

Slavík, Jan; Dytrtová, Kateřina; Hník, Ondřej; Jakubcová, Lucie; Nohavová, Alena; Rodová, Veronika; Uhl Skřivanová, Věra

**Klíčová kompetence (nejen) pro umělecké obory v evropském kurikulu : analytické vysvětlení**

*Studia paedagogica*. 2022, vol. 27, iss. 3, pp. [9]-32

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-1>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.77154>

Access Date: 18. 02. 2024

Version: 20230115

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

## KLÍČOVÁ KOMPETENCE (NEJEN) PRO UMĚLECKÉ OBORY V EVROPSKÉM KURIKULU: ANALYTICKÉ VYSVĚTLENÍ

KEY COMPETENCE (NOT ONLY) FOR THE ARTS  
IN THE EUROPEAN CURRICULUM: ANALYTICAL EXPLANATION

Jan Slavík<sup>a</sup>, Kateřina Dyrtrtová<sup>b</sup>, Ondřej Hník<sup>c</sup>, Lucie Jakubcová<sup>d</sup>,  
Alena Nohavová<sup>e</sup>, Veronika Rodová<sup>f</sup>, Věra Uhl Skřivanová<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

<sup>b</sup> Fakulta umění a designu, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

<sup>c</sup> Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

<sup>d</sup> Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

<sup>e</sup> Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

<sup>f</sup> Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

### ABSTRAKT

V článku je teoreticky analyzována klíčová kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování* s cílem objasnit její strukturu a charakterizovat způsoby její realizace ve vzdělávací praxi. Důraz je kladen na kreativní povahu této kompetence a na její vztah k poznávacím procesům. Z toho vyplývá úzká vazba této kompetence na kulturní obsah, bez kterého ji nelze rozvíjet. S oporou o historický vývoj pojmu *expres* ve filozofii a v estetice je navržen teoretický model pro vysvětlování kreativních postupů vedoucích k rozvoji této klíčové kompetence v kontextu historického vývoje kultury. Na základě tohoto modelu jsou diskutovány možnosti a limity zkoumání a hodnocení projevů kompetence kulturní povědomí a vyjadřování ve vzdělávací praxi.

### KLÍČOVÁ SLOVA

kulturní povědomí a vyjadřování; kompetence; gramotnost; vzdělávací cíl; expres; reflexe; kreativita

### ABSTRACT

The article analyzes the key competence of Cultural Awareness and Expression to clarify its structure and to characterize the opportunities for implementing it in educational practice. Emphasis is placed on the creative nature of this competence and its relationship with cognitive processes. This implies a close link between this competence and cultural content,

which is crucial in its development. Building on the historical development of the concept of expression in philosophy and in aesthetics, a theoretical model is proposed to explain the creative processes leading to the development of this key competence in the context of the historical development of culture. Based on this model, the possibilities and limitations of examining and evaluating the manifestations of the competence Cultural Awareness and Expression in educational practice are discussed.

## KEYWORDS

cultural awareness and expression; competence; literacy; educational objective; expression; reflection; creativity

## KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Jan Slavík, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Veleslavínova 342/42,  
306 14 Plzeň  
e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

## Úvod

Pod umělecké obory zahrnujeme disciplíny soustředěné na obrazný (metaforický) způsob vyjadřování a sdílení obsahu (Stuchlíková & Janík, 2015). V evropském referenčním rámci je jim věnována jedna z osmi klíčových kompetencí pojmenovaná *Cultural awareness and expression* (Kulturní povědomí a vyjadřování) (Doporučení rady EU, 2018), v oficiálních textech Evropské unie příležitostně označovaná zkratkou KC#8. Laboratorním polem této kompetence je vzdělávací oblast sdružující umělecké obory, ale prostřednictvím konstruktů exprese zahrnuje i další oblasti, resp. obory (srov. Chrz et al., 2015; Valenta, 2015). Pojednává o ní kompendium *Cultural Awareness and Expression Handbook* (dále jen Kompendium KC#8) a publikace, které se věnují jejím implementacím (Brenne et al., 2020; Sargent, 2014; Sova & Kemperl, 2012; Wagner & Schönau, 2016). Chybí však teoretické výklady, které by tento kurikulární konstrukt analyticky vysvětlily.

Tento požadavek vyznívá naléhavě právě ve vztahu ke klíčovým kompetencím. Klíčové kompetence totiž patří k těm kurikulárním konstruktům, jejichž analytická nejasnost vyvolává pochybnosti a polemiky. Jejich zavádění v Evropské unii (dále EU) vzbudilo kritické diskuze bez jasného vyústění (Kašćák & Pupala, 2011; Kvasz, 2016; Laval, 2004; Štech, 2009). Češková (2021) v přehledové stati konstatuje, že kurikulární konstrukt klíčových kompetencí je stále „konceptuálně i terminologicky rozpolcený a nekonzistentní“ (s. 22), ačkoliv „otázka pregnantnosti jejich vymezení, tedy to, co vlastně znamenají a jak je tudíž lze ve výuce potenciálně rozvíjet, se zdá být zásadní pro všechny aktéry vzdělávacího procesu“ (s. 8).

Záměrem naší stati je přispět k analytickému vysvětlování konstruktů klíčová kompetence takříkajíc zdola, tj. soustředěním se na konkrétní klíčovou kompetenci – na KC#8. Chceme tím nejenom podpořit pregnantní vymezení samotné kompetence kulturní povědomí a vyjadřování, ale současně ilustrovat možnosti analytického vysvětlování, jež poskytuje teoretické opory pro empirické výzkumy výuky, pro zdůvodněná hodnocení její kvality a pro přípravu učitelů k reflektivní praxi. Stať volně navazuje na dvě předcházející publikace ve *Studia paedagogica*. V první z nich (Chrz et al., 2015) jsme vyložili souvztažnost mezi expresí v umění a mimo umění, v druhé (Rodová & Slavík, 2018) jsme na konkrétních příkladech ilustrovali uplatnění exprese ve výuce v mezioborových souvislostech.

## 1 Metodologické pojetí

Klíčové kompetence jsou normativní konstrukty, které v kurikulu vymezují cíle nejvyšší obecnosti. Jejich promítání do konkrétních postupů ve výuce je proto složité zprostředkované, provázené vysokými nároky na interpretaci významů normativních pojmů a na jejich transformaci do učebních úloh a do součinnosti se žáky. Nejobecnější metodologický rámec vstřícný těmto nárokům je tradice analytické filozofie s jejím zaměřením na smysluplnost užívání jazyka (srov. Peregrin, 2014). Z této tradice vychází metoda analytického vysvětlení (Jackson, 2003), o níž se náš text opírá. Přizpůsobujeme ji potřebám pedagogické teorie především důrazem na operacionalizaci, na funkčnost pojmů ve vzdělávací praxi (srov. Myburg & Tammaro, 2013).

Analytické vysvětlení má vést k precizaci pojmů objasněním jejich významové a logické struktury společně s výkladem jejich ukotvení ve smyslové a praktické zkušenosti (Jackson, 2003).<sup>1</sup> Podstatným rysem tohoto přístupu je strukturace a vyplývání (inference) mezi pojmy. Jackson (2003) zdůrazňuje, že analytické vysvětlení je nutným základem každé snahy něčemu porozumět a dorozumět se o tom. Nemělo by být opomíjeno ani v běžné životní praxi, natožpak v odborných disciplínách. Analytické vysvětlování je podmínkou *operacionalizace* – propojení teoretické a empirické úrovně při reflexi

<sup>1</sup> Jackson (2003) v originále užívá termín „conceptual analysis“. V češtině však je foneticky blízký termín „konceptuální analýza“ užíván v jiném významu jako označení pro kvantifikaci přítomnosti určitého znaku v textu (Dvořáková, 2010), což je zásadně odlišný postup. Pro vystižení významu termínu „conceptual analysis“ proto užíváme opis „analytické vysvětlení“ s odkazem na kvalitativní pojetí analýzy, a především na její uplatnění nejen ve filozofii, ale v méně formalizované podobě v oblasti pedagogické teorie (srov. Myburg & Tammaro, 2013).

či výzkumu praxe.<sup>2</sup> Jak zdůvodnil Kvasz (2015), součástí analytického vysvětlení má být ohled k vývoji pojmů, resp. poznatků v historickém kontextu vývoje instrumentální praxe. Ve vzdělávací oblasti je analytické vysvětlování nezbytné, chceme-li systematicky využívat teorii v praxi (Šobáňová, 2012) a do hloubky porozumět procesu rozvoje subjektivní zkušenosti žáka pojmově ukotveným obsahem kultury (Rodová & Slavík, 2018).

Náš postup analýzy vychází z normativní definice KC#8, z níž odvozuje základní pojmovou strukturu této klíčové kompetence a její operacionalizační jádro – pojem exprese. K němu se vztahuje analýza historického vývoje poznání v dané oblasti, která vede k ujasnění obsahu, rozsahu a významové struktury tohoto pojmu a k jeho operacionalizaci prostřednictvím podpojmů až do úrovně konkrétních tvůrčích činností. K dané tematice se vztahuje nepřeberné množství různorodých pramenů v dlouhém historickém údobí (srov. Scruton & Munro, 2020), proto se výběrově soustředíme jenom na poznatky nejúžeji spjaté s nynějším pojetím KC#8. Odtud směřujeme k syntéze v teoretickém modelu. Ten charakterizuje a operacionalizuje KC#8 prostřednictvím skloubení dvou základních principů (supervenience a tvorba) společných všem poznávacím cílům dosahovaným tvůrčí činností s kulturními instrumenty. Vypracování teoretického modelu ukotveného v empirii a jeho výklad spojený s diskuzí v rámci současného diskurzu o klíčových kompetencích je cílem našeho analytického vysvětlení.

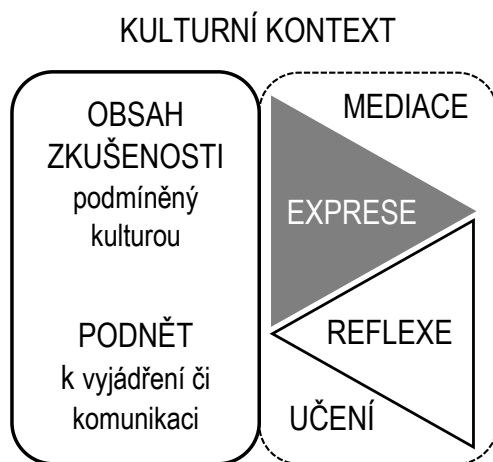
## 2 Kulturní povědomí a vyjadřování – základní vymezení

V Doporučení Rady EU z r. 2018 (dále jen Doporučení) je kompetence kulturní povědomí a vyjadřování vymezena normativně. Normativní hledisko předkládá odpovědi na otázky, jaký by měl být profil vzdělaného občana a jaká by měla být vzdělávací praxe, která k němu vede (Scheffler, 1995). V Doporučení (2018, s. 11) je normativní jádro dané kompetence vymezeno takto:

*Kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování zahrnují chápání a respektování toho, jak jsou myšlenky a význam tvůrčím způsobem vyjadřovány a sdělovány v různých kulturách a prostřednictvím různých druhů uměleckých a jiných kulturních forem. Jejich součástí je orientace na chápání, rozvíjení a vyjadřování vlastních myšlenek a pocitů soudržnosti či role ve společnosti různými způsoby a v různých kontextech.*

<sup>2</sup> Operacionalizace je proces vymezování pozorovatelných nebo měřitelných vlastností jevů prostřednictvím podpojmů patřících pod obecné pojmy, které nejsou bezprostředně pozorovatelné a měřitelné (Buriánek, 1993; Campbell, 1988; Shields & Rangarajan, 2013). Termín operacionalizace je svázán s teorií vědy a výzkumem, pro vzdělávací oblast ho však chápeme jako určení, co je/není výskytem pojmu a jaké operace se k němu vážou. Tím je umožněno zaznamenávání, hodnocení, příp. měření kvality výskytu jevů a procedur, které k pojmu patří.

Z toho vyplývá základní struktura KC#8, tj. jevy a vztahy minimálně nutné pro její určení. Jsou to: kulturní kontext (s jeho rozmanitostí „v různých kulturách“); obsah zkušenosti podmíněný kulturou spolu s podnětem k vyjádření („kulturní povědomí“, „vyjádření myšlenek a významu“); exprese<sup>3</sup> („tvůrčí způsob vyjadřování a sdělování prostřednictvím uměleckých a jiných kulturních forem“); reflexe<sup>4</sup> („chápání a respektování způsobu vyjádření“). Exprese s reflexí by postrádala kulturní, a tedy i vzdělávací smysl, pokud by neústily do intersubjektivní mediace<sup>5</sup> kulturního obsahu podmíněné učním v socio-kulturním kontextu. Schéma této základní struktury KC#8 je v obrázku 1. Jádrem struktury je exprese – činnost, která v praxi podmiňuje aktuální uplatnění všech ostatních složek. Tím je zdůrazněn procedurální charakter klíčových kompetencí, které nelze ve vzdělávací praxi smysluplně rozvíjet ani hodnotit jen z dosažených výsledků bez ohledu na procesy, které k nim vedou.



Obrázek 1

*Základní struktura KC#8 odvozená z normativního vymezení v kurikulu*

<sup>3</sup> Pojmy exprese a vyjadřování, příp. výraz se v češtině obdobně jako v řadě jiných evropských jazyků často mohou zaměňovat či splývají, ale s dílčími výjimkami, jak objasňujeme níže.

<sup>4</sup> Pojem reflexe zde chápeme jako souhrnné označení všech informačních toků protisměrných expresí, tj. jak racionální zpětné nahlížení a uvažování, tak recepci (vnímání kultivované vědění).

<sup>5</sup> Pojem mediace opíráme o Vygotského pojetí duální mediace 1) prostřednictvím instrumentů a 2) lidské interakce (Daniels, 2015; Vygotsky, 1978). Tím zároveň upřesňujeme návaznost exprese na kulturní kontext.

Normativní vymezení KC#8 tuto kompetenci úzce vztahuje k oblasti umění, ale zdaleka se neomezuje jenom na ni a týká se všech kulturních forem exprese v širokém pojetí charakterizovaném *Kompendiem KC#8* (European Commission, 2016, s. 7): „Lidé neustále dávají význam všemu, co cítí, vidí, slyší nebo prožívají. Tento symbolizační proces je veden naším kulturním povědomím a naší schopností vyjádřit se.“

Nemá-li toto široké pojetí KC#8 být bezbřehé a ztrácet tím specifickou, je žádoucí konkretizovat jeho extenzi: typické jevy, které pod něj spadají. Reprezentujeme je upřesňujícím termínem expresivní tvorba („vyjadřovat a sdělovat myšlenky a význam tvůrčím způsobem“). Pod pojem exprese tedy nezahrnujeme jakékoliv vyjádření, ale pouze autorský tvůrčí projev. Expresivní tvorba zahrnuje všechny autorské tvůrčí projevy (včetně raných dětských), jejichž sociálním posláním je kvalita lidského bytí a soužití. Kulturním vrcholem všech autorských projevů zahrnovaných do oblasti expresivní tvorby je umění.<sup>6</sup> Ze vzdělávacího hlediska je expresivní tvorba zdrojem i výsledkem učení a poznávání. Tuto ústřední tezi teoreticky zdůvodníme níže s oporou v historickém vývoji pojmu *exprese*.

Spolu s tvorbou vědeckou a technickou patří expresivní tvorba mezi hlavní domény kulturní produkce, lidského poznávání a historického kulturního vývoje. Tyto domény jsou vzájemně rozlišitelné prostřednictvím svého typického artefaktu – díla. Pojem dílo zahrnuje proces, výsledek i způsob tvůrčí činnosti. Vědecké, umělecké a technické dílo mají navzájem stěžejní zaměnitelné kvality, společenské uplatnění i nároky na hodnotu. Naopak jejich společným rysem je vztah mezi personální a kulturní stránkou tvorby.

Neoddělitelnost mezi personální a kulturní stránkou expresivní tvorby je další centrální tezí, kterou zdůvodníme níže s oporou v historickém vývoji pojmu *exprese* a která je podkladem pro tvorbu teoretického modelu KC#8. Tvůrčí výkony, které prokazují hodnotu v historickém kulturním kontextu, jsou v teorii tvorby nazývány H-kreativita. Je-li hodnota tvorby vztažena k personální úrovni, užívá se pro ni označení P-kreativita (Boden, 2004). Každé tvůrčí dílo tedy je produktem P-kreativity, avšak o míře H-kreativity rozhoduje pouze uplatnění díla v dalším rozvoji lidské kultury. Názorněji řečeno, každé tvůrčí dílo (ať dítěte, nebo umělce) má svého reálného autora (empirický autor) zasazeného do konkrétní dějinné situace, ale má-li být hodnoceno jako výsledek H-kreativity, musí se prokázat jeho vliv na histo-

<sup>6</sup> Pojem expresivní tvorba na rozdíl od pojmu umělecká tvorba je v současném kulturním kontextu hodnotově neutrální, takže dovoluje zastřešit celý rozsah potenciální hodnotové škály od vynikajících uměleckých děl vytříbených v silné konkurenci autorských stylů až k raným dětským projevům, které sice mohou být pro umělce inspirací, ale nestupují do vrcholné umělecké soutěže.

rický vývoj kulturních instrumentů (vědeckých, technických, uměleckých). Souvztažností mezi P-kreativitou a H-kreativitou je tedy teoreticky vysvětlena závislost tvorby na učení (tvorba není možná bez kulturních instrumentů, a ty nelze zvládat bez učení) a možnost rozvíjet tvůrčí výkon od novice k uznávanému tvůrci charakterizovanému H-kreativitou.

Vztah mezi P- a H-kreativitou podmiňuje hodnocení projevů KC#8. Jestliže P- a H-kreativita jsou vzájemně závislé, pak pro hodnocení P-kreativity v oblasti KC#8 nemůže existovat absolutní měřítko, ale jen měřítko relativní, odvozené z historického kontextu kultury. Raná expresivní tvorba, např. dětská čarance, první pokusy o taneční pohyb nebo zpěv, nabývá hodnoty kresby, tance nebo hudby jen v historickém kontextu výtvarného, tanečního nebo hudebního umění. Ze vztahu mezi P- a H-kreativitou tedy vyplývá podmíněnost ontogenetického vývoje tvorby jeho kulturním rámcem. Ale zároveň nemožnost redukovat tvořivý projev jedinců jenom na správnost užití kulturních norem a pravidel, protože by vymizel rozvojový potenciál vzdělávání jako nutná podmínka H-kreativity. Ze vztahu mezi P- a H-kreativitou vyplývá i to, že KC#8, reprezentovaná expresivními tvůrčími výkony, sice má nadoborovou povahu, ale obsahem a instrumenty tvorby je vždy svázaná s určitými obory či oblastmi kultury a s jejich prostřednictvím pak s odpovídajícími oborovými didaktikami.

Ve vzdělávání i v celé kultuře je hodnota projevů KC#8 dána tím, že závislejší na poznání a k poznávání směřují.<sup>7</sup> Zuidervaart (2014) v tomto smyslu charakterizuje tvorbu v umění jako *odkryvání* (odhalení nepoznaného), které směřuje k pravdě prostřednictvím imaginativních praktik: průzkum (úsilí o objevování), prezentace (tvorba artefaktu) a reflexe (kreativní interpretace). Pravda se podle Zuidervaarta (2014) ukazuje v dialogu při reflexi díla na podkladě nároku na *platnost*: co je v tvůrčím procesu vyjádřeno, má obstát v diskuzi v tom ohledu, že určité tvrzení o díle lze vysvětlovat nebo obhajovat faktickou a logickou argumentací.

Závislost na kulturním kontextu v jeho historickém vývoji a přínosnost pro poznání – to jsou dvě ústřední podmínky projevů KC#8. Tyto dvě výchozí podmínky však platí pro tvořivé projevy i ve vědě nebo technice. Proto se v následujícím textu soustředíme na ty aspekty expresivní tvorby, které ji specifikují a indikují, ale zároveň udržují její souvislost s jinými doménami tvorby v lidské kultuře.

<sup>7</sup> S ohledem na specifičnost KC#8 zde chápeme poznání široce jako rozšíření a obohacení obsahu zkušenosti učení při interakci s kulturním a přírodním prostředím (srov. Kolb, 1984).



### 3 Kulturní povědomí a vyjadřování – historický argumentační kontext

Ačkoliv samotná KC#8 je mladý konstrukt z počátku 21. století, objevování jejích specifických aspektů a rozkrývání vztahů mezi expresivní tvorbou a poznáváním má v evropské kultuře více než dvoutisíciletou tradici. Je to tradice postupného objevování a objasňování vztahů mezi procesy expresivní tvorby a tvorbou poznání. Pro analytické vysvětlení konstruktů KC#8 a jeho vyústění do teoretického modelu tedy přináší zásadní poznatky.

Historicky prvním zdrojem filozofických úvah o vztahu mezi expresivní tvorbou a poznáváním je antický starověk. Platón a následně Aristoteles v něm založili tradici dvojího poznávání.<sup>8</sup> Na jedné straně poznávání kritickým rozumem, zvané řecky *noéta*, na straně druhé poznávání založené na tvůrčí obraznosti – *aisthéta*. S oporou v této tradici Baumgartner (2013) v novověku založil novou disciplínu: estetiku. Postavil ji na myšlence, že *aisthéta* je poznávání specifické svou smyslovou a hodnotovou povahou a posuzované vkusem. Tím byl stanoven koncepční rámec pro odlišení expresivní tvorby od tvorby vědecké nebo technické se zachováním jim společné poznávací funkce.

Koncepce *aisthéta–noéta* se v tradici evropské kultury opakovaně rozvíjí. Historickou oporou pro její sepětí s kompetencí kulturního povědomí a vyjadřování je filozofie G. B. Vica, jmenovitě jeho pojetí pravdivosti, jímž se kriticky vymezil vůči Descartovi (Vico, 1991). Cesta k pravdivému poznávání se podle Vica nemůže omezit jen na pozorování a racionální myšlení, protože by opomíjela svou podstatnou etapu: intuici, představivost a tvorbu. Prvotní formou poznávání podle Vica je *logica poetica* interpretující lidskou zkušenost se světem prostřednictvím tvůrčí výrazové formy – *espressione, exprese*. Ta člověku umožňuje uvědomit si své pojetí světa a sdílet ho s druhými lidmi (srov. Gualtieri, 2014). Tím byla nastolena klíčová teze: „Poznávání je závislé na imaginaci, tvorbě a konstrukci symbolických systémů pro mediaci obsahu.“ Tato podnětná teze byla rozvíjena Ch. S. Peircem, J. Deweyem, E. Cassirerem nebo N. Goodmanem ad. (srov. Palmer, 2002; Viana, 2017).

Uvedenou tezí byl připraven výchozí rámec pro zdůvodňování hodnoty expresivní tvorby v systému všeobecného vzdělávání a v důsledku též pro analytické vysvětlování konstruktů KC#8. Pojetí expresivní tvorby jako epistemického nástroje se aktuálně promítá v koncepcích výzkumu uměním

<sup>8</sup> Platón (2000) v sedmém listu své Ústavy vyložil, jak vzniká poznání i co je zapotřebí k jeho vyjádření a rozlišil přitom pojmové uchopení univerzálních pravd (*noéta*) od jejich obrazného vyjádření (*aisthéta*). Aristoteles (2008) tvrzením, že umění předkládá univerzální pravdy v ucelené a přesvědčivé podobě, tuto tezi rozšířil a odmítl Platónovu skepsi k smyslové reprezentaci poznávaného.

(Baronne & Eisner, 2011; Bresler, 2011). Jejich hlavním argumentem je tvrzení, že umění rozšiřuje lidskou zkušenost, přispívá ke kumulaci poznání a podporuje rozvoj vědění (Hannula et al., 2005). S tím však přichází otázka, jak zdůvodnit obecnou platnost poznávání nabytého tvůrčím vyjádřením osobní zkušenosti, nikoliv objektivizovaným zkoumáním. Tato otázka směřuje ke stanovení podmínek uplatnění expresivní tvorby ve vzdělávací praxi.

Původní Vicova odpověď na uvedenou otázku byla založena na extenzionalistickém argumentu: porozumět něčemu znamená rozšířit obsah zkušenosti aktivním začleněním zkoumaného fenoménu prostřednictvím vytvořeného díla, jímž je tento fenomén reprezentován. Jinak řečeno člověk světu rozumí proto, že ho tvoří a sdílí s ostatními lidmi prostřednictvím svých artefaktů (srov. Thompson, 2007; Viana, 2017). Vicovo pojetí exprese rozvinul B. Croce (1992) v návaznosti na tradici Baumgartnerovy estetiky. Pro Croceho (1966) je exprese tvůrčí postup, který transformuje citové impulzy a s nimi spjaté hodnoty do tematizované podoby „řeči, písně, tvarů“ (s. 219). Jde tedy o zhodnocení vybraného tématu, o složitý proces konceptualizace obsahu zkušenosti, který nemůže být ztotožněn jen s emocemi.<sup>9</sup>

Croceho práce uvedla konstrukt exprese do obecného kulturního povědomí, a zároveň nastolila specifický problém: napětí mezi spontaneitou nebo emocionalitou a záměrností nebo racionalitou v expresivní, resp. umělecké tvorbě. Tento problém souvisí s psychickou distancí a v teorii i ve vzdělávací praxi mu bývá věnována zvláštní pozornost, protože do značné míry rozhoduje o kvalitách a edukační účinnosti expresivní tvorby, o míře její provázanosti s uměleckými instrumenty a jejich vlivech na osobnostní a sociální rozvoj žáků (srov. Chrz et al., 2015).

Ve shodném směru rozpracoval teorii exprese R. Ruyer (1995) ve stati *L'expressivité*. Expresivní tvorba je podle Ruyera *artikulovaná*, tedy záměrně a promyšleně komponovaná, aby co nejpřiléhavěji vyjádřila své téma. Pojmem artikulace Ruyer ukotvil pojem exprese v konkrétních postupech tvorby a podpořil orientaci na procesy, nejen na produkty. Eisner (1971) ve stati *Media, expression and the arts* zasadil estetickovědní konstrukt exprese do problematiky kurikula na základě teze, že podmínkou exprese je transformace obsahu (myšlenek, představ, dojmů) do materiální podoby tvůrčího média. Tato transformace je v kurikulu expresivních oborů klíčový nástroj učení a poznávání (Eisner, 1971).

<sup>9</sup> Jak zdůrazňuje Kemp (2021), Croce znal Darwinovy přírodovědné výzkumy výrazu emocí, a proto ostře odděloval bezprostřední afektivní odezvu (např. mimický projev bolesti) od expresivní tvorby. Spontánní projev emoce (např. tvář zkřivená bolestí nebo zoufalstvím) je reprezentací psychofyzilogického stavu, jejíž podoba je do určité míry ovlivněná kulturou, ale není expresivní tvorbou.

Nové a v mnohém rozhodující podněty do tohoto kognitivistického směru uvažování přinesl Goodman (1984, 1996, 2007). Jeho přínos je zásadní pro operacionalizaci konstruktů exprese ve vzdělávacím prostoru, protože nabízí analytický vhled do tvůrčího procesu logicky precizovaným vysvětlením vztahů mezi expresí, reflexí a mediací kulturního obsahu (srov. výše obrázek 1). Goodman prostřednictvím svého konstruktů světatorba (*world-making*) rozvinul extenzionalistický argument a přesněji zdůvodnil pojetí tvorby jako způsobu poznávání.<sup>10</sup> S oporou v koncepci světatorby Goodman (2007) vymezil expresi jako jeden ze tří základních typů symbolizace: kromě exprese (vyjádření) se jedná o exemplifikaci (předvedení) a denotaci (označení).<sup>11</sup> Denotace v „opačném směru“ slouží k reflexi díla. Tím je operacionalizován pojem artikulace jako spojení těchto tří symbolizačních procesů, které podle Goodmana (1996) jsou klíčovými nástroji světatorby. Jejich rozlišení umožňuje detailně analyzovat proces tvorby s ohledem na kvality i účinky expresivního díla i na hodnotu kulturní mediace (srov. Dytrtová, 2021; Chrz et al., 2015; Rodová & Slavík, 2018).

Goodman (1996, 2007) zdůrazňuje mísení a doplňování typů symbolizace v tvůrčích dílech, přičemž exprese slouží jako svorník a zastřešující konstrukt pro uplatnění dalších dvou typů. Duncum (2001) to vysvětluje termínem symbolizace druhého řádu (*second-order symbolization*): nejde jen o vyjádření významů, ale hodnot, přesvědčení a postojů. Tímto termínem je upřesněna specifická kvalita rozvíjení KC#8, které musí respektovat hodnotový a komplexní zážitkový charakter expresivních procesů.

Goodman (2007) definuje expresi jako metaforickou exemplifikaci, tj. jako obrazné vyjádření, resp. předvedení: expresivní dílo svým specifickým způsobem zprostředkuje rozmanité kvality, které nemají být interpretovány doslovně, ale obrazně – metaforicky.<sup>12</sup> Jak objasňuje Niederle (2012), expre-

<sup>10</sup> „Odkrytí zákonitostí zahrnuje jejich sestavení a rozvržení, rozpoznání schémat a struktur je do značné míry záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole. Pochopení a tvorba jdou spolu ruku v ruce,“ takže „poznání je stejně tak přetvářením jako zprávou (o světě),“ vysvětluje Goodman (1996, s. 33) světatorbu.

<sup>11</sup> Denotace odkazuje k příslušným objektům (např. nakreslený strom nebo slovo „strom“ denotuje stromy), exemplifikace předvádí smyslově vnímané vlastnosti (např. červená jahoda předvádí červeň, kresba předvádí obrys vnímaného tvaru) a exprese obrazně vyjadřuje určité komplexní téma (např. Michelangelova socha Davida vyjadřuje hrdinství, odhodlanost, sílu nebo víru).

<sup>12</sup> Expresse podle Goodmana (2007) referuje k lidským vlastnostem, smyslovým dojmům nebo pocitům, ale to neznamená, že tyto vlastnosti, pocity nebo dojmy její autor skutečně má (umělec např. může ve svém díle charakterizovat smutek nebo zbabělost, ale sám nebýt smutný ani zbabělý). Expresse tedy nemůže být (jen) autorovým sebevyjádřením či (jen) evokací prožitků u jejího vnímatele, ale je to symbolická mediace tématu.

sivní dílo doslovně exemplifikuje smyslové kvality reprezentovaných objektů nebo typický způsob tvorby (styl autora nebo uměleckého směru), ale jejich prostřednictvím metaforicky zprostředkuje své téma, tj. noetický předmět exprese (srov. Shibles, 1994). Tím jsou dále pojmově zpřesněny edukační nároky na rozvíjení KC#8 – ve vzdělávání není plně zhodnocena, není-li věnována patřičná pozornost jejímu noetickému předmětu („poselství díla“).

Nezbytnou podmínkou tvorby nebo interpretování expresivního díla tedy je zvládnout konstrukci nebo rekonstruování způsobu, jak pozorovatelné kvality (viditelné, slyšitelné) slouží k produkci metafor nesených dílem. To je klíčová podmínka pro vzdělávací zhodnocení expresivní tvorby: žáci se mají učit utvářet a interpretovat metafory kreativním propojováním různých stránek zkušenosti. Fauconnier a Turner (2002) v návaznosti na Lakoffa a Johnsona nazvali tento poznávací a tvůrčí proces konceptová integrace, jež považují za obecný základ učení, protože konceptová integrace podmiňuje zvládnání jakékoliv úlohy, která spojuje myšlenkové operace s operacemi fyzickými a s vnímáním.

Pro expresivní tvorbu nebo pro interpretování expresivního díla je příznačné, že konceptová integrace dynamicky spojuje subjektivní hledisko – perspektivu první osoby – s hlediskem objektivizujícím – s perspektivou třetí osoby (Chrz et al., 2015; Rodová & Slavík, 2018). Zatímco pro subjektivní hledisko je charakteristický *účin* díla na změny zkušenosti, prožívání a jednání subjektu, základem objektivizujícího hlediska jsou významy, které lze z díla interpretovat a výklad v dialogu zdůvodňovat faktickou a logickou argumentací. Rozlišení obou těchto hledisek dále upřesňuje a operacionalizuje nároky na rozvíjení KC#8 v praxi i na její pojetí v teorii (viz níže).

Niederle (2012) zdůrazňuje, že metaforicky expresivní vlastnosti díla jsou závislé na symbolickém systému, do něž dílo patří. Symbolické systémy jsou tedy specifické (zprvu intuitivní) normy pro tvorbu nebo recepci těch expresivních děl, které spadají do jejich rámce. Proto jak tvorba, tak interpretace expresivního díla je podmíněná znalostí (kulturním povědomím): jednak znalostí běžných socio-kulturních praktik spjatých se sociálním a personálním uplatněním expresivního díla, jednak znalostí expresivní tvorby (druhů, žánrů, stylů...)<sup>13</sup> Právě tato znalost je výchozí podmínkou, která rozhoduje o poznávacích kvalitách a kulturní hodnotě světatorby (Goodman, 1996).

Goodmanova koncepce ovlivnila současné chápání pojmu exprese v estetice nebo teorii umění. V něm je tento pojem pokládán za „jeden z nejdůležitějších zdrojů konceptualizace v současné filozofii umění“, protože

<sup>13</sup> I když autor svým dílem kulturní normy kritizuje, přesto či právě proto s nimi musí počítat.

dovoluje analyzovat a vysvětlovat procesy nebo produkty tvorby i v nezobrazujících uměleckých projevech (hudba, nefigurativní výtvarné umění), které neobsahují jasný odkaz (denotaci) na vnější objekty (Scruton & Munro, 2020). Totéž platí i pro analýzu a vysvětlování expresivní tvorby mimo umění (např. tvorby dětí), tedy i při vzdělávání.

Prostřednictvím úzké vazby na exemplifikaci (tj. na prezentaci vnímatelných vlastností) je Goodmanovo pojetí exprese oporou pro operacionalizace při zkoumání reálných tvůrčích procesů a při jejich edukačním uplatnění. Vyplývá to z faktu, že lze korigovat a zpětně analyzovat proces artikulace<sup>14</sup>: co bylo vytvořeno, může být v představě nebo reálně pozměněno v jinou verzi díla<sup>15</sup> ve snaze zlepšit jeho dílčí kvality i celkovou hodnotu (Kulka 1989, 2019). O změnách lze uvažovat a v reflektivním dialogu o nich diskutovat. Tento komplexní proces jsme nazvali expresivní experimentace a považujeme ho za hlavní oporu v edukaci expresivní tvorbou (Chrz et al., 2015; Nohavová et al., 2021; Nohavová & Slavík, 2012; Rodová & Slavík, 2018; Slavík et. al., 2013, podrobněji viz níže).<sup>16</sup>

Předcházející řádky vypovídají o tom, že historický vývoj pojmů klíčových pro hlubší porozumění a operacionalizaci KC#8 směřoval k analýze a vysvětlování tvůrčího procesu expresivní experimentace. Z uvedeného hlediska lze na KC#8 pohlížet jako na souhrnný dispoziční potenciál k expresivní experimentaci, včetně jejich personálních, sociálních a kulturních souvislostí a důsledků.

Expresivní experimentace zabezpečuje komplexní rozvíjení KC#8 ve vzdělávací praxi, protože integruje všechny výše uvedené složky její základní normativní struktury (viz výše obrázek 1) a ve výuce expresivní tvorby je klíčovým a běžně užívaným edukačním prostředkem. Tento konstrukt, odvozený z analýzy historického vývoje pojmu exprese, tedy poskytuje předpoklady pro operacionalizaci normativního vymezení KC#8 do vzdělávací praxe prostřednictvím konkrétních činností. Zároveň poskytuje základní oporu pro tvorbu teoretického modelu KC#8.

---

<sup>14</sup> Artikulace je proces postupného utváření a komponování skladebných složek expresivního díla provázený konceptovou integrací. Tento proces lze přerušovat, korigovat i zpětně rekonstruovat.

<sup>15</sup> Podle Kulky (1989, 2019) jsou verze díla výsledkem reálných nebo potenciálních změn podoby díla, které zachovávají jeho pojetí (*gestalt*).

<sup>16</sup> Expresivní experimentace je proces zkoumavého porovnávání různých verzí (alterací či variací) expresivní tvorby, během něž je vyhledávána relativně nejhodnotnější verze, zpravidla s oporou v reflektivním dialogu. Přitom se rozvíjí porozumění pro souvztažnost mezi pozorovanými vlastnostmi reálných jevů, jejich reprezentacemi a jejich autorským pojetím.

#### 4 Kulturní povědomí a vyjadřování – teoretický model

Z dosavadního výkladu lze odvodit hlavní rysy teoretického modelu klíčové kompetence Kulturní povědomí a vyjadřování (KC#8). Teoretický model zahrnuje proces analytického vysvětlování z předcházející části textu. Východiskem k formulaci teoretického modelu je kulturní kontext, k němuž se nutně vztahuje jakákoliv expresivní tvorba, jak vyplývá ze vzájemné závislosti P- a H-kreativity. Kulturní kontext je historicky situovaný a je v každé fázi svého vývoje konkretizovaný svým obsahem uloženým v kulturních dílech (obsah je „vsazený“, *embedded*, v kulturní historii) a ve zkušenosti, resp. v mozku lidských subjektů (obsah je „vtělený“, *embodied*; srov. Shapiro & Spaulding, 2021).

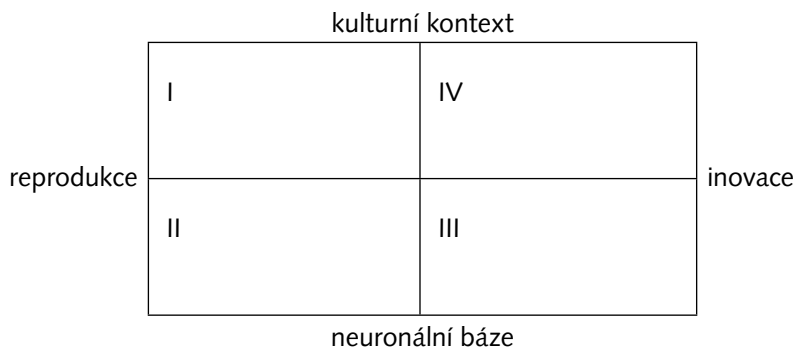
KC#8 je cílový kurikulární konstrukt, takže jeho dosahování v praxi má být výsledkem změn žakovské zkušenosti způsobených kulturním, resp. vzdělávacím obsahem. Jestliže kulturní obsah má mít kauzální vliv na změny zkušenosti, předpokládá se supervenience<sup>17</sup> mozku a zkušenosti, resp. myslí – změny zkušenosti jsou v mozku kotveny ve stavech neuronálních polí a událostí, ale závisejí na intersubjektivně sdíleném obsahu kultury (Fisherman, 2012). Kauzální působnost kulturního obsahu na lidský mozek vyjádřil Fisherman (2012) termínem aktivní obsah. Každý vzdělávací obsah je aktivním obsahem, plní-li vzdělávací cíle (včetně kompetencí nebo gramotností), tj. působí-li změny zkušenosti. Z toho plyne, že jednu dimenzi teoretického rámce pro výklad a zkoumání KC#8 lze vymezit na ose supervenience, jejímiž póly jsou neuronální báze zkušenosti na jedné straně a na straně druhé kulturní kontext, jehož prostřednictvím se tato báze mění a rozvíjí.

Tvorba, trvání a sociální, resp. edukační působnost kulturního obsahu závisí na jeho mediaci mezi lidmi. Kulturní mediace, jak zdůvodnil Vygotskij (1978; srov. Daniels, 2015), je dvoustranná: uskutečňují ji lidé, ale neobejde se bez instrumentů (symbolických a věcných), které se každý kulturní novic musí naučit zvládat, aby se do kultury mohl začlenit, uplatnit se v ní a rozvíjet se. Typickým instrumentem mediace obsahu v oblasti KC#8 jsou expresivní díla, jimiž je obsah jednak tvořen (v Goodmanově smyslu světa-tvorby), jednak mezi lidmi zprostředkován. Podmínkou existence i působnosti (účinků) expresivních děl je jejich tvorba. Ta, jak bylo vysvětleno sou-

<sup>17</sup> Supervenience je pojmenování pro vztah ontologické závislosti mezi dvěma genericky odlišnými množinami vlastností (zde mezi vlastnostmi mozku a vlastnostmi obsahu zkušenosti) podmíněný tím, že každá změna vlastností objektu patřícího do první množiny (supervenujících vlastností) zahrnuje změnu vlastností a zároveň je způsobena změnou vlastností patřících do druhé množiny – subvencujících vlastností (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2017).

vztažností mezi P- a H-kreativitou, závisí na kulturním kontextu, ale je nutně podmíněná tvůrčím výkonem svých empirických autorů situovaných ve společnosti své doby. Tvůrčí výkon musí do nezbytné míry reprodukovat vžitá kulturní schémata, aby mohl být srozumitelný, ale zároveň usiluje o inovace s ohledem na aktuální okolnosti, aby byl objevný a přínosný (srov. Hawthorne, 2007; Kozbelt, 2008). S ohledem na to lze druhou dimenzi teoretického rámce pro KC#8 vymezit na ose tvorba, jejímž jedním pólem je reprodukce a druhým pólem inovace obsahu, resp. instrumentů, které jsou jeho nositeli.

Z toho odvodíme základní charakteristiky teoretického modelu kulturního pole pro výklad a zkoumání KC#8 (srov. Slavík et al., 2013). Model je vymezen dvěma navzájem kolmými osami reprezentujícími dva hlavní principy kulturního vývoje i vzdělávání: **supervenience–tvorba** (obrázek 2). Osa superveniencie (vertikální) propojuje neuronální bázi s kulturním kontextem, osa tvorby (horizontální) spojuje reprodukční stránku tvůrčích praktik se stránkou inovativní. Tyto dvě osy vymezují čtyři kvadranty (I, II, III a IV) a čtyři pásma („dvojice“ I-II, III-IV, I-IV, II-III<sup>18</sup>) reprezentující výchozí hlediska pro analytické vysvětlování kurikulárního konstruktu KC#8.<sup>19</sup>



Obrázek 2

*Teoretický model kulturního pole pro výklad a zkoumání KC#8*

<sup>18</sup> Pásma-dvojice zapisujeme spojovníkem, nejde tedy v tomto případě o rozsah „I–II“ ve smyslu „jedna až dvě“ apod.)

<sup>19</sup> Kvadranty teoreticky reprezentují příslušné tendence, které vysvětlují odpovídající způsoby interakcí a komunikace v kulturním poli. V praxi samozřejmě dochází k jejich mísení v rozmanitých případech.

Vertikální osa (osa superveniencie) reprezentuje dynamiku vztahů mezi kulturními strukturami a změnami v mozku jednotlivých lidí pod vlivem kulturního obsahu. Její horní část (pásmo I-IV) poukazuje na kulturní a sociální podmíněnost expresivní tvorby a na její rozvoj k H-kreativitě. Její spodní část (pásmo II-III) vypovídá o personální podmíněnosti expresivní tvorby, tj. o její závislosti na P-kreativitě. Horizontální osa (osa tvorby) reprezentuje produktivní napětí mezi reprodukcí a inovací provázající socio-kulturní působnost aktivního obsahu během kulturní mediace.<sup>20</sup> Levá část osy tvorby (pásmo I-II) ukazuje na význačnou roli kulturní reprodukce v expresivních praktikách: reprodukce určuje a udržuje identitu kulturní (kvadrant I) i subjektivní (kvadrant II). Pravá část osy tvorby (pásmo III-IV) vypovídá o spojení personálního a kulturního rozvoje: kulturní objevy závisejí na osobnostech (kvadranty II→III→IV), ale osobnost objevitelů vyrůstá z kultury (kvadranty I→II→III).

Prostřednictvím křížení obou os jsou rozlišeny čtyři kvadranty kulturního pole tvorby. Tyto čtyři kvadranty se liší rozdílnými proporcemi protikladných tendencí rozvíjení KC#8: kulturní kontext vs. neuronální báze, reprodukce vs. inovace. **Kvadrant I (reprodukce kulturního kontextu)** reprezentuje stabilizační společenskou funkci kulturních norem (schémat, pravidel a vzorců jednání) – je to zóna udržované tradice a opora pro sdílené porozumění obsahu.<sup>21</sup> V praxi není reprodukce nikdy dokonalá a má velmi rozmanité podoby s různým podílem tvůrčí inovace: kopie, fotografie, opakování, reprezentace symbolu nebo vžitě fráze, parafráze, ekfráze, hudební interpretace, herecká interpretace divadelního textu... **Kvadrant II (reprodukce subjektivity)** poukazuje na personální identitu opřenu o habitus – o vžitě a pro každou osobnost charakteristické individuální vzorce, resp. autorský styl expresivní tvorby. **Kvadrant III (rozvoj individuální tvořivosti)** poukazuje na inovace v personálním vývoji, tedy na úrovni P-kreativity s potenciálem povýšení do zóny H-kreativity.<sup>22</sup> **Kvadrant IV (kulturní rozvoj)** je spojen s vizí geniality – jeho vrcholnými reprezentanty jsou velké kulturní objevy na úrovni H-kreativity. Pro rozvíjení KC#8 v praxi je tento kvadrant zásadní tím, že reprezentuje nároky na originalitu kriticky prověřenou kulturním rámcem.

<sup>20</sup> Napětí mezi reprodukcí a inovací je příznačným rysem uplatňování KC#8 v expresivních kulturních praktikách a bývá ohniskem pozornosti v expresivně kreativních disciplínách (srov. Kerry, 2019).

<sup>21</sup> Stojí za zmínku, že charakter tohoto kvadrantu odpovídá Bernsteinovu (2003) konstrukturu seriálního kódování učiva zaměřeného na správnost reprodukce kulturou tradovaného obsahu.

<sup>22</sup> Kvadrant IV odpovídá Bernsteinovu (2003) konstrukturu integrovaného kódování, tedy na žáka orientovanému přístupu spojenému s důrazem na individuální tvořivost a uplatňování osobních zkušeností.



Je to důležitá obrana proti často prosazovanému naivnímu názoru, že v expresivní tvorbě (na rozdíl od tvorby vědecké nebo technické) je hodnota originality jen subjektivní a libovolná, nezávislá na kontextu kulturního vývoje.

Ve vzdělávací praxi se tendence reprezentované kvadranty I až IV uplatňují při mediaci obsahu během syntézy expresivních a reflektivních aktivit (viz výše strukturu KC#8 v obrázku 1). Nezbytnou podmínkou mediace obsahu je konceptová integrace, kterou považujeme za pomyslný třetí (dynamický) rozměr kulturního pole. Teprve kvality konceptové integrace rozhodují o reálné edukační hodnotě expresivní experimentace (srov. Slavík et al., 2013). Zařazení určitého vzdělávacího postupu do kvadrantu tedy samo o sobě nic nevyovídá o kvalitě vzdělávacího procesu. Ta závisí pouze na aktuálních okolnostech pedagogického uplatnění té či oné tendence a je nutně podmíněná citlivým pedagogickým vyvažováním jejich polarit během expresivní experimentace.<sup>23</sup>

Expresivní experimentace je teoretický konstrukt, který má vést k analýze a vysvětlování procesu expresivní tvorby ústíčního do změn zkušenosti. Je to umožněno operacionalizací prostřednictvím termínů verze expresivního díla (Kulka 1989, 2019) a typy symbolizace (Goodman 1996, 2007). Verze expresivního díla vznikají během artikulace jeho symbolických komponent a jsou analyzovány, porovnávány a hodnoceny v hraničním pásmu mezi 1) psychomotorickým utvářením příslušného média; 2) jeho bezprostředním vnímáním; a 3) mentálním uchopením představ provázejících konceptovou integraci (Dytrtová 2021; Dytrtová & Raudenský, 2017; Rodová & Slavík, 2018; Slavík et al. 2013).<sup>24</sup>

V expresivní experimentaci je na rozdíl od faktické experimentace položen důraz na autorské pojetí zkoumaného obsahu. Rozhodování mezi alternativami řešení při expresivní experimentaci tedy závisí nejenom na faktických, významových a logických souvislostech, ale na hodnotách či postojích autora a na jeho autorském stylu.<sup>25</sup> Poznávací přínosy expresivní experimentace

<sup>23</sup> Žákovské odchylky od reprodukce kulturních schémat (kvadrant I) mohou být při expresivní experimentaci skvělým východiskem k reflektivnímu dialogu a vést k obohacení přínosů expresivní tvorby (kvadrant IV). Např. při nácvičku taneční chůze teprve na základě percepce a interpretace odchylek od kulturní normy žáci nejlépe pochopí a zvládnou její konstitutivní rysy.

<sup>24</sup> Expresivní experimentace organizuje strukturu vztahů mezi obsahovými jednotkami a jejich vyjádřením. Např. změna hudební představy při komponování hudby se promítá do změny struktury vztahů mezi ovládním hudebního nástroje, notovým zápisem melodie a vnímáním zvukové podoby jejího provedení (Slavík, 2015).

<sup>25</sup> Tento přístup k rozhodování nazval neurovědec Goldberg (2009) autorské adaptivní rozhodování (*actor-centered, adaptive decision-making*, též jen *adaptive decision-making*). Jeho protipólem v běžné praxi nebo ve vědě je faktické deterministické rozhodování (*veridical decision making*).

proto vycházejí z konfrontace kvalit a postojů především v oblasti kulturních, společenských a environmentálních hodnot, mezilidských vztahů, politických vlivů a mravnosti jednání (Slavík, 2020).

Z těchto důvodů je expresivní experimentace nástrojem jak pro zkoumání kulturních kvalit expresivního díla (odvozovaných z oblastí umění), tak pro zkoumání jeho subjektivní účinnosti (odvozované z osobních preferencí a sociálních vztahů).<sup>26</sup> Proto je klíčovým edukačním prostředkem jak ve vzdělávacích postupech zaměřených hlavně na umělecké hodnoty expresivní tvorby, tak v přístupech zaměřených na osobnostní rozvoj (srov. Chrz et al., 2015; Valenta, 2015).

## 5 Kulturní povědomí a vyjadřování – důsledky teoretického modelu

Jak bylo uvedeno, kvadranty I až IV reprezentují příslušné tendence, které se ve vzdělávací praxi uplatňují v různých proporcích a vzájemných vztazích a obvykle oscilují kolem pomyslného středu (křížení os). Z modelu je především možné odvodit, že rozvoj kompetence KC#8 ve vzdělávání nelze věrohodně reprezentovat (a tedy ani zkoumat) souborem normativních kategorií a kritérií s měřitelnými výstupy. Vyplývá to z neoddělitelnosti subjektivní (P-kreativní) a objektivizační (H-kreativní) stránky této kompetence (v modelu je vyjádřena křížením os). Míra edukační hodnoty každého reálného projevu KC#8 nemůže být poměřována normativní kategorizací proto, že je situačně podmíněná aktuálním vztahem mezi poznávacím přínosem a subjektivní účinností procesu expresivní tvorby během konceptové integrace.

Vztah mezi poznávacím přínosem a subjektivní účinností se konstituuje během kreativního procesu exprese (produkce) a interpretace (reflexe), který sice – jak ukazuje teoretický model – závisí na reprodukci kulturních norem, ale musí je přesahovat inovacemi, aby získal hodnotu tvorby. Inovace jsou hodnotné tehdy, jsou-li objevné. A objevy z podstaty jejich definice nelze znát předem.<sup>27</sup> Proto pro hodnocení expresivní tvorby nelze použít předem platný etalon, ale pouze srovnávání mezi vlastními verzemi expresivního díla (Kulka 1989, 2019). Tento objevitelský princip je sice příznačný pro vrcholnou

<sup>26</sup> Při zkoumání kulturních kvalit expresivního díla se hodnotitel zaměřuje na to, do jaké míry dílo vystihuje svůj noetický předmět, své téma. Při zkoumání subjektivní účinnosti hodnotitel zvažuje intenzitu, s níž na něj dílo působí a může pátrat po příčinách jeho účinnosti. V expresivní tvorbě nejsou tyto dvě stránky (objektivizující a subjektivní) oddělitelné. Ruyer (1994) jejich zvláštní vztah vystihl termínem paradoxu sebeinformování.

<sup>27</sup> Tento argument logicky zdůvodnil Popper (1957) v knize *The Poverty of Historicism*.

uměleckou tvorbu, ale mluvíme-li o kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování, platí ve výuce expresivních disciplín, má-li žák autenticky i podnětně vyjadřovat tvorbou zkoumané téma.

V tomto ohledu nemůže být KC#8 redukována na soubor dílčích dispozičních složek, protože míra jejich uplatnění a struktura i charakter jejich vzájemných vztahů jsou v každé aktuální situaci jiné a jednotlivě nebo jako sestava oddělných částí postrádají vzdělávací a kulturní smysl. Kromě toho jsou dostupné pro náhled a hlubší analýzy pouze v kontextu určitého tvůrčího média a symbolických systémů, v nichž se v průběhu tvořivého procesu KC#8 uplatňuje. Jsou tedy situačně vázané k tomu konkrétnímu dílu, které aktuálně poskytuje poznávací přínos a má subjektivní účinnost.

Z uvedeného důvodu je možné stav rozvoje KC#8 při vzdělávání zjišťovat pouze z procesu expresivní experimentace a zkoumat ho jen kvalifikovaným odhadem (vyučující během výuky) nebo kvalitativními metodami, které dokážou respektovat jeho komplexní, procedurální a strukturní povahu (podrobněji Rodová & Slavík, 2018). Tím sice s oporou v teoretickém modelu odmítáme „měření“ KC#8, ale zároveň můžeme odvodit náhradní řešení. Pro standardizované kvantitativní zkoumání dílčích aspektů rozvoje KC#8 je totiž možné opřít se o kurikulární konstrukt gramotností (např. vizuální gramotnost) nebo o další méně obecné cíle formulované v jednotlivých expresivních oborech s oporou v tradovaných kulturních schématech (srov. Hawthorne, 2007; Kozbelt, 2008). Gramotnost nebo méně obecné cíle opřené o kulturní schémata totiž prvotně závisí na tom, do jaké míry jsou osvojeny uznávané kulturní normy a jsou respektována pravidla příslušného symbolického systému.

Zkoumání opřené o předem kategorizované proměnné se tedy týká především kulturní reprodukce ve vztahu k subjektivní dispoziční výbavě žáků (kvadranty I→II). Základem pro zkoumání edukační kvality zde proto mohou být jasně formulované učební úlohy s dobře zdůvodněnými očekávanými výstupy, které umožní porovnávat různé kvalitní řešení a hledat cesty ke zlepšování tvůrčího procesu prostřednictvím jeho reflexe. Gramotnost a méně obecné cíle v jednotlivých oborech tedy zpřístupňují cestu k ověřování klíčových kompetencí a s tím související způsoby hodnocení.

Čím více pak je kladen důraz na funkční stránku gramotností nebo kreativní složku jejich dílčích cílů, tj. na jejich zhodnocení v aktuálních situacích, tím více se posilují tvůrčí inovativní aspekty, vzrůstá důraz na vztah mezi poznávacím přínosem a subjektivní účinností procesu expresivní tvorby, a tím víc se gramotnost přechyluje ke kompetenci (do pásma III→IV). Tyto dva kurikulární konstrukty proto nelze v praxi ostře oddělovat, nemělo by však dobrý smysl je úplně zaměnit, protože každý reprezentuje jinak potřebnou vzdělávací tendenci: ohled k normě vs. výhled k originalitě. V obou případech jde o normativní cílové konstrukty, nikoliv o přírodní jevy, proto

jejich pojetí a zacházení s nimi závisí jen na přijaté konvenci. Nemělo by však vést k redukování významu konstruktů kompetence významem konstruktů gramotnost. S poukazem k našemu teoretickému modelu by to znamenalo ztrátu perspektivního posunu mezi kvadranty III→IV, oslabení důrazu na procesy tvorby i na osobitost jejich autorského pojetí a tím i principiální omezení kreativního rozvoje v celém systému.

Kurikulární konstrukt KC#8 z těchto důvodů pokládáme za cenný nikoliv kvůli jeho „měřitelnosti“, ale především jako komplexní cílový konstrukt, který vymezuje jednu z klíčových dimenzí všeobecného vzdělávání a poskytuje kulturně, společensky a politicky zdůvodněný rámec pro existenci specifické vzdělávací oblasti a jejích oborů. Jeho principiální odlišnost od konstruktů gramotnost spjatá s jeho otevřeností k budoucímu vývoji kultury (kvadranty II→III→IV) nadto může být důležitou kurikulární pojistkou proti nadměrné formálnosti, normativitě a strnulosti v pojetí vyučování a učení jak v reálné vzdělávací praxi, tak především v decizní a evaluační sféře vzdělávání.

## 6 Diskuze

Výše uvedené důsledky teoretického modelu mají oporu v rozlišování dvou odlišných pojetí klíčových kompetencí vyjádřených v angličtině terminologickým rozdílem mezi *competence* („neměřitelné“ pojetí) a *competency* (konstrukt svým charakterem bližší gramotnostem). Češková (2021) v citované stati tento rozdíl považuje v českém národním kurikulu za nevyjasněný. Náš model vycházející z analytického vysvětlení KC#8 poskytuje k vyjasňování oporu při zdůvodňování a racionálních diskuzích zejména s ohledem na připravované reformy kurikula.

Pro strukturaci kurikula je závažná neoddělitelnost personální, sociální a kulturní dimenze KC#8, vysvětlená vazbou P- a H-kreativity (a tedy pásem II-III a I-IV). Ta totiž vede ke specifickým průnikům mezi vzdělávacími oblastmi věnovanými personálnímu nebo sociálnímu rozvoji a oblastmi tradičně zahrnovanými pod umělecké obory. Valenta (2015) vyjádřil jejich rozdílnost a zároveň neoddělitelnost rozlišením termínů *expresse* a *semiexpresse*. *Expresse* v původním Goodmanově (1996, 2007) pojetí vyzdvihuje kulturní dimenzi, tj. umělecké nebo estetické kvality metafory. Oproti tomu *Valentova semiexpresse* reprezentuje především personální a sociální podmíněnost expresivní tvorby, tj. fakt, že se v ní promítají charakteristiky osobnosti jejího autora a že bývá důsledkem i podnětem sociálních interakcí. Španělský teoretik výtvarné výchovy Hernández (2008) rozdíl mezi *expresí* a *semiexpresí* lapidárně vystihl odlišením otázky „Co vidíš (vnímáš)?“ od otázky „Co o mně vypovídá tento projev?“ Ve vzdělávací praxi může být oscilace

mezi těmito dvěma klíčovými stránkami expresivity zdrojem nejistot, podnětem ke hledání jejich optimálních proporcí nebo k dialogům o nich.

Třetí téma k diskuzi, které zde zmíníme, je v základu terminologické, ale provázené metodologickými důsledky. Týká se výše již zmíněné neostrosti v užívání pojmu *expresse*. Ten bývá zužován na autorské sebevyjádření a jeho emoční intenzitu. Tím se však přehlíží symbolický charakter *expresse*, a tedy i její kulturní podmíněnost.<sup>28</sup> Proto je každá expresivní tvorba nejen sebevyjádřením, ale též vyjádřením nějakého intersubjektivně sdíleného tématu a vyznačuje se nejenom intenzitou své působnosti, ale též komplexitou výrazové struktury a integritou jejího uspořádání.<sup>29</sup> Rozdílnost mezi jejími vrcholnými kulturními projevy na úrovni H-kreativity a ostatní tvorbou je dána jen mírou socio-kulturně uznané hodnoty, nikoliv absencí nároků na integritu a komplexitu. V tomto smyslu je *expresse* (stejně jako ekvivalent vyjádření) nebo *expresivita* (stejně jako analogie vizualita) hodnotově neutrální pojem, jehož extenzi, historický vývoj a současné terminologické pojetí jsme výše charakterizovali.<sup>30</sup>

## Závěr

Předložili jsme k diskuzi teoretický model klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjádření* založený na analytickém vysvětlování. Poukázali jsme na to, že tento explanační přístup, příhodný pro objasňování cílových kurikulárních konstruktů vychází z analýzy významové a logické struktury pojmů společně s výkladem jejich ukotvení ve smyslové a praktické zkušenosti. Tím umožňuje operacionalizovat teoretická východiska až do úrovně vysvětlování konkrétních procesů obsahové transformace ve vzdělávací praxi, jak jsme doložili na výkladu termínu expresivní experimentace.

<sup>28</sup> Symbolický charakter *expresse* je spojený s nutností artikulace její konkrétní podoby a s možností představit si její varianty. Nutnost artikulace a možnost imaginace a variace podob expresivní tvorby závisí na existenci kulturních norem a zneumožňuje dosáhnout „nulového stupně“ expresivní tvorby, tj. absolutně svobodného subjektivního projevu nezávislého na kontextu kulturních schémat, struktur a pravidel (srov. Barthes, 1967).

<sup>29</sup> Integrita, komplexita a intenzita jsou považovány za tři základní charakteristiky estetické hodnoty expresivního díla (srov. Kulka 1989, 2019).

<sup>30</sup> Specifický význam a hodnotově neutrální užití konstruktů *expression* i v běžné současné komunikaci demonstruje slovní spojení *expressive media*, v zahraniční aktuálně užívané k označování multimediální tvorby, počítačových her, filmů, fotografií nebo též klasické umělecké tvorby, jak prokazuje databáze anglických vět Ludwig (n. d.).

Máme za to, že uvedený přístup zaměřený na analýzu procesu učení a poznávání prostřednictvím tvorby představuje doplněk i vhodnou alternativu k pojetí založenému na členění KC#8 do soustavy kategorií dílčích dispozic. Zjišťování výkonu dosaženého žákem v té či oné kategorii sice může vypovídat o míře dosažení příslušné složky KC#8, ale zastírá úlohu tvůrčích poznávacích procesů, které jsou podmínkou jejího rozvoje, a zkresluje její komplexní charakter, jenž, jak jsme zdůvodnili, nelze redukovat na soustavu částí. Touto redukcí se z pedagogické pozornosti též vytrácí svázanost cíle s obsahem učení a poznávání. Bez obsahu nelze reálně dosáhnout žádného edukačního cíle.

Domníváme se, že pojetí orientované na analýzu procesů učení a poznávání prostřednictvím tvorby může být podnětné nejenom pro referenční oblast KC#8, ale pro všechny klíčové kompetence, jejichž rozvíjení se opírá o tvořivé postupy a žákovskou kreativitu. Analytické vysvětlování otevírá cestu pro konkretizaci ilustrativních učebních úloh a způsobů hodnocení žákovských činností založených na kreativních postupech. Jednotlivé kvadranty teoretického modelu zároveň umožňují přesněji diferencovat formy ověřování (testování) výsledků s oporou o rozlišení různých úrovní cílů v kurikulu.

### Poděkování

Stat' byla zpracována v rámci řešení projektu „GAČR 20-13038S, Produktivní kultura vyučování a učení“.

### Literatura

- Aristoteles (2008). *Poetika*. Oikoymenh.
- Barone, T., & Eisner, E. T. (2011). *Arts Based Research*. SAGE.
- Barthes, R. (1967). *Nulový stupeň rukopisu*. Československý spisovatel.
- Baumgarten, A. G. (2013). *Metaphysics. A critical translation with Kant's elucidations, selected notes and related materials*. Bloomsbury Publishing.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind. Myths and mechanisms*. Routledge.
- Brenne, A., Brönnecke, K., & Roßkopf, C. (2020). *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung*. Kopaed.
- Bresler, L. (2011). Arts-based research and drama education. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 321–326). Springer.
- Buriánek, J. (1993). *Systémová sociologie: Problém operacionalizace*. Karolinum.
- Campbell, D. T. (1988). *Methodology and epistemology for social science*. University of Chicago Press.
- Croce, B. (1966). *Philosophy, poetry, history: An anthology of essays*. Oxford University Press.

- Croce, B. (1992). *The aesthetic as the science of expression and the linguistic in general*. Cambridge University Press.
- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–27. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 28(2), 34–50. <https://doi.org/10.1177/0952695114559994>
- Doporučení Rady EU ze dne 22. května 2018 č. 32018H0604, o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, v účinném znění (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 42(2), 101–112. <https://doi.org/10.2307/1321027>
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebyzn*, 1(2), 95–99.
- Dytrtová, K. (2021). Knowledge and use of visual languages – symbols, understanding, social interaction, transcultural perspectives. In R. Deluigi, A. Machová, & F. Stará (Eds.), *Media, art and design. intercultural education strategies* (s. 19–34). Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Dytrtová, K., & Raudenský, M. (2017). *Expres, vztahy a procesy*. Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Eisner, E. W. (1971). Media, expression and the arts. *Studies in Art Education*, 13(1), 4–12.
- European Commission. (2016). *Cultural awareness and Expression handbook, European agenda for culture, work plan for culture 2015-2018/2011-2014*. Publication Office of the European Union.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Fisherman, D. (2012). Mind, education, and active content. In C. W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of Education* (s. 163–171). Philosophy and Education Society.
- Goldberg, E. (2009). *The new executive brain: Frontal lobes in a complex world*. Oxford University Press.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Harvard University Press.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světavorby*. Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Academia.
- Gualtieri, G. A. (2014). La concezione del linguaggio di Giambattista Vico e l'opposizione alla cultura francese. *Bibliomanie*, 37(3).
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2005). *Artistic research: Theories, methods and practices*. Academy of Fine Arts & University of Gothenburg.
- Hawthorne, J. (2007). *Understanding creativity through memes and schemata*. University of New South Wales.
- Hernández, F. (2008). From visual literacy to visual culture critical understanding. In R. Horáček & J. Zálešák (Eds.), *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání* (s. 110–122). Masarykova univerzita.
- Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), 21–46.
- Jackson, F. (2003). *From metaphysics to ethics: A defence of conceptual analysis*. Oxford Scholarship Online.

- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritickéj perspektíve. *Orbis Scholae*, 5(1), 53–70.
- Kemp, G. (2021). *Croce's aesthetics*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/croce-aesthetics>.
- Kerry, T. (2019). *The paradox of creativity in art education. Bourdieu and socio-cultural practice*. Palgrave Pivot.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kozbelt, A. (2008). E. H. Gombrich on creativity: A cognitive-historical case study. *Creativity Research Journal*, 20(1), 93–104. <https://doi.org/10.1080/10400410701842128>
- Kulka, T. (1989). Art and science: An outline of a Popperian aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, 29(3), 197–212.
- Kulka, T. (2019). *Umění a jeho hodnoty. Logika umělecké kritiky*. Argo.
- Kvasz, L. (2015). *Instrumentálny realizmus*. Pavel Mervart.
- Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konštruktívizmu. *Orbis Scholae*, 10(2), 15–45.
- Laval, Ch. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme et l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte.
- Ludwig. (n. d.). *Sentence examples for expressive media from inspiring English sources*. <https://ludwig.guru/s/expressive+media>
- Myburg, S., & Tammara, A. N. (2013). *Exploring education for digital librarians. Meaning, modes and models*. Woodhead Publishing Limited.
- Niederle, R. (2012). Reprézentace: podobnost, souvislost, symbol. In L. Dostálová & T. Marvan (Eds.), *Studie k filosofii Nelsona Goodmana. Filosofický časopis*, 59(1), 65–89.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2012). Expression – An experimental field for investigation and management of the paradox of education (with illustrations from voice education). *International Education Studies*, 5(6), 24–35. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p24>
- Nohavová, A., Mazehóová, Y., & Stuchlíková, I. (2021). Fostering the development of social and emotional competencies through expressive production. In M. Tavlio & K. Lonka (Eds.), *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching* (s. 190–206). Routledge.
- Palmer, L. M. (2002). Vico and pragmatism: New variations on Vichian themes. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 38(3), 433–440.
- Peregrin, J. (2014). *Kapitoly z analytické filosofie*. Filosofia.
- Platón. (2005). *Ústava*. Oikoymenh.
- Popper, K. (1957). *The poverty of historicism*. Routledge.
- Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu, analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(2), 9–48. <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-2>
- Ruyer, R. (1955). L'expressivité. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 60(1/2), 69–100.
- Ruyer, R. (1994). *Paradoxy vědomí*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Sargent, C. (2014). *Teacher guide. Assessment of key competences in school education*. [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=2ba7847f-b335-4aa6-9d57-bad7c441aed&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=2ba7847f-b335-4aa6-9d57-bad7c441aed&groupId=11028)
- Scruton, R., & Munro, T. (2020, 6. listopadu). *Aesthetics*. <https://www.britannica.com/topic/aesthetics>
- Shapiro, L., & Spaulding, S. (2021). *Embodied cognition*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/embodied-cognition>.



- Shields, P. M., & Rangarajan, N. (2013). *A playbook for research methods: Integrating conceptual frameworks and project management*. New Forums Press.
- Shillbles, W. A. (1994). Hanslick on hearing beauty. *Estetika*, 31(3–4), 59–72.
- Scheffler, I. (1995). The concept of the educated person. In V. A. Howard & I. Scheffler (Eds.), *Work, Education, and Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (s. 81–99). Peter Lang.
- Slavík, J. (2015). *Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby – podněty k diskusi*. Živá hudba, 2(5). <https://ziva-hudba.info/k-prehledove-stati-jirihomarese-hudebni-predstavy-hudebni-predstavivost-a-mentalni-reprezentace-hudby-podnety-k-diskusi>
- Slavík, J. (2020). Expression as a way of cognition in arts-based research. In H. Stehlíková Babyrádová (Ed.), *Connection – Contact – Community* (s. 90–113). MUNI Press.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (Eds.). (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Sova, R. B., & Kemperl, M. (2012). The curricular reform in primary school in Slovenia in terms of certain components of the European competence of cultural awareness and expression. *C.E.P.S Journal*, 2(2), 71–90. <https://doi.org/10.26529/cepsj.386>
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (Eds.). (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova Univerzita.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3), 404–427. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- The Editors of Encyclopaedia Britannica (2017, 9. června). *Supervenience*. <https://www.britannica.com/topic/supervenience>
- Thompson, E. (2007). *Mind in life*. Harvard University Press.
- Valenta, J. (2015). Osobnostní a sociální výchova jako obor „semiexpresivní“. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 405–411). Masarykova Univerzita.
- Viana, A. (2017). Vico, Peirce, and the issue of complexity in human sciences. *Cognitive Semiotics* 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.1515/cogsem-2017-0001>
- Vico, G. (1991). *Základy nové vědy o společné přirozenosti národů*. Academia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, E., & Schönau, D. (Eds.). (2016). *Common European framework of reference for visual literacy – prototype*. Waxmann.
- Zuidervaart, L. (2014, 16. duben). *Imagining Another World: Social Justice and Artistic Truth*. Art, Social Justice and Critical Theory Colloquium, Michigan, Spojené státy americké.