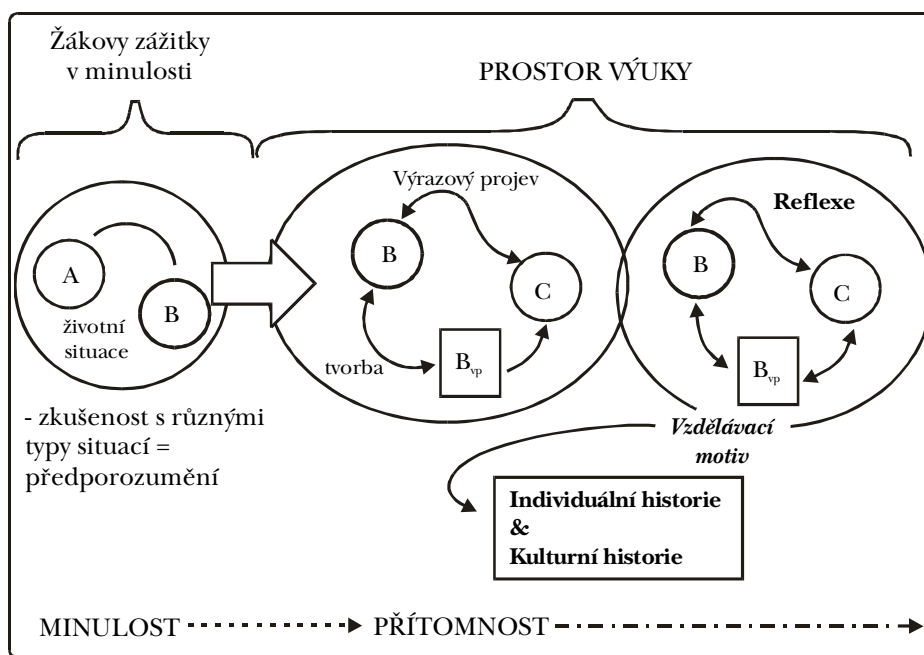
O „relativní optimalizaci“ zde mluvím proto, že při soudném náhledu na možnosti humanizace ve smyslu personalizace nelze pominout nepřekročitelnost pedagogického paradoxu. Proto je nutné počítat s disciplinací žáka přinejmenším do úrovně jeho vstřícnosti k tématu či námětu vyžadujícího řešení s odpovídající úrovní *pracnosti* nebo, chcete-li, *kulturního úsilí* (Slavík, Wawrosz 2004, s. 203). Aby vzdělávání mělo vůbec smysl, musí žáci vynaložit dostatečné a nikoliv malé kulturní úsilí i v těch relativně nejliberálnějších a nejindividualizovanějších vzdělávacích oborech, za jaké jsou v současnosti pokládány kupř. obory umělecké.

## Sociálně konstruktivistické schéma personalizovaného učení

V tomto místě výkladu se nabízí návrat k naší úvodní otázce: do jaké míry se v nároku na humanizaci kurikula obory navzájem liší, resp. podobají? Lze nabídnout nějaký zobecňující model, který by popisovanou situaci uměleckých oborů vystihoval natolik obecně, aby se k němu mohly alespoň do určité míry přihlásit i ostatní obory ve všeobecném vzdělávání?

Mám za to, že na uvedené otázky lze nabídnout odpověď, která snad má šanci alespoň pro to být podnětem k mezioborové diskusi. Shrnu ji do jednoduchého „sociálně konstruktivistického“ schématu, které ve skice vystihuje podstatné rysy výše popsaných procesů (obr. 1).

Schéma vychází z axiomatického předpokladu, že reflexe vůči výrazovému projevu, v němž se reprezentují vybrané složky zkušenosti žáka, má *systematický a společensky zdůvodněný* vzdělávací smysl tehdy, směřuje-li k *obsahům kurikula*, tj. v konečném vzdělávacím důsledku k určitým *kompetencím* tak či onak zakotveným v *pojmech*. Tak, jak to demonstruje rámcový vzdělávací program současné reformy. Celková interpretace schématu je pak obsažena v předcházejícím výkladu.



Obr. 1: Schéma funkčních souvislostí vzdělávacího motivu (A, B, C – lidé v sociálních situacích, B<sub>vp</sub> – výrazový projev ústřední osoby B (žáka), která je schématem sledována v úplné trajektorii od zkušenosti a předporozumění k novému poznání).

Pro ilustraci si na závěr dovoluji aspoň náznak možnosti zobecnění zde nabídnutého schématu. Příležitost k exemplifikaci se naskytuje v současné didaktice matematiky, konkrétně v publikaci autorů M. Hejného a F. Kuřiny *Dítě, škola matematika* z roku 2001 (příklad byl uveden i v článku obou autorů v *Pedagogice* 1/2000).

Autoři na s. 81 své knihy uvádějí ukázky dvou kreseb dvou šestiletých dětí na námět *Nakresli hrnek* (obr. 2). Kresby jsou pro ně – spolu se vhodně řízeným dialogem se žáky, který na kresby navazuje – možností, která vede k poznávání žákovy duševního světa, tj. poznávání jeho předporozumění, jeho způsobu konstrukce poznání v daném situačním poli. Protože „činnost při kreslení hrnku je tvůrčí transformací [žákovy] zkušenosti“, je ideálním východiskem k následné pedagogické podpoře konstruování poznatkových struktur – tedy k podpoře *učení v daném oboru*, dokáže-li učitel tuto transformaci vhodně navázat na *pěstování dovedností, které jsou pro daný obor typické* (tamtéž, s. 103).

Obr. 3



Příklad 4: Na obr. 3 jsou reprodukovány kresby dvou šestiletých dětí vytvořené na téma „Nakresli hrnek“.

Iva, žákyně sexty, uvedení, založené na kombinaci

$$\text{Turnaj } \binom{5}{2} = \frac{5 \cdot 4}{2}$$

Jan, žák páté třídy zvítězil s pěti mužstvy: Slovan, Inter, Trnava. Pak začal pracně, ticky a neúhledně vypisovat dvojici Inter-Slovan, Slovan-Inter, Slovan-Nitra, Slovan-Trnava a dvojici Inter-Trnava z násobně uvedl dvojici Slovan-Slovan. Měl tedy vy

Obr. 2: Výřez z článku M. Hejného a F. Kuřiny (2001, s. 81) s obrázky šestiletých dětí na téma „Nakresli hrnek“.

Takovému učení bychom snad směli říkat „personalizované“ a v duchu výše uvedené poznámky o relativní optimalizaci bychom je mohli pokládat za úběžník snahy o humanizaci kurikula. Domnívám se, že v daném smyslu a v Goodmanově pojetí oborů jako rozmanitých a rovnocenných „verzí světatorby“ si mohou být překvapivě blízké problémy i těch zdánlivě nejvzdálenějších oborů kurikula jako v našem příkladu výtvarná výchova a matematika.

Na druhé straně bychom však neměli zapomínat na výjimečné postavení současného euro-amerického umění vzhledem ke škále *individuálních možností*. I námi vzpomínaná kresba hrnku je toho příležitým příkladem. Ona sama může být východiskem pro tematizaci žákovy zkušenosti ve více oborech, samozřejmě včetně samotné výtvarné výchovy, ale obory se budou navzájem lišit ve způsobech dalšího pedagogického zacházení s ní a v cílech, které přitom budou sledovat. Tehdy nezbyvá než ještě jednou podtrhnout výše citovanou větu: *vyučující musí být v rámci své specializace schopni navázat tvořivou transformaci žákovy zkušenosti na pěstování dovedností, které jsou pro daný obor typické*.



## Literatura

- BENEŠ, Z. Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47.
- BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004.
- CAREY, R. *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. New York and London : Garland Publishers, Inc., 1998.
- GOODMAN, N. *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis, Indiana : Hacket Publishing Company, Inc., 1976.
- GOODMAN, N. *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava : Archa, 1996.
- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha : Portál, 2001.
- JEDLIČKA, R. Hlubinně psychologické inspirace pro výchovu (na cestě k interdisciplinárnímu přístupu). *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 4, s. 310–321.
- KAŠČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 4, s. 388–414.
- PUPALA, B. *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava : Vydavateľstvo Trnavského univerzity, Vydavateľstvo SAV, 2004.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
- SLAVÍK, J. a kol. *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007.

Příspěvek vznikl s podporou VZ MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.