

PALETA HODNOTICÍCH SITUACÍ A HODNOTICÍCH PŘÍSTUPŮ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

A RANGE OF EVALUATIVE SITUATIONS AND EVALUATIVE APPROACHES IN ART EDUCATION

KARLA BRÜCKNEROVÁ

Abstrakt

Cílem článku vycházejícího z šířeji zaměřené zakotvené teorie je popsat škálu hodnoticích situací vznikajících z učitelovy iniciativy na hodinách výtvarné výchovy realizovaných na druhém stupni základních škol. Text nejprve představuje škálu hodnoticích situací ve výtvarné výchově, a poté ukáže čtyři obecnější přístupy, jimiž se učitelé s hodnocením vyrovnávají.

Klíčová slova

školní hodnocení, metody a formy hodnocení, hodnoticí situace, slovní hodnocení, klasifikace, hodnocení výtvarné práce, výtvarná výchova, učitel výtvarné výchovy

Abstract

The aim of this article – which is based on a broadly defined grounded theory – is to describe a range of evaluative situations based on a teacher's initiative in art lessons given at the lower secondary level of schools. The article presents a range of evaluative situations in art lessons followed by four general approaches by which teachers cope with assessment.

Keywords

school assessment, methods and forms of assessment, evaluative situation, verbal assessment, classification, assessment of art work, art lessons, art teacher

Kavárenský úvod

Vzhledem k tomu, že zbytek článku bude pojednávat, doufejme, o přiměřeně seriózním výzkumu, dovolím si začít s výsledky výzkumu nevalidního, neliabilního a celkově pochybného.

Tím, že v posledních letech přemýšlím o výtvarné (a obecněji estetické) výchově, často si o ní zcela neformálně s nejrůznějšími lidmi povídám. A je přitom zajímavé, jak často se hovory stočí na jednu, či dokonce sérii několika stále živě vnímaných křivd, jichž se více či méně dávným žákům na hodinách výtvarné výchovy dostalo. Dost možná si na nějakou svoji vlastní vzpomenete i vy. Pokud ano, pak si dovolím hádat, že spadá do některé z následujících dvou skupin.

První skupinou častých křivd z hodin výtvarné výchovy je učitelův zásah do žákova obrázku, který byl tímto v očích žáka beznadějně pokazen. Druhou skupinou křivd je pak špatné hodnocení, vycházející z toho, že učitel ve své omezenosti žákovo dílo nepochopil.¹

Uhodla jsem? Neuhodla? Ať tak či tak, můžeme si povšimnout, že oba typy křivd způsobilo jiné vnímání hodnot projevující se odlišným estetickým soudem, které pak vyústilo v žáky negativně vnímané pedagogické akce. V tomto smyslu tedy byly oba typy učitelových aktivit hodnocením,² byť se jednou demonstrovalo vyřknutím soudu (oznámkováním) a podruhé použitím štětce.

Tato kavárenská zkušenost může přitáhnout naši pozornost k hodnocení ve výtvarné výchově jako k problému zajímavějšímu a hlavně komplexnějšímu, než by se na první pohled mohlo zdát, a může v nás vzbudit řadu otázek. Například: Je hodnocení pro průběh pedagogického procesu skutečně tak významné, jak naznačují naše vzpomínky? Co učitele ke zmíněným pedagogickým akcím vedlo? A jaké další typy hodnotících situací na hodinách výtvarné výchovy probíhají, byť třeba nemají moc proměnit se do podoby po léta tradovaných historek?

¹ Z podobných hovorů si odnáším trojí závěr. Překvapivá emocionalita odpovědí mě (za prvé) vždy znovu ujistí o tom, na jak intimní půdu se spolu s tvořivým procesem dostáváme (srov. např. Kuka, 2009), a tudíž jak nelibě neseme vstupy osob námi nepozvaných, a (za druhé) jak bytostně dokážeme být i v dnešní postmoderní době přesvědčení o svých estetických soudech, a (za třetí a otřepaně) jak problematickým procesem hodnocení ve výtvarné výchově může být. K porozumění poslednímu bodu se snaží přispět i tento článek.

² V tomto užití pojmu přijímáme úzus, který „hodnocením“ rozumí daleko častěji „sdělení učitelů určené žákům“ (Průcha a kol., 1995, s. 77) než mentální operace, jejichž je toto sdělení výsledkem.

V tomto článku se do problému hodnocení ve výtvarné výchově ponoříme skrze poslední uvedenou otázku. Pokusíme se na základě empirických dat induktivně identifikovat klíčové skupiny hodnoticích situací, přičemž (aby naší sítí neproplulo nic podstatného) budeme chápat pedagogické hodnocení poněkud šířeji, než je obvyklé, a to jako „porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ (Slavík, 1999, s. 15) a které přímo ovlivňuje pedagogova rozhodnutí v rámci pedagogického procesu.³

Při popisu jednotlivých typů hodnoticích situací si budeme všimát nejen jejich průběhu, ale i funkce, jakou ve výchovném procesu zastávají, což nám pomůže poodkrýt učitelské motivy pro ohodnocení nejednou trojkou.

Na základě tohoto materiálu pak vyložíme čtyři obecné přístupy k hodnocení ve výtvarné výchově, což nám mimo jiné umožní zahlédnout význam, který hodnocení ve výtvarné výchově má.

Metodologický kontext

Článek vychází ze zakotvené teorie estetické výchovy (Brücknerová, 2010),⁴ která popisuje na několika úrovních praxi výtvarné složky estetické výchovy na druhém stupni a ústí v popis různorodých učitelských přístupů k tvorbě a realizaci kurikula. Tato teorie byla vytvořena důsledně podle metodologických postupů navržených Straussem a Corbinovou (1999).

Data byla sbírána pomocí čtyř technik, z nichž nejvýznamnější byl hloubkový narativní rozhovor s učiteli, jejichž výběr byl prováděn se zohledněním délky praxe, pohlaví, typu vzdělání, proporce výtvarné výchovy v úvazku, míry nasazení do přípravy a realizace výuky i základní charakteristiky školy, na níž učitel působí. Dalšími technikami byly analýza žákovských prací daného učitele (se zaměřením na postihnutí konkrétních zadání a míry volnosti, kterou žáci při jejich zpracování mají), pozorování (zaměřené na prostředí školy a způsob uplatnění výstupů výtvarné výchovy v jejích prostorech) a rozhovor s učitelem nad konkrétními žákovskými pracemi (s cílem získání dat o tom, co přesně je předmětem učitelova hodnocení, jaké práce vybírá jako příkladné atp.). K nasycení dat došlo přibližně po analýze patnáctého případu, avšak pro kontrolu saturace byli do výzkumu zahrnuti ještě dva další učitelé.

³ Z definice je zřejmé, že se budeme soustředit na hodnocení, které iniciuje pedagog. Nesmírně zajímavé problémy vycházející z hodnocení, jehož původci jsou žáci, ponecháme tedy pro tento článek stranou.

⁴ Zde je také metodologie výzkumného šetření podstatně podrobněji popsána.

Data byla cyklicky v průběhu tří let analyzována pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování a vznikající teorie byla několikrát připomínkována odborníky a prošla procesem zpětného zakotvení, který je v tomto článku klíčový zejména pro paletu učitelských přístupů.

Pro tento text byly ze zakotvené teorie vybrány oblasti týkající se hodnocení, které byly upraveny tak, aby otázkám stanoveným v úvodu odpovídaly co nejpřesněji. V mnoha případech však bylo třeba vrátit se zpátky k samotným datům a v konfrontaci s nimi dojít ke tvaru, který je ve zbytku článku nabídnut.

Paleta hodnoticích situací

Následující paleta uspořádává hodnoticí situace na základě toho, jakou funkci ve vyučovacím procesu zastávají. Setkáme se zde s hodnocením jako kompasem, s hodnocením jako pozadím interakce s žáky, s hodnocením jako součástí učení a konečně s hodnocením jako uzdou a bičem.

Hodnocení jako kompas

Pro plánování kurikula je klíčový soubor hodnoticích situací, kterými učitel prosívá své dosavadní poznání a zkušenosti a na jejich základě (často dosti intuitivně) vytváří obsah, který se rozhoduje žákům nabízet.

Toto průběžné a většinou neartikulované hodnocení zahrnuje vlastní školská léta včetně vysokoškolského studia, vlastní praxi, práci kolegů, učebnice a didaktické příručky, kulturní kontext, vlastní nápady, a ano, občas i oficiální dokumenty. V této změti se učitel řídí jakýmsi osobním kompasem, který mu umožňuje třídít jakékoliv inspirační zdroje na několik různorodých kategorií, typu „to by šlo použít, to vyzkouším“ (Lenka), „nutný zlo“ (Daniela), „volovina“ (Alžběta) atd. Toto dělení je pak v praxi učiteli ověřováno, popřípadě upravováno a na jeho základě potom vznikají databanky „osvědčených“ hodin, témat či úkolů. Teprve ty (a nikoliv naopak) jsou pak vtěsnávány do více či méně vágních kurikulárních dokumentů (více viz Brücknerová, 2010) a pochopitelně i do hodin samotných.

Za hodno pozornosti považuji v tuto chvíli zejména to, na jakém základě tyto učitelské kompasů fungují, co řídí jejich střelky. Již nastíněná komplikovanost a skrytost procesu napovídá, že jakékoli zobecňování je na pováženu, avšak na výpovědích učitelů je přece jen nápadná rozdílnost v přístupu, kterou bychom, v jejích krajních pólech, mohli nazvat **důraz na osobní blízkost** a **důraz na reprezentativnost**. Kompasů učitelů, jež kladou důraz na osobní blízkost, se řídí většinou pouze osobním vkusem, jsou založeny na intuitivním rozlišování a často preferují díla a úkoly, jež vzbuzují pocity příjemné a pozitivní, vysoko je ceněna kvalita označovaná jako zajímavost.

Za tyto učitele si můžeme poslechnout Ivanu, když hovoří o klíči, podle nějž vybírá učivo z dějin umění: *Takže určitě podle toho, co já mám ráda, tak to dělám i s téma děčkama, jo. Já nevím, třeba dělávám s devátákama Saudka, protože se mně líbí. S osmákama dělám Gogba, protože se mi líbí. Takže to si myslím, že jednoznačně člověk dělá to, co sám má nejradši, těžko budu dělat Dalího, ke kterému nemám vztah a který jakoby v těch jeho věcech mi není blízký.* Učitelé s podobným kompasem vybírají z bonboniéry potenciálního kurikula to, co jim samotným chutná, a tento výběr pak předávají žákům v dobré víře, že totéž bude chutnat i jim, anebo dokonce s přesvědčením, že vybrali na základě své erudice to nejlepší (jako tomu je v případě Alžběty).

Na druhém pólu pak kompas pracuje odlišně. Jako by si předsevzal, že žáci by během svého studia měli ochutnat z pomyslné bonboniéry co nejvíce z toho nejpodstatnějšího. To „nejpodstatnější“ se pak rekrutuje buď z tradičně pojatých dějin umění (kánon euroamerických autorů a děl) a základních výtvarných technik (Františka, Daniela, Gábina) či se klade důraz spíše na aktuální výtvarnou scénu s jejími reminiscencemi minulého dění (Ondřej, Jana). Ať tak či tak, reprezentativní přístup je od předchozího diametrálně odlišný. Střelka nemá vybírat dle osobních preferencí učitele, ale dle toho, co by mělo být předáno z jakéhosi vyššího principu. Kompas jim tedy nemilosrdně ukáže i na Dalího, i na ostatní „hrůzy všelijaký“ (Františka) a oni jej uposlechnou, a někteří z nich (např. Jana) právě díla kontroverzní využijí jako podklad pro hlubší reflexi: *A třeba jsme s dětma hodně přemýšlely o tom, že to je pro některý lidi třeba způsob vyjádření toho, jak přemýšlí o světě a o svým životě. A do jaké míry je potřeba to akceptovat, do jaké míry je to osobní výpověď toho člověka, která slouží jenom jemu samotnému, a do jaké míry je to nějaké obecnější sdělení, které může být užitečný i pro jiný lidi.*

Asi nás nepřekvapí, že odlišné fungování hodnoticího kompasu povede nejen k odlišnému obsahu kurikula, ale i k odlišné struktuře, neboť vecpat do pár hodin týdně to „nejpodstatnější“ je přeci jen větší oříšek než nabídnout to, co se mi líbí. V zásadě je tedy možné říci, že učitelé s kompasu orientujícími se dle osobní blízkosti mají tendence k volnějším strukturám organizace kurikula, jako například Martin: *Jsem takovej nekonceptní chaotik v tom. Jo, jako já to neberu nějak, že bych si vytyčil nějaký témata, nebo techniky, který bych chtěl v tom roce zvládnout. Leda když někdy jsem byl nucen, abych sesmolil nějaký plán učiva, na rok, tak to jako bylo dost těžký, a dopředu jsem problašoval, že se tím nebudu řídit stejně. A taky jsem se tím nerídil, většinou. Takže spíš to tak dělám, jako co mě momentálně jako osloví, nebo napadne, nebo třeba vyplyne i z toho, jak reagujou ty děti v těch hodinách. Takže to teda opravdu je teda naprosto bez koncepce nějaké.*

Čím více oblastí (výtvarné techniky, dějiny umění, výtvarná teorie, kritika) dostává kompas za úkol postihnout, tím promyšlenější bývají i kurikula, jak o tom svědčí i Petřina výpověď: *No já jsem v podstatě převzala ten systém, co tu byl, a ten je hlavně zaměřený na techniky různé, a ty techniky jsou přizpůsobeny*

jako tomu věku. A ještě jsem si do toho dala dějiny umění. V šestce začínám od pravěku a tak nějak teď jsem s nima skončila starověk a chtěla bych s tou devítkou skončit současným uměním. Hodnocení (i když přímo nevyslovované) se tak v tomto smyslu ukazuje jako jeden ze stěžejních faktorů ovlivňujících skladbu a strukturu kurikula.

Další skupina hodnotících situací bude opět nevyslovovaná, ale nebude se vztahovat k potenciálnímu učivu, nýbrž k osobnostem žáků.

Hodnocení jako pozadí interakce se žáky

Pod pojmem hodnocení žáků se většinou rozumí buď hodnocení jejich vzdělávacích výsledků (srov. např. Průcha, Walterová, Mareš, 1995), kterému se budeme z větší části věnovat v příští kapitole, a nebo záměrná diagnostika osobnostních rysů (Langer, 2006). Nyní se však podíváme na hodnotící procesy ještě subtilnější, a to na to, jakými způsoby učitelé (často podvědomě) rozdělují žáky na „lepší“ a „horší“ a podle jakých kritérií. I když se jedná o téma lehce politicky nekorektní, hodnotícím procesům na osobní úrovni se dokážeme jen stěží vyhnout, a je otázkou, zda je možné, aby se toto naše hodnocení neprojevovalo v procesu samém, ať už si to přejeme či nikoliv. Uvidíme, že z odpovědí respondentů můžeme vyčíst spíše opak.

Abychom se k těmto hodnotícím situacím přiblížili, položíme si otázku, co si učitelé představí pod pojmem „dobrý žák“, a uvidíme, že odpovědi se budou točit kolem tří různorodých charakteristik, tří různých představ o tom, jaký má (dobrý) žák být.

První charakteristika se týká **talentu**. Talent představuje téma, kterému se mnozí učitelé snaží vyhýbat (anebo se alespoň snaží slovo „talent“ nepoužít), avšak přesto se k němu při rozhovorech opakovaně, často nevědomky vrací.

Jsou učitelé, kteří záměrně otázku talentu deklarují jako něco, s čím nemá smysl ztrácet čas, protože pro konkrétní dění na hodinách není talent to, oč zde běží. Petra tento postoj často tlumočí žákům: *A když řeknou: „já to neumím, já neumím kreslit,“ tak řeknu: „proto seš tady, aby sis to vyzkoušel a naučil se to.“* Podobně irelevantní je tato otázka třeba pro Ondřeje, který končí konstatacím, že *nenáma smysl řešit, jestli je někdo talentovanéj nebo netaalentovanéj, samozřejmě je fajn, když je někdo talentovanéj, ono se to taky pozná, ale mě zajímá, aby ten člověk fungoval jako celek.* Talent je tak pro něj jednou z žakovských charakteristik, která se sice (někdy) projevuje (stejně jako třeba komunikativnost nebo roztržitost), ale rozhodně neleží v centru učitelova zájmu. Jsou však i učitelé, jako například Alžběta, pro něž je otázka talentu klíčová (i když slovu samotnému se třeba vyhýbají): *Víte, to zní tak blbě, ale já první hodinu procházím děcka, a ne že bych byla vědma, já skončím a řeknu „tak ten bude umět kreslit...“* Ne, ono je to daný opravdu tím, že já jsem opravdu aktivně kreslila, jsem dělala tu

umprumku, pak na tom pajdáku pět roků, takže pro mě takový poznání je jednoduchý, já to poznám, já jenom jdu po třídě, a jakmile nakreslí ten kufříček, já vím, ten bude umět kreslit, tomu to jde, jo. Tato neomylná diagnostika v pojetí Alžběty nikdy neselže a ještě se jí nestalo, jak tvrdí, aby byl její odhad mylný. Rozdělení talentovaný – netalentovaný má pak přímý vliv na to, jak s žáky jedná, jaké pro ně vytkne cíle. Zatímco pro talentované jsou to cíle dovednostní: *...dáte jim hlavně, aby zvládli kresbu studijní, cíle pro netalentované jsou: ...aby prožívali, že teda něco vytvořili, a aby nebyli deptaní, že to třeba jako nezvládli.* Svými cíli jako by se učitelé snažili kompenzovat žákům nedostatek jejich (domnělého)⁵ talentu tím, že na ně nebudou klást takové nároky, u nichž by se nepřítomnost talentu musela nutně projevit.

Gábina, u jejíž výpovědi si můžeme povšimnout zmíněného ostychu ze slova „talent“, potvrzuje individualizaci cílů v konkrétní výukové situaci: *Když vím, že je někdo dobrý, tak po něm chcu víc, než když se někdo sice snaží, ale nemá pro to nějaký... ty věci, tak ho zbytečně do toho netlačím. Prostě jim ukázat cestu, ale za každou cenu je nebudu stresovat.*

Nepřítomnost talentu je brána jako věc natolik objektivní, že nezbyvá než se s ní smířit, a učitel je zde od toho, aby žákům s tímto smířením pomohl. Aby si žák tuto nepřítomnost ideálně neuvědomil, anebo pokud už si ji uvědomí, aby jej příliš netrápila. V tomto kontextu používají učitelé různé formy chlácholení. Poslechněme si dvě, tu první používá Nikola, která sice dala známku „objektivně“ podle kvality výsledku, avšak zároveň se snaží zmírnit její dopad: *A jeden kluk, teda on je jako pečlivý, ale neumí kreslit, a teď jak to máte vyřešit, že, to je brozný, prostě ty postavičky – to nejsou postavičky, jo. Takže myslím, že jsem mu tam teda dala i jednu trojku, a on z tobo byl tak strašně konsternován, že mě úplně tím zaskočil, jak je z tobo strašně jako nešťastnej. (...) Ale já jako to chápu, samozřejmě že všichni nemůžou být výborní kreslíři. Jo, takže jsem mu řekla, že si z tobo nemusí vůbec jako dělat hlavu. Že vím, jak pracuje, že to má všechno pečlivě dodělaný...*

Jinou strategií chlácholení volí Alžběta, která chlácholí už samotnou klasifikací: *Ze začátku ten výkres takhle přikryjou (ukazuje): „Nedivejte se! To je ška-*

⁵ Snad je nadbytečné dodávat, že bezpočetné studie talentu a nadání poukazují na to, jak problematické je „talent“ uchopit a o jak komplikovaný a mnohostranný fenomén se jedná (přehled výzkumů na toto téma viz např. Pariser, Zimmerman, 2004). Krom toho empirické studie poměrně jednoznačně vyvracejí zažitou (a mnohými „našimi“ učiteli zastávanou) představu, že talent prostě je nebo není geneticky dán a tečka. Příkladem takovýcho studií může být například třicetiletý výzkum Csikszentmihalyiho z roku 1996 (viz Pariser, Zimmerman, 2004), který na základě bezmála sta rozhovorů poukazuje na nezbytnost konstelace příhodných podmínek (jako například podpora, vzdělání, očekávání, příležitosti apod.) pro to, aby se jakýkoliv talent mohl vůbec projevit. Jednoznačná učitelova diagnostika „talentu“ může tedy být přinejmenším diskriminující vůči těm, jimž se příhodných podmínek nedostalo.

redý!“ *Ale já jim řeknu: „Já se chci na to podívat, já ti chci poradit, určitě to bude bezkýj...“ Vždycky mám snahu pochválit, a třeba řeknu: „Tento kousek je tady bezkýj.“ A máme takový hledáčky, chodím s takovým hledáčkem a řeknu: „Ukaž, co se ti povedlo, tady najdeme bezkýj úsek, a protože tam je bezkýj úsek, tak máš za celý jedničku, protože se ti aspoň kousek povedl.“* Na výše uvedených citacích si můžeme všimnout, že učitelé, pro něž je otázka talentu důležitá, se sice k netalentovaným žákům snaží být záměrně velmi laskaví, avšak tím jim zároveň stále znovu a znovu komunikují poselství o tom, že talent nemají. A že právě talent je to, oč tu běží.

Další možnou charakteristikou, skrze niž učitelé žáky hodnotí, je **vlastní vklad žáka**. Dobrým žákem je v tomto případě ten, kdo se samostatně chápe iniciativy, přijímá úkol jako výzvu pro vlastní přemýšlení a aktivitu. Například Petra to popisuje takto: *Nejlíp se mi dělá s téma, který rychle dokážou řešit to zadání, že mají představu o tom, co chtějí dělat, a dokážou ji i dovést do konce. A když k tomu umí strhnout ostatní, tak to je úplně bomba.* „Dobry“ žák v tomto smyslu nepřemýšlí, jestli má nebo nemá talent, ale naplno řeší úkol.

V tomto pojetí se na profilu „dobrého“ žáka může podílet sám učitel tím, že si ho „vychová“, že pracuje na odbourání zábran a předsudků, čímž mu podobné zapojení vlastně umožní. Takový cíl si klade třeba Hanka: *Mým cílem bylo naučit je pracovat se svými nápady nějakým způsobem, aby neměli zábrany, aby si uměli k nějakému tématu najít osobní přístup, který nějak projeví v tom svém díle. Aby se oprostili od nějakých vzorů. Snažila jsem se podporovat to jejich vlastní, aby si hledali svůj vlastní postoj, svoje vlastní vyjádření.*

Je nasnadě, že lidé „talentovaní“ budou mít k autenticitě a originalitě projevu patrně blíže. V případě učitelem diagnostikovaného talentu však jsou kostky vrženy, v případech, kdy učitel preferuje vlastní vklad žáků, je situace dynamičtější, učitel může neustále (jako třeba Františka) očekávat, že si žák třeba nějak překrouť to moje zadáníčko a přistoupí k tématu s jistou dávkou invence. Preference právě této vlastnosti je však v kontextu české školy přece jen poněkud nezvyklá, jak ilustruje Gábinin popis interakce během hodnotících situací: *To je kluk, kterej dělá vždycky něco jinýho, než zadám, vždycky si to nějak přízpůsobí a má dobrý nápady, dycky čeká, že já se na něho nějak rozeřvu, a já ho vždycky pochválím* (smích). Naopak obrázek „špatných“ žáků vykresluje s nádechem marnosti a bezradnosti Hanka: *Byli takový, co se mě chodili furt ptát, jak to mají dělat, a že to mají rozmazaný... a to pak bylo těžkýj...*

Třetí významnou charakteristikou, na jejímž základě se může vést dělicí čára mezi „lepšími“ a „horšími“, je **poslušnost**. A to nejen ve smyslu kázeňském (i když ani ten zde není zanedbatelný), ale i v přístupu k výtvarné práci. Učitelé s tímto pojetím velmi často a rádi pracují se vzory a přesnými zadáními zahrnujícími nejen postup práce, ale často i kýžený výsledek. A od žáků očekávají, že takto předestřené zadání přijmou, budou je plnit a dojdou k očekávaným výsledkům. Učitelovo zadání vymezuje pravidla hry, jejichž

překračování je nežádoucí, protože takto vystavěnou hru ničí. „Dobrý“ žák se proto neváhá při nejistotě na učitele obrátit, jak to třeba dokládá na otázku po dobrých žácích Cecilie: *No, určitě tam jsou, spíš bych řekla, jakože holky, že holky jsou i takový pečlivější. A že jako víc se ptají: „Jak to mám udělat, paní učitelko, jak ještě jinak by to šlo udělat?“* A jak jsme viděli výše, zatímco jiné učitele podobné otázky přivádějí k zoufalství, učitelé s touto preferencí na žácích jistotou míru závislosti velmi oceňují a neváhají svými radami a podporou přispět k tomu, že práce vznikající pod rukama těchto „dobrých“ žáků budou úpravné, „pěkné“ a že s výsledkem budou učitel i žáci spokojeni.

Specifický přístup k rozlišení žáků na „lepší“ a „horší“ má tedy učitel ještě předtím, než se poprvé s žáky setká, a na základě interakce si žáky „jen“ rozřazuje. V následující kapitole se přiblížíme více právě této interakci a podíváme se na (tentokrát záměrné) hodnotící situace, jejichž cílem je hodnocení výtvarné činnosti žáků.

Hodnocení jako součást učení

Dostáváme se k tomu, co pravděpodobně čtenář očekává již od nadpisu, tedy ke způsobům, jimiž se učitel vypořádává se záměrným hodnocením, které má cíle primárně výtvarně-vzdělávací, a tedy buduje poznání v souladu s cíli předmětu. Takovéto hodnocení se děje často **v průběhu** celého výtvarného procesu, jak to popisuje například Gábina: *Já tam chodím mezi téma děčkama. A prostě když někoho vidím, že skáče od jednoho k druhému a nemůže se rozhodnout, tak se ho snažím soustředit, třeba tohle jsi udělal dobrý, tak tomuhle se dál věnuj, už nezačíněj dělat další. No a další fáze je, že už mně začínají ukazovat výkresy, to už dělají na tvrdý papír, to se snažím vyhnout tomu, aby to nedělali nějaký malý třeba, aby se to pokusili udělat přes ten velký papír, aby se neztráceli v podrobnostech. Takže aby si třeba vybrali jednu věc a tu udělali větší nebo tak.* Tato průběžná korekce je některými učiteli reflektována jako velmi křehká, jak je to cítit například z Hančiny výpovědi: *Během té práce, že jo, jsem tam chodila, a když jsem viděla, že ty děcka nějak tápou, tak jsem se jim snažila ne podstrčit, ale vyjít jako z tobo, co tam třeba mají, tak se jich zeptat, proč to a proč to... A když to děti nevěděly, tak jsem se je snažila, nevim, navst k něčemu...*

Toto průběžné hodnocení, postavené na individuálním dialogu, je velmi konkrétním způsobem, jak předávat hodnoty a principy, jež učitel považuje za podstatné. Pracuje zde s konkrétní linií, konkrétní barevností, konkrétní kompozicí, které koriguje tak, aby tato korekce byla co nejpríměřenější konkrétnímu žákovi, avšak zároveň byla nasměrována k učitelovu cíli. To, co mnozí učitelé shrnují pod podobnými slovy jako Bára: *A potom pracujou. A já chodím a povídám si s nima*, je tak dost možná díky své konkrétnosti jedním z nejdůležitějších momentů, jež se v oblasti předávání hodnot dějí, i když zde poznávací hodnota často vědomě snižována motivačními tendencemi,

jak je patrné například z Alžbětina vyprávění: *Stane se, že já si říkám, ježíšmarja, to není možný, ale já jim řeknu, no, líbí se mně, nikdy neřeknu, vůbec nikdy neřeknu, to je práce úplně nemožná.*

Kromě motivace jsou tu samozřejmě i další, subtilnější důvody, proč se učitelé zdráhají kvalitu prací pojmenovat podle svého názoru. Hanka to vysvětluje: *No, asi nemá cenu říkat: „To je kýč, to je hnusný, to nedělej,“ protože nemá cenu jít proti něčemu, co oni považují za krásný. Já jsem to taky nedělala. Byla bych proti tomu, že něčí dílo označím za ten kýč, že je to mimo. Když si vezmu, v jakým prostředí ten člověk žije a že ti rodiče tam mají ten zlacenej porcelán, tak mu to nemůžu takhle říct. Spíš bych na to šla jinak – nejít na to přes jejich věci, ke kterým ten vztah mají, ale jít na to obecně a bavit se o tom, kde je ten rozdíl, proč se něco označuje jako kýč a něco ne.*

Specifickou hodnoticí situací, na niž jsme narazili již v úvodu, pak je učitelův zásah do žákova obrázku. Skupina učitelů, jež se od této metody jednoznačně nedistančuje, ji vnímá především jako prvek motivační, jako třeba Martin: *Často pomůžte, že třeba jim i kousek udělám, jo, toho obrázku. To si myslím, že na tom není nic špatnýho, že jako když jsou takoví bezradní, tak já: tak co chceš tady udělat? Tak to uděláš takhle, a máš to... Ono většinou je to jako nějak posune, nakopne dopředu.* Kromě možné pomoci je zde však ukryto i hodnoticí sdělení, které právě onu žákovu bezradnost či neschopnost potvrzuje, a předjímá, že učitelův zásah bude hodnotnější než žákova dosavadní práce.

Přes tuto diskutabilní situaci se pomalu dostáváme k **závěrečnému hodnocení** prací, jež má různou podobu, avšak společně mu je, že (vyskytuje-li se vůbec) má oficiálnější charakter než hodnocení průběžné. Je hodnocením, jež následuje po skončení úkolu, a má několik následujících podob:

1. absence závěrečného hodnocení,
2. klasifikace mimo prostor třídy,
3. klasifikace v hodině, případně doplněná komentářem či rozhovorem na individuální rovině,
4. skupinová prohlídka prací (s případným komentářem na úrovni libost – nelibost),
5. skupinová diskuse (s argumentací o kvalitách jednotlivých děl),
6. autorská prezentace a sebehodnocení (případně doplněné diskusí),
7. hodnocení formou vystavení prací, které bývá většinou doplněním některého z předchozích způsobů.

1. Absenci závěrečného hodnocení učitelé většinou hodnotí jako svůj nedostatek, a jako důvod uvádějí nejčastěji nedostatek času (Martin): *Ale to teda se přiznám, že většinou se k tomu nedostanem, protože jednak se to nestíbně dodělat všechno, pak za druhý je potřeba věnovat alespoň čtvrt hodiny na to, aby se vůbec uklidilo, že jo, takový ty klasický jako vlastně problémy s tím to vůbec nějak ukořitovat tu hodinu a dovést k tomu, že ta třída zas bude použitelná na další výuku. Takže to často skončí*

do vytracena, se přiznávám, teda. Jen ojediněle se proti uzavření hodiny hodnocením staví zcela, jako Cilka: *Kdyby bylo na mně, tak bych to fakt vůbec nehodnotila, že bych s nima jenom malovala a prostě by se to nehodnotilo.*

2. Klasifikace mimo prostor třídy bývá nástrojem, který podobně jako předchozí model neukrajuje času z hodiny, a je proto poměrně hojně využíván. Je na něm zajímavé, že k vysvětlení, co známka znamená, se učitel dostává jen ojediněle, jak to vyplývá z Ivanina komentáře: *Většinou, jako když to probíhá normálně, tak většinou jsou to jedničky, takže tam není jako o čem diskutovat, jo, protože když to děcko má jedničku, tak se neptá, proč má jedničku, ptá se, když má tu horší známku, jo.* Nikola to dokresluje: *...dostal pak žákovskou, s tou trojkou, a on ji teda po nějaké chvíli otevřel, a teďka koukal, a teď se ptal: „Proč?“ Já jsem vytáhla ty jeho výkresy, tak jsem mu to vysvětlila, no.* V těchto případech jsou jedničky jakýmsi nulovými hodnotami, s nimiž se počítá a které jsou známkou toho, že je vše v pořádku. Horší známky pak mohou být stimulem k dodatečnému dialogu, v němž učitel své hodnocení vysvětluje. Avšak tím, že se žáci známku dovídají s odstupem, jsou takové hovory minimalizovány.

Poznávací hodnotu známky přirozeně zvyšuje, jsou-li předem nastavena kritéria tak, jak o tom mluví třeba Kristýna: *Pokud poruší to, co já jsem říkala, že musí být dodrženo, tak tam samozřejmě snižuju známku. Já jim to většinou ještě vypíšu. Jako aby se teda něco naučili, když chci, aby se naučili tu kompozici, tak jim vysvětlím, co mají dělat, jak to mají dělat, napíšu jim body na tabuli, a nemůžou je porušovat, že jo. Leda by to vysvětlili nějak smysluplně, proč to udělali takhle.* Zámka se v tomto pojetí objektivizuje, a je tudíž pokládána učitelem za pochopitelnější a dovysvětlování není vnímáno jako nutné.

3. Klasifikace doplněná komentářem s sebou nese daleko větší množství informací. Poslechněme si například Gábinu: *No ta hodina většinou končí tak, že řeknu, aby za mnou přišli se žákovskými knížkami, tak deset minut nebo čtvrt hodiny před koncem, kdo má pocit, že už je hotový, tak přijde se žákovskou knížkou. No a to znamená, že za mnou chodí ti, co to mají, i ti, co by to už chtěli mít (smích), a já jim vždycky řeknu: „Ještě by to chtělo tady...“ a oni „Jéžiiis“ a rychle to tam teda dočmrkají, a když tam jsou takhle dvakrát, tak se ptám, jestli to má smysl takhle čmrkat, jestli si nepřipadá jak blbec, když tam chodí tak pořád dokolečka dokola, když stejně ví, co má dodělat. Tak oni dycky: „Tak jó...“ (smích). Takže já jim dám takhle známku, většinou, když takhle chodí po jednom, tak se jim k těm pracem snažím něco říct, probereme, co oni si o tom myslí, a co já si o tom myslím... V tomto pojetí je známka samotná pojímána jako uzavření procesu (což je hodnota sama o sobě), a navíc ji doprovází konkrétní komentář, který jí přidává na informační hodnotě.*

4. Skupinová prohlídka prací představuje takové hodnocení, jež umožňuje žákům vlastní, neřízené posouzení svého výkresu v kontextu ostatních. A nemusí se jednat jen o statickou výstavu, patří sem jakékoliv předvedení své práce ostatním, jež však není dále reflektováno, případná zpětná vazba se děje na úrovni líbí – nelíbí, a to v různé formě. Poměrně oblíbené jsou

v tomto smyslu nejrůznější „aukce“ (Lenka) a „hlasování“ (Martin), které si můžeme ilustrovat na Alžbětině vyprávění popisujícím dvě formy tohoto typu hodnocení: *Na konci hodiny to třeba děláme tak, že uděláme takovou galerii, že všechno dáme na tabuli, přilepíme na tabuli, a určíme porotu, vybírají, kdo je nejlepší – to je hodnocení žáků – já jim řeknu třeba, to dáte do kategorie, na ty tři bromádky, ty jsou nejhorskší... A nebo já řeknu: hlasujeme, (...) vy jste porota, řekněte tři, kterým třem byste dali svůj hlas. Oni hlasují, já jsem u té tabule, a kdo zvedne ruku, udělám tam sedum čárek, šest čárek, tři čárky, (...) a jó, jak pak oni bojují, kdo bude... ale oni ví, že mají bezký známky, ale to je jen o ten pocit: já jsem to měl jako nejlepší. Toto hodnocení stojí snad možná více na sociálních normách než na normách estetických, ale to už záleží na pedagogické citlivosti konkrétního provedení. Je přitom zřejmé, že informační hodnota takového hodnocení není příliš hluboká (překročí-li vůbec sociometrickou rovinu sledující oblíbenost toho kterého žáka). Komunikace ohledně hodnot je však v tomto případě jednoznačná: v popředí nestojí kvalita a hloubka zájmu, ale kvantita příznivců. Účinnou cestou k pozitivnímu hodnocení není v tomto případě hledání nových výrazů, ale cílevědomé zasažení většinového diváka (v popisném významu slova).*

5. Skupinová diskuse představuje způsob hodnocení, k němuž musí učitel své žáky cílevědomě vést, jak to popisuje třeba Eva: *A jsou zvyklí, že každou hodinu se s téma obrázkama sejdeme vzadu ve třídě a nějak o tom mluvíme, oni třeba povídají, jak se jim to dělalo, co se jim u těch obrázků líbí, co se jim zdá, že je nejzajímavější nebo nejvíc odpovídá tomu zadání nebo tak. A zároveň jim tam říkám takový zas ty technický věci k těm obrázkům. (...) Takže na to si musí taky zvyknout, protože kdysi nejsou zvyklí, tak tam je broznej binec u toho a neposlouchaj se navzájem a nechtějí nic říkat, ale docela se mi to osvědčilo, že kdysi si na to zvyknou, tak je to fajn.*

Hanka popisuje tento proces podrobněji a z jejího vyprávění vidíme, že kromě „zvyku“ vyžaduje tento typ hodnocení od pedagoga množství trpělivé korekční práce: *...kolem toho jsme se sešli, a právě každý říkal... pokud to bylo něco, že měli dělat třeba svoje pocity, tak objasňovali ostatním, co tím chtěli říct, no a pak to říkali i na ostatní, aby se každý vyjádřil, aby tam nemluvíli dva tři lidi, tak každý měl něco říct, k sobě i k ostatním, co se jim z toho líbí nejvíc a proč, co se jim na tom díle líbí. Aby řekli nějakou konkrétní věc, ne „to je pěkný“, nebo „jo, ten to má tak na dvojku“, jo, že si to tak známkovali (smích). Tak jsem jim pořád říkala, že prostě nejde o nějaký známkování. Tam, kde na tuto práci učitel není připraven a očekává, že žáci se dovednosti hodnotit naučí sami od sebe, vzniká při skupinové diskusi mnoho problematických okamžiků, jež pak ústí k jednoznačnému odmítání tohoto typu hodnocení, jak vidíme třeba u Cecílie: *No, právě, ono třeba nejde pak už o ten výkres, ale o to, jak se třeba vzájemně snáší a tak. I když je to třeba pěkný výkres, tak oni třeba „fúúj“, „bléé“, „bléé“, hnusný výkres“, takže to radši, radši ne. To potom akorát musím řešit, takže se tomu vyhýbám.**

Při skupinových úkolech se pak v rámci tohoto typu hodnocení může odehrávat i skupinová reflexe tak, jak ji známe ze zkušenostního a reflektivního učení (srov. např. Brockbank, McGill, Beech, 2002). Toto hodnocení pak neobsahuje jenom výtvarný aspekt, ale i hodnocení práce ve skupině, třeba v souladu s požadavky kooperativního vyučování (srov. např. Kasíková, 1997). Gabriela vypráví: *...a pak měli o tom napsat, jestli si myslí, že úkol splnili, kdo byl ve skupině, co dělal on, co dělal zbytek té skupiny, jestli si myslí, že se jim to podařilo udělat, nebo jestli byly nějaký problémy. A pak jsme se o tom bavili. A vím, že tam vznikaly docela konflikty, při té práci, ale tím, že jsme to probrali, tak i dál mně přišlo, že se v té třídě líp učilo, protože se to dostalo na povrch, co se dělo a co se nedělo a proč se to mělo dít a tak. A to mně přišlo jako hodně dobrá hodina. Tím, že vlastně je důležitý, aby tam byla ta zpětná vazba, čím je ta třída problémovější, tím je ta zpětná vazba důležitější.*

Důraz na (skupinovou) reflexi procesu v duchu (socio)konstruktivistických požadavků, s nímž se tak často setkáváme v teorii (srov. např. Slavík, Haisová, 2002; Slavík, 2001), je však v současné praxi spíše výjimkou. Zde se setkáváme s mnoha méně ústrojnými variantami, v nichž bývá společná práce hodnocena stejně jako práce individuální, jež skupinovou diskusi podporují a zároveň zpochybňují a tak podobně. Skupinová diskuse zkrátka patří k didakticky (a koneckonců i časově) náročným formám a, je-li vedena poučeně, vědomě přesahuje cíle výtvarné výchovy k cílům osobnostním a sociálním. Podobně tomu je i u následující formy.

6. Autorská prezentace a sebehodnocení (případně doplněné diskusí) plynule navazuje na předchozí typ hodnocení, avšak v jistém aspektu má ambice ještě vyšší. Poslechněme si Hanku: *Snažila jsem se v těch hodinách je vychovat k tomu sebehodnocení, že jsme to dali do kroužku a každé říkal nejdřív o sobě, jako proč udělal to, co udělal, takže si to sami hodnotili, a pak i navzájem si říkali, co koho zaujalo a proč, a snažili jsme se k tomu nějak dobrat, oni k tomu řekli svoje, já jsem k tomu taky řekla svoje, ale snažila jsem se to blavně tabat z nich. Cesta k sebehodnocení je však zdá se ještě náročnější. Hanka dodává: Ze začátku byli úplně zaskočení, že je to důležité, a když se měli jako obodnotit, tak to bylo jako vyjít s kůží na trh. Ideální by bylo, kdyby se ty děti naučily sebehodnotit, to znamená, že by k tomu dostaly pomůcky v podobě indikátorů, to znamená zaměření na ty jednotlivé součásti, ze kterých se to skládá, aby to uměly hledat, aby uměly tu práci obodnotit na nějaké škále. A zdůvodnit, proč si třeba za originalitu daly 5 bodů.*

V tomto smyslu se tedy nejedná o „pouhé“ vysvětlení záměrů autora, o zdůvodnění jednotlivých prvků či celkového pojetí práce, ale o schopnost nahlédnout kriticky na svoji práci a dokázat ji porovnat s nějakými vnějšími kritérii.

7. Hodnocení formou vystavení prací nabývá na významu tehdy, když filosofii učitele (či školy) je vystavovat pouze vybrané práce. Pak se přirozeně vystavené exponáty stávají přímými reprezentanty toho, co je dobré, hod-

notné a žádoucí. Ve Františčině případě jsou nástěnky přímým a vlastně jediným reprezentantem „objektivních hodnot“: *Sednu si na to, ale ne sama, já to nezvládám sama, protože jsem ovlivněná tím, že vím, kdo to dělal, kolik práce mu to dalo. To byl třeba vynikající výkon na tu osobnost, ale ne tak vynikající na pohled pro ostatní. Takže tu mám kolegyni, hudebnici, ale ona má výborné – podle mě – výborné cítění. (...) A tímto způsobem se to snažím rozhodovat – je to ošemetné hodně – o tom, jestli ten obrázek nebo ten výrobek je možné vystavit. Protože, jak říkám, třeba pro někoho je to vrcholné dílo, ale je to těžší se na to dívat. Po tomto zodpovědném rozhodování tak vznikne skutečně reprezentativní výběr: Tady je vybrané to, co si myslím fakt, že zvládli víceméně stoprocentně. Kdežto mám ve škatulce jedničky schované, ale nevystavila bych je.*

Nástěnka v tomto pojetí je reprezentací nejen vybraných žáků, ale zejména učitele a jeho práce. Výmluvně to dokumentuje výrok Ivany nad pracemi, které jí zbyly v kabinetě: *To je na nástěnce tam u ředitelny, tak tam to mám bezčí, tohle už jsou takový ty jakoby nepovedený...*

Někteří učitelé však zcela vědomě toto nástěnkové elitářství využívají i k dalším cílům, jak to popisuje třeba Gábina: *No, vystavuju jednak ty, co si myslím, že se povedly, a jednak ty, co si myslím, že to potřebujou, aby se jim něco vystavilo. (...) To tady byl třeba loni právě kluk nadšený z toho, že na nástěnce, kde jsou ukázky výtvarných technik, tak byla jeho kresba, jako ukázka kresby. Nástěnky jsou totiž dle dokladů mnoha učitelů platformou, na kterou žáci poměrně slyší, a hodnocení jejich pomocí je tedy efektivním komunikačním (i motivačním) kanálem. Některé učitelé, jako třeba Lenka, ho však právě pro tuto jeho sílu raději minimalizují, a to i za cenu poměrně velkého úsilí: *A samozřejmě na nástěnku jsem napřed vybrala takové ty nejpěknější, ale taky mně to bylo tak jako až bloupe, že třeba i ten deváťák přišel a: „a moje tady není?“ No... tak jakože, prostě, buď jsem říkala: „no, víš, že jo, místo tam není,“ anebo jsem to někdy jako obměnila. Že jsem tam zase hodila ty, co tam nebyly, no. Nejpatrnější je tato snaha o minimalizaci elitářství samozřejmě tehdy, když učitelé záměrně vystavují všechny práce, ať už z jejich hlediska dopadnou jakkoliv. V této podobě jsou pak nástěnky buď další příležitostí pro společnou práci (to když je žáci dělají v rámci hodin společně s učitelem), anebo alespoň přímým potvrzením učitelova přesvědčení, že na hodinách nejde ani tak o výsledek jako o proces, a výsledné práce slouží jako připomenutí tohoto procesu.**

Hodnocením formou vystavení prací jsme skončili výčet hodnotících situací s výtvarně-vzdělávacími cíli. V další kapitole se setkáme s hodnocením jako procesem, který spoluurčuje způsoby, jimiž učitel zajišťuje samotný průběh hodin.

Hodnocení jako uzda a bič

I když jsme se klasifikace již letmo dotkli v předchozí kapitole, nyní se na ni podíváme podrobněji, neboť jak uvidíme, známkování ve výtvarné výchově slouží k informování o dosahování vzdělávacích cílů spíše zřídka. Jeho funkce je zde spíše motivační, a to i proto, že v něm velmi mnoho učitelů spatřuje něco nepatřičného⁶, a to kvůli několika většinou zcela jasně neoddělovaným⁷ výhradám:

1. Je nesmyslné hodnotit přítomnost či nepřítomnost talentu.
2. Je obtížné najít kritéria, vymanit se při hodnocení ze subjektivity.
3. Logika klasifikace popírá (nebo alespoň nepodporuje) logiku tvůrčího procesu.

První stanovisko vyjadřuje například Jana: *Známkuj někoho za to, že neumí něco namalovat, to je samozřejmě nesmysl, aspoň podle mě teda.* A snad ještě šťavnatěji Lenka: *Protože jsem jim vždycky říkala v jakýmkoliv předmětu, že známka není jenom aritmetický průměr hodnocení, ale taky nějaké chování, přístup, spolupráce a tak, no. A na vysvětlení teda jsem dávala dvojky právě těm žlobincům, lemplům a tady těmto. Jako ano, oni musí jako kantorů známkovat, ale fakt je, že třeba jeden tělocvikař třeba: hod granátem, musíš hodit čtyřicet metrů. A teď když vidím nějaký ty holčičky tam, ona nehodí čtyřicet metrů ani omylem. Takže ona má třeba čtverku, no, takže teď tam brozí třeba trojky z tělocviku děckám, který chtějí jít na gympl anebo takhle. Takže to si teda myslím, že v těch výchovách by to měli nějak přepracovat, tady to hodnocení. Je to strašně náročný.* Známkování je diskvalifikováno právě proto, že jedni žáci jsou k výtvarné výchově nadanější, a tedy jsou ve výhodě. Je přitom zvláštní, že tento fakt mnozí učitelé vnímají jako specifikum výtvarné výchovy, i když, ruku na srdce, snad není předmětu, kterého by se netýkalo (pokud ovšem nepoužíváme individuálních hodnoticích norem).

⁶ Podobné pochybnosti byly již empiricky popsány (Soep, 2004a), v zemích s tradicí velkých srovnávacích testování, pochybnosti ohledně obsahu a forem hodnocení ve výtvarné výchově pochopitelně ještě narůstají (srov. např. Boughton, 2004; Cannatella, 2001).

⁷ Neřídkým stavem v mém vzorku bylo, že učitelé cítili ke klasifikaci nějaký neurčitý odpor, avšak při jeho vysvětlování si protirečili či míchali jednotlivé argumenty do zvláštních slepenců, které jen potvrzují jejich nepřipravenost na klasifikační situaci. Příkladem může být Lenka: *No, prostě někdo to má nádherný, tak byly děcka, který vyložené taky měly daný do vinku, tak to byla paráda, ale jeho souseď, ten chudák tam celou hodinu poctivě něco šolichal, a to prostě bylo nebe a dudy, ale že ten kantor by toto měl vyždvihnout, umět to jako, jak se říká lidově, okecat, nebo já nevím, kdybych mu řekla: prosím tě, to je mazanice, podívej se, Maruška, jak to má krásné, tak to by asi nebylo ono. Protože v té matice, když jedna plus jedna napíše někdo tři, tak to je prostě, objektivně ne. Jenomže to v té výtvarce nejde.*

Druhá výhrada (je obtížné najít kritéria, vymanit se při hodnocení ze subjektivity) je patrně ještě naléhavější, a mnohé učitele vede k podobné bezradnosti, o jaké mluví Martin: *Jo, klasifikace. Tak to teda osobně s tím mám dost problém a většinou to řeším tak, že jim dávám jedničky... Je to trochu takový, někdy si myslím, že cítím, že oni by jako chtěli být víc hodnoceni, jakože já su lepší než tady tohleto a tak, ale to já jim teda na rovinu řeknu, že to at' ode mě nečekají, že to neumím.*

Navíc mnozí učitelé vnímají jako odstrašující případ negativní hodnocení něčeho, co podle jejich názoru toto hodnocení nezasluhovalo. Bára popisuje svoji zkušenost: *Jakože některej učitel má určitou představu „má to být takhle“ a všechny děti maj ten obrázek stejný. To strašně nemám ráda. Tak to je jedna věc. No a druhá věc je, to mám ze své zkušenosti, když jsem chodila na základku, že za jedničku se považovaly spíš ty líbivý kytičky než ten expresivní výraz těch kluků, kterej byl třeba dober, ale prostě to nepochopili.*

Jak se s touto mírou subjektivity vypořádat? Poměrně efektivní způsob, který je častý u mnoha učitelů, popisuje Kristýna: *No, tam je to brozně těžký, protože v přírodopise mám bodování daný, a splní body – nesplní body, je to naprosto objektivní. Vě výtvarce je to strašně subjektivní věc, takže když si to obhájí, i když mně se to nelíbí, třeba, tak říkám, pokud tam nejsou hrubé chyby – beru to. Pokud poruší to, co já jsem říkala, že musí být dodrženo, a on to poruší, tak tam samozřejmě snižuju známku.*

Třetí výhradou oproti klasifikaci ve výtvarné výchově je to, že svou povahou jde jaksi proti procesu samému. Eva to popisuje na příkladu: *No, já to právě hodnotím brozně ztěžka, že to nejrady vůbec nebudu hodnotit, jako známka, jenom spíš takhle, protože s tím mám takovej problém, že když jim na jednu stranu říkám zkuste si to, co jste nedělali, a ono to nevyjde, tak by vlastně měl dostat čtyřku, kvůli tomu, že má zkažený obrázek, ale vlastně naplnil to, o čem to tvoření je, že něco zkusil a pak to holt zrovna nevyšlo. A Hanka, jejímž cílem je vést žáky k sebehodnocení, které podle ní tvůrčímu procesu více odpovídá, dodává: *No třeba jsem nechtěla, aby měli pocit, že něco dělají, co po nich já chci, že to musí splnit, a že potom ode mě budou ohodnoceni nějakou jako známku, kterou já si myslím, že dosáhli nějaké úrovně umění třeba kreslit nebo malovat. Takže to jsem si říkala, že bych chtěla na každým najít něco, co jako pochválím, (...) ne jim říkat, že všechno je krásný, ale aby jako nečekali ode mě, že su ten všehomír, kterej jim řekne, jak to je, a na nějaké pomyslné stupnici je oznámkuje.**

Učitelé, pro něž představuje zásadní problém právě tato výhrada, se pak snaží klasifikaci nějakým způsobem zneviditelnit a vytlačit, jak to popisuje třeba Jana: *Takže jsme si pak zavedli to, že jsem si nadělala seznamy všech dětí, kde jsem si na konci každé hodiny udělala čárky, jestli teda pracoval nebo nepracoval, nedávala jsem známky, ale dávala jsem čárky, jakože dobrý, nebo mínusky, jakože na to kašlal. A oni to věděli a na konci každého měsíce jsem jim napsala do žákovské „práce v měsíci zúří“ a za každěj měsíc dostali jednu známku, podle toho, jak pracovali, tak dostali známku. V devadesáti procentech případů jedničky.*

A tím už se vlastně dostáváme na úroveň konkrétních strategií, jak se s povinným formálním hodnocením učitelé vypořádávají. Nejčastějším ře-

šením, na které si, opět paradoxně, většina učitelů těžce přichází sama, je, že nehodnotí výsledek, ale snahu. Cíl známkování tedy je, jak říká Petra, *ocenit tu snahu, tu energii, kterou do tobo dali*. Škála, na níž je tato snaha hodnocena, pak sahá od dvoustupňové (Alžběta: *No tak tu dvojku dostanou většinou za to, že vůbec nic nedělají*) až po standardní pětistupňovou (Gábina: *No v podstatě já se hodně dívám na tu snahu těch dětí, a teda můžu říct, že promítám i to, když si k tomu donesou nějaký věci nebo nedonesou, když prostě někdo nemá pomůcky a kašle na to v hodině, tak... prostě známka nebude dobrá. Můžu říct, že mně nedělá problém dávat děčkám i čtverky, pětky, prostě pokud se to dítě jen podepíše, nebo ani nepodepíše, tak prostě co se dá dělat. Ale těm rodičům to vysvětlím tak, že říkám: Podívejte se, jestli za hodinu nenakreslil nic, tak to není o tom, že mu výtvarka nejde!*).

Je tedy zřejmé, že klasifikace ve výtvarné výchově i vzhledem k výše uvedeným výtkám plní roli spíše ukázněovacího prostředku, neboť jednička z výtvarky nám málokdy řekne víc, než že žák byl pravděpodobně na hodinách relativně „hodný“ a dělal, co měl. Neboť jak konstatuje Jana: *At' je výtvarka předmět jakéjkoliv, tak ta známka na tom vysvědčení je, a do průměru se započítává*. Takže i když *dávat špatné známky není zvykem* (Alžběta), i učitel výtvarné výchovy má v klasifikaci určitou moc, která mu umožňuje udržet žáky na uzdě a případně je lehce popohnat.

A jelikož jsme právě ukončili výčet hodnoticích situací, můžeme se ve zbytku textu podívat na to, jak učitelé z této palety volí a vytvářejí tak vlastní škály, které tvoří výraznou složku jejich učitelského rukopisu. Konkrétně nabídneme čtyři modelové přístupy k hodnocení, které se ve svých nejvyhraněnějších podobách objevují v praxi sice zřídka⁸, ale na rovině tendencí k určitým vzájemně provázaným způsobům jednání jsou naopak velmi běžné. Ostatně, ne nadarmo hovoříme o paletě, kde vzájemné mísení tónů nikoho nepřekvapí.

Paleta učitelských přístupů k hodnocení

Z různorodých typů a variant hodnoticích situací popsanych výše se v praxi mají tendenci namíchat učitelské přístupy těchto barevností: hodnocení barvy rudé, hodnocení jako pastelové mámení, hodnocení v černé a bílé a hodnocení v barvách země.

⁸ O přechodech mezi jednotlivými typy je podrobně pojednáno v již několikrát zmíněné disertační práci (Brücknerová, 2010). Aby bylo možné jednotlivé přístupy k hodnocení z tohoto článku vztáhnout k zakotvené teorii, uvádím zde i komplexní učitelské pojetí, k němuž daný přístup náleží: hodnocení barvy rudé → VV jako manufaktura; hodnocení jako pastelové mámení → VV jako hřiště; hodnocení v černé a bílé → VV jako škola; hodnocení v barvách země → VV jako ateliér.

Hodnocení barvy rudé

Hodnocení učitelů s přístupem v této barvě se vyznačuje jednoznačnými soudy podloženými silnou vírou ve vlastní úsudek. Jejich kompas funguje na principu osobní blízkosti, a proto výsledné kurikulum připomíná živelně navršenou instalaci z více či méně různorodých prvků, které mají společně právě to, že odpovídají učitelovu vkusu.

Podobně jasno, jaké má učitel tohoto přístupu v hodnocení potenciálních elementů kurikula, má i v pohledu na žáky. Klíčovou charakteristikou dobrého žáka je v tomto přístupu talent, tedy schopnost naplňovat zručně učitelovy představy o podobě výsledné práce.

Co se týče učitelova využívání hodnocení jako součásti učení, má tendenci využívat zejména prvních čtyř forem hodnocení (absence závěrečného hodnocení, klasifikace mimo prostor třídy, klasifikace v hodině, případně doplněná komentářem či rozhovorem na individuální rovině, skupinová prohlídka prací). Jeho zájem se soustřeďuje na zařazení na škále „pěkné – nepěkné“, aniž by se příliš zatěžoval vysvětlováním, co takové zařazení vlastně vůbec znamená. V centru hodnocení je nejčastěji učitel, který má legitimitu tyto soudy vyslovovat (zejména formou klasifikace). Dostanou-li se ke slovu při hodnocení žáci, pak je to takovou formou, jež opět nevyžaduje vysvětlování (např. hlasování o nejlepší práci).

Jak je patrné již z předchozího výčtu, rudé hodnocení se klasifikaci příliš nebrání, a rozsah známek, kterého užívá, se různí, ve výsledné známce je však často dominantní motivační složka, a to ať již v podobě chlácholení či ve smyslu uzdy a biče.

Na všech těchto úrovních se hodnocení v barvě rudé vyznačuje emočním nábojem, nízkou potřebou soudy verbalizovat a vysvětlovat. Tón zde udává jakási nezpochybnovaná vnitřní jistota o vlastní výtvarné erudici a estetickém citění, která řídí téměř vše, co se na hodinách výtvarné výchovy děje.

Hodnocení jako pastelové mámení

Pro hodnocení v pastelových, perletově měňavých tónech je charakteristická vágnost a nejednoznačnost na jedné straně a na straně druhé důraz na vlídnost až hravost, která je jakousi metou učitelů tohoto přístupu.

Hravost a potenciální příjemnost je také hlavním kritériem, jímž učitelův kompas rozsuzuje potenciální složky kurikula – jedná se tedy opět o kompas fungující na základě osobní blízkosti, ale v tomto případě blízkost ani tak neurčuje vlastní výtvarný vkus, jako spíš odhad toho, co se bude dětem líbit a u čeho *nám spolu na té hodině bude dobře* (Bára). Toto nastavení pak pochopitelně ovlivňuje to, že jako „dobří“ jsou hodnoceni žáci poslušní, kteří nenarušují atmosféru hodin a klidně a (v daných mezích) hravě plní zadání.

Učitel tohoto přístupu k hodnocení nemá pocit, že by mohla být nějaká objektivní kritéria, na nichž by mohl stavět hodnocení jako součást učení, jak to shrnuje Cilka (paradoxně) při srovnání s výchovou slohovou: *Když třeba by to byl popis, tak to musí mít určitý věc, nemůže to být tak jak úvaha, takže třeba tohle, a hodnotím tam zčásti i jako pravopis, tak to je určité... Ve výtvarce mě nenapadá u výkresu, nebo u jakýchkoliv díla, co bych tam měla jako hodnotit.* Toto přesvědčení u Cilky (a dalších učitelů tohoto pojetí) vede k silné nechuti ke klasifikaci (velmi často se jí proto snaží „zneviditelnit“ nejrůznějšími „pluskami“ a dalšími formami), o náročnějších formách hodnocení (skupinové diskuse, skupinová prohlídka prací, autorská prezentace) nemluvě.

Dojde-li k nim přesto, důraz není kladen ani tak na růst v oblasti výtvarné jako v oblasti osobnostně-sociální – chtějí žáky učit, aby si vzájemně naslouchali a aby dokázali o svých pocitech a záměrech hovořit před ostatními. Jedná se vlastně o reflexi procesu a (nebo) výsledku, jejímž cílem je (více či méně hodnotné) sdílení názorů jednotlivých aktérů, jež mají příležitost (většinou opět intuitivně) konfrontovat své vnímání s vnímáním ostatních.

Asi nás nepřekvapí, že ne na všechny žáky tento vstřícný hodnoticí postoj v růžovém oparu přátelské atmosféry zabere. Proto je zde klasifikace, která má téměř výhradně roli uzdy a biče a záleží jen na konkrétní třídě a učitelově charismatu, nakolik velkou roli v celém procesu bude hrát.

Pastelové mámení představuje přístup, který se vyznačuje intenzivně pocíťovanou hodnoticí nechutí, na jejímž pozadí se formuje hodnocení, které samo sebe často popírá či se snaží zneviditelnit. V žádné ze zmíněných rovin se však hodnocení vyhnout nelze, a tak výsledkem jsou procesy založené na intuitivní preferenci potenciálně libého a snaze eliminovat vše, co by ono „libé“ mohlo narušit.

Hodnocení v černé a bílé

Tento hodnoticí přístup se od předchozího diametrálně liší. Jeho podstatou je neustálé vědomé odlišování černé a bílé, toho, co ano a co ne. Učitelé tohoto pojetí se totiž orientují podle principu reprezentativnosti, a jsou tudíž přesvědčeni, že existují nějaké hodnoty, jež je třeba žákům předat, a nějaké normy, jimiž je třeba se v konkrétních případech řídit. Františka to popisuje: *Podle mě existují určité normy. Nevím. Ale to si můžu myslet jenom já. A každá ta technika, si myslím, že nějakou normu má, která by se měla splnit. (...) Když maluju, jaké mám barvy míchat nebo nemíchat, co tam můžu dát, nemůžu dát. Kresba – přesnost, nepřesnost. Jako tohle třeba já vnímám jako normu.* A ruku v ruce s přesvědčením o důležitosti těchto norem pak přichází v tomto pojetí i snaha tyto hodnoty hledat (a tak se utváří kurikulum) a následně je nějakým způsobem předat (zejména v hodnocení jako součásti učení).

Na těchto hodnotách je pak přirozeně možné trvat, jak vysvětluje Františka na autentické situaci z výuky: „*Já už su hotovej.*“ „*Promiň, ale když je to tempera, tak to vyžaduje pokrytí celý povrch toho papíru, nemůžeš tady mít bílý místa toho papíru.*“ „*Mně se to tak líbí.*“ „*Tak ještě jednou. Tempera je technika, která vyžaduje...*“ *A jste naprostej kafemlýneček...* Hodnocení je tedy vnímáno jako zpečetění celého procesu, jako jeho nedílná součást – proto se taky učitelé nevyhýbají i časově náročnějším formám hodnocení (od skupinových diskusí a autorských prezentací po výběrové vystavování prací), které stojí na principu verbálního zdůvodnění, i když nejčastěji se zde setkáme s klasifikací mimo prostor třídy a klasifikací v hodině tu a tam doplněné komentářem či rozhovorem na individuální rovině. Vnitřní jistota učitelů o tom, co žákům předávají a na čem musí trvat, s sebou nese i jistou razanci, s níž tyto hodnoty prosazují. Jejich pojetí se v lecčems blíží učitelům vyučujícím rovnice o dvou neznámých – jejich cílem je rovněž dovést ke konkrétnímu „správnému řešení“, a to i za cenu mírného nátlaku. Výmluvně to popisuje Daniela: *Chci třeba věci kontrastní. Kontrast velikostní, barevný, a na to asi nejvíc kladu důraz, když už teda, aby to ke něčemu vypadalo. Protože když maj tendenci udělat obrysovou kresbu a zapíchnout to. To je něco strašného, to prostě nejde. A já si vždycky říkám, proboba to nejde, to musíme... takže teď vymyslím, „a podívej se... a žkus...“ a někdy rovnou řeknu „podívej se, dej sem červenou a tam dej černou,“ protože prostě už se naštvu, když to tomu člověku nedochází.*

V souladu s touto logikou je pak klasifikace využíváno podobně jako v jakémkoli jiném naukovém předmětu – tedy ne primárně jako prostředku ukázkovacieho, ale jako vyjádření míry, jakou žák naplnil požadovaná kritéria. A jelikož naplnit tato kritéria není většinou jen tak, známkování může působit spíše jako bič než jako uzda. Každopádně informativní hodnota známky (co se dosažených výtvarných schopností žáka týče) je v tomto pojetí nejvyšší.

A jak učitel černo-bílého přístupu hodnotí žáky? V popředí stojí zejména dvě charakteristiky a těmi jsou talent a vlastní invence. Talent pravděpodobně proto, že umožní žákům hladce dosahovat učitelem vytčených cílů. Vlastní vklad pak proto, jelikož učitelé tohoto typu nepokládají normy, technické dovednosti a kunsthistorické znalosti za samoúčelné, ale jako nezbytný předpoklad pro vlastní tvorbu a vlastní kritické hodnocení, i když učitelé zdaleka nepředpokládají, že této mety dosáhnou všichni žáci. Dokáže-li tedy žák naplnit základní rámce, jež učitel stanovil, a ještě je vlastním vkladem obohatí, je učitel navýsost spokojen.

Přístup v černé a bílé představuje pojetí hodnocení, které vychází z časem osvědčených kvalit a tyto kvality přetavuje do obsahově bohatého, promyšleně plánovaného kurikula. V tomto pojetí není potíž rozlišit, co je černé a co bílé, avšak to zdaleka neznamená, že zde není prostor pro (žakovskou) invenci. Neboť ta je – v duchu principů tvorby – bělejší než bílá.

Hodnocení v barvách země

Poslední přístup k hodnocení si přiblížíme pomocí zemitých odstínů. Hodnocení, zvažování a analýza jsou v tomto přístupu vědomě všudypřítomné: někdy tvoří nenápadné pozadí, jež umožní vyniknout ostatním tónům, ale dokáží hrát i roli dominantní, a to nejen na stěnách jeskyně, ale i v prostoru školní třídy.

Vysoce reflektivní přístup těchto učitelů si je vědom postmoderních otázek, jež se nad hodnocením a hodnotami ve světě umění vznášejí, avšak tento stav pro ně není důvodem k rezignaci, ale naopak k pečlivějšímu zvažování, co, kdy a jakým způsobem žákům nabízet. Jejich střelka se tedy řídí jednoznačně principem reprezentativnosti, ale daleko méně častěji než v černo-bílém přístupu se spokojí s výstavbou kurikula na základě tradičních rámců, jako je například chronologický sled výtvarných směrů. Jejich kompas se spíše snaží postihnout klíčové problémy či témata, která by žákům umožnila nahlédnout na podstatu umělecké tvorby jako takové. Například Ondřej svoje kurikulum popisuje následovně: *Mají každý měsíc jedno téma, takže ve čtyřech výtvarkách děláme to jedno téma čtyřma různějma způsobama, z různých úhlů, techniky různě, jednou to děláme třeba jako malbu, jednou jako objekt... Ty témata devátáci mají většinou hodně abstraktní, třeba kámen nebo dřevo, to je takový hodně minimalistický, šestáci to mají konkrétnější, třeba strom.*

A jelikož cílem učitele je, aby v těchto a podobných tématech žáci našli prostor pro smysluplnou práci, v níž budou osobně angažováni, základním kritériem, dle něhož jsou žáci posuzováni, je přirozeně schopnost vlastního vkladu, ochota nechat se tématy zasáhnout, přemýšlet nad nimi a tvořivě na ně reagovat.

Co se týče forem hodnocení jako součásti učení, využívá tento přístup zejména různých forem skupinových diskusí a autorské prezentace doplněné sebehodnocením. Cílem tohoto typu hodnocení je umožnit žákům uvést výsledek své práce do kontextu ostatních prací a objevovat tak různé přístupy k zadání, různé technické možnosti jednotlivých materiálů i různé aplikace principů výtvarné tvorby. Toto „objevování“ je pojímáno ne jako pohyb v neuchopitelných dojmech, ale je zdůrazňován jeho racionální ráz, je zdůrazněna možnost hledat vysvětlení pro to, jak na nás ten či onen výtvarný projev působí, a možnost komunikovat o svých interpretacích s ostatními. Hodnoty jsou zde vnímány i prezentovány jako něco, k čemu se přibližujeme, co hledáme a postupně nacházíme. A učitelovy vstupy jsou jakýmsi uzeměním, nevtíravou, ale permanentní demonstrací toho, že na otázky, které společně nacházíme, můžeme nalézat obohacující odpovědi nejen z vlastních zdrojů, ale i z bohatého kulturního dědictví.

Klasifikace je v tomto pojetí jakýmsi cizorodým prvkem, který neodpovídá povaze procesu. Proto se k ní sahá jen výjimečně, podobně jako k jiným

institucionalizovaným kázeňským prostředkům, do jejichž sousedství klasifikaci řadí Ondřej: *Samozřejmě že když někdo mlátí židli do zdi, tak to už jsou ty páky obecně učitelské, ale to výjimečně, to moc nepoužívám.* Znamka na vysvědčení je pak buď jakýmsi převedením přístupu k práci do klasifikační stupnice, anebo k ní cesta vede přes podobný závěrečný projekt, jako jsou třeba klauzurní práce na uměleckých školách.

Zemitými tóny jsme tedy vykreslili přístup k hodnocení, který vědomou reflexí a hodnocení vnímá jako základní živnou půdu pro jakoukoli smysloplnou činnost. Je to přístup proaktivní, a proto je iniciativnost vyžadována i od žáků. A je to přístup otevřený novým pohledům a přístupům, a proto z něj zcela přirozeně nové pohledy a přístupy vyrůstají.

Závěr (opět s pozváním do kavárny)

Ohlédneme-li se za končícím článkem, uvidíme, že současná praxe výtvarné výchovy disponuje poměrně širokou paletou hodnoticích situací, které jsou používány k velmi různorodým účelům.

A i když nás o všudypřítomnosti hodnoticích procesů informuje v podstatě každý současný příspěvek k tématu (srov. např. Kolář, Vališová, 2009; Košťálová et al., 2008; Slavík, 1999; Starý, 2006), zde jsme mohli tuto „všudypřítomnost“ vidět na konkrétních úrovních výchovného procesu, v konkrétních podobách a s konkrétními důsledky.

Všimli jsme si, že hodnocení chápané v podobě široké škály hodnoticích situací ovlivňuje, jaké obsahy a v jaké podobě jsou žákům předávány, co je předkládáno jako hodnotné, či jaký si žák utvoří sebeobraz⁹. V tomto smyslu je hodnocení jedním z nejvýznamnějších faktorů formujících obsahy skrytého kurikula (Kašćák, Filagová, 2007; Makovská, 2009; Mareš, 2003) a jedním z klíčových rysů učitelova pojetí výuky (srov. např. Mareš a kol., 1996; Pavlovská, 2008).

Na základě podrobné analýzy toho, jaké hodnoticí situace konkrétní učitelé volí, jsme pak dospěli ke čtyřem relativně stabilním hodnoticím přístupům. Na nich jsme si povšimli, že k hodnocení mají učitelé tendenci přistupovat obdobným způsobem, ať již se jedná o hodnocení na kterékoliv úrovni a s jakýmkoli účelem. Abychom se drželi výchozí metafory – naše barevné preference jsou relativně stálé. Tu a tam se sice necháme ovlivnit

⁹ Tato témata napovídají, že by hodnocení v širším slova smyslu pravděpodobně mělo budít ještě zhavější diskuse, než jsou ty týkající se prostého hodnocení žákovských výsledků (srov. např. diskuse u článku Balcar, Mahdalová, 2007).

módou, náladou či vlivným bližním, ale cosi uvnitř nás pravděpodobně stále znovu povede k podobným barevným volbám, jež jsme činili před deseti lety.

A jelikož jsme začali s žákovskými křivkami, nezbyvá než článek jejich reflexí uzavřít. Je pravděpodobné, že jsou typy hodnoticích situací (například zásah do obrázku či nevystavení práce), které podobné pocity u žáků budou vyvolávat častěji než typy jiné. Na druhou stranu je rovněž pravděpodobné, že klíčovým pro prožívání aktérů není ani tak typ hodnoticí situace jako její konkrétní pedagogické provedení. V tomto duchu je pak pravděpodobně zásadnější komplexní učitelův hodnoticí přístup, jenž nejen vybírá sobě blízké hodnoticí situace, ale hlavně s sebou nese celkové nastavení, které je více či méně vstřícné, vypočitatelné, konzervativní či promyšlené. A můžeme samozřejmě předpokládat, že každý z hodnoticích přístupů s sebou může nést jiné potenciální křivky a jiná nepochopení.

K ověření těchto a podobných předpokladů by však bylo třeba další empirické práce. Třeba vás k ní inspiruje rozhovor ve vaší oblíbené kavárně.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GD406/09/H040). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- BALCAR, A., MAHDALOVÁ, K. Má slovní hodnocení ve školách vystřídát známky? *Respekt* [online], 2007, nevedeno, [cit. 2011-08-05]. Dostupný z: <<http://respekt.ihned.cz/duel/c1-37492510-ma-slovni-hodnoceni-ve-skolach-vystridat-znamky>>. ISSN 1801-1446.
- BOUGHTON, D. Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. In EISNER, E. W. (ed.). *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, s. 585–606. ISBN 0-8058-4971-8.
- BROCKBANK, A., MCGILL, I., BEECH, I. (eds.). *Reflective learning in practice*. Burlington: Gower Publishing, 2002. ISBN 0-566-08377-9.
- BRÜCKNEROVÁ, K. *Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie*. Disertační práce. Masarykova univerzita: Brno, 2010.
- CANNATELLA, H. Art Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2001, roč. 26, č. 4, s. 319–326. ISSN 0260-2938.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. *Javisko a žákulise školy: O materské škole a skrytém kurikule*. Trnava: Trnavská univerzita, 2007. ISBN 978-80-8082-169-2.

- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KUKAL, P. Máte rádi sloh? *Česká škola* [online]. 2009, neuvedeno, [cit. 2011-08-05]. Dostupný z: <<http://www.ceskaskola.cz/2009/05/petr-kukal-mate-radi-sloh.html>>.
- LANGER, S. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků*. Hradec Králové: Kotva, 2006. ISBN 80-902210-4-1.
- MAKOVSKÁ, Z. *Pojetí moci ve studentských vyprávěních*. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Brno, 2009.
- MAREŠ, J. *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-866-3313-6.
- MAREŠ, J. Učitelovo pojetí výuky. *Výchova a vzdělání*. 1990–1991, roč. 1, č. 2, s. 31–33, č. 3, s. 51–54.
- MAREŠ, J., a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-14444-X.
- PARISER, D., ZIMMERMAN, I. Learning in the Visual Arts: Characteristics of Gifted and Talented Individuals. In EISNER, E. W. (ed.) *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, s. 379–405. ISBN 0-8058-4971-8.
- PAVLOVSKÁ, M. *Učitelovo pojetí výuky v současné škole*. Disertační práce. Masarykova univerzita: Brno, 2008.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.) *Obory ve škole*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 11–49. ISBN 80-729-0225-3.
- SLAVÍK, J. Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 119–128. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J., HAIŠOVÁ, Š. Jen pavučina slov? O vztahu mezi slovem a výtvarným projevem. *Výtvarná výchova*, 2002, roč. 42, č. 1, s. 2–5. ISSN 1210-3691.
- SOEP, E. Assessment and Visual Arts Education. In EISNER, E. W. (ed.) *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004a, s. 579–584. ISBN 0-8058-4971-8.
- SOEP, E. Visualising Judgement: Self-Assessment and Peer Assessment in Arts Education. In EISNER, E. W. (ed.) *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004b, s. 667–690. ISBN 0-8058-4971-8.
- STARÝ, K. Problematika hodnocení ve škole. *Metodický portál* [online]. 2006, neuvedeno, [cit. 2011-08-05]. Dostupný z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKA-HODNOCENI-VE-SKOLE.html>>.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

O autorce

Mgr. KARLA BRÜCKNEROVÁ, Ph.D., vystudovala obory pedagogika a český jazyk a literatura na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Na téže fakultě pokračovala v doktorském studiu, které úspěšně ukončila prací z oblasti estetické výchovy. Mezi její další odborné zájmy patří tvůrčí psaní a zážitková pedagogika.

Kontakt: brucknerova@phil.muni.cz

About the author

KARLA BRÜCKNEROVÁ graduated in Education and Czech Language and Literature at the Faculty of Arts, Masaryk University. At the same faculty she successfully completed her postgraduate studies with a thesis in the field of aesthetic education. Her other professional interests include creative writing and experiential education.

Contact address: brucknerova@phil.muni.cz

