

---

# TVOŘIVOST

## VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

### A JEJÍ ÚČINKY NA VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

---

Rudolf Podlipský, Jaroslav Vančát,  
Věra Uhl Skřivanová, Vladimíra Zikmundová a kol.

2017



FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
ZÁPADOČESKÉ  
UNIVERZITY  
V PLZNI

**INSEA**

ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ  
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM

**201::Plzeň**  
Evropské hlavní město kultury



MINISTERSTVO  
KULTURY

**PLZEŇSKÝ KRAJ**

Monografie byla vydána za podpory Ministerstva kultury ČR.

Vydala Západočeská univerzita v Plzni v roce 2017.

Vydání odborné knihy finančně podpořila Plzeň EHMK 2015.

ISBN 978-80-261-0728-6

© Západočeská univerzita v Plzni

Jaroslav Vančát (odd. I, kap. 1), Jarmila Honzíková (odd. I, kap. 2), Kateřina Plesníková (odd. I, kap. 3), Štěpán Pudlák (odd. I, kap. 4), Kateřina Dytrová (odd. I, kap. 5), Jan Slavík, Jindřich Lukavský (odd. II, kap. 6), Martina Komzáková (odd. II, kap. 7), Věra Uhl Skřivanová (odd. II, kap. 8), Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová (odd. II, kap. 9), Petra Šobáňová (odd. II, kap. 10), Rudolf Podlipský (odd. II, kap. 11), Tereza Klimešová (odd. II, kap. 12, 13), Marcela Marková, Radka Růžičková (odd. II., kap. 13), Vladimíra Zikmundová (odd. III, kap. 14), Aleš Svoboda (odd. III, kap. 15), Jan Mašek (odd. III, kap. 16), Marie Slavíková (odd. III, kap. 17).

Autoři jednotlivých kapitol monografie odpovídají za dodržení autorských práv ve vztahu k obrazovému materiálu.

# OBSAH

Úvod .....	1
<b>I Teoretická a metodologická východiska: tvořivost ve výtvarné výchově - mýty a skutečnost .....</b>	<b>5</b>
1 Tvořivost ve výtvarné výchově a její strukturální pojetí .....	7
1.1 Otázka tvořivosti v sémiotických souvislostech .....	7
1.2 Tvořivost ve vztahu k strukturálnímu pojetí osobnosti .....	10
1.3 Tvořivost a sociální strukturální vrstva osobnosti .....	12
1.4 Tvořivost a psychosomatická strukturální vrstva osobnosti .....	14
1.5 Tvořivost a smyslová (biologická) strukturální vrstva osobnosti .....	17
1.6 Ovládnutí tvorby obrazu jako podmínka tvořivosti .....	22
1.7 Závěr .....	23
2 Metody rozvoje tvořivosti .....	25
2.1 Identifikace a klasifikace metod rozvoje tvořivosti .....	25
2.2 Jednoduché heuristické techniky a principy .....	28
2.3 Komplexní metody rozvoje tvořivosti .....	31
2.4 Některé další metody rozvoje tvořivosti .....	32
2.5 Koncepce tvořivého vyučování .....	34
2.6 Metodika tvořivého vyučování .....	36
2.7 Závěr .....	37
3 Chvála bláznovství: aneb tvořivost jako hledání rovnováhy mezi chaosem a řádem .....	39
3.1 Psychologické aspekty tvořivosti .....	39
3.2 Závěr aneb možnosti rozvoje tvůrčích vlastností v rámci výtvarné výchovy ...	41
4 Umění jako prostor myšlení: mimoestetické pojetí umění podle Martina Heideggera .....	45
4.1 Proč se zabývat Heideggerem? .....	45
4.2 Výtvarná výchova jako projev myšlení pravdy .....	47
4.3 Co žákům může dát Max Ernst? .....	47

4.4 Závěr aneb tvořivost jako otevírání světa .....	48
5 Tvorba a výběr: jak zůstat srozumitelný, když chci povědět nové .....	49
5.1 Význam .....	49
5.2 Tvorba .....	50
5.3 Výběr .....	52
5.4 Vidění jako .....	53
5.5 Významy se dějí .....	55
5.6 Závěr .....	57
<b>II Vizuální kultura jako tvořivý element</b>	
<b>- možnosti a meze edukace .....</b>	<b>60</b>
6 Vzdělávací funkce struktury vzdělávacího obsahu v tvořivých úlohách ve výtvarné výchově .....	63
6.1 Úvod .....	63
6.2 Učební úlohy - klíčové komponenty výuky .....	64
6.3 Expresivní tvůrčí charakter učební úlohy ve výtvarné výchově .....	66
6.4 Strukturální a poststrukturalistické pojetí analýzy výtvarných úloh .....	69
6.5 Evaluační pole - nástroj analýzy výtvarných úloh .....	70
6.6 Typy nekvalitních úloh a jejich charakteristika .....	72
6.7 „Culturejamming“ .....	76
6.8 Závěr .....	77
7 Tvořivost schovaná ve „slepé tužce“ .....	81
7.1 Hra na „Slepu tužku“ - popis úlohy .....	82
7.2 Oborová korektnost úlohy .....	84
7.3 Winnicott o kreativitě .....	87
7.4 Dost dobrá „Slepá tužka“ .....	89
7.5 Závěr aneb poselství „Slepé tužky“ .....	91
8 Kreativita a soudobé vzdělávací cíle německé pedagogiky umění .....	93
8.1 Pojmy „vyučovací cíl a kreativita“ - pojmy „kompetence a vzdělávací standardy“ .....	93
8.2 Pozice a možnosti uplatnění kreativity v rámci soudobých vzdělávacích cílů .....	94
8.3 Parametry vyučování zaměřeného na dosahování žákovských kompetencí ...	97
8.4 Soudobé pojetí kreativity v německém prostředí .....	100
8.5 Závěr .....	101
9 Receptivní činnosti a tvořivost ve výtvarné výchově .....	105
9.1 Tvořivá interpretace .....	105
9.2 Beyond Reality .....	107

9.3	Reflexe kreativity .....	109
9.4	Závěr .....	116
10	Uplatnění zásad tvořivosti při interpretaci uměleckého díla .....	119
10.1	Úvod .....	119
10.2	Pojem tvořivost .....	120
10.3	Tvořivost při interpretaci uměleckého díla .....	123
10.4	Aplikace tvořivých zásad při interpretačních aktivitách - příklad z praxe ..	124
10.5	Závěr .....	126
11	Tvořivost v interpretaci umění .....	129
11.1	Úvod .....	129
11.2	Empirická sonda .....	130
11.3	Kritéria a realizace analýzy .....	132
11.4	Výsledky a jejich interpretace .....	135
11.5	Závěr .....	138
12	Fotografie není jen ilustrací .....	141
12.1	Fotografie a sémiotika .....	141
12.2	Fotografie a výtvarná výchova .....	143
12.3	Závěr .....	144
13	Test tvořivosti na základní škole .....	145
13.1	Bouba-kiki efekt .....	146
13.2	Zadání testu .....	149
13.3	Východiska hodnocení testu .....	150
13.4	Návrh hodnocení použitý v naší pilotáži .....	151
13.5	Hodnocení v šesti rovinách .....	152
13.6	Ukázky řešení úloh .....	154
13.7	Hrrrom - rezonující, vibrující linie, uzavřený celek, zakulacený .....	155
13.8	Celkové řešení testu .....	156
13.9	Závěr .....	158
<b>III Tvořivost v mezioborovém kontextu</b>		
<b>- multimediální přesahy vizuality .....</b>		<b>159</b>
14	Formální odlišnost v multimediálním artefaktu a s ním spojená proměna narativu díla .....	161
14.1	Úvod .....	161
14.2	Objekt experimentu .....	162
14.3	Experiment .....	163
14.4	Fáze 2 experimentu .....	168
14.5	Závěr .....	169

15 Programovaná obraznost: nová východiska a staré překážky tvořivosti .....	171
15.1 Úvod .....	171
15.2 Výtvarné umění a obrat ke znaku (konstruktivismus, konkretismus, minimalismus a konceptuální umění) .....	172
15.3 Počítač: algoritmus a tvorba .....	174
15.4 Generativní umění a generativní obraznost .....	176
15.5 Standardy počítačové poetiky .....	178
15.6 Závěr .....	182
16 Vybrané aspekty tvořivosti v audiovizuálních médiích .....	185
16.1 Možnosti tvořivosti v postmoderní audiovizi .....	185
16.2 Žánrové charakteristiky „prostoru audiovizuální tvořivosti“ .....	187
16.3 Význam previzualizační fáze tvorby .....	193
16.4 Současnost tvorby storyboardu pro film a video .....	195
16.5 Grafické organizátory a audiovizuální tvořivost .....	196
16. 6 Závěr .....	198
17 Tvořivost a vizualizace v poslechu hudby .....	199
17.1 Hudební tvořivost .....	199
17.2 Dětská hudební tvořivost a její výzkum .....	201
17.3 Tvořivý poslech hudby .....	202
17.4 Integrace poslechu hudby s výtvarným projevem. Vizualizace .....	204
17.5 Závěry výzkumu - poslechový experiment .....	206
Resumé .....	211
Summary .....	213
Literatura .....	215
Autoři .....	231
Jmenný rejstřík .....	239
Věcný rejstřík .....	245
Seznam grafů a tabulek .....	249
Seznam obrazových příloh .....	251
Příloha .....	253

## | ÚVOD

Tvořivost je pojem, který je v obecném povědomí od výtvarné výchovy neoddělitelný. Zároveň však je ve svém oborovém pojetí nejasně definovaný, a v důsledku toho i obtížně komunikovatelný mimo samotnou výtvarnou výchovu. O tom, co je tvořivý výkon a co není, se v oboru nerozhoduje na základě obecně zřetelných odborných kritérií, ale na základě cítění, které se nejčastěji zdá být legitimováno estetickým účinkem. Avšak v dnešní pluralitní době, kdy se stále zřetelněji ukazuje, že estetické posouzení je velmi jedinečně založeným nástrojem každého individua k *mimovědomému zhodnocení jeho vlastních poznávacích a komunikačních možností*, nemůže zodpovědný učitel rozhodovat o výsledcích tvořivosti svých žáků na základě takového přístupu. Při svém nejasném užití a aplikaci může být pro výtvarnou výchovu takovéto chápání tvořivosti a jejího ocenění dokonce problematickým, tímto způsobem aplikovaný estetický názor učitele může žáky zavádět a jejich tvořivost ve svém důsledku dokonce prakticky omezovat.

Tvořivost není navíc jen výsadou našeho oboru, tvořivým může být žák např. i v infromatické výchově či biologii, je-li takto učitelem založena. Tyto obory navíc netrpělivě čekají na tvořivě orientované žáky a na tvořivé výsledky jejich činnosti jako na výsledky zřetelně prospěšné ostatním. Výtvarná výchova vůči tomuto očekávání končí většinou u niterných potřeb svého žáka, vyjádřených opět v požadavcích, jejichž uspokojení je sice základním předpokladem rozvoje tvořivosti, avšak jejichž účinky nedokáže obor objektivizovat za hranicemi svého oboru. Pokud učitel v samotné výtvarné výchově nemá možnost exaktně definovat předpoklady, cíle a výsledky tvořivosti, může dojít k jakémusi kreativnímu ptydepe, vše je dovoleno, zároveň to však nemá na výstupu žádný význam.

Je proto v zájmu výtvarné výchovy definovat tvořivost a její kritéria jiným, racionálně kontrolovatelným způsobem. Konference České sekce INSEA, která se konala 6. - 7. 12. 2012 na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, se svým obsahem snažila přejít od takto nejasných kritérií a proklamací ke konkrétnějším závěrům. Odborná kniha, která navazuje na tento obsah a rozvádí diskutované téma, pak předkládá ucelený náhled na tuto problematiku. V rámci tří oddílů jsou vymezena *teoretická a metodologická východiska* tématu tvořivosti v umění a výtvarné výchově, *možnosti a meze edukace i výzkumných šetření ve výtvarné výchově a mezioborový kontext tvořivosti spolu s multimediálními přesahy vizuality*.

Témata, kterým jsou jednotlivé kapitoly věnovány, můžeme rozčlenit na obecně teoretická - na snahu definovat přesněji, co tvořivost znamená jak pro výtvarnou výchovu, tak také pro rozvoj tvořivosti obecně. Dále se zde projevila snaha reflektovat z pozic naplnění kritérií tvořivosti zkušenosti z vlastní výtvarné pedagogické praxe. V závěrečný oddíl obsahuje pak kapitoly se zaměřením na podporu rozvoje tvořivosti uplatněním nových médií (digitálních technologií) a mezioborových souvislostí.

V teoretické části publikace obsahuje vstupní kapitola J. Vančáta pokus o strukturální vymezení tvořivosti. Rozmanitost a roztržičnost dosavadních teorií tvořivosti se snaží převést na jednotící sémantický přístup k tvořivosti. Ukazuje, že i toto východisko má další strukturální rozvržení - sociální, psychosomatický a smyslový obsah tvořivosti - sémantický obsah tvořivosti je nutno zkoumat v každé z těchto strukturálních rovin jako specifickou kvalitu. Tvořivost se pak ukazuje jako netriviální, vnitřně strukturovaný fenomén, jehož rozvoje je nutno řešit na několika úrovních.

V následující kapitole Jarmila Honzíková uvádí přehled dosavadních přístupů k tvořivosti, představuje koncepci tvořivého vyučování a nastiňuje zásady metodiky tvořivého vyučování: jejím cílem není ani tak tvořivosti naučit, ale coby přítomnou v potencích každého jedince ji k prospěchu jeho i ostatních dokázat uvolnit.

Kateřina Plesníková se zabývá tou částí tvůrčího procesu, kterou metaforicky můžeme vyjádřit jako bláznovství, kterou však máme vnímat



jako „symbolickou formu boření zaběhlých nefunkčních paradigmat a jako odvahu vyjít proti konvencím“. Upozorňuje na to, že právě v naší západní civilizaci, v níž převažuje racionalismus a pragmatismus, je jistá míra bláznovství důležitá jako odstup, jehož reflexe může přinést nové, neočekávané přístupy ke světu i nová řešení.

Štěpán Pudlák nabízí k hlubšímu zamyšlení nad podstatou tvořivosti Heideggerův přístup k umění, který jej chápe jako způsob vztahování se ke světu přímým způsobem, vedle např. způsobu praktického.

Kateřina Dyrtrtová se na základě své zkušenosti s tvorbou zabývá dualitou vztahu představy a jejího vyjádření, aby posléze dospěla k názoru, že teprve znak, obsažený v mysli, formuje obsah samotného uvědomování.

Evaluací tvořivosti v obecném smyslu se zabývají J. Slavík s J. Lukavským, kdy zavádějí pojem „evaluační pole tvorby“, vymezené kritérii inovace a hodnoty. Vystoupení z pole, které signalizuje, že autorovi úlohy chybí pedagogická nebo tvořivá kompetence, nebo obojí, je detekováno chybnými úlohami - mrtvá, „omšelá“ metafora; prvoplánová popisnost; příliš daleký metaforický skok; nezdůvodněný metaforický posun. Příspěvek chce pomoci učitelům lépe identifikovat a analyzovat úlohy, které považují za zdařilé.

Martina Komzáková podrobuje analýze z hlediska tvořivosti artefietickou etudu.

V kapitole Kreativita a soudobé vzdělávací cíle německé pedagogiky umění provádí Věra Uhl Skřivanová analýzu německých kurikulárních přístupů k rozvoji tvořivosti se snahou definovat pozice pojmu kreativita v rámci současných vzdělávacích cílů. Nalézá společné rysy, které má termín kompetence jako jeden z hlavních rysů kurikula, s termínem tvořivost.

Leonora Kitzbergerová spolu s Marií Fulkovou předkládají případovou studii, v níž podobně jako Petra Šobáňová dávají do souvislosti konkrétní zkušenosti ze školy se současným pohledem na kreativitu jako na základní princip existence jedince ve společnosti. Vyjadřují se také k překážkám, které brání žákům v tvořivé interpretaci uměleckého výtvarného díla.

V reflexi konkrétní pedagogické praxe s důrazem na rozvoj tvořivosti shrnuje Petra Šobáňová charakteristiky tvořivých úloh a ukazuje jejich aplikaci při interpretaci uměleckého díla, realizované ve výtvarné či muzejní edukaci.

Rudolf Podlipský upozorňuje na tvořivou podstatu také u interpretace uměleckého díla. Míru uplatnění tvořivosti se snaží zjistit analýzou spontánních projevů studentů a studentek prvního ročníku FPE ZČU v Plzni.

V kapitole, věnované vztahu médií a tvořivosti Tereza Klimešová navrhuje, jak využít fotografie jako metody podněcující tvořivost, tím, že se přestane chápat jako pouze nástroj k zobrazení skutečnosti a začne se užívat jako koncept, aktivně nastavený tým, kdo fotografuje.

Marcela Marková, Radka Růžičková, Jan Slavík nastiňují pokus, jak sledovat dětskou tvořivost na základě toho, jakým způsobem zařadí dítě obrazový tvar k jistému slovu, které nemá konkrétní obsah, avšak jeho fonémy vyvolávají představu ostrosti či okrouhlosti.

Vladimíra Zikmundová využívá nových médií k výzkumu vztahu jeho obrazové a zvukové složky. V kvalitativní analýze výpovědí dokládá, jak respondenti pociťují jinak obsahy stejné vizuální formy, promítané vždy s odlišným zvukem. Kapitola tak zakládá podnět k výzkumu významu asociativního, metaforického myšlení v tvorbě.

Aleš Svoboda se věnuje konkretizaci a systematizaci možností, které vizuální tvorbě nabízí algoritmické metody s využitím počítače.

Jan Mašek upozorňuje na proces „hybridizace“ nových médií a dokládá potenci této nové kvality vnímání médií pro rozvoj tvořivosti.

Poslední kapitola je věnována uplatnění vizuality v mezioborových vztazích. Marie Slavíková se věnuje v případové studii účinkům vizualizace na prohloubení poslechu hudby a tvořivých schopností dětí.

Kolektiv autorů této publikace věří, že texty zde uvedené přinejmenším podnítí další diskuse o tvořivosti a o jejím uplatnění nejen ve výtvarné výchově.

za kolektiv autorů Jaroslav Vančát

**I.**  
**TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ**  
**VÝCHODISKA**

**TVOŘIVOST VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**  
**-**  
**MÝTY A SKUTEČNOST**



# TVOŘIVOST VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ A JEJÍ STRUKTURNÍ POJETÍ

Jaroslav Vančát

## 1.1 Otázka tvořivosti v sémiotických souvislostech

Krise výtvarné výchovy, v níž se v současné době ocitáme a která se projevuje tím, že o náš předmět je společensky stále menší zájem, by nás měla vyburcovat k tomu, abychom dokázali dát ostatním, žákům, rodičům i učitelům takovou nabídku, která by je nejen osobně zaujala a potěšila, ale která by jim byla také co nejobecněji prospěšná.

Vedle tématu vizuální kultury, které v současné době societou doslova prosakuje a na něž reagovala Česká sekce INSEA svým posledním symposiem o vizuální gramotnosti (Hradec Králové 2010), je nyní dalším aktuálním celospolečenským tématem, které může ze svých zdrojů výtvarná výchova reflektovat, *naléhavá potřeba rozvoje tvořivosti a výchovy k jejímu uplatnění*.

Výtvarná výchova má takto tvořivost přímo ve štítu jako svůj kořenný pojem, při bližším pohledu se však ukazuje, že si celkem s tvořivostí vlastně ani neví moc rady, že její vztah k ní je instinktivní, založený na základě subjektivistických hledisek, což činí nabídku širšího uplatnění zkušeností s tvořivostí mimo obor velmi vágní. To ústí do obecně sdíleného názoru, zastávaného především mimo náš obor, že nic z toho, co v současné době podnikáme ve výtvarné výchově v oblasti tvořivosti, nemá uchopitelný přesah do ostatních vzdělávacích oborů.

Je tedy v našem životním zájmu exaktně prozkoumat možnosti, které tvořivost a její rozvíjení skýtá v našem výtvarném oboru<sup>1</sup>, s cílem zjistit, zda metody, s nimiž pracuje, jsou základem rozvíjení tvořivosti obecně a jsou reálně využitelným nástrojem k její podpoře ve všech dalších oblastech lidské činnosti.

Ukazuje se, že slibným základem k takovému uchopení a vymezení tvořivosti mohou být *sémantická zkoumání vizuálně obrazných vyjádření*<sup>2</sup>, která v sobě přirozeně nesou otázky konvenčnosti a inovace znaků při jejich uplatnění v procesech poznávání a komunikace. Ve výtvarné výchově je představa inovace znaků převzata z výtvarného umění avantgard, pro něž inovace byla emblematickým cílem<sup>3</sup>. Kontinuální změna obrazových znaků v moderně posléze přispěla k diskursnímu poznatku postmoderny, že i skutečnost, která nás obklopuje, jakož i náš postoj k ní, se nevratně mění. Zmíněná změna nás tak přivedla nejen k pátrání po zdrojích a metodě vzniku nových znaků, které na tyto změny reagují a jsou je schopny postihnout, ale

---

<sup>1</sup> Ukazuje se ovšem, že sám pojem exaktnost vzbuzuje u mnoha praktiků - pedagogů odpor související se stále ještě přežívajícím dualismem pojmů „rozum - cit“, „myšlení - vnímání“, „racionální - estetické“, kdy tyto pedagogové se cítí strážci právě těchto „hlubších“ vlastností našeho života, rozumem podle nich nepostižitelných, ale často racionalitou dokonce destruovaných. Na tomto místě je tedy především třeba respektovat samo prožívání tvořivosti, jehož indikátorem je bezpochyby estetický pocit žáka - tvůrce, v souvislosti s tím vyvolávající často i estetický pocit jeho učitele, a umět jej oddělit od racionálního popisu toho, co jej způsobuje a jak do takového stavu dospět.

<sup>2</sup> Sémiotický přístup k výzkumu tvořivosti se může opírat o základy sémiotického přístupu k výtvarné výchově, zakotveného v Rámcovém vzdělávacím programu, prosazovaného na symposiích INSEA od poloviny devadesátých let (Vančát 1994, 1995). Také hnutí artefilitiky po počítačném váhání a nejasnostech v rozlišení toho, co je znak ve vztahu k symbolu a výrazu (Slavík 2004), přechází na plodné pozice analytického přístupu ke znaku, inspirovaného sémiotickým přístupem Nelsona Goodmana, který přináší závažné podněty k diskusi.

<sup>3</sup> Představa inovace ve výtvarném umění je tedy takto historicky podmíněna, není to primární otázka výtvarného umění v celých jeho dějinách. Proto je v mínění veřejnosti tato představa inovace stále ještě ve velké míře popírána představou výtvarného znaku jako řemeslného nástroje, kterým je možné „pravdivě postihnout skutečnosti“, nebo „vyjádřit subjektivní cítění“.

také k širší otázce *interakce člověka se světem coby transformace obou těchto zásadních kvalit* a k otázce *tvořivosti, která se v této dynamické interakci prostřednictvím sémantických prostředků uplatňuje*.

Je proto třeba mít na mysli, že postmodernistická sémiotická, antropologická a filosofická zkoumání nastavují tento problém z podstaty jinak než předchozí univerzalistický diskurz, kdy otázka tvořivosti byla postavena na zcela odlišném principu: přijít na to, jak je příroda vystavěna, jaké jsou jí dány universální zákony, jež můžeme v jejich danosti odhalit. Sami fyzikální vědci však jako jedni z prvních rozpoznali, že naše zkoumání takto nefunguje, že při něm a při naší jakékoli existenci dochází *ke vzájemné interakci poznávajícího a poznávaného s kvalitativní proměnou obou* - proměna našeho poznání pak není možná bez proměny samé zkoumané skutečnosti<sup>4</sup> – a tedy, domyšleno do důsledků - *výsledek, ba přímo obsah našeho poznání je závislý na nástrojích, na přístupech, s nimiž do této interakce vstupujeme*. To je pravý důvod rozmachu sémiotiky coby *výzkumu možností nástrojů naší aktivity* a důsledků jejich užití pro naše poznání a uvědomění způsobu naší existence ve vesmíru. V této souvislosti se i taková otázka, která vzbuzovala ve své době tolik vášni, jako zda má být umění „realistické“, či zda se může rozvíjet svobodně coby umění „abstraktní“, „bez vztahu ke skutečnosti“, ukazuje zřetelně coby odstup od univerzalistického diskurzu „nalézání pravdy v přírodě“ a přechod k sémiotickému výzkumu možností obrazového znakového systému.

Tato proměna diskurzu je také příčinou zásadního uznání nezbytnosti tvořivosti v lidském životě - *tvořivost je nutno chápat jako životně nutnou schopnost přetvářet tyto znakové nástroje za účelem udržení a rozvoje lidské existence v proměňujících se životních podmínkách*.

Otázka interakčních schopností lidského individua a society a tedy otázka sémiologického přístupu a otázka lidské tvořivosti se v tomto světle ukazuje jako otázka komplexnější - postihující strukturu lidské existence ve více faktorech, které můžeme chápat jako strukturální vrstvy - na úrovni *komunikační v sociální vrstvě lidské existence, na*

---

<sup>4</sup> Třebaže ji běžným pozorováním nedovedeme rozpoznat.

*úrovni poznávací v strukturní vrstvě individuální lidské existence (psychosomatické úrovni) a na úrovni primárně senzuální interakce v strukturní biologické úrovni lidské existence<sup>5</sup>. Protože se v každé strukturní úrovni jedná o specifické uspořádání s vlastními strukturními kvalitami, nepřevoditelnými do jiné vrstvy, v každé z těchto strukturních úrovní mají sémiotické účinky jinou funkci a také procesy tvořivosti jiné strukturní předpoklady a jiné důsledky.*

## **1.2 Tvořivost ve vztahu k strukturnímu pojetí osobnosti**

Přistupujeme-li pak takto k analýze semiózy jako tvořivého aktu v jeho strukturním *sociálně-psychosomaticky-biologickém komplexu<sup>6</sup>*, je třeba vzít v úvahu, že v ontogenezi lidského individua

---

<sup>5</sup> Vančát 2000; Strukturní model lidské existence - Vančát 2009:

Strukturní model v pracovním vymezení pro potřeby tohoto příspěvku je celek, který je složen z více úrovní, hladin, vrstev, které jsou specifické ve svých kvalitách vůči ostatním strukturním úrovním (Piaget 1970: 12), avšak tvoří s nimi pluralitně existenci individua a jsou s nimi ve vzájemných interakčních vztazích. Každá tato vrstva je taktéž složena ze specifických vztahů specifických částí, jejichž kvalitu nelze unifikovat vůči sobě navzájem ani redukovat na kvalitu částí ostatních hladin. Jedna část (element) takové strukturní hladiny je však vytvořena (je v interakci) z elementů strukturní hladiny nižší, sama se však může stát částí (prvkem) struktury vyšší, jako např. strukturní stavba jazyka, od fonémů přes slabiky, slova, věty, výpovědi až k diskursům. Foném - zvuk je součástí slabiky, důraz na něm však může zasáhnout až do struktury vyslovené věty či dokonce výpovědi. Jiným případem struktury je naše pluralitní uspořádání každé naší osoby jako fyzikálního objektu, chemického konglomerátu, biologického mnohobuněčného organismu, psychosomatického individua či části society. U stejného fenoménu lze zaznamenat při analýze odlišný obsah, podle toho, zda jej studujeme jako část (element) ve vztahu k strukturně vyššímu celku či jako celek, obsahující strukturně podřízené elementy, např. u psychosomatického individua, zda zkoumáme vliv strukturně podřízených částí (biologického ustrojení) na jeho psychiku nebo jej studujeme jako část society. V této stati se zabýváme nejvyššími třemi vrstvami.

<sup>6</sup> V celé lidské historii byla snaha přenést nové poznatky do co nejvíce oblastí - prakticky to však způsobovalo redukcí kvalit ostatních strukturních vrstev podle vrstvy, která byla v té době progresivní a přinášela nové možnosti lidské pra: např. fyzika a mechanika byla v době nastupujícího racionalismu přenášena z fyzikálního světa do strukturní vrstvy individuální (člověk-stroj) nebo sociální existence (societa jako racionálně založený mechanismus), stejně pak později byl aplikován i nástup



*je po narození každého jedince tento komplex teprve budován. Jean Piaget<sup>7</sup> popisuje přesvědčivě etapy proměny biologického organismu, jímž jsme v okamžiku zrození, v jeho interakci s prostředím, jež nás obklopuje, a v interakci se societou, jejíž se stáváme stále provázanější součástí skrze naši strukturální samoorganizaci, která nabývá stále složitějších forem<sup>8</sup>. Znamená to, že tento proces je kreativní ze své podstaty, ať už je tak chápán (a reflektován) takto se restrukturujícím jedincem a jeho sociálním okolím, či nikoli. Pátrání po tvořivosti v tomto diachronním, vertikálním ontogenetickém náhledu spočívá tedy ve zkoumání způsobů napojení původně biologického organismu v jeho psychosomatické restrukturační do sociální struktury. Jak jsme již*

---

biologie (naturalismus v literatuře, popisující společenské vztahy, „člověk člověku vlkem“) či následovně nadvláda psychologie v psychoanalýze (ta se prováděla i celým sociálním skupinám) či sociologie (v jejím pojetí byl jedinec nicotnou částí sociálního organismu). Přitom každá z těchto věd zakládala specializované poznání právě té které úrovně struktury naší existence, jehož strukturální kvalita je na každé z úrovní specifická a neredukovatelná na kvality ostatních strukturálních vrstev. (Vančát 2000, 2009).

<sup>7</sup> Piaget, Jean. 1970. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.

<sup>8</sup> Strukturální celek v pracovním vymezení pro potřeby tohoto příspěvku je celek, který je složen z více úrovní, hladin, vrstev, které jsou specifické ve svých kvalitách vůči ostatním strukturálním úrovním (Piaget 1970: 12) a jsou s nimi ve vzájemných interakčních vztazích. Každá tato vrstva je také složena ze specifických vztahů specifických částí, jejichž kvalitu nelze unifikovat vůči sobě navzájem ani redukovat na kvalitu částí ostatních hladin. Jedna část (element) takové strukturální hladiny je však vytvořena (je v interakci) z elementů strukturální hladiny nižší, sama se však může stát částí (prvkem) struktury vyšší, jako např. strukturální stavba jazyka, od fonémů přes slabiky, slova, věty, výpovědi až k diskursům. Foném - zvuk je součástí slabiky, důraz na něm však může zasáhnout až do struktury vyslovené věty či dokonce výpovědi. Jiným případem struktury je naše pluralitní uspořádání každé naší osoby jako fyzikálního objektu, chemického konglomerátu, biologického mnohobuněčného organismu, psychosomatického individua či části society. U stejného fenoménu lze zaznamenat při analýze odlišný obsah, podle toho, zda jej studujeme jako část (element) ve vztahu k strukturálně vyššímu celku či jako celek, obsahující strukturálně podřízené elementy, např. u psychosomatického individua, zda zkoumáme vliv strukturálně podřízených částí (biologického ustrojení) na jeho psychiku nebo jej studujeme jako část society.

konstatovali (viz pozn. 6), pohled na toto ontogenetické zapojení jedince do society může přinést v jeho strukturním pojetí z různých úhlů různé obsahy. Ze směru sociální struktury jako nadřazeného celku je pohled na jedince jako na jeho část, který do society vrůstá, chápán jako jeho *výchova*, tedy jako předávání mu souboru sociálních pravidel a konvencí co nejpevněji kodifikovaných. Takto se výchova projevovala zvláště v univerzalistické době, kdy ještě nešlo rozpoznat taktéž dynamický strukturní růst society a s tím spjatou transformaci pravidel, a tedy i vyučovaných obsahů<sup>9</sup>. Při tomto *chápání výchovy jako sociálně nadřazeného imperativu vůči jedinci* dochází k mnoha kolizím z nerespektování jedinečnosti vychovávaného, která v historicky předcházejícím univerzalistickém modelu byla pojímána jako *subjektivita* (v krajním případě jako solipsismus), jež se má podříditi objektivnímu poznání.

### 1.3 Tvořivost a sociální strukturní vrstva osobnosti

Sémiotický přístup a otázka metod k rozvoji tvořivosti v této strukturně nejvyšší, sociální vrstvě existence znamená tedy *naučit žáka způsobu fungování a uplatnění sémantických nástrojů na úrovni jejich tvorby a jejich funkcí v interakci a poznávacím a komunikačním procesu*. Podpora society jedinci v rozvíjení jeho tvořivosti se takto ukazuje nikoli jako jakási nadstavba a osobní uvolnění od konvenčního fungování komunikace ve společnosti, spjaté s negací všeho socializujícího coby nátlaku (jak ji často ještě chápou i někteří výtvarní pedagogové), ale jako *nejpřirozenější cesta zapojení jedince do její strukturní organizace*. Ken Robertson, americký pedagog, dokládá, že škola (můžeme kritiku mírně přitlumit tím, že dodáme „dosavadní škola“) svým vynučováním universalistických znalostí potlačovala/-uje individualitu, a tedy i kreativitu<sup>10</sup>. Současné platné

<sup>9</sup> Často citované vyjádření Komenského „škola základ života“ mělo ve své době asi ten význam, že je dobré na začátku života získat poznatky, které v nezměněné formě budou platné po celý život.

<sup>10</sup> [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html?utm\\_expId=166907-14](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html?utm_expId=166907-14) (30. 1. 2013)

české kurikulum - Rámcový vzdělávací program - nabízí již cíl výchovy nikoli v přesném vymezení znalostí, ale v budování kompetencí, které můžeme chápat jako předpoklad tvořivého rozvoje osobnosti (pokud se nevrátíme k předchozímu univerzalistickému pojetí a pod jeho vlivem je nechápeme jako pouhé návyky, vynucené societou). O tvořivosti se v RVP nemluví sice systémově, ale mnohokrát v mnohých souvislostech<sup>11</sup> – můžeme toto kurikulum tedy chápat jako otevřenou platformu, která nebrání růstu žáka, čímž míníme *rozšiřování jeho možností nikoli k nějakému universalistickému základu, ale v jeho přirozených potencích*. Z analýzy uměleckého procesu období moderny a avantgard je možné vypreparovat metodiku, kterou lze využít *pro sebev tvorbu vlastní osobnosti a rozšiřování jejích tvůrčích potencí, stejně jako pro tvořivé napojení na societu*<sup>12</sup>.

Tento kreativní proces zahrnuje:

- chápání jedince jako autonomní tvůrčí osobnosti s respektováním *jeho jedinečnosti a osobitosti*;
- *experimentální přístup k semióze* (uplatňování znaků), ten spočívá ve schopnosti a svobodě jedince volit a vytvářet takové znaky, které jsou v souladu s jeho obrazností a emočním založením (viz dále);
- zacházení s výstupem tohoto označení jako s *autorským produktem* s respektem k jeho originalitě, založené nikoli na srovnání s ostatními, ale na srovnání s dosavadním vývojem tvůrce;
- příležitost k *sociálnímu (komunikačnímu a interpretačnímu) ověření* takto získaných osobních výsledků;
- tvorba *portfolia* takto tvořícího jedince, sloužícího mu *k zjištění směrů a postupu jeho vývoje*.

---

<sup>11</sup> Vančát, Jaroslav. 2007. *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt. ISBN 978-80-86783-20-8. Dostupné také na <http://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/EduArt-SVP-Tvorivost.pdf> (30. 1. 2013)

<sup>12</sup> dtto

Tyto předpoklady tvořivosti tvoří vzájemně provázaný komplex, v němž každý z požadavků podmiňuje ostatní (nemá např. smysl vytvářet portfolio, nechápeme-li práce žáků jako autorské produkty, výsledky jejich osobité práce). Předpokládá se zde pochopení rozdílu mezi *personálním rozměrem kreativity* - chápáním toho, jak tvůrčí přístup k semióze přispívá k osobnímu rozvoji, a *sociálním rozměrem kreativity, vývojem vskutku inovačních sémiotických prostředků*, majících význam pro širší societu, přesahující původní autorův okruh (Foucaultovo - „spisovatel, který napíše víc než pouhý jeden román“), které se *zařazují do širší sociální struktury a proměňují její diskurz* právě na základě zde uvedeného předposledního bodu - sociálního ověřování výsledků tvořivosti - téměř organicky. Zásadní je, že učitel tedy nehodnotí žáka vzhledem k sociálním nárokům kreativity, ale k pokroku v jeho personálním rozvoji.

## **1.4 Tvořivost a psychosomatická strukturní vrstva osobnosti**

Tvůrčí proces na úrovni středního článku námi zkoumané struktury - na úrovni *psychosomatické vrstvy struktury individua*<sup>13</sup> - je možné popsat jako interakci, v níž se osobní představitost, získávaná jako paměťový záznam jedinečných smyslových interakcí každého individua se skutečností (ať už záznam interakce právě probíhající nebo záznam revokovaný dalšími podněty), stává skrze její jazykové označení, tedy při její socializaci, *uvědomělou*. Toto uvědomění je vytvářeno právě zařazením osobního zážitku či představy do sociálních relací. Zásluhou nejmocnějšího smyslu v našich interakcích se skutečností, *zraku*, zabírá nejširší paměťovou stopu těchto našich interakcí s realitou i jejich niterných kombinací - představ - nejčastěji představitost vizuální, *obrazivost*<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Je třeba vyvarovat se přitom pouze duálního chápání society a psychosomatického individua, zakládajícím polaritu, ale je třeba chápat je ve vztahu strukturním, kdy inovace gnoseologických funkcí individua se ve svých interakcích promítají do inovace komunikačních funkcí society.

<sup>14</sup> U menších savců, s nimiž máme společné předky, je věnována mnohem větší část mozku zpracování informací čichových a sluchových.

*Předchozí univerzalistický model vnímání, v němž se příroda člověku zdála zjevovat reflexivně sama ze sebe, nepostihoval principiální originalitu (neopakovatelnou individualizaci) těchto obrazivých představ, neboť z univerzalistického modelu vyplývá, že příroda se v něm může a má zjevit každému stejně. Spousta tzv. sémiotických studií není schopna vzít v úvahu tento fakt jedinečnosti a neopakovatelnosti obrazných představ u každého individua, v důsledku toho pak semióza obrazných představ znamená zúžené vztahování se k něčemu, co si na základě introspekce pouze svého vlastního vnímání můžeme představit jedině mylně, protože nejsme pak schopni rozšířit je o odlišnosti vizuálních představ každého jednotlivého psychosomatického individua, o jejich (nám samotným třeba ani nepředstavitelnou) rozmanitost, kterou společné označení pokrývá, nedohlédáme pak ani důsledky společným znakem propojované plurality konkrétních obrazivých představ.*

Právě tato neopakovatelná jedinečnost vizuálních zážitků je klíčem k pochopení přirozené *nejednoznačnosti semiózy* jak při samotném označování, tak posléze při sociální koordinaci (interpretaci) jeho významu, která vzniká při jeho komunikačním ověření. Ukazuje se, že pojmenování vycházejí právě z těchto jedinečných osobních vizuálních představ, z jejich relací a rozvětveného strukturního propojení - proto mají metaforickou povahu, která umožňuje tyto vztahy i v jejich relativní neurčitosti postihnout - viz Ricouer<sup>15</sup> a Lakoff<sup>16</sup>. Tuto povahu obrazivosti jako první ve své umělecké tvorbě odhalil Marcel Duchamp - objekty, které předkládáme nějakému vnímání, rozvíjejí v naší paměti obsah individualizované zkušenosti s nimi, pojmenování (přidělování významu označením, které jej zapojí do socializace) pak mimovědomě postihuje *individuálně podstatné uzly z této pluralitní nabídky obrazivých představ*. Je proto víceznačné (metaforické), protože na začátku postihuje více obrazivých představ vcelku, v podstatě jejich trsy, a teprve později, s opakovaným praktickým prověřením označení se přikloní těsněji k některé

---

<sup>15</sup> Ricouer 1997.

<sup>16</sup> Lakoff - Johnson 2002.

z nich. Právě *tento výběr příslušné obrazivé představy skrze její sémantizaci má kreativní povahu*, pracujeme-li s ní uvědoměle, to znamená, nepřijmeme-li první mimovědomě dodanou představu, ale jsme schopni experimentálního variování, jaká obrazivá představa k té které sémantizaci dává pro nás nejpřiměřenější obsah.

Surrealismus tuto metodu ještě obohatil, když nás nechal konfrontovat dva či více takovýchto obrazivých představových trsů - setkání deštníku a šicího stroje na pitevním stole - a zkoumal výsledky tohoto metaforického propojování.

Metaforičnost se takto jeví *základním projevem myšlení* (ranějším a hlubším než myšlení logické, které je jeho preparací<sup>17</sup>) – je projevem komplexity, která nabízí ke každému vjemu nikoli pouze jednu interpretaci, ale interpretací několik, pokud možno v co nejširších vzájemných souvislostech<sup>18</sup>. Nejednoznačnost metafor (ale i omezená platnost pozdější exaktní definice) v komunikaci spočívá především v individuální zásobě smyslových zážitků, jimiž je podložena jak v jednotlivých pojmech, tak ve vztazích jednotlivých představ. Upřesňování metafor do logické formy se děje vylučováním popisů obrazných představ nepřijatých druhými a strukturací vzájemných vztahů jednotlivých jazykových popisů<sup>19</sup>.

*Školní výuka metaforického myšlení zásadně opomíjí*, natož aby žákovi dokázala vyjevit jeho celý proces, v němž od obrazné představivosti a metaforického myšlení dochází k jeho konvencionalizaci v rámci sociálního uplatnění; zapracovává do výchovy pouze definiční výsledky logických forem, takže žákům celý proces jejich vzniku *zakrývá a podvrací tak tím i rozvoj nejen tvořivosti, ale i nejhlubší zdroje jejich samostatného logického myšlení*.

---

<sup>17</sup> Goodman 2007; Piaget 1971.

<sup>18</sup> U vizuálních vjemů jsou to především *relace prostorové a procesní (postihující proměnu kvalit v čase)*, můžeme hovořit potom o obrazových trsech a také o způsobu jejich transformací (postihovaných narativně).

<sup>19</sup> Kahneman 2012: 79 n.

## 1.5 Tvořivost a smyslová (biologická) strukturní vrstva osobnosti

Zásadní otázkou je, na jakých strukturních základech vzniká a jak je konstruována sama *obrazivá představa*. Podmiňuje ji v podřízené biologické strukturní úrovni pouze automatizovaný *smyslový náhled* v intencích statistických operací centrace a decentrace, jak se domníval Piaget<sup>20</sup>, který pak lze chápat spíše jako „otisk skutečnosti“, nebo je tento *smyslový náhled také jistým druhem strukturace, ovlivnitelným interakcemi námi sledovaných strukturních hladin vyšších (sociální a psychosomatické)*, se samozřejmě zpětnou vazbou smyslového vnímání jako biologické strukturace v interakci se strukturací psychosomatickou?

Vizuální vnímání svým přímým napojením na mozek (sítnice je fylogeneticky popisována jako kus vychlípené mozkové hmoty) je nesmírně rychlé a nesmírně komplexní. Můžeme ale konstatovat, že zrak pracuje na stejných interakčních principech jako hmat, jen nesrovnatelně rychleji, takže tento *proces postupného a tudíž relačního vizuálního*<sup>21</sup> *skládání obrazové představy* na rozdíl od procesu ohmatávání nejsme schopni sledovat introspekci, pouze intuitivně pociťujeme, nebo uvědoměle zaznamenáme jeho výsledky<sup>22</sup>. Vizuální

---

<sup>20</sup> Piaget ovšem v této souvislosti zkoumal poměry velikostí jednoduchých geometrických obrazců, nikoli smyslové vyhledávání v komplexním zobrazení, jakým je např. fotografie.

<sup>21</sup> Ke skládání vizuální představy může dojít nejen skrze zrakové, ale skrze jakékoli další smyslové vnímání a také jazykovým popisem.

<sup>22</sup> Pokus, na jakých principech pracuje hmat, si může každý ověřit - stačí, aby vám někdo druhý dal do pytle několik méně známých předmětů - můžete v něm pak šátrat rukou a snažit se jednotlivé předměty rozeznat. Uznáte, že šátráte tak dlouho, dokud nejste schopni předmět pojmenovat, zařadit pod vaši již existující zkušenost. Rozpoznání jedné neobvyklé vlastnosti (např. ostrých ostnů hlavy vidličky) vás ihned navede k cíli, ale mohlo by se stát, že zubů by nebylo pouze několik, ale byl by to souvislý hřeben např. z přádelního stroje - nedej bože, aby pro váš pokus někdo svařil dvě vidličky s jednou rukovětí. Oba dva předměty by nakonec unikly vaší správné klasifikaci - domnívali byste se, že to je přeče vidlička. U jiných částí, které může mít více předmětů, např. uzávěr na lahvi, pokračujete dále zkoumáním těla

vnímání probíhá na biologické úrovni ve spojení s *automatizovaným tříděním strukturovaných paměťových záznamů*<sup>23</sup>, pravděpodobně tak, že jeho výsledky probíhají buď zavedenými drahami, vzniklými předchozím vnímáním, nebo jsou nuceny se rozpojit a zanášejí se do paměti podle jiných kategorií, kde se však *pro ně vytvářejí nové obrazné představy* (např. vidím-li auto Ford, které již znám, na rozdíl od jiného, nového auta, které má jako Ford pouze masku, ale střechu jako Škoda a zád třeba jako Volkswagen).

Zásadním výsledkem procesu vizuálního vnímání pro možnosti praktického jednání individua je zjištění, zda je vnímaný podnět něčemu *podobný* či nikoli. *Konstatování podobnosti* nastavuje proces konvenčních reakcí na podnět, které jsou pochopitelně rychlejší a efektivnější, což má pro zachování existence individua

---

lahve se snahou zpřesnit, od jakého je nápoje. Přesně s takovou poznávací strategií pracuje zrak, pouze při jeho rychlosti se nám zdá, že postřehne uzávěr láhve i její tvar najednou. S neobvyklými složeninami předmětů (jako např. králík s parůžky) pracuje v surrealistickém duchu Jan Švankmajer, pověstné jsou jeho haptické sochy, uvádějící jeho neobvyklé konfigurace částí předmětů v pytlích, které nelze proniknout zrakem, v nichž však právě hmat a obrazná představivost, vytvářená na jeho základě, kraluje.

<sup>23</sup> Solso 1996: 138) uvádí výsledky dřívějšího výzkumu, v němž jsou graficky zaznamenány dráhy oka při sledování téhož Rjepinova obrazu *Návrat z vyhnanství* - ty jsou pokaždé jiné podle zadání, které bylo na obraze nutné sledovat. Tím, že náš zrak nedostává reflexivně informaci o celé ploše obrazu najednou (jak bychom si mysleli při universalistické představě otisku), jsou dráhy hledajícího oka vždy celkem příznačné, aniž by při tom oko mělo přehled o dalších částech téhož obrazu, např. při pokynu sledovat, jak kdo byl překvapený oproti tomu, jak kdo byl oblečen. Z užívání universalistického modelu máme představu, že oko „otiskne“ vnímaný obraz v celé ploše, podobně jako fotoaparát, empirické pozorování však ukázalo, že oko v závislosti na omezení času pozorování nikdy neprohlédne celý obraz, ale jenom v drahách zadání svého pozorování jistě, vymezené relace. Může se pak dokonce stát, že při vnímání filmových záběrů jsme na jisté vjemy „slepí“, jak dokládá pokus jednoho pořadu BBC, v němž má divák sledovat, jak spolu reagují nějaké postavy, přičemž jenom mizivé procento z nich zaregistruje, že mezi nimi prochází postava s maskou opice. Znamená to tedy doklad o tom, že nehlubší vrstva, kterou v našem strukturálním přístupu sledujeme, vrstva smyslového vnímání, je nejen v interakci se strukturami sociální vrstvy existence, ale většinou bývá jimi přímo řízena.



a ekonomičnost jeho jednání zásadní význam.<sup>24</sup> Naopak vynoření se nějaké překvapivé *nepodobnosti* aktivizuje celý organismus k dalšímu pozornějšímu zkoumání této pro něj potencionálně nebezpečné situace a k přípravě jednání na aktivní odezvu<sup>25</sup>. Tato schopnost byla automatizována přirozeným výběrem - komu takto samovolně, a tudíž rychle nefungovala, byl odstraněn rychlejšími predátory a propadl se sítím dějin.

Uvědomění tohoto procesu se většinou omezuje na oznámení, zda tuto podobnost „cítíme“, nebo „necítíme“. Problémem je ovšem, z jakých pozic a jakým způsobem toto *zjištění podobnosti, či nepodobnosti analyzovat a hodnotit*. Ve zde kritizovaném universalistickém modelu je výsledek konstatování podobnosti, či nepodobnosti ve vnímání hodnocen na základě introspekce jako „*shoda, či neshoda skutečnosti s předtím vnímanou skutečností*“, např. „toto auto je podobné/nepodobné tomuto druhému autu“<sup>26</sup>.

V našem *metastrukturalistickém přístupu*, kdy víme, jak strukturně vázaný je třeba už jen interakční převod informace mezi biologickou a psychosomatickou úrovní existence individua, považujeme tuto shodu či neshodu v podobnosti zásadně za záležitost *porovnání dvou niterných obrazných představ - nové, vytvořené v této vrstvě psychosomatické struktury individua v jeho aktuální vizuální interakci, s tou (těmi), která (které) je (jsou) z některé z minulých interakcí strukturovány a uloženy v paměti*.

---

<sup>24</sup> Kahneman 2012: 101.

<sup>25</sup> Dalo by se zřejmě vysledovat, jak se s postupným zajišťováním bezpečí v našem okolí stala postupně z tohoto mechanismu estetická libost, radující se z jistého typu změn jako prospěšných právě v této monotonii zvyku.

<sup>26</sup> Univerzalistické přesvědčení, že srovnáváme jednu skutečnost s druhou, a nikoli jenom naše obrazné představy, je vlastně základem celé rozvinuté teorie „fikčních světů“, „od skutečnosti odlišných“, které pak nějakým způsobem do tohoto vnímání skutečnosti dokáží, či spíše fakticky nedokáží zasahovat. Přímočaré universalistické přesvědčení velmi usnadňuje pragmatické jednání, avšak přináší komplikace při zkoumání našich představ, jejich označení (ona obezlička Goodmana „obraz muže“) a komplikuje odpovědi na otázky jejich hodnot a významu v komunikaci.

Metastrukturalistický resultát z takového porovnání zní oproti výše uvedenému univerzalistickému: Moje obrazná představa, vzniklá při interakci s právě vnímaným autem, je podobná/nepodobná mojí obrazné představě auta, s kterou ji srovnávám - v *paměti*. Tento resultát je *přístupný diskusi o způsobu získání obou obrazných představ*, porovnávaného auta i auta, s nímž je porovnáváno, a o *podmínkách jejich platnosti* (na rozdíl od universalistického přesvědčení, že to musí být pravda, „protože jsem to viděl na vlastní oči“), a umožňuje tak ovšem diskusi zásadní nejen pro výtvarnou výchovu jako obor, ale také zásadní diskusi pro uvědomělé rozvíjení tvořivosti obecně: *Zda a čím je možné ovlivňovat samu strukturu vizuálního vnímání jako nepochybný základ strukturace obrazných představ?*

Tato podobnost obrazných představ v mysli, nikoli „podobnost skutečností“, může být pak hodnocena nejen mimovědomě, instinktivně, kdy na ni reagujeme praktickým jednáním - ale také uvědoměle, cílevědomě, prostřednictvím jejího označení, pojmenování nebo také přisouzením vizuálního znaku, který tuto podobnost vyvolává také, tedy *jejím ohodnocením v sociální strukturní úrovni*.

Zde se ukazuje nenahraditelná úloha *vizuálně obrazných vyjádření* - která mohou nabízet různé modely - nikoli tedy ovšem „zobrazení skutečností“<sup>27</sup>, jak se mnozí domnívali na základě univerzalistického modelu - ale *různé modely strukturace vizuálního vnímání a jejich uspořádání v paměti*. *Celé dějiny výtvarného umění jsou historií tvorby takovýchto modelů, na nichž se dá doložit jejich postupná morfogeneze*, od stabilizace představy objektu v pravěkém umění (který ve svém pohybu a proměně moc stabilní není) až k vyjádření složitých strukturních souvislostí v umění moderny a postmoderny, které jsou schopny vizualizovat jevy do té doby „neviditelné“, avšak pragmaticky potřebné, jako např. představa strukturace pohybu ve futurismu či

---

<sup>27</sup> Postmodernistické analýzy, studia virtuálních médií a v jejichž důsledku také čím dál častěji se objevující a více převládající zkušenosti při hledání kritérií „pro napodobení skutečnosti znakem (zobrazením)“ prokazují, že taková kritéria pro „podobnost se skutečností“ nelze vymyslet (Goodman), pokud by to neznamenal nekompromisní identitu napodobovaného předmětu se sebou samým.

surrealistická sestava, která může vyvolat „ve skutečnosti“ sice neviděný, ale žitý roj metaforických představ.

*Strukturace vizuálně obrazných vyjádření (jako nástroje strukturace priorit vizuálního vnímání, a tedy strukturace vizuálních představ) je tak z tohoto principu vedle jazykového vyjadřování základním sociálním nástrojem sociální koherence. Jakmile totiž prohlásím (nebo přiznám nějakým svým chováním, jako např. údivem nad obrazem) obraznou představu vzniklou z pozorování obrazu za podobnou obrazné představě v mé paměti, umožňuje se tím také ostatním hlásit se k této představě v mé paměti – ať je jakkoli jedinečná, prakticky jiná než jejich, protože získaná za jiných okolností a přímo vlastně nepozorovatelná - pokud i oni prohlásí (přiznají) představu vzniklou z jejich pozorování obrazu za podobnou obrazné představě v jejich paměti<sup>28</sup>.*

*Vizuálně obrazné vyjádření v analyzovatelných strukturních vztazích je takto jako nástroj sociální koherence schopen zasahovat ještě o stupeň hlouběji, než je možné samotným jazykovým znakovým systémem, protože přímo, nezprostředkovaně - na rozdíl od jazyka, který se k ní propracovává skrze obrazné představy - zasahujícím samu biologickou (smyslovou, vizuální) úroveň interakce, tak, jak jsme si ji výše naznačili. Sociální koordinace jednotlivců s takovýmto vizuálně obrazným vyjádřením spjatých takto proniká do takové hloubky individuální existence, v níž takto může dirigovat obsahy samotného individuálního vizuálního vnímání.*

Jak lze prokázat sémantickým rozbořením, morfologie vizuálně obrazných vyjádření je ovlivňována sociální praxí, jejími potřebami i jejími možnostmi. Umožňuje členům dané society „společně vidět“, tzn. koordinovat zaměření jejich smyslů společnými rysy ve vztahu k realitě, v níž žijí a která je obklopuje. Základním faktorem účinnosti

---

<sup>28</sup> Jak jsme si již vícekrát zde zdůraznili, neprojevovali to takovýmto složitým kognitivistickým tvrzením, ale v době platnosti universalistického diskurzu právě tvrzením, že ten který obraz je podobný skutečnosti. V magickém diskurzu, který platil před diskursem univerzalistickým na prahu dějin, to někteří mohli projevit možná dokonce útekem před bizonem, jehož nerozpoznali coby malbu, ale považovali ho za živého, nebo představou jeho ovládnutí, pokud před ní jeho maso jedli.

jejich působení je jejich sociální původ, který jim dodává *naléhavost sociální výzvy* (oproti např. bezděčně vzniklým skvrnám na staré zdi) a jejich *doprovodná sociální (jazyková) interpretace*.

Výsledkem takto *socializovaného vizuálního vnímání je uvědomění obrazné představy pojmenovatelného objektu* (přestože pojmenování při tom může probíhat nehlasně, v naší mysli). Tato operace je ovšem reversibilní, při vyslovení názvu objektu nebo při vnitřní představě takto ovládané obrazné představy je naše vizuální vnímání připraveno *hledat takový objekt, který odpovídá naší vizuální představě*, „v reálu před sebou“ nebo v obraze.

Úkolem zobrazení pak vlastně v postmodernistickém, metastrukturním pojetí není „zobrazovat skutečnost“, ale *formovat obrazné představy*, jedná-li se o naše poznání skutečnosti, a *koordinovat jejich synchronizaci u různých individuí*, jedná-li se o jejich komunikační využití.

## **1.6 Ovládání tvorby obrazu jako podmínka tvořivosti**

Je-li podmínkou rozvoje tvořivosti na sociální úrovni respektování obecných podmínek, odvozených z uměleckého procesu a podmínkou rozvíjení tvořivosti na psychosomatické úrovni rozvíjení metaforického myšlení, je na této smyslové úrovni podmínkou rozvoje tvořivosti *analytické ovládání obrazového vyjádření*. Toto analytické ovládání obrazového vyjádření neznamená jeho reprodukci (i když se postupnou reprodukcí můžeme jeho struktuře také naučit), ale schopnost dekonstruovat části, z nichž je stvořeno, dekonstruovat obrazové objekty a obrazové elementy v něm obsažené. Zásadní podmínkou této dekonstrukce je *relační obrazové myšlení, tak jak je objevilo a rozvinulo umění moderny, umění avantgardních směrů*. Jejich výsledky je třeba chápat nikoli pouze v estetickém účinku, coby „abstraktní“, ale *v metastrukturním pojetí jako nové možnosti strukturace vizuálně obrazného vyjadřování, a tedy i nové možnosti strukturace obrazných představ*. Zásadní podporu tomuto relačnímu myšlení, které je charakteristické tvorbou variant a výběrem z nich, poskytují nová média, v nichž je možné požadované varianty získávat méně pracně v nesrovnatelné rychlosti a množství.

Hlavní proud výtvarné výchovy nežije již v představách „realistického zpodobnění skutečnosti“, charakterizujících universalistický model, žije však na jeho zbytcích „subjektivity“ (proti vnější „objektivitě“) a jejího „prožitku“, „exprese“, „výrazu“ a „symbolizace“, které vznikly v počátcích snah tento model narušit. Pokud si uvědomí nové možnosti, které před ní stojí při důsledném promyšlení strukturních vztahů sémantických možností vizuálně obrazných vyjádření, má šanci stát se ze skomírajícího pramínku zdrojovým pramenem, který na tomto místě stojí u základů rozvoje vnímání, myšlení a tvořivosti. V praktických závěrech to ovšem znamená, že vizuálně obrazné vyjadřování bude chápáno v širším smyslu bez dosavadních předsudků („neumím kreslit“) a bude celoživotní aktivní výbavou tvořivého člověka<sup>29</sup>.

## 1.7 Závěr

Pokud přijmeme výše uvedené premisy, můžeme konstatovat, že tvořivost a otázky jejího rozvoje jsou strukturně komplexním problémem, zahrnujícím sociální, psychosomatickou a biologickou (smyslovou) úroveň struktury osobnosti a procesy, které se v rámci jejího rozvoje odehrávají, je nutno podporovat takto komplexně, ve všech vzájemných souvislostech. Z toho vyplývá, že k tvořivým výsledkům tedy většinou nedovedou izolovaná opatření pouze v některé z těchto oblastí, ale teprve komplexní opatření (metodiky) ve všech takto souvisejících hladinách rozvoje osobnosti. Pokud jsme schopni již dnes rozumět sociálním opatřením na podporu rozvoje tvořivosti a částečně přicházíme i na zdroje metaforického myšlení, je nyní hlavním zdrojem rozvoje tvořivosti právě analýza a metody uplatnění vizuálně obrazných vyjádření v generování obrazných představ.

---

<sup>29</sup> Roam 2012.



# METODY ROZVOJE TVOŘIVOSTI

Jarmila Honzíková

## 2.1 Identifikace a klasifikace metod rozvoje tvořivosti

K metodám rozvoje tvořivosti se dají přiřadit běžné techniky, jako je výklad psychologických poznatků o tvořivosti, pohybová improvizace s hudbou, pantomima na dané téma, spontánní malba rukou, sebedotazování i mnoho dalších.

*Hlavsa* (1986: 75, 86) zdůrazňuje, že každý kurz, program i metoda prohlubující tvořivé schopnosti individualizují tři zásady, které je nutné respektovat:

- Kreativitu není možné rozvíjet klasickými formami vyučování.
- Všechny prostředky sloužící k rozvíjení tvořivosti musí vycházet z individua.
- Rozvíjení kreativity klade vysoké nároky na lektora, učitele, vedoucího. V současné době není ještě jasné, zda lektor vystačí s osvojenou obratností, nebo zda je bezpodmínečně nutné, aby byl sám vysoce kreativní.

*Livečka* (1975: 25, 92) rozděluje metody výcviku tvůrčích dovedností do třech skupin:

- Metody problémově indiferentního výcviku.
- Metody tzv. „dynamiky skupin“.
- Metody systémových přístupů.

Metody problémově indiferentního výcviku jsou zaměřené zejména na rozvoj fantazie a myšlení.

Výcvik probíhá na úrovni hry, jeho cílem je změnit dosavadní postoje účastníků v přístupu k tvořivé aktivitě, zbavit ji rutinérství a šablonovitosti při řešení problémů a naučit se respektovat nápady a myšlenky druhých. Výcvik by měl přispět i k vytvoření určitých návyků, např. každému řešení problému přistupovat iniciativně. Účastník takového výcviku by měl umět i získat informace, provádět jejich selekci, hodnotit je a účelně je využívat při řešení problémů.

Do této skupiny metod výcviku tvořivých dovedností spadá výcvik komunikativních dovedností a verbálního komunikativního chování, hraní rolí, dále sem řadíme skupinové diskuse, výcvikové hry a použití trenažeru simulátorového typu.

Celý výcvikový kurz je rozdělen do 8 až 12 osmdesátiminutových cvičení.

Vypracování metod tzv. „dynamiky skupin“ vyvolalo nutnost úzké spolupráce tvůrčích pracovníků. Kolektivní tvořivá práce, jak uvádí Varnakovová (1973, In Hlavsa 1981: 58), se stává jednou z nejvýznamnějších podmínek zrychlení technického pokroku, zvyšuje a zrychluje proces socializace a nabývání osobních zkušeností a zajišťuje kontinuitu generací v rozvoji jejich materiální a duchovní tvořivosti.

Náplní kurzů zabývajících se výcvikem tvůrčích dovedností z hlediska skupinové dynamiky je poznání vztahů ve skupině, mezi skupinami, umění používat i zhodnotit vlastní zkušenosti v rámci kolektivu, dále informace o vytváření a změně norem členů ve skupině, o možnosti izolace člověka ve skupině, o průběhu rozhodovacího procesu ve skupině a možnostech jeho ovlivnění, o řízení skupiny apod. Ve cvičení jsou probírány i metody přesvědčování partnerů, problematika pracovní interakce a vznik i negativní vliv předsudků v lidských interakcích.

Jádro aktivizačního procesu tvoří heuristické operace. Metody rozvoje tvořivosti jsou v podstatě pouhými rámcovými postupy, v nichž se tyto operace využívají k cílevědomému podněcování tvůrčích myšlenkových pochodů. Mezi základní heuristické operace lze zařadit *vzájemné*



*asociace, přenášení analogií, kombinace, variace, abstrahování věcného obsahu, systematické rozčlenění.* (Zelina 1996: 105)

Heuristickým vyučováním nazýváme takové vyučování, které uplatňuje ve svých metodách a strategiích heuristiku. *Heuristiku* definujeme jako metodologii tvořivého řešení problémů. Heuristika popisuje procedury, kroky, které jsou typické pro tvořivé řešení problémů, pro objevování, zlepšování, tvoření. Kromě popisu procedur je cílem heuristického vyučování vyjadřovat typické činnosti, které se realizují při tvořivé práci, ale též konstruovat a vyjadřovat normy tvořivé činnosti“ (Zelina 1996: 88). Předvědecká heuristika z 19. století je označována jako *reflexivní heuristika*. Toto období je zařazováno do oblasti *pragmatické heuristiky*, kdy je vzdělávání chápáno jako nástroj řešení problémů, se který se člověk setkává v praktickém životě. Základním pojmem je zkušenost získaná v individuální praxi. Podstatným se stává rozvoj aktivity dítěte. Osobní zkušenost dle tohoto směru poskytuje motivy, rozvíjí zájmy a pomáhá odhalovat a řešit problémy. Později se při řešení problémů začalo používat počítačů. Toto období se nazývá *informatistická* heuristika.

Vlastní *heuristické techniky* lze dělit podle několika různých hledisek např.:

1. podle přístupu k procesu řešení dělíme metody rozvoje tvořivosti na:
  - systematicko-analogické - např. systematické shromáždění, utřídění a rozčlenění všech prvků majících význam pro daný problém, systematická kombinace, systematická variace,
  - intuitivní - metody stimulující intuici - vzájemná asociace, sémantická intuice, vytváření analogií a srovnání, přenášení struktury a strukturální syntéza,
2. klasifikace metod rozvoje tvořivosti podle množství zúčastněných subjektů:
  - individuální - samostatná činnost jedince - např. seznam problémů, porozumění problému, sestavení plánu, stimulator plánu,

- skupinové - práce v určitém sociálním kolektivu, přičemž je kladen důraz na využití pozitivních vlivů klimatu a potenciálu skupiny - např. odložený úsudek, dialog, diskuse. (Zelina 1996: 64)

Hlavní metody hledání nových myšlenek specifikoval *Erazím* (1989: 54):

- systematicko-analytické metody: *morfologická matice, skříňka, znázornění problémového pole,*
- soupis a změna vlastností (tzv. attribute-listing): *analýza funkcí, strom rozhodnutí,*
- metody stimulující intuici: *brainstorming, brainwriting, synetika, sémantická intuice.*

Existuje však velké množství metod rozvoje tvořivosti, které lze např. výhodně slučovat, a dát tak vznik metodám novým, složitějším a komplexnějším. V další analýze heuristických technik popíšeme hlavně ty základní, ze kterých vyházejí ty složitější.

## 2.2 Jednoduché heuristické techniky a principy<sup>30</sup>

### 1. Formulování otázek

Řešení každého problému začíná jeho formulací, tedy otázkou, která má být co nejužitečnější. Otázky je nutné klást v maximálním možném počtu a z různých pohledů.

### 2. Produkování velkého počtu nápadů, návrhů a hypotéz řešení

Efektivnější a zároveň i úspornější je formulace velkého počtu návrhů, přičemž nejde o to, zda jsou všechny proveditelné.

### 3. Motivace k produkování nápadů

Nepreferovat průměrnost, motivovat k produkování nápadů. Oddělení produkce nápadů od jejich kritického hodnocení. Produkce nápadů a jejich kritické hodnocení jsou dva základní momenty při řešení problému. Někdy se stává, že hned jak se

<sup>30</sup> Čáp 1987, Hlavsa 1974, Kuljutkin 1970, Linhart 1971 - In Bajtoš 2003: 140.

nápad vynoří, je kriticky hodnocen a nemá možnost se rozvinout, k čemuž by nedošlo, kdyby byly oba momenty včas odděleny.

#### **4. Přehled údajů a jejich třídění**

Problémy, které vyžadují tvůrčí řešení, bývají složité a zahrnují velké množství údajů a vztahů. Zanedbání některých pak znemožňuje řešení. Proto je velmi důležité vytvořit přehled informací.

#### **5. Využití dosavadních údajů a získávání dalších**

Vytvořit přehled informací je důležité též pro odhalení chybějících údajů a nutnost nastudovat či jinak získat (např. výzkumem) informace nové.

#### **6. Přeformulování problému**

Je to technika přetransformování problému do jiné, snáze řešitelné podoby. Obvykle se složitější problém rozloží na několik dílčích, snáze řešitelných problémů.

#### **7. Překonání tradičního pohledu na jevy**

Tradiční pohled na řešení bývá často překážkou. Lze zde využít otázky typu „jak jinak“.

#### **8. Divoké nápady**

Je jedna z forem překonání tradičního pohledu na problémy. Jde o záměrné vyhledávání neobvyklých, až extrémních řešení.

#### **9. Spojování různorodých prvků**

I takto lze získat neobvyklé nápady. Stačí spojit známá fakta neobvyklým způsobem.

#### **10. Analogie**

Je to často využívaný postup, kdy se zkušenosti získané při řešení podobného problému využijí při řešení problému nového. Nevýhodou jsou případy, kdy si problémy jsou podobné jen vnějšími znaky.

#### **11. Hlasitá řeč**

Je důležitá pro formulaci definic a často bývá spouštěcím motorem při dalším řešení problému.

## 12. Řešení rozporů, dialog, diskuse

Značné množství reálných, ale i simulovaných problémů oplývá relativně velkým počtem protikladných faktorů. Jejich formulace, třídění a stanovení „pro“ a „proti“, může ovlivnit konečný výsledek. Vhodnými prostředky pro pohyb mezi těmito protiklady je právě dialog a diskuse.

## 13. Vnější činnost

Pouhá slovní formulace je často nedostačující. Vnější činnost pak slouží jako pomocná technika, kdy se spojí slovní forma úkolu s odpovídající formou materiální. Problém se pak transformuje do jakési mechanické práce se získaným materiálem.

## 14. Modelování

Je důležitá forma zjednodušení složitého problému schématu nebo vnější činnosti.

## 15. Bezděčná asociace

Řešení problému proniká často do podvědomí, kde se často spouští i řešení cestou nevědomou. Velká část takto bezděčně vytvořených asociací vzniká ve snu, při usínání či probouzení, tedy ve stavech, kdy se člověk nejvíce uvolňuje a nechává na sebe působit volný sled myšlenek a představ.

## 16. Uložení problému, odložení řešení

S technikou bezděčných asociací souvisí také princip odložení problému. Nedaří-li se nám úlohu vyřešit, na určitý čas ji odložíme. Tím se obnoví pracovní schopnost nervových buněk, které byly vyčerpány jednotvárnou činností, a zároveň dojde k zapojení neuvědomělých asociací.

## 17. Klíma pro tvoření příznivých vnějších podmínek

Řešení problému je též silně ovlivněno současným stavem řešitele (strach, radost, úzkost, jistota, zdravotní stav apod.). Proto stimulování tvořivosti musí zahrnovat i péči o rozsáhlý soubor vnějších podmínek, které se podílejí na navozování příznivého stavu řešitele.

## 2.3 Komplexní metody rozvoje tvořivosti<sup>31</sup>

Tyto metody vznikají syntézou dvou, častěji však několika jednoduchých heuristických technik, popřípadě jejich úpravou. V podstatě je lze shrnout do čtyř skupin:

### A) Morfologicky vynucená spojení

(Korberg - Sagnall, In Bajtoš 2003: 66)

Princip této metody lze zjednodušit do několika bodů:

1. vytvoření seznamu atributů situace,
2. vymyšlení několika alternativ pro každý atribut,
3. seskupení alternativ pomocí náhodných kombinací do jiných forem a struktur.

### B) Morfologická analýza

(Zwicky, In Bajtoš 2003: 135)

Je obměnou morfologicky vynuceného spojení. Jde v podstatě o metodu zautomatizované kombinace parametrů do nových kombinací tak, aby z nich bylo později možno vytvořit přehledný systém. Automatická činnost je prováděna většinou pomocí výpočetní techniky. Řešitel hodnotí vytvořené kombinace.

### C) Seznam problémů

Obsahuje soupis jevů, které člověka ovlivňují v tvůrčí činnosti.

### D) Kontrolní seznamy

Zajišťují jistotu řešitele, že není omezen při širším pohledu na řešený problém bariérami. Seznam může obsahovat slova či spojení, pomocí kterých se tvoří další otázky týkající se problému.

### E) Techniky na podporu tvořivosti

Tvořivost lze ovlivnit určitou výchovou. Tvůrčí schopnosti jsou pak plodem intenzivního úsilí. K nejvýznamnějším metodickým modifikacím výchovy k tvořivosti náleží brainstorming, tj. útočení na mozky, HOB0 metoda, synektika, metoda Phillips 66 a metoda 635, a proto se jim budu věnovat podrobněji.

---

<sup>31</sup> Erazím 1989: 91.

## 2.4 Některé další metody rozvoje tvořivosti

Mezi další metody lze zařadit *metodu systémových přístupů, situační metodu, inscenační metodu a model tvořivého humanistického vyučování*.

Metoda *systémových přístupů* vychází z poznání problému, jeho logicko-formální a obsahové analýzy. Při hledání řešení dané problémové situace se činí celá řada rozhodnutí, která se ve své kauzální vazbě navzájem podmiňují a časově se uskutečňují v určité posloupnosti. Veškerá rozhodnutí však respektují finální cíl. Názornou grafickou pomůckou při tomto řešení je „strom rozhodování“ („strom hypotéz“).

Přehledný popis řešení problému z hlediska systémového přístupu obsahuje tři fáze metody tzv. „*systémové analýzy*“. První fáze - *analýza* - představuje vyšetření slabých míst v systému. Druhá část - *systémová optimalizace* - slouží ke zmenšení slabých a poruchových míst v systému. Konečné vypracování nového projektu je obsahem poslední fáze této metody - *systémové syntézy*.

Podstatou situační metody je seznámení účastníků s určitou situací a určitými úlohami, které mají účastníky motivovat k řešení problému. Mohou to být např. úkoly typu: *zhodnoťte, doplňte, rozhodněte apod.* Pak mají účastníci krátký časový interval na kladení dotazů vedoucímu skupiny. Po otázkách následuje společné hledání řešení daného problému. Nedostatkem situační metody je její statická povaha, účastníci nemohou ovlivňovat změnu situace či případu.

*Inscenační metoda* je naopak metodou dynamickou, kdy všichni zúčastnění mohou hrát své role, a tím vlastně zinscenovat určitou situaci. V diskusi se pak pokusí najít východisko ze situace, najít řešení problému.

Jako perspektivní se ukázala i metoda zvaná *Model tvořivého humanistického vyučování*, který navrhli M. Zelina a M. Zelinová (Bajtoš 2033: 188). Tento model, označovaný akronymem KEMSAK,

je postavený na tvořivém vyučování, ve kterém žáci nejen podávají výkony, ale zároveň je práce i baví, mají z ní radost a tyto prožitky pak následně vedou k opakování. Samotný název tvoří počáteční písmena šesti základních nonkognitivních funkcí, které jsou v tomto modelu považovány za rozhodující:

- *Kognitivace* - tedy naučit žáka myslet, řešit problémy, pracovat s informacemi.
- *Emocionalizace* - naučit člověka cítit, rozvíjet jeho kompetence pro cítění, prožívání, rozvíjet city, emoce.
- *Motivace* - motivování žáků nejen k učení, ale i k seberozvíjení.
- *Socializace* - naučit se žít a pracovat s jinými lidmi.
- *Axiologizace* - výchova k hodnotám, rozvoj hodnotové orientace žáků.
- *Kreativizace* - výchova ke tvořivosti, tvořivému způsobu života.

Podle autorů je tvořivost lidská vlastnost, vnitřní síla, která pohání člověka dělat vše nejlépe, a to nejen pro sebe.

K metodám rozvoje kreativity se dají přiřadit běžné techniky, jako je výklad psychologických poznatků o tvořivosti, pohybová improvizace s hudbou, pantomima na dané téma, spontánní malba rukou, sebedotazování i mnoho dalších.

Metody rozvoje tvořivosti kladou velké nároky na školitele. Ten musí během výcviku sledovat způsob řešení úkolů, reakce účastníků během cvičení a psychologicky zasahovat, pokud je to možné. Na místě je i hodnocení správnosti podaných řešení, je-li to nutné. Je zřejmé, že právě rozmanitost a velikost účinků používaných metod závisí na metodické obratnosti vedoucí osobnosti výcviku.

Metody rozvoje tvořivosti je třeba začlenit do celého výchovně vzdělávacího systému, vytvořit podmínky.

## 2.5 Koncepce tvořivého vyučování

*„Koncepce tvořivého vyučování je zaměřená na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. Představuje komplex teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, metod a nástrojů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a formování tvořivé osobnosti ve vyučování.“* (Lokšová, Lokša 2001: 100) Vychází z nosných poznatků současné psychologie a pedagogiky o distribuci tvořivosti v lidské populaci a o jejím rozvíjení v procesu edukace (Lokšová, Lokša 2001: 110). Problematika rozvoje tvořivého potenciálu osobnosti je spjata s rozvojem osobnosti v ontogenezi. Proto každý edukační proces je postaven na celkovém rozvoji osobnosti, do kterého je nutné transformovat rozvíjení tvořivosti a cílové rozvinutí tvořivé osobnosti.

Koncepce tvořivého vyučování se soustřeďuje na vytváření a aplikaci poznatků o:

- podstatě tvořivosti, o jejích faktorech, fázích, úrovních;
- tvořivých procesech, subjektech, produktech;
- metodách rozvoje tvořivosti;
- didaktických prostředcích rozvíjení tvořivosti v edukačním procesu;
- jejich transformaci do konkrétních edukačních programů, didaktických prostředků a strategií využívaných v praxi tvořivého vyučování.

Základním předpokladem tvořivého vyučování je utváření podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatňování různých druhů tvořivých činností ve vyučování (Lokšová, Lokša 2001: 268). Abychom mohli vytvořit dobré podmínky pro samotné tvořivé vyučování, musíme dobře znát obsah učiva. Po analýze obsahu učiva je teprve možné zařazovat takové metodické postupy, které vedou žáky k získávání poznatků vlastními aktivitami a prostřednictvím tvořivých vyučovacích metod. Tvořivost lze považovat za určitou zručnost, ve které se mohou žáci ve vyučování zdokonalovat prostřednictvím učební činnosti. Nejdříve



ovšem musí žáci zvládnout určité vědomosti, dovednosti a návyky, být seznámeni s tvořivým přístupem při řešení úloh, pak mohou vyvíjet samy tvořivé aktivity.

Ovšem, jak bylo již napsáno a jak potvrdil i experimentální výzkum v pracovních činnostech (Honzíková 2001: 2), vychovávat k tvořivosti může jen tvořivý učitel, který zná teorii tvořivého vyučování, zná metody i bariéry rozvoje tvořivosti, umí využívat didaktické prostředky rozvíjení tvořivosti žáků v praxi.

V současné době ovšem vstupují do výuky i nové formy alternativní práce prostřednictvím multimediálních komunikačních a informačních prostředků. Tyto prostředky jsou využívány při programovém učení, v technologických přístupech, v systémových přístupech, v hypermediálních přístupech, ve virtuálním vzdělávání.

Učitel by měl však nejen používat různé metody pro rozvoj tvořivosti, ale zároveň by měl u žáků pěstovat vlastnosti potřebné pro adaptaci v nových podmínkách, situacích, které z větší části tvoří divergentní myšlení. Jak má učitel pěstovat ve svých žácích vlastnosti tolik potřebné pro rozvoj tvořivých schopností? Rozvoj tvořivosti žáků v edukačním procesu vyžaduje, aby učitel uplatňoval ve třídě následující přístupy, které velmi přehledně zformulovala Lokšová - Lokša (2001: 170):

- Motivovat žáky tak, aby měli radost a požitek z porozumění probraného učiva;
- vědomosti žáků rozvíjet uvnitř smysluplných struktur;
- podporovat rozvoj samostatnosti, sebehodnocení a zodpovědnosti žáků;
- podporovat rozvoj sebejistoty a sebevědomí žáků;
- podporovat u žáků ochotu riskovat při řešení úloh;
- podporovat rozvoj individuálních vloh žáků;
- podněcovat u žáků produkování myšlenek, nápadů, kladení otázek;
- vytvářet při vyučování tvořivé klima ve třídě, ve které se uplatní i humor, smích a učitel je pro žáka právě tak pomocníkem jako nadřízeným.

## 2.6 Metodika tvořivého vyučování

Metodika rozvíjení tvořivosti ve vyučovacím procesu tvoří určitý systém, který je nutné neustále doplňovat. V praxi to znamená nejen poznat teorii tvořivého vyučování, ale i co nejvíce metod a technik pro rozvoj tvořivosti a zároveň umět tyto techniky a metody systematicky, promyšleně a odborně aplikovat ve vyučování. Metody tvořivého vyučování se dotýkají různých oblastí rozvoje tvořivosti, rozvíjejí různé schopnosti, používají různé prostředky a techniky. Na dělení metod rozvíjení tvořivosti existuje mnoho názorů, různí autoři dělí tyto metody podle různých hledisek. Pro názornost uvedeme dělení metod rozvíjení tvořivosti dle Zeliny a Pavlíka (In: Zelina 2000: 105) a dle Wimmera (In: Zelina 2000: 106).

*Zelina a Pavlík* vyčlenili pět velkých skupin metod rozvíjení tvořivosti:

- *První skupinu metod* tvoří metody přeměn konvergentních úloh, situací, postupů na divergentní úlohy, situace a postupy.
- *Druhá skupina metod* se dotýká oblasti komplexního rozvíjení poznávacích funkcí, vrchol tvoří tvořivé myšlení.
- *Třetí skupina metod* je spojena s procvičováním jednotlivých funkcí, procesů tvořivého myšlení. Lze sem zařadit:
  - cvičení tvořivého vnímání, vidění světa;
  - rozvíjení důvtipu cvičeními proti rigiditě myšlení, vnímání a postojů;
  - metody rozvíjení fantazie, obrazotvornosti a představivosti;
  - metody rozvíjení množství, rozmanitosti a originality myšlení.
- *Metody ve čtvrté skupině* se týkají osobnostních vlastností, které tvořivost podporují, motivují a umožňují, jako např. citová výchova, motivace a aktivizace k tvořivé práci, kognitivizace (schopnost utvořit si vlastní plán řešení, stanovit jednotlivé kroky a cíle), socializace, axiologizace (vytvoření správné hodnotové orientace).
- *Pátou skupinu tvoří metody* na bázi heuristických postupů.

*Wimmer* (In Zelina 2000: 106) podává přehled deseti skupin rozvíjení tvořivosti, které zde alespoň stručně uvedeme:

- systémové analytické metody (analýza morfologická, funkční, procesní, soupis vlastností);
- metody tvořivé konfrontace (synektika, integrace, intuice);
- metody s odloženým hodnocením;
- metody specifikace problémů;
- orientační metody;
- inspirační metody (čtení životopisů, dokumentů apod., střídání činností, prostředí, improvizace apod.);
- diskusní metody;
- cvičné metody (techniky k překonávání bariér, nácvik technických zručností);
- harmonizační režimové metody (optimalizace zájmů, akumulace tvořivých zkušeností);
- harmonizační kondiční metody (aktivní odpočinek, pasivní odpočinek, relaxační metody apod.).

## 2.7 Závěr

Myšlenky o tvořivosti nejsou nové, ani neznámé. Široké pojetí tvořivosti vychází z předpokladu, že tvořit může každý člověk a že tvořivost se může projevit v každé činnosti, tedy i v každé vyučovací hodině na základní škole. Tvořit může každý žák, i když v různé míře a intenzitě. Pro pedagoga by měl být velmi důležitý poznatek, že tvořivost nelze vidět pouze v souvislosti s intelektuálními schopnostmi. Vysoká inteligence nemusí vždy znamenat i vysoké tvořivé schopnosti. Tvořivost je ale velice složitý jev, v jehož objasňování stále zůstává mnoho nezodpovězených otázek.

Učitelé se často ptají, zda lze tvořivosti naučit. Na základě soudobého stavu poznání je možné konstatovat, že vyučování může ovlivnit tvořivost žáků hlavně tím, že ji uvolní, vytvoří vhodné podmínky

a stimulace pro rozvoj tvořivých schopností. Tvořivost může u svých žáků rozvíjet však jen tvořivý učitel, který ví, že tvořivost je proces, jímž děti vyjadřují své představy, pocity a nápady tak, aby jim to přinášelo uspokojení.

V literaturách se uvádí velké množství požadavků na práci tvořivého učitele, z nichž se jeví jako nejdůležitější zajištění příležitosti pro tvořivou práci žáků, jejich podpora, oceňování jejich nápadů a myšlenek, poskytování dostatku času k myšlení, k produkování představ a k rozvoji fantazie, projevy kladného vztahu k žákům. K tomu musí být učitel sám dostatečně flexibilní, aby mohl vidět věci nově, uměl reagovat na změny, poznávat nové, aby mu nechyběla hravost a smysl pro humor. Proto by příprava učitele na učitelské povolání měla odpovídat funkcím této profese v moderní společnosti. Pokud přijmeme tezi, že vychovávat žáky k tvořivosti může jen tvořivý učitel, vyvstane před pregraduální přípravou učitelů několik úkolů, z nichž nejdůležitější je vést studenty k tvořivosti, a vychovávat tak budoucí tvořivé učitele, a zároveň poskytnout studentům takovou metodickou přípravu, aby uměli své žáky vychovávat k tvořivosti.

## **CHVÁLA BLÁZNOVSTVÍ ANEB TVOŘIVOST JAKO HLEDÁNÍ ROVNOVÁHY MEZI CHAOSEM A ŘÁDEM**

Kateřina Plesníková

Název z nejslavnějšího spisu humanisty Erasma Rotterdamského byl pro tuto kapitolu zapůjčen z několika důvodů. Autor žil v době rozsáhlých společenských změn, v době, kdy se „revidovaly“ hodnoty, v době zmatku, která by se určitým typem klimatu dala přirovnat k současnosti. Hlavní postava bohyně Bláznivosti v jeho spise pěje chválu na bláznovství v životě, které vede ke štěstí. Za nejšťastnější bytosti považuje děti a starce, bytosti, které mají k bláznovství nejbližší. Ve svém příspěvku bych chtěla podtrhnout význam bláznovství či bláznivosti (spojenou zde s tzv. chaotickou fází) pro tvořivost.

Mým cílem není nahlížet na tuto vlastnost primárně jako na pomatení rozumu, ale vnímat ji spíše jako symbolickou formu boření zaběhlých nefunkčních paradigmat a jako odvahu vyjít proti konvencím. Pro západní civilizaci, v níž žijeme, je charakteristická přemíra pragmatismu a racionality. Apollinský princip vítězí nad dionýským. Vyvyšuje se hodnota IQ nad tvořivým potenciálem. Proto chci upozornit na roli a význam „bláznivosti“ v tvořivém procesu.

### **3.1 Psychologické aspekty tvořivosti**

Do jaké míry je třeba bláznovství pro tvořivost. Jakou úlohu má bláznovství v tvořivosti? Základní paradigmata této otázky položila v minulých i nedávných výzkumech v psychologii psychoanalytická

a humanistická škola. Psychoanalytická škola v souhrnu předpokládá, že se tvořivost jedince nejčastěji vyvíjí z určité formy traumatu nebo psychopatie a slouží jako prostředek k jejich překonání. Oproti tomu humanistická škola se domnívá, že *kreativita je výsledkem pevného duševního zdraví*.<sup>32</sup> Nejnovější teorie se kloní k závěrům humanistické školy.

## Vlastnosti tvořivé osobnosti

Jaké jsou nejvýznamnější psychologické faktory tvořivé osobnosti? Poslední výzkumy ukazují, že tvořiví jedinci vynikají vlastnostmi, pro něž je duševní zdraví rozhodující. J. S. Dacey v souhrnu současného bádání v této problematice definoval celkem jedenáct vlastností charakteristických pro tvořivého jedince. Patří sem *flexibilita*, díky níž je kreativní člověk otevřen změnám. Změna mu připadá jako zajímavá a vzrušující. Mezi další určující vlastnosti pro tvořivé jedince se řadí *ochota riskovat a preference zmatku*. Díky *stimulační svobodě* dokáže jedinec vyřešit úkol, aniž by se striktně držel předem daných pravidel. *Funkční svoboda* definuje vlastnost, kdy člověk není při řešení úkolu omezen danou funkcí konkrétního předmětu. *Tolerance na prodlevu z uspokojení* z vykonaného díla má mnoho společných znaků s *vytrvalostí*. *Oproštění se od stereotypu sexuální role* osvobozuje tvůrčí potenciál od společensky stanovených rolí. V neposlední řadě patří mezi nosné charakteristiky tvůrčí osobnosti *odvaha a sebeovládání*. Pokud jedinec disponuje schopností efektivně reagovat v nejednoznačných situacích, hovoříme zde o *toleranci vůči dvojznačnosti*.<sup>33</sup>

Zmíněné vlastnosti lze rozdělit do tří kategorií podle způsobu, jakým se člověk podřizuje, či nepodřizuje určitému danému řádu.

---

<sup>32</sup> Dacey - Lennon 2000: 121, 127-133.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 87-119.

Překonání pravidel - tvůrčí svoboda - odolnost vůči chaosu	Neutrální	Potřeba řádu
stimulační svoboda	oproštění se od stereotypu sexuální role	sebeovládání
funkční svoboda		vytrvalost
flexibilita		prodleva uspokojení
preferenze zmatku		
tolerance vůči dvojznačnosti		
odvaha		
ochota riskovat		

Tab. 1 - Jedenáct psychologických faktorů tvořivé osobnosti.

Z výše uvedené tabulky je patrné, že mezi vlastnostmi tvořivě nadaného jedince dominují ty, jež se vymezují od předem daných pravidel a vedou k preferenci tvůrčí svobody a odolnosti vůči chaosu.

### 3.2 Závěr aneb možnosti rozvoje tvůrčích vlastností v rámci výtvarné výchovy

Empiricky jsem k výše uvedeným závěrům dospěla také během pedagogické praxe výtvarné výchovy.<sup>34</sup> Majoritní část studentů je svázána navyklými stereotypy, které vycházejí z nepřekonané výtvarné krize.<sup>35</sup> V počátečních fázích tvůrčího procesu často převládá ostych, strach a nechuť vyvolaná esteticko-výchovným komplem z předchozího vzdělávání. Mnozí studenti inklinují k formě obkreslování modelů

<sup>34</sup> Autorka působí na Katedře výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně. V učební praxi se zaměřuje na vzdělávání budoucích pedagogů v mateřských a základních školách v předmětech Výtvarné činnosti a Výtvarná hra a tvořivost.

<sup>35</sup> Více o této problematice: Stadlerová - Novotná - Plesníková - Svobodová 2010: 166-167.

či napodobování za cenu ztráty originality osobitého projevu. Proto považuji v první řadě za důležité klást ve výuce výtvarné a vizuální výchovy vysokoškolských studentů důraz na rozvoj vlastností vedoucích k oproštění se od navyklých stereotypů a k rozvoji tvůrčí svobody.

Jak tyto vlastnosti rozvíjet ve výtvarné výchově?

Na příkladu dvou vybraných vlastností se ukazuje možnost jejich rozvoje během výtvarné intervence.

## Funkční svoboda

Významnou vlastností, kterou lze úspěšně rozvíjet v rámci výtvarné výchovy, je *funkční svoboda*. Ve zkratce se jedná o schopnost použít daný předmět jiným než navykým způsobem. Funkční svobodu definuje John Dacey jako oddělenou entitu od dosaženého vzdělání. „*Čím vzdělanější člověk je, tím rigidnější bývá jeho chápání funkce.*“<sup>36</sup>

K rozvoji funkční svobody lze v prostorové výuce výtvarné výchovy použít metodu rozboru materiálu: Příklad použití materiálu silonové punčochy:

1. fáze: *Rozbor a studie materiálu - definice vlastností:*

Studenti zkoumají možnosti materiálu například pružnost, průsvitnost a tak dále.

2. fáze: *Možnosti použití:*

Posluchači zjišťují, jakým způsobem lze materiál využít. Silonky, lze je narušit dírami, lze je vyplnit, natáhnout, přivázat, smotat, zauzlít, navléct. Výstupem mohou být malé materiálové studie.

3. fáze: *Aplikace.*

Na základě poznanych vlastností posluchači silonky dále využijí v kontextu prostorové instalace, body artu či jiných forem anebo mohou vymyslet výtvarnou hru. Podobný postup lze uplatnit v široké škále jiných materiálů. (příloha, obr. 1 a 2)

---

<sup>36</sup> Dacey, John S. (pozn. 1), s. 92.



## Preference zmatku

Chaos kreativní lidi láká, neboť je podněcuje k tvořivému aktu vnést do něj řád. Užívání tzv. „chaotické“ či bláznivé fáze během výtvarné hry pokládám za nadmíru prospěšné. Aplikaci této vlastnosti do výuky výtvarné výchovy pokládám za zásadní. Její umělecké zázemí najdeme například v dadaismu, gestické malbě či akčním umění.

Vnímáme-li výtvarnou intervenci jako sled na sebe navazujících fází, jeví se jako praktické uplatnit fázi chaosu na jejím začátku. Podobně jako je chaos spjatý s počátkem světa jako takového, může být použití tohoto tématu příznačné pro počátek tvorby člověka. Chaotickou (bláznivou) fází tvorby lze s úspěchem aplikovat i v jiné části probíhající výtvarné hry. Posloupnost řazení jednotlivých fází do hry vychází ze zkušenosti a intuice pedagoga.

Užití chaotické fáze vede k radosti a uvolnění u dospělých i malých dětí.<sup>37</sup> U dětí se během ní „vybije“ přebytečná energie, která by je posléze rozptylovala v následujícím procesu tvorby. U dospělých zde dochází k uvolnění se od strnulosti a počátečních obav.

Příklad užití chaotické fáze ve výtvarné intervenci:

### 1. fáze *Chaos*:

Může mít formu zmačkání papíru, roztrhání papíru, rozmačkání hlíny, automatické kresby, gestické malby atd. Pokud je do akce zapojeno celé tělo, stává se její účinek efektivnějším.

### 2. fáze *Vnesení řádu*:

Díky první fázi je možné se na druhou lépe koncentrovat. Další postup se může odvíjet například z technik, které ve své tvorbě užíval Ladislav Novák froasáže (rozpoznávání tvarů ve stopách zmačkaného papíru) nebo postupů land-artistů, jako jsou Andy Goldsworthy, Ivan Kafka a další. (příloha, obr. 3)

---

<sup>37</sup> Příklad užití fáze chaosu je vykreslen v intervenci *Draní peřív* v publikaci: Slavíková, Slavík, Eliášová 2007: 93, 94. Zde ovšem není chaotická část uplatněna na začátku, ale v průběhu zážitkové hry.

Ve svém příspěvku jsem se na dvou příkladech pokusila aplikovat psychologické faktory definující tvořivou osobnost do metodiky výuky výtvarné výchovy. Užití podobného způsobu se nabízí i pro další zmíněné vlastnosti. Vystává otázka, do jaké míry je možné tyto schopnosti modifikovat. V edukační fázi bych chtěla zdůraznit význam *chaotické fáze tvorby*. Kreativitu vnímám jako nalézání rovnováhy mezi chaosem a řádem - v samotném jedinci a ve světě, jenž ho obklopuje.

## UMĚNÍ JAKO PROSTOR MYŠLENÍ. MIMOESTETICKÉ POJETÍ UMĚNÍ PODLE MARTINA HEIDEGGERA

Štěpán Pudlák

### 4.1 Proč se zabývat Heideggerem?

Tato kapitola je věnována praktickému přístupu k umění v rámci výtvarné výchovy. Proč se tedy zabývá něčím tak zdánlivě „nepraktickým“, jako je filosofie, a navíc filosofie německého fenomenologa Martina Heideggera?

Důvod je jednoduchý. Martin Heidegger ve své filosofické etapě věnované otázkám *bytí* a *pravdy* představuje i svébytnou koncepci umění. Tato koncepce, jakkoli „teoretická“ se na první pohled jeví, nás může přivést k novému způsobu chápání umění. A právě určitý způsob chápání umění nutně stojí v pozadí postupů, jakými je vyučována výtvarná výchova. Protože jsou tyto postupy „zažity“ a v rámci mnohaleté školní praxe staly samozřejmými, uvažujeme často jen o změnách těchto postupů, aniž bychom se zamysleli nad tím, z jaké koncepce umění vycházejí.

Heideggerova koncepce umění, jak je představena například v textu „Původ uměleckého díla“ (Heidegger 2003: 1), chápe umělecké dílo jakožto *otevřený prostor ukazování*. Umělecké dílo není „předmětem estetického zážitku“, „zformovanou látkou“ nebo „nositelům znaků“ (Heidegger 2003: 15). Lze ho tak za určitých předpokladů uchopit, stejně jako ho lze chápat jakožto „předmět

trhu s uměním“ nebo jako „cokoli, co je v galerii“ (i takto lze umění zredukovat).

Heidegger se ale ptá, co dělá umělecký předmět uměleckým? Ukazuje to na příkladu „selských bot“ a obrazu od Vincenta van Gogha, na němž jsou takové boty znázorněny. Boty jsou předmětem běžného využití, sedlák či selka je prostě nosí, jsou pro ně tím, co slouží k nošení. Obraz bot ovšem není „prostě“ jen reprodukcí bot. Neukazuje nám jen to, co o botách už známe. Naopak, pokud je obraz bot uměleckým dílem, skrze něj poznáváme, nahlížíme to, čím tyto boty vlastně jsou. Heidegger píše:

*„Z temného otvoru rozšlápnutého vnitřku obuvi vyzraňuje námaha pracovního kroku. V bytelné těžkosti obuvi je nahromaděna houževnatost dlouhých pochodů dalece se táhnoucími a stále stejnými brázdami pole, nad níž se drží drsné ovzduší. V kůži spočívá vlhkost a sytost půdy. Pod podrážky se vryla osamělost polní cesty smrákajícím se večerem. V obuvi se zachvívá mlčenlivé volání země, její tiché napájení zrajícího zrna a její ztajení se do pustého úhoru zimního pole.“* (Heidegger 2003: 19).

Umělecké dílo podle Heideggera *nechává vidět*. To ale neznamená, že by dílo mělo nutně „něco zobrazovat“. Heidegger dále popisuje řecký chrám (Heidegger 2003: 27). Chrám nemá „za cíl“ upoutat estetickým vzezřením sloupů nebo náročnou prací s kamenem. Chrám jakožto dílo ukazuje, *nechává vidět* něco, co v běžném životě nevnímáme - *nechává vidět* prostor jako takový, otevřenost. V prostoru se totiž vždy nějak pohybujeme, využíváme ho (k rozestavení věcí, k pohybu po městě či jakkoli jinak). Smyslem chrámu je však *nechat prostor a kámen v tom, čím jsou, a nechat tak diváka vidět, cítit, zakusit* prostor a kámen-materiál. Samozřejmě, že řecký chrám může být předmětem estetického nebo turistického zážitku. Ale to, co ho činí uměním, je právě to, že *nechává vidět*.

## 4.2 Výtvarná výchova jako projev myšlení pravdy

Výtvarná výchova v tomto pojetí umění vede žáky k vnímání jejich okolí v nových souvislostech. Žák dostává prostor přistoupit k umění jako divák i jako tvůrce. Učí se tak poznávat svět, přemýšlet o světě uměleckým způsobem. Vnímání umění a tvořivost jsou projevy *myšlení pravdy*, kdy *pravdou* se míní *nechávaní věcí v tom, čím jsou*. Výtvarná výchova tak není jen „doplňkovým“ předmětem k „důležitým“ předmětům, jako je matematika, český jazyk nebo biologie. Výtvarná výchova naopak může zprostředkovávat základní způsob přemýšlení o světě, způsob, jakým odhalujeme *pravdu*.

*Být divákem umění* znamená být otevřen tomu, abych skrze dílo nahlížel nové souvislosti, nové pohledy na svět. Při pohledu na obraz, sochu či architektonické dílo, při návštěvě divadla nebo performance, při poslechu hudby nebo i při ochutnání jídla pouze nezařazují dílo do naučených souvislostí a nepřifazují mu předem naučené pojmy, nýbrž vždy odhalují nové obzory toho, jak vůbec dílo a umění jako takové lze vnímat.

## 4.3 Co žákům může dát Max Ernst?

Smyslem výuky umění nemá být naučit žáky poznatky z dějin umění. Pro ilustraci obludné formy redukce umění na seznam pouček a pojmů si dovolím citovat ze serveru *Seminarky.cz* ze sekce maturitních otázek z dějin umění:

„Max Ernst,

- *Němec, malíř, sochař*
- *v kolážích vyjme objekty z obvyklého okolí, působí magicky a nebezpečně, vstupují do nových vztahů*”

(Seminarky.cz, 2012)

V kontextu pojetí umění, o němž je zde řeč, působí takové shrnutí zcela absurdně. Obraz od Ma Ernsta je uměním právě proto, že *nechávaní vidět* souvislosti mezi předměty běžného života tím, že tyto „běžné“ a „samozřejmé“ souvislosti narušuje. To ale není nic, co by bylo možné

jednoduše sdělit. Uměním je obraz právě proto, že *otevívá prostor pro diváka*, aby si tyto skutečnosti sám uvědomil.

Není tedy smysluplné ukázat obraz Ma Ernsta a říct žákům, co si o něm mají myslet. Mnohem smysluplnější je klást otázky nebo nechat žáky, aby sami kladli otázky. Zdá se jim obraz divný? Skvělé! Teprve potom totiž mohou dospět k otázce, co je na něm divného. Teprve potom si mohou uvědomit, že obraz vypovídá více, než je napsáno v přílehlém popisku na zdi.

#### **4.4 Závěr aneb tvořivost jako otevírání světa**

Umělec vytvářející dílo *otevívá prostor*, v němž se může svět ukazovat v tom, čím je. Nechává nás skrze výtvarné dílo vidět svět novým způsobem. Může nás nechat vidět konkrétní věc v nových souvislostech a s určitým vyzněním. Nemusí užívat perspektivu nebo realistická schémata, a přesto (či právě proto) nás může umělec nechat vidět to, o co mu jde. Nemusí ani zobrazovat nic konkrétního, a přesto (či tím spíše) nás nechává vidět barvy, tvary a nechá nás uvědomit si, jakým způsobem vlastně vidíme. A dokonce může nechat plátno prázdné, a přesto (nebo zvláště díky tomu) nás nechat vidět, co znamená umění.

Pokud chceme dovést žáky k tomu, aby chápali, co je umění, musíme je naučit nejen *vidět*, ale také *nechávat vidět*. Žák může porozumět tomu, že věci a jejich souvislosti mu nejsou pouze dány, ale že může být i jejich tvůrcem. Umění může být prostředkem porozumění světu, neboť umění *otevívá prostor dění pravdy*.

Chápeme-li takto umění spolu s Martinem Heideggerem, pak výtvarná výchova není „doplňkovým“ předmětem. Skrze umění žák poznává svět, stejně jako ho poznává skrze matematiku, jazyky, přírodní či společenské vědy. Poznává ho dokonce ještě *bytostněji*.

## TVORBA A VÝBĚR. JAK ZŮSTAT SROZUMITELNÝ, KDYŽ CHCI POVĚDĚT NOVÉ

Kateřina Dyrtrtová

Tento text, zabývající se problematikou na rozhraní komunikace, tvorby a myslí toho, kdo tvoří, začneme úvahou, která nás uvede k problému, jak se stane, že čára či skvrna mají význam. Nejedná se jen o médium, do kterého je ukládán význam, ale o podíl dalších mechanismů, z mozku neodstranitelných programů a společenských kontextů.

### 5.1 Význam

Můžeme se zeptat: Je význam v lidské mysli? Odpověď podle dále uvedeného autora zní „není“. *„Význam není mentální a subjektivní. Výrazu nikdy nemohu dát za význam svůj obsah vědomí, mohu nanejdříve najít výraz, který již vhodný význam má. Mentální obsahy myslí nejsou významy příslušných výrazů, protože význam výrazu a to, co je jím sdělováno, není jedna a tatáž věc. To, co je sdělováno, není význam [...] Výrazy nemohou být označením mentálních entit už jen proto, že takové entity jsou záležitostí zásadně subjektivní, zatímco významy, právě proto, že mohou sloužit ke komunikaci (sdělování myšlenek), jsou záležitostí svou podstatou intersubjektivní. Pointa významu je právě v tom, že významy mohou být, na rozdíl od obsahů vědomí, sdíleny všemi účastníky komunikace. Sémantika proto začíná tam, kde končí subjektivita psychologie (ve smyslu nauky o subjektivním). Pro sémantiku je konstitutivní intersubjektivita. Jak říká Davidson: „To, že*

*významy jsou rozluštitelné, není věc šťastné náhody; veřejná dostupnost je konstitutivním aspektem jazyka. Význam sice může být v lidských myslích, ale musí existovat i mimo ně a relativně nezávisle na nich.“* (Peregrin 1999: 33)

Myslím, že není problém představit si důsledky této úvahy v jazyce. Ten se od dětství učíme a chápeme, že se ho jako již hotový systém musíme pro komunikaci naučit. Slova proto docela přirozeně chápeme, také tím, že se je pro znalost jiných jazyků učíme nazpaměť, jako něco mimo naši subjektivitu. Ještě malé děti ve školce tak jako nad slovy uvažují nad kresbou. Na výzvu, nakresli toho papouška, o kterém mluvíš, dítě běžně odpoví: „Toho ještě neumím, ale umím od táty už koně, to se dělá takhle“. A předvede naučeného koně, tedy schéma tak snadné, které ještě dítě zvládne a už znamená koně. Tedy kresba vnímaná jako naučitelný předem dohodnutý repertoár tvarů a významů.

Jenže jak se pak v pozdější již neschematické tvorbě stane, že nehmotné představy, které jsou čistě subjektivní, vyjadřujeme předem dohodnutými tvary a slovy, a přesto vzniká nové, ještě nedohodnuté a my to považujeme za „náš přínos“, otisk sebe, individuální řešení a možnost sebepochopení?

## 5.2 Tvorba

Dostáváme se k onomu bolestnému místu, a to tvůrce opravdu bolí, že uvnitř, v nitru je představa, ale velmi mlhavá<sup>38</sup>, uchopíme ji až tvorbou, ale ta právě proto, že je smyslově už uchopitelná a vždy

---

<sup>38</sup> Představa je velmi široké označení pro obsahy či obrazy, které si vědomí „staví před sebe“ jako témata. Ačkoli jsou představy vždy více nebo méně závislé na zkušenostech či zážitcích, jsou pro ně charakteristické aktivní podíl vlastního vědomí, ale také tvořivosti a velmi zajímavá tendence k celkovosti. Představa je sice určitější než pocit nebo dojem, ale také ještě není vyjádřena slovy či kresbou, a člověk takové vyjádření musí teprve hledat. Rozumíme jí celkový a málo určitý „obraz“ nějaké věci, předmětu nebo záměru, který obvykle nedovedeme popsat nebo vyjádřit. Abychom ji mohly používat pro myšlení a rozhodovat se, musíme vytvářet jakýsi zhuštěný souhrn, syntézu nejrůznějších vjemů a zkušeností, podle něhož „poznáme“, odlišíme například psa od jiných živočichů, což se děje v mnoha parametrech (čtyřnohosti, chlupatosti, schopnosti štěkat, a ne vnět a podobně).



je v nějakém materiálu, už není ona. Ale co je horší, „porouchá“ se i ta původní barevná mlha v hlavě či pocit v břiše nebo hrudi a je jaksi míň potentní. Předtím volala po ztvárnění, teď se někam ztrácí a propadá použitá a vyhaslá. Ale „to venku“ není ono! Je to něco nového, na co často koukáme se zrychleným dechem, jak jsme stoupali ve stupňování představování a paralelním zhmotňování. Tento intelektuální i emoční výboj může být prvotní tvář tvorby. Zíráním na vznikající musíme dát „jinak“ myšlenky dohromady a začít v tomto prvotním výronu v médiu myslet odlišně, než jak se odehrávalo v představě. Zde se často dech zklidní. Více konstruujeme, spíš přemýšlíme a snažíme si připomenout prvotní vzmáhající se představu, která je ale nyní přehlušená, zakrytá tímto smyslově uchopitelným úkazem „teď a tady“. Do jeho strukturování, funkčních vazeb uchycujeme, jak jsme to mysleli, myslíme tím materiálem a sebe, své mechanismy úvah a hodnotových soudů vnášíme do organizace díla. Často vyslovíme něco jiného, přijdeme na něco jiného, než co přiválo prvotní vzmáhající se volání po tvorbě. Nedojde-li k jejímu naplnění a vyskladnění, může se časem zase ozvat a znovu žádat o vyřešení. Potřebujeme ten problém řešit, jsme prostředkem jeho řešení.

Jindy se tvůrčí proces odehrává úplně jinak, ruka znuděně, bezmyšlenkovitě vyplňuje prostor papíru a pojednou se cosi zaleskne a vybudí zájem. Jindy se tvorba odehrává soustředěně, klidně ve všech svých fázích, může být třeba naplňována novými a novými logickými kombinacemi.

Blížíme se k problému, který naznačil podtitul textu. Ač sdělujeme subjektivní a nové, používáme dohodnutý rejstřík slov, čísel, obrazů, zvuků a gest. Jak to je tedy se subjektivitou, kterou opravdu prožíváme, a s výrazem, jemuž svěřujeme přenos? Živoucí svět subjektivity je tvarován v komunikaci se symbolickým systémem. Dílo, „mluva“, ale i exprese vyjádřená mimikou nese význam a tento význam není mentální a subjektivní. Drama nedosažitelnosti vlastního nitra.

### 5.3 Výběr

V tomto vznikajícím procesu se rozhodujeme pro různé varianty a často protimluy. Vznikající tvar je tím, ale ještě také jiným, proměňuje se před očima, protože věci vidíme tak, jak je interpretujeme a jak nad vznikajícím tvarem myslíme. Jsme v rozvodí významů, a tedy i vědění, a proto i v rozvodí vidění. *„Pozoruji určitý obličej a najednou postřehnu jeho podobnost s jiným obličejem. Vidím, že se nezměnil a vidím ho přeci jinak. Tuto zkušenost označuji jako ‚postřehování jistého aspektu‘. Příčiny zajímají psychologa. Nás zajímá pojem a jeho pozice mezi ostatními pojmy vyjadřujícími zkušenost.“* (Wittgenstein 1993: 245)

Tedy v tvorbě vznikající a proměňující tvar potřebujeme například vykládat jako průhled dozadu, ale zatím zjišťujeme, že je to spíš převrácená sklenice a „jde dopředu“. Tentýž tvar můžeme při změně aspektu, jak na něj hledíme, vidět vícekrát jinak. Text podává pokaždé výklad situace, aniž by se objekt měnil (krajina dozadu, sklenice dopředu). Kontextem obrazu můžeme vybrat jen jednu z variant. Tuto schopnost proměny výkladové soustavy, totiž i vidět jinak stejnou věc<sup>39</sup>, využíváme při tvorbě. Vnímáme kluzkost, proměnlivost tvořeného. Tento flek by mohl hrát víc rolí, až jeho proměny usadíme do jednoho interpretačního rámce, který zpevníme v aktuálním kontextu obrazu, stane se tvar a flek tou vybranou věcí. Rozhodování o tom je vlastně přemýšlení, odkdy by již tento flek tuto roli mohl hrát, a to nejen pro mě. Hledáme onu platnost, teprve pak totiž sami tvaru a fleku rozumíme. Ve chvíli, kdy rozumíme my sami, tak by mohli porozumět i ostatní. Usazovali jsme lidské obsahy. Tak se děje, že subjektivní je přetaveno do významů média. Ona se jím vůbec mohla

---

<sup>39</sup> Dívám-li se na obrázek zároveň kachny a zároveň zajíce, musím rozlišovat mezi stálým viděním a vysvitnutím určitého aspektu. Psychologie tyto dvojznačně (vratně) vnímatelné obrazce, měnící svůj význam (vnímaný smysl, tvar) v závislosti na celostních zákonitostech vnímání (figura a pozadí) a na dynamice pozornosti, označuje jako reverzibilní figury. Charakteristickou vlastností reverzibilních figur, užívaných mimo jiné v experimentální psychologii a psychodiagnostice, je i spontánní střídání zaměřenosti subjektu na alternující dominantní vnímaného tvaru v čase.

projevit. Stala se jsoucí. Vybrané médium subjektivitu přetavilo do této verze. Vybral jsem si médium performance, ne malování obrazů, to je rozhodnutí se pro jednu ze dvou možných verzí.

## 5.4 Vidění jako

Do této schopnosti se projektují naše znalosti o možnostech, co všechno by mohlo znamenat „co“, což je zásadní úkol pro edukaci oboru. Mění se způsoby vidění na jednu a tu samou věc, která se tím opravdu stává. Například znalost dějin umění dodává myslí mnoho způsobů vidění a ty pak stále kontaminují a mění myšlení, to je důvod, proč se jimi v edukaci oboru zabývat. Dvojznačnost obrazu, schopnost pomyslet věci vícekrát, proměňovat jim role, kontexty, vytvářet nové. Hra „na něco“, považovat „za něco“ vytváří distanci, umělecký odstup, možnost kombinací a úvah, možnost použít vnitřní světy.

*„Vidění jako“ (teď vidím předmět jako otvírák, teď jako rytíře) „nepatří k vjemu, a proto je něčím jako vidění a zase ne jako vidění. Stejný obraz dvakrát jinak věděn, jsou dva různé obrazy, v kresbě se změna neukáže, je ve vidění a vědění. Tento zrakový dojem není kresba. Pojem vnitřního obrazu je matoucí, protože modelem pro tento pojem je vnější obraz, a přesto si použití obou pojmových označení není o nic navzájem podobnější než použití slov ‚číslice‘ a ‚číslo‘. Ano, kdo by chtěl číslo označovat jako ideální číslici, mohl by tím způsobit podobný zmatek.“* (Wittgenstein 1993: 249)

Ideální číslice je naše znalost o tom, jak číslice fungují, což není konkrétní číslo. Podivuhodná nedosažitelná představa v hlavě jsou funkční vazby našich spojů a venku před námi se na ploše rodí svět ve zvoleném médiu, o kterém se vnitřní představy rodí před našima očima a stávají se smyslově uchopitelnými a reálnými, s možnostmi být dále myšleny a komunikovány. Vznikl výraz. A proto se „vysvitnutí aspektu“ (Wittgenstein) jeví napůl jako prožitek vidění, napůl jako myšlení. Aspekt je vlastně umělá představa, se kterou viděné porovnávám, a tím porovnáváním se viděné *výběrem* jen jistých souvislostí, jen některých vlastností mění.

To, co bylo nyní vyjádřeno obecně, platí pro užití každého symbolického systému jako možnosti, jak vůbec pomyslet a uchopit, či spíše pochytat nebo zachytit vlastní vnitřní svět. Zdůrazňuje při tvorbě i vnímání klíčovou roli *výběru*. Vysvětluje to nutnost každého tvůrce vyjádřit co nejpřesněji vlastní subjektivitu co nejelastičtěji *vybranými* známými prostředky tak, aby byl srozumitelný a aby vůbec komunikovat mohl. Aby dosáhl co nejpřesnějšího vztahu mezi tím, co potřebuje vyjádřit a který výraz, z jakého symbolického jazyka byl k přenosu *vybrán* a třeba *variován*, nebo *metaforicky posunut*. Hledáme jako tvůrci analogie mezi tím uvnitř a hledáme fungující vazby známých systémů a zaplétáme je tak, aby nitro metaforicky přenesly. Cítíme napětí nutnosti vyvíjet nová spojení a nové prostředky, které se svým novým užitím vnořují do spletité sítě prostředků již používaných, tato struktura se tak celá proměňuje a v rámci svých hranic, svého rozsahu vplétá nově použitý prostředek do vztahů ostatních a význam se stává tím, čím ostatní prostředky užitě soustavy nejsou. Ne čím je vnitřní prožitek. Neuchopitelné vnitřní stavy vtiskujeme vně známým *systémům* vazeb.

Jak přesvědčivě vysvětlil N. Goodman (1976, 1996), tvůrčí projev produkuje výrazové a komunikační struktury, které vytvářejí určitá *pojetí světa*. Tvoří určité verze způsobů, jak člověk může „mít svět“. Pak užití tvarů, kdy vzniká socha, slov, kdy vzniká román, a tónů, kdy vzniká skladba, dává vznik různým, ale sobě rovným výrazovým strukturám, které vypovídají o nějakém způsobu *symbolického konstruování světa* a všechny *závisí na kulturním kontextu*, ze kterého se zrodily.

Co je na tomto transferu „nitra ven“ tvorbou nutné zdůraznit, je nemožnost jeho obsah oddělit od prostředků, které ho nesou. Znalost jazyka, znalost „kresby“ (symbolických systémů obecně) je jakýsi funkční software vložený do lidské mysli a ona myslí právě jím. Jeho jemnost prostředků je jemnost uvažování mysli. Ještě lépe, jeho jemnost „o“ její schopnost si jemnosti všimnout, vznikla. Pronikavost vazeb jeho prostředků je pak její pronikavostí. Tyto systémy vznikly „o“ lidskou mysl a nesou její funkční spoje a sami její spoje rozvíjejí. To, co se před námi ve významu rozevírá, je struktura, jsou schopnosti naší mysli. Naší použité mysli.

## 5.5 Významy se dějí

Tuto provázanost média a mysli rozšířenou o časový a prostorový rozměr vystihuje následující úvaha Ernsta Cassirera. Časovost a prostor jsou jako kategorie procesu tvorby velmi důležité, protože upozorňují na kontext vznikání tvorby, na proměnlivé dění, na kontinuum, ve kterém tvoříme, ve kterém se vše realizuje a nese jeho unikavou průběhovou. *„Veškeré vědomí se nám ukazuje ve formě časového dění, ale uvnitř v tomto dění se pak mají zdůraznit oblasti určitých tvarů. Moment stálé změny a moment trvání mají tedy do sebe přecházet a navzájem se rušit. Ač vědomí plyne, panuje v něm duchovní úsilí získat v tomto procesu určité body zastavení a klidu. V těchto výtvorech si tak vědomí zachovává charakter nepřetržitého toku, člení se kolem pevných center, které jsou vyřaty z pouhého toku a zároveň musí v něm být nějak prezentována, aby se vůbec projevila a byla ‚pro nás‘ jsoucí.“* (Cassirer 1996: 55)

Byl vyjádřen časový rozměr, časová charakteristika dočasně vznikajících tvarů, ohnisek, center, významů. Významů, které *nejsou*, ale které *se dějí*. Je to proto tak důležitá charakteristika, že objasňuje paralelnost nutnosti dočasné normy a kodifikace s možností opět význam „děním“ přebudovávat, nebo zakládat význam nový „o“ ne-elasticitu tohoto starého. Významy nejsou, významy se „dějí“ o sousední, o staré, o jejich potencialitu nebo naopak nemožnost rozpínat dál svůj význam a hraničit s jinými. Časové hledisko přináší důležitou charakteristiku významu, která umožní jeho používání ve změněném kontextu. Podobně jako ve fuze její temporálnost přirozeně zajišťuje, že hlas bude vždy v jiném kontextu jiných hlasů. Tyto nové vazby umožňují aplikovat inovativní i normotvorný princip „o sebe“ najednou podle potřeby aktivní vztahové sítě.

Známymi zvolenými symbolickými systémy slov, tvarů, zvuků myslíme. Myslíme jazykem, myslíme kresbou, myslíme v tónech a tvorba je jejich více či méně inovativním užitím. Není jakési nitro „uvnitř“ a ve světě mimo nitro, tedy „venku“, nějaký systém významů. Jedná se o software „jazyků“ vložených do mysli a ona se jimi realizuje, jejich užití je její funkčnost.

Kategorie času, která dobře vyjadřuje proměnlivost kontextu a neustále novou a novou souvislostní síť, a tím možnost inovací o nové, má však také další aspekt. Upozorňuje na jakousi „zradu“ uplynulým okamžikům, kdy jsme myšlenku či tvorbu začali rozvíjet, na tuto setrvalou nemožnost se unikajícímu kontinuu a unikajícímu významu postavit. Jacques Derrida k této problematice proto dodává a potvrzuje, že význam znaku není nikdy odhalen v tom znaku, ale je donekonečna odložen a že znak znamená něco pouze tím, že se odlišuje od něčeho jiného. Derrida tak poukazuje na problematičnost pojmu „význam“, podle jeho názoru nám význam vždy uniká. Zkoumá různé způsoby, kdy pokusy zjednodušit a shrnout myšlenky jsou ve skutečnosti zradou autentické složitosti věcí. Dotýká se tak existenciálního problému nemožnosti postavit se průtokovému kontinuu a proměnlivosti aktuálních kontextů, protože výběr už není to, co jsme vybírali. (Derrida, Roudinesco 2003: 34-36)

Jako doklad toho, že i jiné kulturní regiony řeší „existenciální“ problém vztahu subjektivního prožívání světa a nutnosti vybrat nějaký význam, uveďme východní filosofii. Význam, který již není to, co bylo myšleno, se dotýká také problému uzavíratelnosti významu. Tao, které zaniká pojmenováním. „*Tao, co se dá povědět, už není Tao.*“

Michal Ajvaz tentýž problém modeluje z vyjádření odlišnosti chvějivě neurčitého a prožívaného oproti zformulovanému a tím znormovanému. „*Pohled do rozpitých tvarů zpochybňuje totožnosti a rozdíly, z nichž je vybudován řád našeho světa. To, s čím se setkáváme, je nic. Není to však pustá nicota, kterou neustále produkují tvrdé ustálené rozvrhy, pro něž je absencí vše, co nenaplňuje jejich předem danou a identickou formu. Tato bílá jednota je však i prostředím zrodu. Místem, v němž se řády rodí (a sám zánik řádu se tu vyjevuje jako něco pozitivního). Je zrušením smyslu, a přitom se v ní objevují zárodky nového smyslu, v trhlíně se ohlašuje cosi, co je starší než smysl (a nesmysl) a v čem smysl zaniká a obnovuje se - cosi, co ve smyslu i nesmyslu tiše spoluzní.*“ (Ajvaz 2003: 27)

Ustálené rozvrhy, pro něž je absencí vše, co nenaplňuje jejich předem danou a identickou formu, je filosofický problém každé

výpovědi, každé snahy se vyjádřit a definovat, vymezit se oproti jinému. Rozpité tvary, kde ještě není norma dohodnutého významu, jsou naopak nadějným místem s potencialitou ještě nevyřčeného, a my se do těchto „kálných množin“ ještě neznámého v tvorbě potřebujeme nořit. Do mezer mezi známými významy, do jejich *před chvílí* vzniklé nepřesnosti, do jejich *ted* objevené zastaralosti, do jejich *zítra* rozpouštěné zkornatělosti.

Tedy s tvorbou a významem souvisí vedle časového hlediska norma a hraničení se svým opozitem - mírou otevřenosti a otevíratelnosti. Jako do sebe se neustále v průtokovém kontinuu přelévající kategorie musí být normativní a inovativní princip zkoumán v myšlení, tvorbě, umění, interpretaci, sdílení a komunikaci vždy. Jedná se o z podstaty lidského uvažování vyvinutý interaktivní vztah, který dává smysl a tvoří nové, jsou-li přítomny oba fenomény. Dotýkáme se tak zásadní a obecně lidské potřeby generovat svůj smysl v dialogu se světem a vytvářet ho nově, abychom zažívali svoji proměnu a proměnu světa, a tušili tak smysl své existence.

Oba principy, normativní a inovativní, souvisí s proměnami tvorby, s definicemi rolí, strategií, významů, a dokonce celé oblasti umění. Každá informativní definice musí být z podstaty normativní a vymezující, a proto i vylučující (jiná díla, jiné obsahy, jiné sociální a kulturní okruhy). Každé vymezování smyslu (oblasti umění) musí být hraničeno, protože významy se dějí „o sebe“ v soustavě, kde funkční vazby vytváří strukturu v nějak vymezené uzavřené autonomní *situaci* vybraného symbolického *systému*. Systém i situace jsou propojené a nějak dohodnuté, uzavřené celky, aby vůbec mohly fungovat, abychom je vůbec mohli pomyslet. „*V situacích nelze nebýt. V situacích jsme vždy.*“ (Karl Jaspers in Slavík 2001: 43)

## 5.6 Závěr

Budeme-li sumarizovat zatím řečené v klíčových slovech - význam, představa, aspekt, výběr, čas, autenticita, norma a inovace - tedy nás pro záměr našich úvah zajímá nevyhraněný, tedy měkký, často jako osmička tam a zpět předváděný tok energie, když představy „z hlavy“

kontaminují tvorbu a tvorba upřesňuje představy, na čemž se podílí jak interiér myslí toho, kdo tvoří, tak celý aparát možností médií, ve kterých je tvorba realizována.

O téhle ležaté osmičce „tam a zas zpátky“ už bylo mnoho pověděno. Jak se na tomto interaktivním prostoru „nitro tvůrce - tvorba - smyslově uchopitelné médium“ podílí předchozí znalost materiálu a jeho schopnost nést význam? Jak se například podílejí na interpretaci hudebního provedení hudební představy? Kupříkladu zpěvák neintonuje přesně, když před tvorbou tónu nemá jasnou mentální cestu k jeho vytvoření. Soprán to cvičí tak, že si musí představit skok nad vysokou pozici, aby do ní lehce seshora zapadnul. Taktéž interpret hudby musí mít představu celku, aby zejména ve vyjádření agogiky kvantoval průběh a svým vědomím a pohyby ho předjímal vzhledem k expresivitě celé skladby. Jedná se o jakousi prepozici myslí, která je založena na znalosti chování média a v této znalosti se vědomí pohybuje. Jaké jsou zde tendence? Jak se to odehrává?

Psychologická realita se vyznačuje přirozenými celky fungujícími vždy v organických souvislostech. Vše živé směřuje k tvarům, celkům, formám a touto tendencí se řídí vnímání, myšlení, chování i usilování vůle. Tyto tvary ovšem nejsou jen součtem svých podjednotek. Celek je zde víc než suma částí a celky nelze vždy vykládat z částí. Mluví se o útvarových fenoménech. O definování útvarů jako vyčleněných celků (seskupení podnětů vnímáme jako celek). Útvary nebo celky se vyčleňují nejen ve vnímání, vyskytují se i v myšlení, cítění. Počítky se organizují, aniž si to uvědomujeme, do určitých struktur, objekty nevnímáme jako skládání částí, ale jako celek, který je *neustále diferencován, což ovlivňuje vnímání, a to předjímá chování*. Diferenciace způsobuje vydělování tvaru (gestaltu) od pozadí<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Zde jen připomeňme, že text by v této chvíli mohl být rozšířen o uvažování nad schopností zacházet se vztahy infralogickými, a nikoli logickými, vztahy založenými na sousednosti a oddělení, a nikoli na podobnosti a rozdílu (vzpomenout můžeme na známé členění asociací dle soumeznosti vs. podobnosti). „V případě naší kresby postavy pána zahrnují infralogické vztahy i ony jednotlivé části, důležité detaily, avšak nikoli kvůli tomu, že jsou důležité jako znaky, ve kterých jsou si postavy pána podobné a rozdílné od, řekněme, postav paní, chlapečků či holčiček, nebo třeba i zvířátek. Nikoli



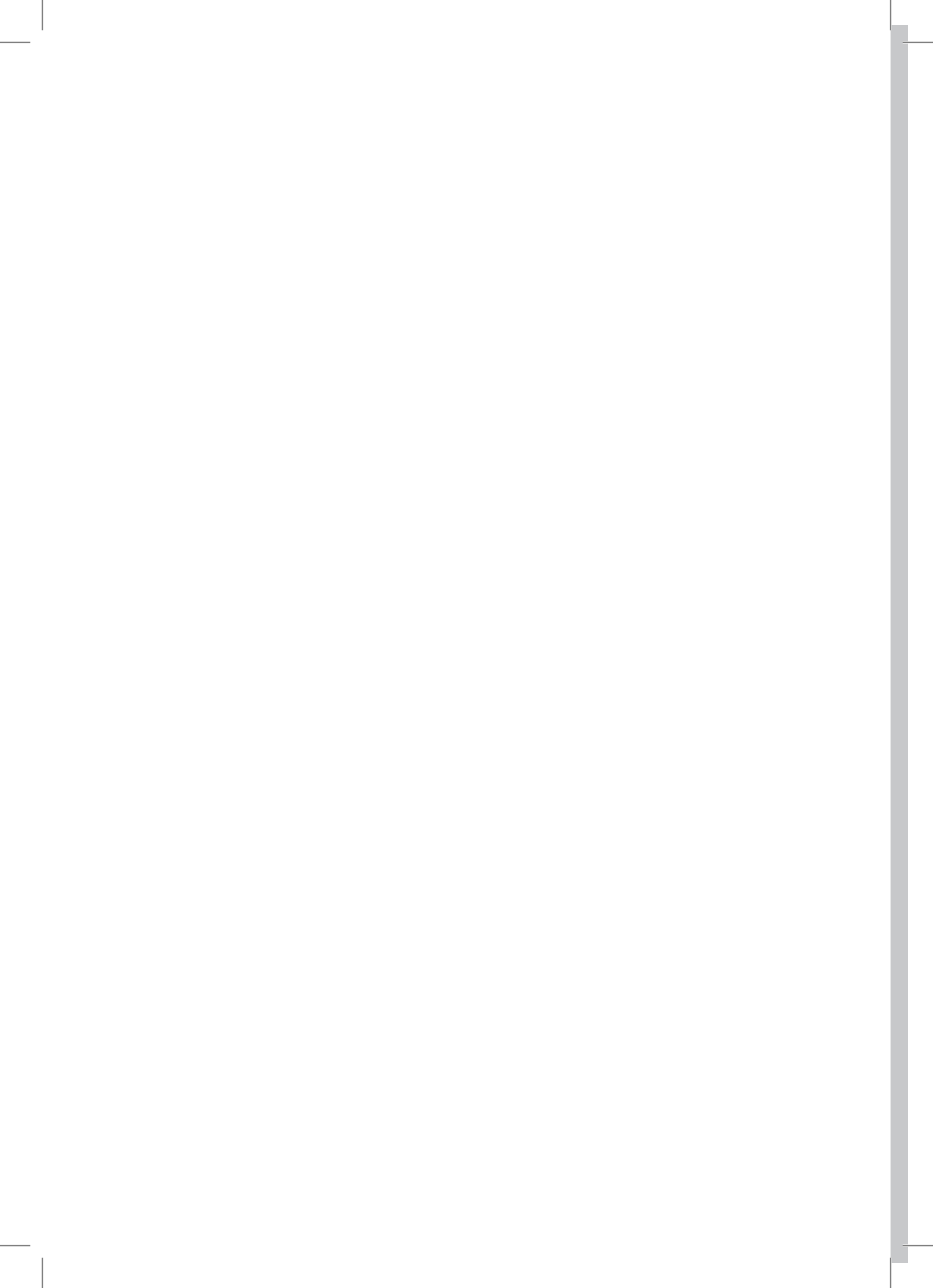
Na úrovni této diferenciacie máme veľmi dôležitou svobodu voľby. Diferenciacie není ničím jiným než rozhodnutím, čo je pro nás dôležité a čo ne. To dôležité je tvar, nedôležitý šum tvorí pozadí. Autorem, ktorý se vyjadruje k svobode takej voľby, je napríklad John Searle. Spája tuto svobodu se zámernosťou tvorby.

Pak tedy napríklad jednou z hlavních odlišností ľudskej mysli a činnosti počítače je zámernosť. Řekneme-li, že nějaký stav mysli má intencionalitu, znamená to, že je o něčem. Záměr podobně jako přesvědčení, přání, naděje, obava a jiné intencionální stavy jsou různé typy intencionality. Tento obsah a typ mentálního stavu slouží k usouvztažení mysli a světa. Tvorba je tohoto záměrného chování vlastně případem.

Těmito mentálními stavy tedy, podle Searlea, reprezentujeme svět, jaký bychom ho měli rádi, jaký by v našich obavách mohl být a čo s ním chceme udělat. Intencionální stavy stanoví podmínky svého splnění a jsou také příčinou jistých následků. Tak psychické stavy působí na svět. (Searle, 1994)

---

kvůli třídění. Nýbrž kvůli re-konstrukci postavy pána jako předmětu sice souvislého, přesto však sestávajícího z částí." (Slavík - Klusák 2010, In Miovský, Michal - Čermak, Ivo - Chrz, Vladimír 2010: 187-208)



**II.**

**Vizuální kultura jako tvořivý element  
-  
možnosti a meze edukace**



# VZDĚLÁVACÍ FUNKCE STRUKTURY VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU V TVOŘIVÝCH ÚLOHÁCH VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík, Jindřich Lukavský

## 6.1 Úvod

Výtvarná výchova je jedním z nemnoha vzdělávacích oborů, ve kterých se hlavní část transformace vzdělávacího obsahu tradičně opírá o žákovskou tvorbu. Žáci sice tvoří na podkladě zadání úlohy zformulované učitelem, ale sami se do značné míry podílejí na výběru a uspořádání obsahu své činnosti. Jejím výsledkem je tvůrčí výtvarné dílo. Jeho zvláštní charakter a úlohu ve vzdělávání budeme vysvětlovat v dalším textu. Zde se omezíme pouze na Boughtonovo (2004: 586 n.) konstatování, které je v souladu s poznatky řady dalších autorů, že prostřednictvím výtvarné tvorby žáci získávají příležitost rozvíjet své nezávislé divergentní myšlení, kritickou komunikaci, autentické vyjadřování idejí a hodnot, originalitu svého projevu. Boughton však zároveň poukazuje na kurikulární problém, který je s tím spojený: výchovná strategie orientovaná na tvořivost se ve školní praxi dostává do rozporu se standardizací a homogenizací vzdělávacích výstupů, nejnápadněji prostřednictvím plošných testů znalostí (Boughton 2004: 587, 591).

Hodnocení vzdělávacích výstupů, zejména testování, je založeno na esencialistickém předpokladu, že během výuky si žáci mají osvojit určitý obsah; kvalita tohoto osvojení je zjišťována prostřednictvím

testů. Pro tvořivé obory je však testování tradičního typu nevyhovující. Jak konstatuje Soepová (2004: 579 n.), testové kategorie nevystihují specifický charakter procesů činnosti, jejich vzdělávací kvalitu mají posuzovat. Klíčová otázka přesto zůstává stejná: Co se žáci naučili? Tato otázka je legitimní pro všechny vzdělávací obory bez rozdílu. Odpovídat na ni je pro výtvarnou výchovu náročné. Právě proto však, zdůrazňuje Soepová v citovaném textu, může výtvarná výchova přinášet poznatky užitečné i pro další disciplíny, které chtějí klást důraz na žákovskou tvořivost, na objevný přístup k problémům a kritické porozumění pro kulturní hodnoty.

Z hlediska uvedené výzvy je koncipován i tento příspěvek. Jeho cílem je prohlubovat zkoumání procesu didaktické transformace obsahu, jehož prostřednictvím žák směřuje k poznávání (srov. Janík, Slavík 2009; Slavík 2011). Výtvarná výchova je sice v mnohém jedinečná, ale také se v mnoha ohledech shoduje s dalšími vzdělávacími obory, protože výtvarná činnost má společné rysy se všemi ostatními způsoby lidského poznávání a konstruování světa. Slovy L. Breslerové (2006: 52): „*Zkoumáme způsoby, jimiž umění poskytuje [...] modely pro vnímání, motivace a konceptualizace [...] a zdůrazňujeme jejich schopnost kultivovat myšlení.*“

## 6.2 Učební úlohy - klíčové komponenty výuky

Domníváme se, že klíčovým předmětem takto pojatého zkoumání jsou *úlohy pro žáky*. Bez učebních úloh by výuka přišla o svůj obsah a s ním i o cíle. Kolem učebních úloh se rozvíjí veškerá poznávací aktivita žáků a jsou to právě učební úlohy, které do značné míry rozhodují o kvalitě celé výuky. Pro výtvarnou výchovu to platí o to víc, že její úlohy - jak od počátku zdůrazňujeme - jsou z principu tvořivé a jsou tedy postavené na potřebě komplexní aktivity a dobré motivovanosti žáků.

Janík, Lokajíčková a Janko (2012) řadí učební úlohy mezi tzv. *komponenty výuky*, tj. její kompoziční součásti, z nichž se výuka utváří, které mají své typické charakteristiky a v konkrétních výukových situacích prokazují různou míru kvality. Učební úlohy jsou výukové

komponenty, jejichž prostřednictvím se přímo realizuje obsah výuky a dosahují se její cíle. Učební úlohy:

1. *vyzývají žáka k aktivní učební činnosti,*
2. *vycházejí z oboru a směřují k cíli učení,*
3. *zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh* (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 227).

Tyto tři příznaky činí z učebních úloh klíčové komponenty výuky, protože *spojují činnost žáků s nároky kurikula (vzdělávacího programu) s jeho obsahem a cíli*. Ve výtvarné výchově se úlohy uskutečňují prostřednictvím výtvarné tvorby. Ta bývá charakterizována dvěma hlavními atributy: (1) *hodnota (kulturní, sociální, personální)*, (2) *inovace* (srov. Albert, Runce 1999; Robinson et al. 1999). Spojení těchto dvou kritérií je v bezprostředním sepětí s kvalitou autorské dispozice k tvorbě - *tvůrčostí*. *Předpokládá se, že hodnotné a inovativní výtvarné dílo je produktem tvořivého autora*. Tento předpoklad je klíčový, protože vede k závěru, že kvalitní úloha, která přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti (Slavík, Lukavský 2012). Lze to povědět i tak, že z tvůrčích kvalit žakovského díla inspirovaného úlohou lze zpětně usuzovat na kvalitu rozvoje tvořivých dispozic jeho autora. Proto zkoumání obsahu a jeho struktury v tvořivých úlohách může přispívat k hlubšímu porozumění poznávacímu procesu, kterým prochází žák při jejich řešení.

V našem příspěvku vycházíme z předpokladu, že výtvarná úloha a výtvarná tvorba s ní spojená má *komplexní sémantickou a syntaktickou strukturu obsahu*. Strukturace obsahu v úloze je podmínkou její kvality. To znamená, že má *vzdělávací funkci* v tom smyslu, že lze rozlišovat kvalitu úloh podle toho, jaká je kvalita sémantické a syntaktické strukturace jejich obsahu. Laici, ale často ani samotní umělci, nejsou zpravidla schopni analyzovat komplexní sémantickou a syntaktickou strukturu výtvarné tvorby, ačkoliv je umí oceňovat (líbí - nelíbí) a prožívat jejich účinnost (působivé - nepůsobivé). Oproti tomu odborníci, kteří tuto komplexitu umějí analyzovat a vykládat (teoretici a historici umění,

estetici, umělečtí kritici, psychologové umění ad.), ji obvykle dost dobře nezvládají v tvůrčí praxi, přinejmenším ne tak dobře jako umělci. Kromě toho se nezabývají výtvarnými úlohami pro žáky. Analýza výtvarných úloh je proto příznačným úkolem pro didaktiky výtvarné výchovy.

### **6.3 Expresivní tvůrčí charakter učební úlohy ve výtvarné výchově**

Strukturace obsahu výtvarné učební úlohy a jeho vzdělávací funkce je podmíněna zvláštním charakterem poznávání, které je s ní spojeno. Jeho specifickou povahu vyjádřil na přelomu 19. a 20. stol. italský estetik a teoretik umění B. Croce termínem *expresse*. Croce tím zamýšlel pojmově vyjádřit způsob vyjadřování a poznávání, které je typické - nikoliv však výlučné - pro umělecké aktivity (Croce 1997). Koncept *expresse* prošel od té doby bohatým vývojem; zde navazujeme především na Goodmana (2007). Nynější interpreti zdůrazňují analogii Croceovy teorie s pojetím matematika a filozofa B. Russella (srov. Kemp 2009). Russell (1997: 265 aj.) ve shodě s Crocem odlišoval bezprostřední poznávání (*knowledge by acquaintance*) od poznání získaného popisem (*knowledge by description*).

Současný analytický filozof Searle tento rozdíl vystihuje rozlišením dvojí ontologie: *ontologie první osoby* oproti *ontologii třetí osoby* (Searle 2004: 67-68, 83-84). Ontologie první osoby odpovídá bezprostřednímu poznávání, ontologie třetí osoby směřuje k objektivnímu popisu prostřednictvím tzv. ontologické redukce (Searle 2004: 189 n.). Z našeho hlediska je podstatné, že pro uchopení fenoménů z pozice první osoby nelze uplatnit ontologickou redukci, aniž by se ztratily rysy, které jsou podstatné pro daný fenomén. Jednoduše řečeno, bezprostřední poznávání se vyznačuje tím, že je nelze úplně nahradit popisem (Slavík 2011).

*Expresse je výjimečná tím, že propojuje ontologii první a třetí osoby.* Na jedné straně kulturně reprodukuje bezprostřední poznání, a proto není nahraditelná popisem. Jinak by bylo možné nahradit poslech např. Beethovenovy 9. symfonie přečtením referátu o ní anebo diagramem



zvukových vln hudby. Klíčem k této zvláštnosti je fakt, že exprese tvoří tzv. *reálné metaforu* (Summers 1991: 249 n.). To znamená, že *předvádí (emplifikuje)* vlastnosti nebo stavy (Goodman, 2007: 54 n.). Proto je nutné expresi bezprostředně vidět, slyšet, zakoušet.

Z druhé strany, exprese, stejně jako popis, je nástrojem zprostředkované znalosti. To vyplývá z faktu, že exprese je druhem reference a symbolizace:

1. je *obsahovou reprezentací*,
2. proces expresivní tvorby i jeho výsledky mají *strukturu*, kterou lze analyzovat, tj. členit na části, kategorizovat a vykládat jako pravidelné vztahy mezi částmi a celky.

S ohledem na to má tedy exprese „dvojakou“ povahu: exprese, na rozdíl od popisu, simuluje poznání bezprostřední zkušeností, ale současně, ve shodě s popisem, je exprese médiem pro intencionální zprostředkování znalosti. Tuto zvláštní povahu exprese lze objasnit na základě výše uvedeného Searlova rozlišení dvou typů ontologie. Z uvedeného výkladu plyne, že exprese zaujímá pomyslnou hraniční pozici mezi bezprostředním a zprostředkovaným poznáváním, mezi ontologií první a třetí osoby, mezi subjektem a nadosobními intersubjektivními systémy komunikace (srov. Nohavová, Slavík 2012). Tento specifický charakter exprese vystihl Goodman (2007: 54 n.) jejím vřazením do struktury klíčové triády symbolizace: (I) *denotace*, (II) *emplifikace*, (III) *exprese*.

Denotace odkazuje ke svému objektu (např. slovo „pes“ ke každému psovi), ale nepředvádí jej. Schematicky to lze vyjádřit takto:  $/A \rightarrow B/$ . Emplifikace odkazuje tím, že výběrově předvádí obsah, k němuž odkazuje. Např. „haf“ emplifikuje psa v tom ohledu, že předvádí jednu z jeho typických vlastností: štěkání. Schematické vyjádření má tuto podobu:  $/A \leftarrow B/$ . Exprese navazuje na emplifikaci: je to obrazná (metaforická, tj. nikoliv doslovná) emplifikace. V tomto ohledu má exprese nejkomplicovanější logickou odkazovací strukturu vyjádřenou takto:  $/A \leftarrow B \leftrightarrow C//$ . Např. stavba továrny emplifikuje

výrobu, ale expresivně vyjadřuje podnikavost nebo technickou civilizaci (Goodman, Elgin, 1988: 40).

Expresie tedy tvoří metafory předváděním „jako“. Je to emulifikace ve dvou stupních: předvádí určitou pozorovatelnou vlastnost B jako stav C, často prostřednictvím aluze. Slovem „jako“ je zde vyjádřeno metaforické přesunutí a přirovnání významů B a C mezi různými oblastmi zkušenosti, resp. různými kontexty. Při expresi si žák musí utvořit představu, která zformuje přirovnávané významy do nově organizované obsahové struktury (srov. Currie, Ravenscroft 2003: 47 n.).

Expresie není kauzálním důsledkem prožívané situace, ale jejím obrazným předvedením (Goodman, Elgin, 1988: 43). Co je v expresi předvedeno, tedy nemusí, i když může, být evokováno a naopak. Zatímco evokace je bezděčná, její povýšení na expresi předpokládá u subjektu schopnost vědomě oddělovat svůj vnitřní stav od obrazu jeho vnější podoby. Proto expresie není výronem emoce - je to socio-kulturní konstrukt (Goodman 2007: 77-84).

Oddělení vnitřního stavu od jeho obrazu je založeno na *představě*. Jejím prostřednictvím lze zaujímat distanc a metaforicky předvádět obsah jako expresivní zobrazení (Currie, Ravenscroft 2002: 60 n.). Člověk tedy může objevovat obrazy svých vlastních obsahů u druhých lidí a naopak chápat projevy druhých jako zobrazení svých vlastních obsahů, protože se prostřednictvím expresivních aktivit sociálně učí přisuzovat jim společný význam.

Koncept expresie ve spojení s jejím kulturním kontextem - expresivitou - tedy umožňuje rozlišit a zkoumat tvořivé úlohy založené na *metaforické imaginaci*, která je typická a nezbytná nejenom pro umění všech druhů a žánrů, ale současně pro valnou část sociálních aktivit. V nich, stejně jako v umění, se uplatňuje tzv. *egocentrické adaptivní rozhodování*. Tento termín rází E. Goldberg (2004: 94 n.) v kognitivních neurovědách jako nutný protiklad deterministického, „neosobního“ rozhodování. Egocentrické adaptivní rozhodování je založeno na uplatnění osobních priorit vůči reálným možnostem, které člověku poskytne jeho sociální anebo přírodní okolí.

Na podkladě uvedené charakteristiky podstaty expresivně tvořivých úkolů, představíme v další části nejprve obecné teoretické předpoklady analýzy tohoto typu úloh a dále návrh evaluačního pole - konkrétního nástroje pro jejich hodnocení.

#### **6.4 Strukturální a poststrukturalistické pojetí analýzy výtvarných úloh**

Didaktická analýza výtvarných úloh má být pomocí a podporou především pro učitele. Má jim poskytovat nástroje, *jak porozumět práci s obsahem ve výuce*. Jedinečná učitelská dispozice „rozumět obsahu didakticky“ je vystižena Shulmanovým termínem *didaktická znalost obsahu* (DZO nebo PCK - *pedagogical content knowledge*, viz Janík 2009). DZO jako součást učitelské didaktické kompetence podmiňuje kvalitu učitelské vzdělávací součinnosti se žáky při řešení učebních úloh.

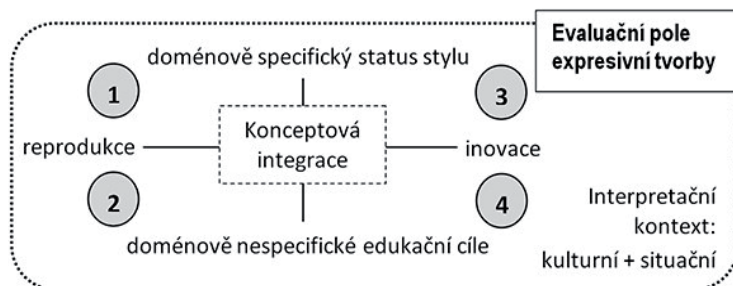
Výzkumy DZO ve výuce zpravidla sledují *strukturální charakteristiky* učitelské práce s učivem. Strukturální charakteristiky se týkají *významové struktury obsahu příslušného oboru*, která se promítá do výuky a udává měřítko její odborné správnosti či korektnosti (Slavík, Janík 2005; Janík, Slavík 2009). W. Carlsen (2002) popsal nedávný trend, tzv. *poststrukturalistický přístup*, který bere v úvahu další proměnné. Jedná se o „*historický nebo politický kontext, vzdělávací ideologie a charakteristické rysy jednotlivých učitelů*“ (Carlsen 2002: 134).

Poststrukturalistický přístup tedy zohledňuje socio-kulturní podmínky a vlivy, které jsou obsaženy ve zkušenosti učitelů nebo žáků. Jeho teoretickou oporou jsou autopoietické modely sociálních polí nebo rizomatické modely kultury (Deleuze, Guattari 2005; Fulková 2008; Fulková, Tipton 2008). Carlsen (2002: 140) doporučuje, aby se pro uplatnění DZO ve výuce využíval jak strukturální model, tak jeho obohacení z poststrukturalistického pojetí. Jde o to neztrácet ze zřetele „řád významů a forem“ vypracovaný „tahem“ specializovaného oboru a zároveň zohledňovat jeho příslušnost k aktuálním kontextům kultury a její historie (srov. Štech 2009: 109; Slavík, Dyrtrtová, Fulková 2010).

V tomto duchu pojmáme i náš návrh evaluačního pole, v němž zohledňujeme jak požadavky strukturální analýzy obsahu, tak přesah do poststrukturalistických souvislostí.

## 6.5 Evaluační pole - nástroj analýzy výtvarných úloh

Model evaluačního pole v našem podání je konstruován jako obsahová struktura orientovaná na dvou osách: vertikální a horizontální (Graf 1). Uprostřed na jejich průsečíku se nachází sféra konceptové integrace. Konceptová integrace tvoří svorník obsahové strukturace při žákovském vyjadřování a poznávání a stává se fundamentálním cílem expresivně tvůrčích činností. Spojení horizontální a vertikální osy odpovídá hlavním funkcím školy, která má tradovat minulé, konfrontovat současné a připravit na budoucí (srov. Schratz 1999; Janík, Slavík, Knecht, Najvar 2011).



Graf 1 - Evaluační pole expresivní tvorby

Evaluační pole expresivní tvorby, a tedy expresivních úloh. Centrálním kritériem pro hodnocení kvality expresivních úloh je nárok na konceptovou integraci, který propojuje ontodidaktickou a psychodidaktickou úroveň evaluace. Horizontální osa odpovídá kritériu *inovace*, vertikální osa odpovídá kritériu *hodnota*. Číslo v kroužku označují jednotlivé výšece a jsou využita dále v textu statě.

Vertikální osa ve schématu odpovídá nároku na kulturní hodnotu expresivního díla. Směrem nahoru se uplatňují doménově specifické nároky ontodidaktické, v opačném směru roste důraz na doménově

nespecifické požadavky psychodidaktické. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „odshora“ se vychází ze znalostí kulturních podmínek a expertních výkonů v daném oboru, zatímco postup „zdola“ nejprve zohledňuje žákovské (obecně antropologické) předpoklady k expresivní tvorbě. Vychází tedy ze znalosti třídy tvůrčích výkonů autorů odpovídajícího věku a v odpovídajících podmínkách.

Horizontální osa schématu odpovídá nárokům na inovaci v kontrastu s nezbytností vyučovat to, co již v kultuře získalo status hodnoty a patří tedy k reprodukováným obsahům. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „zleva“ se vychází z tradovaných a uznávaných hodnot, jejichž dosažení je předmětem výcviku, tréninku. Při konstrukci a posuzování úlohy „zprava“ se oproti tomu v nároku na úlohu zdůrazňuje požadavek tvůrčí originality a objevování nového (srov. Spousta 2008: 35n.).

Konceptová integrace je obecný princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení („smíšení“) konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce (srov. Turner, Fauconnier 2002: 17n.; Goodman 2007: 66n.). Termín *konceptová integrace* navrhli a rozpracovali Turner a Fauconnier (2002) v návaznosti na koncepci tzv. žitých metafor rozpracovanou v lingvistice Lakoffem a Johnsonem. Konceptová integrace, jak zdůrazňují Turner a Fauconnier (2002: 28 aj.), se zdaleka netýká pouze lingvisticky chápaných pojmů, ale zahrnuje všechny typy významotvorných lidských aktivit. V metaforickém principu konceptové integrace se jedná o přesunutí a přirovnání významů X a Y z různých oblastí zkušenosti. Tím vzniká obsažné přiřazení X je Y - „vidění X jako Y“.<sup>41</sup> Konceptová integrace vyžaduje od autora *imaginaci* a schopnost uvědomovat si *identitu obsahu* i při proměnách podob. Prostřednictvím imaginace se formují významy X a Y do nově organizované struktury a utváří se nová nebo inovovaná identita. Přitom je důležité, že tato nová

---

<sup>41</sup> Metafora „X je Y“ nevyjadřuje výhradně objektivní stav věcí (není to propozice vztažená jen k externím relacím), nýbrž především subjektivní organizaci mezi významy X a Y (srov. Davidson 2001: 245 n.; Mácha 2009: 148; Goodman 2007: 71-75; Slavík 2011: 215 n.).

identita v sobě stále udržuje kontexty obou dříve odlišných významů, takže překračuje hranice vžitých významů; je „živá“ tím, že udržuje oscilaci mezi odlišnými obsahovými doménami (Slavík, Lukavský 2012).

Z tohoto pohledu je konceptová integrace stěžejním cílovým prostorem, kterého je možné dosáhnout při řešení učebních úloh vyžadujících expresivně tvůrčí činnost žáků. Úlohy, které nenabízí žákům dosažení tohoto prostoru a omezují jejich činnost jen na rámec některé ze čtyř výsečí označených v grafu číslly, lze z tohoto pohledu považovat za nedostatečné. Dále představujeme obecnou charakteristiku takových úloh. V nadpisu vždy uvádíme číslo výseče evaluačního pole z grafu 1, do něhož úloha zredukovala žákovu činnost, a tak snížila kvalitu konceptové integrace.

## **6.6 Typy nekvalitních úloh a jejich charakteristika**

### **Výseč č. 1 - MRTVÁ, „OMŠELÁ“ METAFORA**

Úloha omezuje žáka na převzetí cizích schémat konstruování vizuální metafory. Tím obchází nutnost řešit složité vztahy mezi subjektivně pocíťovanou hodnotou obsahu a expresivní kvalitou tvorby. Žák kopíruje konstrukční schémata etablovaného stylu podle běžně známých souvislostí (např. srdce prostřelené šípem znamená lásku). V současnosti tento typ úkolů usnadňuje technická výbava ICT, která snadno strhne pozornost jen k působivé výrazové formě bez dostatečného zřetele k obsahu. Žák mechanicky reprodukuje expertní styl bez jeho internalizace. Jedná se o zadání typu „vyjádřete smutek nebo radost pomocí klipartu“.

### **Výseč č. 2 - PRVOPLÁNOVÁ POPISNOST**

Úloha sice zohledňuje dispoziční žáků k expresivní tvorbě, ale nepodporuje jejich rozvoj. Žák jen reprodukuje své vlastní stylové schéma, ale nerozvíjí je. Svou tvorbou jen „pojmenuje“ - triviálně denotuje význam (odpověď na otázku, Co to je?). Přitom mu málo záleží na těch výrazových kvalitách tvorby, které zabezpečují emulifkaci

a expresi (u kresby např. linie, tvar, valér, kontrast, vztah figury a pozadí, kompoziční integrita apod.). Jedná se o zadání typu „nakreslete psa nebo motýla, jak sami umíte“.

### **Výseč č. 3 - PŘÍLIŠ DALEKÝ METAFORICKÝ SKOK**

Úloha klade přílišné nároky v oblasti stylové inovace; je pro žáka nepřiměřená. Žák má řešit inovaci na úrovni expertního stylu, pro což nemá předpoklady. Nezískává v úloze opory pro objev domén a významů, které lze tvorbou smysluplně propojit, nebo pro objev kontextu, který by poskytl interpretační rámec pro pointu metafory. Jedná se o zadání typu „vyjádřete svůj vztah k ochraně přírody“, „namalujte plakát proti kouření“.

### **Výseč č. 4 - NEZDŮVODNĚNÝ METAFORICKÝ POSUN**

Úloha vyzdvihuje nezáměrnost, bezděčnost či náhodu, která je pokládána za cestu k inovaci, avšak odtrženě od žákova vlastního porozumění kulturní hodnotě tvorby. Řešení úkolu závisí na autorské libovůli. Tento typ úloh bývá z neznalosti obhajován poukazem na „subjektivitu hodnot“ v umění. Rezignuje na objevování hloubky zpracovávaného tématu prostřednictvím jeho pochopení skrze tvorbu. Protože žák produkuje náhodné výsledky, neuvědomuje si hodnotu, která vyrůstá z propracování vazby mezi tématem a stylistovými kvalitami jeho vyjádření. Jedná se o zadání typu „vyjádřete koláží krajinu vaší fantazie“, „vytvořte počítačovou animaci na libovolné téma“.

V praxi se všechny čtyři typy nekvalitní úlohy mohou vyskytovat jednotlivě, anebo se sdružovat. Jejich výskyt zpravidla vypovídá o tom, že úloha není dostatečně promyšlena s ohledem na vazbu mezi žákovskou činností a obsahem, který se žák má učit (srov. Valenta, 2010). Anebo jejímu autorovi chybí tvořivá či pedagogická invence anebo obojí.

Obecné vymezení negativních charakteristik na druhou stranu umožňuje identifikovat a rozebrat konkrétní úlohy, které považujeme za zdařilé. V další části přistupujeme k analýze struktury vzdělávacího obsahu kvalitních úloh z výtvarné výchovy realizovaných v praxi.

*„...podívat se na sebe očima diváka“*

První z nich byla určena pro žáky 9. ročníku ZŠ a realizovala ji Hajdušková, která také popsala její poststrukturalně pojatou reflexi (2009: 27n.). Námět úlohy byl nazván Blíženeček. Úkolem bylo vyjádřit některou z možných podob autorského Já, „...podívat se na sebe sama jako autora očima diváka“ (Hajdušková 2009: 37). Artefieticky pojatá úloha byla spojena s reflektivní diskusí mezi žáky, která se týkala otázek osobní identity, sebeobrazu a jeho stylizace, společenských nároků na vzhled a chování ad. Proces zadání a počátek řešení úlohy autorka popisuje takto (Hajdušková 2009: 27):

*„...žákům deváté třídy jsem přinesla černo-bílé rokopie jejich fotografických portrétů. Z nich měli jakoukoliv technikou (malba, kresba, koláž atd.) vytvořit podobu svého Blížence. Někteří žáci rokopii nalepili na větší papír a domalovávali ji nebo dokreslovali, jiní ji rozstříhali a znovu slepovali, nebo ji množili na kopírce a vrstvili...“ (příloha, obr. 4)*

Hajdušková v citovaném textu popisuje příklad žákovského řešení (Hajdušková 2009: 28):

*„... Jeden žák, Vojta, vystříhl oči portrétu, vyměnil je a znovu nalepil. Změna byla tak nepatrná, že si jí většina spolužáků ani nevšimla, ale když se na jeho obrázek dívali, říkali - „no, seš to ty, ale nejseš“... Jedna spolužačka po chvíli řekla: „seš nějaký divnej“ a dívala se zkoumavě přímo na Vojtu. Když jim Vojta během diskuse vysvětlil svůj fígl, byli nadšení jeho jednoduchostí a zároveň účinností.“*

Jaká je strukturace obsahu v uvedené kazuistice? A v jakých ohledech zde tvorba může vést k poznávání? Při hledání odpovědí na tyto otázky je vhodné začít od nejjednodušší úrovně: denotace. Původní fotografický portrét denotuje zobrazeného žáka; je - Goodmanovými slovy (2007: 38n.) - Vojty-obrazem. V našem kulturním kontextu, v němž se s fotografickými momentkami lidských obličejů setkáváme na každém kroku, je natolik samozřejmý, že nevyvolá žádnou zvláštní pozornost.



Vojta však do svého portrétu zasáhl tím, že pozměnil jeho význačnou část: oči. Tím vizuálně narušil navyklou ikonickou samozřejmost „denotování obrazem“, obrátil pozornost diváků k výrazové konstrukci obrazu, a tím i k druhému typu symbolizace: *emplifikaci*. Portrét od této chvíle (nenápadně) denotuje Vojtu a (nápadněji) emplifikuje - předvádí - jeho oči. Tímto způsobem vzniká *vizuální metafora* založená na obecném poznávacím principu *konceptové integrace*.

Vojta svým zdánlivě nepatrným zásahem do fotografického portrétu (vystřížením a výměnou očí) vytvořil působivou konceptovou integraci: vizuální metaforu *znetvoření*. Spolužáci viděli Vojtu, ale přece ne jeho. Jako by jim Vojtovo dílo kladlo otázku po identitě; je to přítel, anebo „divný“ netvor?

Při analýze vynikne příčina působivosti této vizuální metafory daná minimálním rozsahem, ale drastičností změny oproti navyklému zobrazení (oči jsou výjimečně citlivá část těla). Je tu mimo jiné vyzdvižen obecný expresivní princip lidského zdobení těla; zdobení „přitahuje skrze znetvoření“ - působí barevné změny nebo hmotné deformace, ale jen do přesně kontrolované míry (kosmetické líčení, piercing, vytrhávání obočí atp.). Expresivní princip zdobení těla produkuje význačné mezikulturní odlišnosti, souvisí s problematikou módy a vkusu a rozmanitost jeho projevů ilustruje historický vývoj kultury. Jeho vzdělávací využití nabízí pestré možnosti, ale vyžaduje od učitele nemalou profesní kvalitu jak v ontodidaktické, tak v psychodidaktické oblasti kompetence (Slavík, Lukavský 2012).

Náš dosavadní výklad napověděl, že vnější podoba zadání výtvarné úlohy ukrývá řadu strukturních souvislostí, jejichž uplatnění v konečném důsledku rozhoduje o vzdělávací kvalitě úlohy. Úlohy v každém vzdělávacím oboru jsou opředeny sítí interpretačních vztahů a pravidel, která přidělují úloze potenciál její vzdělávací kvality. Obory se však liší v tom, do jaké míry jsou tato pravidla pro žáka a učitele *zřejmá* a do jaké míry je *závažné jim porozumět*. Výtvarné úlohy jsou na tom v jistém smyslu nepříliš dobře. Žáci je totiž obvykle vyřeší s nesrovnatelně menším kulturním úsilím než úlohy v matematice, ale stejně je často nepochopí, protože jim uniká, co jim vlastně úloha přináší a co se jejím

prostřednictvím naučili. Ten, kdo jim toto pochopení má umožnit, je samozřejmě učitel. K tomu potřebuje umět úlohu analyzovat a vyhodnotit ji. Teorie výtvarné výchovy mu má pomáhat tím, že poskytuje myšlenkové nástroje. K tomuto cíli směřujeme v tomto příspěvku.

## 6.7 „Culturejamming“

Pro druhou naši analýzu jsme vybrali tvorbu žáka, který je mezi svými vrstevníky ve třídě známý jako obdivovatel výrobků jisté slavné firmy (podle Slavík, Dyrtrtová, Fulková 2009). Svůj postoj vyjádřil tak, že si jejími značkami polepil celý obličej, dokonce i víčka (příloha, obr. 5). Tím splnil zadání úlohy, epistémicky přínosným způsobem rozvrhl strukturu významů a bezděčně, aniž předem tušil souvislosti, vytvořil analogii k současné vizuální tvorbě (viz dále).

Ohniskem významové struktury žákova díla je prosté určení jeho extense, tj. určení odkazu (denotace) na příslušnou firmu (Nike). Žák však současně na svém obličejí předvádí - emplifikuje - design její prestižní značky. Dělá tedy něco podobného jako výrobce, když předvádí své logo na nápadném místě prodávaného výrobku. Jedinčný styl designu symbolizuje prestiž firmy a nelze jej tedy nahradit jinou vizuální podobou. Proto komerční cena loga jakékoliv proslulé firmy není malá, což se běžně prokazuje jeho zneužíváním jako klamavé nálepky na padělky původních výrobků.

Je zřejmé, že již v této fázi analýzy se dotýkáme společenských a kulturních kontextů, a tím překračujeme strukturální přístup ve směru poststrukturální analýzy. Doplňme ji interpretací subjektivní stránky žakovy exprese. Co vlastně žák o sobě svým dílem může říkat a jaké myšlenkové skripty přitom používá? Třeba toto: „*jsem nositelem prestižní značky → vlastníím drahou věc → jsem bohatý a mocný → jsem tím, co vlastníím*“. Touto komplikovanou souhrou významů jako by člověk ztrácel svou původní tvář pod vlivem oblíbeného zboží. Žákovo dílo tak bezděky parafrázuje slavnou Frommovu otázku „Být nebo mít“ směřující k jednomu z existenciálních problémů současné euro-americké civilizace.

Pro poststrukturalistický přístup se tím nabízí další krok kritického zobecnění do aktuálních společenských a politických souvislostí. Nacházíme je v okruhu angažované umělecké tvorby tzv. *culturejamming*. V. Bělohradský (2010) o něm napsal: „*Culturejamming* je politicky angažované umění postdemokratické doby, které se vynořuje jako odpověď na kolonizaci veřejného prostoru „globálními ekonomickými zájmy“ - jednoduchým příkladem je třeba nápis *ČEZsko*. Nejznámějším příkladem *culturejamming* je obraz *Corporate America Flag*.“ Obraz, který Bělohradský v citátu zmiňuje, je sarkastickou parafrází vlajky USA, na níž jsou bílé hvězdy, symboly jednotlivých států USA, nahrazeny značkami nadnárodních firem.

Analogie s žakovskou tváří polepenou firemními značkami je tu nasnadě. Polepená tvář je reálnou metaforou s podobným obsahem jako *Corporate America Flag*, přestože původní žakovská motivace je zřejmě diametrálně odlišná od kritického přístupu angažované tvorby *culturejamming*. Právě proto však žakovo dílo vyvolává otázky a vyzývá k diskusi, kterou by sami žáci stěží dokázali rozvinout, protože prostě k tomu postrádají dostatek znalostí. Je na učiteli, aby v podobných případech žakovský nápad zachytil, zasadil do odpovídajícího kulturního kontextu, v reflektivním dialogu ve skupině z něj vytěžil *vzdělávací motivy* a v posledku tedy i *učivo*, třeba pro výchovu k občanství, aplikovanou etiku, multikulturní výchovu apod. (srov. Fulková 2008).

## 6.8 Závěr

V předcházejícím výkladu jsme analyzovali obecněji platné i zvláštní charakteristiky tvořivých učebních úloh v expresivních oborech. Jedná se o problematiku, která sdružuje poznání z oblasti pedagogiky či didaktiky a oborů, které se zabývají expresivitou, tj. především obory umění i celé expresivní kultury a všechny teoretické obory, které zde nacházejí svůj předmět (estetika, kulturologie, psychologie, sociologie ad.). Pokusili jsme se ve stručných tezích představit mnohdy nedoceňovanou složitost a náročnost tvorby a hodnocení expresivních tvořivých úloh, mají-li být opravdu kvalitní, tj. vystihující svůj předmět v souladu se soudobými oborovými požadavky.

Snažili jsme se poukázat na to, co může být společným podkladem kvality expresivních tvořivých úloh: přítomnost kulturně plodného obsahu, který lze interpretovat ze zadání a řešení úlohy jako *epistémickou strukturu*. To znamená, jako strukturu konceptů spojených prostřednictvím konceptové integrace. Koncepty jsou z pedagogického hlediska vzájemně spjaté logikou zadání úlohy, jejího řešení žákem a jejího didaktického hodnocení a jsou zasazeny do *kulturních, sociálních a personálních* vzdělávacích souvislostí. Tato struktura ospravedlňuje úlohu v její vzdělávací funkci a je předmětem jak pro didaktické zkoumání, tak pro evaluaci vzdělávací kvality.

Vymezili jsme konceptuální rámec pro hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh - jejich *evaluační pole*. Jeho základními osami jsou hodnota a inovace, těžištěm je sféra konceptové integrace. V textu jsme nejprve rozlišili typy úloh, které redukují žákovu činnost, a tak snižují kvalitu konceptové integrace. Následně jsme představili dvě konkrétní kazuistiky expresivních tvořivých úloh z výtvarné výchovy, které pokládáme za kvalitní. Obecně je lze vymezit jako takové obsahové uspořádání výuky, které postupně zaměřuje pozornost a činnost žáka na všechny dílčí oblasti evaluačního pole, a nakonec jej prostřednictvím konceptové integrace vede k nové, kulturně obohacené zkušenosti. Celý proces a jeho výsledky mají být zasazovány do obecnějších a hlubších poznávacích souvislostí. Pro upřesnění na úplný závěr citujeme z textu Slavík, Dytrtová a Fulková (2010: 236-237), v němž jsou vymezena kritéria dokreslující základní strukturu evaluačního pole.

- *Obsažnost; hodnota invence a stylu* - Konceptová kvalita úkolu posuzovaná vzhledem k oboru a k danému kulturnímu kontextu: a) kulturní a humánní váha tématu, b) významová správnost a komplexita vzhledem k příslušnému oboru, c) vazba na důležité kulturní souvislosti.
- *Inovativnost* - Míra neotřelosti a tvůrčí originality posuzovaná v odpovídajícím kontextu (personální, sociální, kulturní vztahová norma).

- *Integrita (soudržnost)* - Respekt ke struktuře a systémové podstatě tvořivého myšlení v daném oboru, se zvláštním zřetelem na edukační kvality vztahu mezi formou a obsahem (neformálnost). Respekt k integritě (content coherence) pedagogického díla.
- *Přiměřenost* - Míra personalizace: orientace na žáka, jeho motivaci, dispozice a zkušenosti.
- *Kurikulární normativita* - Pedagogický projekt je disciplinován kurikulárním rámcem. Učitel by měl být schopen rozpoznávat, pojmenovat a charakterizovat normované položky, které v úloze předkládá, a činnosti, ve kterých je žáci budou zpracovávat.

Všechna uvedená kritéria jsou strukturální součástí evaluačního pole a prokreslují jeho podobu. Bylo by možné je obohacovat dalšími, jemněji diferencujícími kritérii, a tak utvářet pomyslnou „sít kvality“: komplex kritérií, která umožňují učitelům ruku v ruce s teoretiky nahlížet, vyhodnocovat, společně promýšlet a diskutovat kvalitu učebních úloh.



## TVOŘIVOST SCHOVANÁ VE „SLEPÉ TUŽCE“

Martina Komzáková

To, že estetické obory jsou bytostně spjaté s kreativitou (tvořivostí) a výtvarná výchova je dobrou platformou pro její trénink a rozvíjení, je plně ukotveno v obecném vědomí a tento názor není zpochybňován. Přímo v RVP je formulováno: „Vzdělávání v této (estetické) oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.“ Jakým způsobem se ovšem tak konkrétně děje, kde, jak a hlavně proč, jaké je pro to opodstatnění, to jsou otázky, na které je třeba si odpovídat, aby se z intuitivního, folkového „to se děje“ pozornost zaměřila na smysluplné aktivity, které budou tvořivost v žácích fakticky cíleně rozvíjet a trénovat. Aktivity, které jsou pro daný cíl efektivní (a třeba budou i efektní).

Následující kapitola je zaměřena na analýzu konkrétní úlohy pro žáky ve VV. Jakými konkrétními způsoby v žácích úloha tvořivost rozvíjí a jaký má daný způsob opodstatnění v kontextu teoretického poznání. Text hledá odpověď na otázku „co se právě děje v mé praxi a jak to mohu profesionálně co nejlépe ovlivnit?“ (Slavík 2010), jaký vzdělávací obsah a potenciál mají zadávané výtvarné úkoly v souvislosti se vzdělávacími cíli, které si učitel sám klade a naplňuje (Uhl Skřivanová 2011: 103-164). Text tak reaguje tak na požadavek oboru: „Nejvíce nyní chybí výzkumy reálného edukačního procesu ve výtvarné výchově,

*výtvarně-didaktické rozbory v praxi zadávaných a žáky řešených úloh, situační rozbory kazuistik a výzkumy kvality výuky*" (Slavík 2010, srov. Slavík, Fulková 2008).

## **7.1 Hra na „Slepou tužku“ - popis úlohy**

Pomůcky: tužka, fixa, propiska (nástroj, který bez problémů zanechává výraznou kresebnou stopu), papír A4 (ideálně čtvrtka), 2 šátky.

Časová dotace: 45-60 min.

Věková kategorie: od 2. stupně ZŠ výše.

Jedná se o práci ve dvojicích, do kterých se rozřadí dle vlastních preferencí.

Postup: Jeden z dvojice má šátkem zavázané oči, druhý vidí. Spolu jsou spojeni zavázanýma rukama v zápěstí šátkem. Ten z dvojice, který vidí, má spojenou svoji nedominantní ruku se „slepým“. Je to on, kdo vidí psané instrukce, co se bude kreslit. A „kreslit“ může pouze tak, že vede ruku „slepého“ uchopením hřbetu dlaně. Tužku drží a kreslí svou dominantní rukou pouze „slepý“ podle toho, jak ho vede vidící. Celá aktivita se odehrává neverbálně. Učitel zadává postupně dobře viditelné písemné instrukce, co se má kreslit. Každou následující instrukci poskytne tehdy, když vidí, že většina dvojic tu stávající nakreslila. Instrukce by měly proběhnout cca v 8 min. Instrukce jsou tvořeny 6-8 větami, které popisují situaci, která není až tak obvyklá, ale přitom se skládá z obecně známých prvků. Jednotlivé instrukce jsou za sebou řazeny tak, aby byl narušen logický řád jejich řazení.

Konkrétní příklad znění instrukcí v dané úloze:

### **A varianta**

Nakresli štafle.

Na štaflích je zavěšený kýbl.

Vedle štaflí stojí slon.

Na štaflích stojí ošetřovatel a kartáčem drhne slona.

Dívá se na to hodně diváků a moc se jim to líbí.

Z hromady hlíny vykukuje krtek, a i jemu se to líbí.



## B varianta

Nakresli stůl.

Na stole stojí puntíkatý hrnek a talíř s krajícem chleba.

Nad stolem visí hodiny s kukačkou.

Na židli u stolu sedí Pepíček.

Oknem se dovnitř dívá jelen.

To všechno se odehrává v hájovně.

Po ukončení všech instrukcí a kreslení poskytne učitel žákům čas (refle v akci) - cca 5 min., aby 1) nejprve mohl slepý hádat, co to kreslil, 2) poté, co slepý „dohádá“, aby si mohli sdělit ve dvojici bezprostřední zážitky z akce. Poté se žáci ve dvojici prostřídají - slepý se stane vidícím, a naopak a aktivita se opakuje.

Poté, co skončí zážitková část, následuje společná refle všech zúčastněných (refle po akci, cca 20-30 min.). První část refle je zaměřena na sdílení zážitků z akce (odventilování emocí, které by mohly překrýt kognitivní stránku zážitku). Druhá část refle je zaměřena na koncept, který chce pedagog v dané úloze rozvíjet<sup>42</sup>. V našem případě se jedná o trénink tvořivosti, proto základní otázky do diskuze od pedagoga zní: *Čím konkrétně jste v úloze byli překvapeni, čím jste překvapili sami sebe, čím vás překvapil váš partner? Co vnímáte jako svůj úspěch, že jste dokázali a proč?*<sup>43</sup> (příloha, obr. 6 a 7)

---

<sup>42</sup> Vzhledem k potenciálu úlohy je koncept tvořivosti jeden z mnoha. Nabízí se např. téma umění handicapovaných, art-brut, kde handicap je součástí tvorby; koncept experimentu v umění; z oblasti technologické - možnosti kresby jako média a kresebného procesu; témata z OSV jako spolupráce, neverbální komunikace.

<sup>43</sup> Poměry časové dotace na výtvarnou akci a její reflexi vyplývá z časových limitů výukové jednotky. Pokud by nemělo být dostatek času na verbální reflexi, necháme žáky odpovědi zaznamenat písemně a pak se k nim vrátíme v první možné situaci, kdy budeme mít dostatek času. Z toho důvodu, aby mohlo dojít ke zvědomění a ukotvení (mentalizaci) hlavního cíle výtvarné akce a výsledků, jak se žákům v úloze a tématu dařilo.

## Základní charakteristiky úlohy

- *Podpora kreativity* - hlavní cíl úlohy.
- *Nesoutěžní hra* - činnost není zaměřena výkonově, ale procesuálně. Není zde hodnocení orientované na výsledný výkon.
- *Pozitivní sociální kontext* - reflektovaná interaktivní kresba ve dvojicích, které se na spolupráci domluvily.
- *Zaměření na „přiznaný“ EXPERIMENT v procesu tvorby* - centrum pozornosti je orientováno na proces tvorby s prvem náhody, ne na výslednou kresbu.
- *Handicap jako součást procesu* - kresba po slepu („slepý“) - smyslová deprivace, kresba autora s distancí od přímého kresebného nástroje („vidící“), informace vedoucí ke konstruování obsahu jsou chaotické (instrukce podávány bez prvoplánově zřejmé logické struktury podporující smysluplný narativ), omezená časová dotace.

V tomto okamžiku, kdy je úloha představena, jsou důležité následující otázky:

- *Jaké je opodstatnění dané úlohy ve výuce výtvarné výchovy (oborová korektnost)?*
- *Jaké mají opodstatnění jednotlivé kroky v úloze? V jakém jsou kontextu s teoretickým zázemím? (tzn. jaký lze očekávat efektivní přínos pro sledovaný cíl?)*

## 7.2 Oborová korektnost úlohy

*„V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech - tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající*

v *současném výtvarném umění a v obrazových médiích*. (RVP: 64). Rámcový vzdělávací plán (dále RVP) je základním dokumentem, který vymezuje obsah a formu toho, jak se výtvarná výchova vyučuje na školách. Z úvodní citace této kapitoly se teď zaměříme na vztah konkrétní úlohy jako hlavního prostředku činnosti k (současnému) výtvarnému umění.

Jak souvisí hra s experimentem a handicapem v interaktivní kresbě (což jsou dominantní stavební prvky úlohy „Slepá tužka“) s výtvarným uměním?

Ve své podstatě *experiment a tvůrčí hra*<sup>44</sup> *ve smyslu hledání možností* (ať už možností médií, technologií nebo autorských či diváckých možností) můžeme *řadit mezi základní dynamické činitele vývoje umění*. Bez těchto procesů není představitelná jakákoliv změna ve formě, obsahu a významu umění v celé jeho historii. Vždyť i to, když změna přijde „náhodou“, nezávisle na autorovi, on je ten, kdo (ne)přijme danou změnu jako součást či podstatu uměleckého konceptu. V podstatě celá moderna 20. století vzešla z experimentu s možnostmi autora, tvůrčího procesu i díla a experiment je její prapůvodní podstatou.

Pokud bychom se zaměřili na tvorbu založenou na uměle vyvolaném handicapu - zde můžeme sledovat souvislosti s tou uměleckou tvorbou, pro kterou je charakteristická *snížená kontrola ve vztahu mezi autorem, tvůrčím procesem a výsledným dílem, a která je zdrojem „chtěné frustrace“ coby zdrojem vnesení NEZNÁMÉHO náhodného prvku do tvůrčího aktu*.

Jako příklady záměrného snížení kontroly nad psychickým nebo fyzickým stavem autora, které byly zdrojem umělecké tvorby, uveďme např. *surrealismus* nebo *psychedelické umění*, kde autoři experimentují se změnami stavu vědomí, a *body-art*, které je zaměřené na testování hranic fyzického těla - např. tvorba *M. Abramovič*, u nás např. *P. Štembery*, *J. Mičocha*.

---

<sup>44</sup> Kde se primárně jedná o akt tvorby - tvořivý proces - než o vytvoření díla s estetickou hodnotou.

Handicap jako snížená kontrola nad procesem tvorby je charakteristická pro akční malbu (akční umění) *J. Pollocka*, u nás třeba *E. Šinkory*. Handicap je zde v omezené kontrole výsledné formy a obsahu díla, protože autoři nechávají „spolutvořit“ vnější okolnosti, např. fyzikální zákonitosti, které ovlivňují chování média (barvu).

Když se přiblížíme ještě více podobě handicapu ve „Slepé tužce“, kde se jedná hlavně o princip experimentu s handicapem snížené kontroly ve smyslu distance autora od tvůrčího procesu a výsledného díla a kde druhý člověk (ne sám autor) je faktickým realizátorem výsledné podoby díla, tak tento postup rozvinul *Yves Klein*, který v 60. letech používal těla modelek jako „živé štětce“, které samy sebe otiskovaly na plátno.

Loňští několikanásobní laureáti Ceny Jindřicha Chaluppeckého *Jiří Franta* a *David Böhm* jsou však pro usazení naší úlohy v kontextu výtvarného umění naprosto ideální.

Pro jejich tvorbu je charakteristické experimentování s možnostmi kresby. Ať už s možnostmi kresby jako média, tak s možnostmi vztahu mezi autorem kresby a samotnou kresbou, popř. malbou. Autoři sami svoji tvorbu popsali následovně: „*Není tu tak důležitý výsledek jako proces. Nazýváme to kresbou s handicapem, kdy mezi umění a sebe nebo někoho dalšího klademe nějakou překážku.*“ (Böhm in jab. 2012). Navíc při jejich performance *Skoro nic* v Karlin Studios v r. 2010: „*Podle předlohy umělců, ale s notnou dávkou autorské licence, nakreslil řidič velkého bagru mohutnou postavu, která (určitě bez záměru autorů) připomíná legendárního Golema.*“ (Lomová 2010). Při této performance sice kreslíř-bagrísta viděl, co má kreslit a měl volné ruce, ovšem zakončené neforemným ramenem bagru. A samotní autoři šli ještě dál, jejich spojení s kreslířem bylo pouze abstraktní, museli se spolehnout na jeho ochotu ke spolupráci.

Kapitolu oborové korektnosti úlohy však zakončíme otázkou: Co je na experimentu/hře a handicapu tak funkčního, kde se bere efektivita dané činnosti (experimentování a testování hranic, překonávání sebe sama, tvůrčího procesu nebo díla) pro rozvoj tvůrčího potenciálu

člověka, že ho využívají nejenom samotní umělci, ale jsou zároveň ukotveny v RVP pro VV jako jedny z nejdůležitějších činností ve VV? „*Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.*“ (RVP: 64).

### 7.3 Winnicott o kreativitě

*Donald W. Winnicott* (1896-1971) byl britský psychoanalytik a zakladatel psychoanalytického směru Britská škola (teorie) objektních vztahů. Původně byl pediatr a celou svou práci zaměřil na zkoumání vývoje lidské psychiky a vlivu raných objektních vztahů mezi dítětem a pečující osobou na další život člověka.

„*Prožívání kontinuity<sup>45</sup> bytí [...] jedince [...] podle Winnicotta závisí na třech faktorech, které jsou vzájemně v interakci: a) pocit bezpečí v niterném světě; b) schopnost omezit zájem o vnější události c) vytváření spontánních tvůrčích gest*“ (Fonagy, Target. 2005: 151).

Pocit bezpečí v niterném světě je podle autora přímo úměrný schopnosti matky (nebo nejbližší pečující osoby o dítě) poskytnout dítěti *bezpečný holding* neboli „*Podpůrné prostředí [...], které [...] skýtá prostor pro integraci agrese a lásky [...], který [...] umožňuje snášet ambivalenci [...] a pomáhá [...] při citlivém stavu přechodu z neintegrovaného do integrovaného stavu [...] zaštitit kojence před nesnesitelným duševním prožíváním nepředstavitelnou či archaickou úzkostí*“. (Winnicott in Fonagy, Target 2005: 151). Jinými slovy, nakolik je matka *schopna poskytnout reálný funkční pocit bezpečí*.

Schopnost omezit zájem o vnější prostředí je podle Winnicotta zase závislá na tom, jak matka (nebo pečující osoba) není dokonalá ve své péči, ale je *dost dobrá matka*.

---

<sup>45</sup> Diskontinuitu bytí Winnicott považoval za jeden ze základních zdrojů psychopatologie člověka.

*„Winnicott nepředpokládá, že raný kojenecký věk je idylickým obdobím. Matka musí být dosti dobrá, ale její selhání je nevyhnutelné a motivuje k růstu. [...] Dosti dobré mateřství zajišťuje, že kojencovo ego se osamostatňuje a už nepotřebuje podporu matčina ega; k vybudování separovaného self nevyhnutelně patří odpojení od matky.“ (Winnicott in Fonagy, Target 2005: 150) Díky své nedostupnosti (emoční i faktické fyzické) a „bezpečné frustraci“, které z ní vzniká, matka kojenci umožňuje, aby začalo rozvíjet své schopnosti, jež mu umožní zvládnout „samostatné“ bytí bez těžké psychické zátěže. Místo pláče, jako jediné reakce na nedostupnost matky, začne rozvíjet pozornost do svého nitra. Kde díky psychické schopnosti symbolizace začne být schopno používat přechodový objekt jako vstupenku do potenciálního prostoru, který mu umožní saturovat své psychické potřeby bezpečí a blízkosti prostřednictvím sebe sama. V prostoru, kde dudlík dokáže nahradit prs matky stejně úspěšně - samozřejmě pokud dítě nemá hlad či není deprivováno absencí fyzického kontaktu. Navíc je to pro dítě okamžik, kdy samo může rozvíjet své schopnosti, kterými je přírodou obdarován (konkrétně zralostí mozku a vývojem psychických funkcí). A naopak právě dokonalost (všedostupnost) matky je to, co omezuje zdravý přirozený vývoj dítěte. Dokonalost péče neumožní prožít dítěti pocit, že samo je schopno si úspěšně poradit s neznámou nepříjemnou situací.*

*„Přechodové objekty jsou v prostoru (potenciální prostor) mezi self a vnější realitou, v němž podle Winnicotta dochází k symbolizaci, kde roste smysluplná, láskyplná, sdílející leč nezávislá družnost a láska, kde ve spontánní, tvůrčí činnosti zdravých lidí zůstává zachována hra a iluze.“ (Fonagy, Target 2005: 150).*

Čímž jsme se dostali i k podmínce: *schopnost vytváření spontánních tvůrčích gest.* Jak z předchozích řádků vyplývá, schopnost tvůrčích gest je podmíněna *nedokonalou, ale dost dobrou matkou (tj. bezpečným, funkčním a zdravým sociálním kontaktem), z ní vzniklé „bezpečné frustrace“, která v dítěti podnítlá prozkoumávání*

*možností potenciálního prostoru<sup>46</sup> (prostor objevování a testování možných řešení) a možnosti jejich využití ve svůj vlastní prospěch pro zvládnutí pocitu frustrace a úzkosti z neznámé nebo nedostatečně dobré situace.*

Jestliže je tvořivost jeden ze základních stavebních kamenů zrání a vývoje zdravé lidské psychiky a její možnosti trénujeme a využíváme od kojeneckého věku, kde a jak ji konkrétně trénujeme ve „Slepé tužce“? *A jak moc je tento trénink tvořivosti efektivní z pohledu podmínek, které jsou pro rozvoj a posilování kreativity nezbytné?* Kde je možné najít v konkrétní úloze bezpečný sociální holding poskytovaný dost dobrou matkou? Co je zdrojem „bezpečné frustrace? Jak moc je bezpečná?

## **7.4 Dost dobrá „Slepá tužka“**

*„Tvorbu uměleckého díla lze pochopit jako řešení problému. ... Je zřejmé, že jde vždy nejen o problém nejasně vymezený, nýbrž také o problém s několika nebo více variantami řešení. [...] Při tvorbě tak jde o postupnou konstrukci - řešení krok za krokem - o permanentní růst a transformaci materiální a významové struktury budoucího díla.“* (Kulka 2008: 383). Slavík (2010) popisuje charakteristiku výtvarné tvorby v její historické podmíněnosti, subjektivních důsledcích a objevnosti postupu: *„od obsahu k formě a nazpět, tj. (jedná se o) pohyb mezi výrazovou strukturou a strukturou významů při utváření vizuálních znaků“*. V RVP je pro výtvarnou výchovu tento problém řešen požadavkem na výuku tak, aby žák byl veden *„k uplatňování subjektivity a rozvíjení smyslové citlivosti“*. Kde funkčnost a originalita řešení zvolené formy díla ve vztahu k subjektivnímu obsahu díla je ověřováno prostřednictvím *ověřování komunikačních účinků* díla a autora v sociálně kulturním kontextu.

---

<sup>46</sup> Autoři Fonagy, Target potenciální prostor nazývají *pretend mod* (modus předstírání) lidské psychiky (srov. Fonagy, Target 2005: 277). V teorii *fikčních světů* je právě tato schopnost lidské psychiky základní podmínkou, která umožňuje vstoupit a být ve fikčním světě.

V tomto kontextu, kde pro řešení problému situace neexistuje jedno jediné správné řešení<sup>47</sup>, je *bezpečný holding* „Slepé tužky“ tvořen následujícími postupy:

Ve Slepé tužce se jedná o *hru a přiznaný experiment*, kde není hodnocena estetická kvalita výsledné kresby, ale účast v procesu hry a experimentu.

Dalším faktorem, který se podílí na bezpečném holdingu, je *spolupráce ve dvojicích*, která byla založena na *dobrovolnosti výběru*, s kým chce žák spolupracovat, s kým se cítí bezpečně a ke komu má primárně důvěru.

Třetím faktorem je zde *pedagog, který z podstaty zajišťuje „bezpečnost“ celého procesu*. Ať už na pocitové úrovni, „je to učitel, který tomu rozumí“, tak i faktické účasti v procesu, neboť on organizuje plynulost a smysluplnost činnosti včetně dozoru toho, aby nikdo nebyl prostřednictvím úlohy „nebezpečně frustrován“ - byť třeba škodolibostí druhého z dvojice, že by slepého navedl mimo papír či mu nepodal tužku, když by mu vypadla.

„*Bezpečná frustrace*“ je ve „Slepé tužce“ prezentovaná těmito postupy:

- Prvotním zdrojem možné frustrace je samotná *podstata hry a to, že nemá jedno správné řešení*, ale že se jedná o množinu možných řešení, u nichž teprve realizace prokáže jejich (ne)funkčnost.
- Druhým zdrojem frustrace je *handicap při tvorbě* - kreslící nevidí a vidící může pouze ovládat nevidoucího.
- Třetím zdrojem frustrace je *částečná alogičnost poskytovaných instrukcí*, podle kterých se má kreslit. (Porušením logičnosti vyprávěného narativu, tak jak je představován v instrukcích, narušujeme jednu ze základních struktur lidského poznávání světa<sup>48</sup>).

---

<sup>47</sup> Neboť řešení je čistě subjektivní záležitostí autorského aktu - co už je dost dobrý výsledný tvar (výrazová struktura, forma) díla pro strukturu významů, které autor chtěl vtisknout do svého díla.

<sup>48</sup> „*Narativní perspektiva zaostřuje pozornost jedince na prožívanou biografickou zkušenost a její významy - umožňuje vidět, že souvislost, směřování a celkový tvar prožívaného života jsou tvořeny figurami a zápletkami příběhů, které žijeme a které vyprávíme*“ (Sarbin 1986 in Čermák 2003; Chrz 2005).



*Je ovšem frustrace „Slepé tužky“ tak bezpečná, jak je od ní požadováno? Když právě poskytnuté bezpečí je nejméně frekventovanější podmínkou dané úlohy, daného experimentu. Co je jeho nejuvědomovanějším zdrojem?*

Podle Winnicotta je zdrojem destruktivní frustrace situace, když „[...] vědění dítěte (postavené proti jeho chtění) je narušeno zvenčí nebo zmateno. To podle Winnicotta vede k dezintegraci, dezorientaci, uzavření do sebe a k pocitu zničení [...] k fragmentaci kontinuity byt“ (Fonagy, Target 2005: 150)

Taktéž autoři Fonagy, Target (2005: 277-283) popisují jako dezintegrativní životní situaci tu zkušenost jedince, která neprošla *aktem mentalizace*, díky kterému by jedinec měl možnost kognitivně zpracovat své afektivní stavy z prožité situace.

Zastřešujícím zdrojem bezpečí ve Slepé tužce je tedy z psychologického pohledu jednoznačně *moderovaná reflexe v akci a po akci*.

Díky ní je možné úlohu a zážitek z ní interpretovat, vysvětlit, *ucelit vzdělávací koncept úlohy a usadit do životní zkušenosti jedince*. (srov. Slavík, Wawrosz 2004).

## **7.5 Závěr aneb poselství „Slepé tužky“**

Analýza „Slepé tužky“ otevřela možnost popsat a zkoumat vliv *bezpečné (záměrné) frustrace a její míry kotvené bezpečným holdingem jako jednu z možností, jak efektivně trénovat kreativitu*. Podpora kreativity je v dané úloze především založena na posilování *autorské odvahy v experimentování* s hledáním nových autorských způsobů řešení ve vztahu direktivně dané formou s požadovaným obsahem díla a ve zkušenosti nalezení konstruktivního řešení v neznámé situaci. Tato odvaha je hmatatelná (obrázek je reálný) s tím, že je možné se k němu kdykoliv vracet, porovnávat, vysvětlovat, obměňovat.

Úlohou je zde zároveň trénované porozumění vztahu mezi obsahem díla, jeho vizuální formou a subjektivní preferencí „dobrého tvaru“ („*Ten jelen je fakt poznat, je dobře. Nemyslel jsem si, že ho dokážu za*

*těchhle podmínek takhle nakreslit.“). Při reflexi už nemusí být zásadní otázkou, jak kresba vznikala, ale na co se zaměřit v diskusi o ní. Záleží pouze na vedoucím hry / pedagogovi, jaký cíl vzdělávacího obsahu v dané úloze bude konceptualizovat a v jakých souvislostech bude hru interpretovat. V jakých výtvarných situacích a jakým způsobem obohacuje snížená kontrola nad tvorbou formy výsledné dílo a jeho obsah? Jak je možné tohoto principu využít pro autorský tvůrčí záměr, kdy záměrně v tvorbě využíváme narušení standardních percepčních vzorců? V jakých situacích se s tímto principem setkáváme jako diváci.*

## KREATIVITA A SOUDOBÉ VZDĚLÁVACÍ CÍLE NĚMECKÉ PEDAGOGIKY UMĚNÍ

Věra Uhl Skřivanová

### 8.1 Pojmy „vyučovací cíl a kreativita“ - pojmy „kompetence a vzdělávací standardy“

V 50. až 70. letech 20. století byly pro německou pedagogiku stěžejní pojmy „*vyučovací cíl a kreativita*“, ačkoliv jejich intence směrem k vyučování byla často protikladná. Vyučovací cíle zahrnovaly především nutnost dosažení předem definovaných znalostí a dovedností, zatímco kreativita může být chápána spíše jako míra invence nového řešení, osobitého výrazu. Proto se mezi vyučovací cíle např. jazykového vyučování dostaly také pojmy „*tvůrčí psaní*“ nebo se hovořilo o vyučování zaměřeném na aktivitu žáků. Definované vyučovací cíle totiž neskýtaly dostatek prostoru pro realizaci pojmu kreativita (W. Menzel 2008).

Významnými pedagogickými pojmy posledních desetiletí jsou v Německu „*kompetence*“ a „*vzdělávací standardy*“. Na základě pojmu „*kompetence*“ je v dnešní době přenesena pozornost především na samostatnost učení, na kterou vzdělávací cíle v 70. letech ještě téměř neodkazovaly (W. Menzel 2008). Hovoří se o vyučování orientovaném na dosahování žákovských kompetencí, o školních úkolech zaměřených na žákovské kompetence (instituty školního vzdělávání vytváří dokonce příklady takových úkolů, jejichž cílem není poskytnout učiteli šablonu školního úkolu, nýbrž přiblížit

mu způsob přípravy a potenciál nově formulovaného úkolu, přimět učitele nově, otevřeně a flexibilně přemýšlet).

Např. *„Prezentuj svou nehotovou práci svým spolužákům! Představ přitom, co se ti dobře povedlo a to, s čím zatím nejsi spokojen. Diskutuj možné zlepšení, a především také možné cesty k němu vedoucí!“*

*„Zvol si sám pro svou tvorbu smysluplný formát papíru a materiál a odůvodni své rozhodnutí“* (ISB München - E. Wagner 2012).

## **8.2 Pozice a možnosti uplatnění kreativity v rámci soudobých vzdělávacích cílů**

V současné době, kdy se vyučovacími cíli stalo dosažení žákovských kompetencí, daných jako konkrétní očekávané výstupy v rámci vzdělávacího standardu, je jistě více než zajímavé nově otevřít diskuzi o *pozici kreativity v rámci současných vyučovacích cílů - žákovských kompetencí*. Skýtají totiž *více prostoru i flexibility* pro uplatnění tohoto vzdělávacího cíle. Jak se však přiblížit, najít souvislosti současného vymezení a pojetí kreativity a jejího místa v rámci vyučování orientovaného na dosahování žákovských kompetencí? Toto téma je v českém i německém prostředí v současné době velice *aktuální a vyžaduje nové zpracování v rámci oborové teorie a podložení novými výzkumy*. V této souvislosti nelze pominout texty Jaroslava Vančáta „Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu“, kdy J. Vančát (2007) vnímá tvořivost jako „páteřní kompetenci vzdělávání“ nebo v německém prostředí Wolfganga Menzela „Kreativita ve vyučování orientovaném na dosahování kompetencí“ (2008) či výzkumy a teoretické studie Georga Peeze a Constanze Kirchner (2005 -2011).

Je možné konstatovat, že vyučovací plány všech spolkových zemí obsahují stejně tak jako naše RVP ve smyslu jednoho ze vzdělávacích oborových cílů - uplatňování kreativity, stejně tak, že *požadavek po kreativitě zcela postupuje české i německé kurikulární dokumenty*. Toto tvrzení může být doloženo také na základě kvalitativní obsahové analýzy kurikulárních dokumentů obou zemí, kterou jsem provedla

v rámci svého česko-německého výzkumu gymnaziálního vzdělávání (Uhl Skřivanová 2011). Tzv. *oborová kompetence kreativity*, kterou jsem v rámci výzkumu definovala jako instrument srovnání, se projevovala v rámci kurikulárních dokumentů výtvarné výchovy obou zemí především ve významech: recepce, refle a produkce prvků vizuálně obrazných vyjádření s cílem vzniku nových osobitých výsledků. Jako tvůrčí činnost pak byla často vyjádřená na základě sloves (žák vybírá, vytváří, pojmenovává, variuje, experimentuje, aktivně zachází).

Zaměříme-li se na kreativitu v rámci hlavní německé oborové kompetence učebních plánů - *kompetence obrazové* (vizuální gramotnosti), jejíž kvality vymezuje R. Niehof (2006: 242) jako:

- schopnost obrazy jako vytvořené fenomény vnímat, prožívat, rozumět jim, analyzovat je a být schopen je vytvářet;
- schopnost obrazy jako komplexní specifické formy (formy naplněné obsahy) vnímat, zažívat, rozumět jim, analyzovat je, vykládat a vytvářet;
- být schopen obrazy jako specifické systémy znaků odlišovat od jiných znakových systémů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět jim a vykládat prostřednictvím jejich autora, tedy subjektivně-biograficky podmíněně;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, porozumět jim a vykládat přiměřeně schopnostem a znalostem, zkušenostem recipientů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět a vykládat v historicko-kulturních kontextech;
- schopnost různá obrazná vyjádření rozlišovat a receptivně, stejně tak jako tvořivě umět přenášet do různých kontextů;
- schopnost rozlišovat různá obrazová média a receptivně, stejně tak jako tvořivě obrazy umět přenášet do různých kontextů;
- schopnost porozumět odlišnostem mezi kulturami a kulturám samotným;

zjistíme, že i tato *hlavní německá oborová kompetence explicitně i implicitně zahrnuje kreativitu*.

J. Vančát (2011) dokládá taktéž přítomnost tvořivosti v rámci českých RVP: *„Požadavek výchovy k tvořivosti je uváděn na všech úrovních rámcového vzdělávacího programu, ať už se jedná o cíle, k nimž základní vzdělávání směřuje, o zásady stanovené pro tvorbu ŠVP, o klíčové kompetence, o průřezová témata, či jednotlivé samotné vzdělávací oblasti a obory“*.

Ve vztahu ke kurikulárním dokumentům českým i německým je však zároveň třeba dodat, že téma „kreativity“ je pojednáno jak v našich RVP (ZV, G), tak v rámci oborových učebních plánů spolkových zemí pro předmět Umění *spíše nesystémově*.

Avšak vraťme se k základnímu termínu obou zmiňovaných dokumentů: „kompetence“. T. Janík (2005: 14) uvádí, že ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice. Podstata termínu „kompetence“ je přitom flexibilní povahy. Získat určitou ompetenci, znamená také dokázat uplatnit znalosti, dovednosti... ve stále se měnících životních situacích, které odpovídají dynamice současného světa. Vyvstává tak otázka, zda takové pojetí současných vzdělávacích cílů, tedy ve formě kompetencí, již v samotné podstatě integruje *tvořivost (kreativitu) jako svůj vlastní předpoklad a nutnost?*

Termíny „kreativita“ a „kompetence“ totiž mají mnohé společné. Jedna z kvalit „tvořivosti“, kterou vymezuje Pedagogický slovník (2003: 253-254), je např. *otevřenost novým zkušenostem, pružnost v usuzování a potřeba seberealizace*. Stejně tak pojetí kompetence jako vzdělávacího cíle předpokládá shodné kvality. Eurydice (2002: 13) vymezuje například vlastnost kompetencí, které lze považovat za klíčové, tedy pro každého jedince a celou společnost nezbytné a prospěšné právě tím, že jedinci musí umožňovat, aby se úspěšně začlenil do společenské sítě, ale zachoval si přitom i svou nezávislost, *byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí*

*stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.*

Již při prvním srovnání základních kvalit soudobého pojetí kreativity a pojmu klíčová kompetence si nelze nepovšimnout, jak se oba pojmy v některých významech prolínají. Bohužel nám chybí zatím dostatek výzkumů v této oblasti, abychom mohli prokázat míru a podíl kreativity v rámci nově formulovaných vzdělávacích cílů. Již při prvním seznámení s tímto pojmem v českém, německém nebo evropském prostředí je však jasné, že *vzdělávací cíle formulované ve smyslu žákovských kompetencí lépe vyhovují pružné a otevřené, individuální podstatě kreativity.*

### **8.3 Parametry vyučování zaměřeného na dosahování žákovských kompetencí**

V souvislosti se snahou po vymezení podílu a významu kreativity v rámci soudobých vzdělávacích cílů ve smyslu oborových žákovských kompetencí se jeví jako vhodné orientovat se na vymezených parametrech soudobého vyučování orientovaného na dosahování žákovských kompetencí, jak je např. definují němečtí autoři A. Feindt a H. Meyer (2010: 30-32). Záznam těchto parametrů nám umožní následné srovnání s vymezenými projevy a kvalitami termínu „kreativita“ v německy mluvících zemích a může se stát dalším východiskem pro úvahy a výzkumy o podílu a pozici kreativity v rámci soudobých oborových cílů ve vyučování na německých školách.

Podle A. Feindta a H. Meyera (tamtéž) staví vyučování zaměřené na dosahování žákovských kompetencí v Německu do středu pozornosti *procesy učení žáků*. Ti získávají nejen vědomosti, nýbrž také se učí na základě těchto vědomostí *zvládnout konkrétní životní situace*. Učitelé v interakci s žáky pozorují zvolené strategie řešení školních úkolů a stav realizovaných výsledků. Učitelé se orientují *na základě stupňů kompetencí, ukotvených v rámci modelu za účelem zprostředkování*

vhodné vyučovací nabídky. Konkrétní a standardem dané kompetence jsou stále přezkušovány. Ačkoliv na tomto místě je třeba také říci, že pro předmět Umění v Německu zatím neexistuje spolkový vzdělávací standard.

Výše uvedení autoři vymezují parametry vyučování zaměřeného na dosahování kompetencí:

### **Kognitivní aktivace žáků na základě zajímavých a promyšlených zadání školních úkolů**

Empirický výzkum kvality vyučování (Helmke 2009: 204) ozřejmil, že dobré vyučování vyžaduje za účelem získávání nového poznání aktivní a kreativní využívání již získaných žákovských znalostí a dovedností. Pro vyučování orientované na dosahování kompetencí toto platí ještě větší měrou, protože získané kompetence by měl žák dokázat využít ve zcela nových životních situacích. Vyučování by mělo být zaměřeno na strategie objevování, poznávání, vynalézání za účelem osvojení strategií řešení problémů. Mezi další rozvíjené strategie patří: přemýšlení, argumentace, komunikace a experimentování. V tomto ohledu se doporučuje využití projektového vyučování. Neméně důležité je však v této souvislosti také doplňování informací, které žákům k úspěšnému řešení úkolů chybí.

### **Usouvztažnění v systému - návaznost nově naučeného na předchozí znalosti a dovednosti**

Trvalá udržitelnost kompetencí předpokládá vertikální i horizontální propojení znalostí a dovedností v systému. Žákům by měly být ozřejmovány hlavní principy oboru. Účelu vertikálního propojení systematizovaných poznatků slouží například tvorba myšlenkových map. Pod pojmem horizontální propojení je myšlen transfer získaných oborových vědomostí a znalostí do nových kontextů, a to i mezioborových, v nichž jsou kreativně využívány. Toto vše se však podaří jen za předpokladu, že žáci učivo a fenomény skutečně pochopili.



## **Cvičení intelektu**

O trvale udržitelném získání kompetencí lze hovořit pouze tehdy, pokud žáci nabyté schopnosti a vědomosti dokážou využívat také v nových situacích. To však je možné jen tehdy, pokud mají získané kompetence skutečně zažité. Proto se příkládá důležitost také opakování a tréninku, stejně tak jako sebekritickému posouzení vlastních výsledků, přičemž výsledky by neměly být chápány jako konečné, ale procesuální. V tomto ohledu je důležitý pojem pedagogiky „zacházení s vlastní chybou“.

## **Hledání vhodného situačního využití**

Vyučování má aktivovat ve smyslu kognitivního rozvoje žáků. Tato problematika souvisí s potřebou zaměřovat se na úkoly, které pro žáky nejsou pouhou rutinou, avšak vyvolávají nutnost situačního řešení praktických problémů.

## **Individuální přístup k žákům**

Žáci jsou podporováni ve svých individuálních procesech učení, stejně tak jako učitel věnuje pozornost dosahování vzdělávacích cílů - definovaných stupňů žakovských kompetencí. Každá kompetence by měla být vymezena na základě dimenzí, pro každý stupeň by měla být vymezena kritéria a osvětlena na základě příkladů.

## **Sebereflexe dosažených výsledků (metakognice)**

Je doloženo empirickými výzkumy, že sebereflexe učebních výsledků zvyšuje úspěch (Meyer 2004: 61). Možnými instrumenty sebereflexe je např. tvorba portfolií a rastrů získaných kompetencí, které dokumentují vlastní proces učení, reflektují výsledky a pokroky a otevírají nové otázky.

## 8.4 Soudobé pojetí kreativity v německém prostředí

V českém prostředí je kreativita vymezena jako duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, prožření, kontrolu, zpracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě (Pedagogický slovník, 2003: 253).

V německé prostředí pak v souvislosti s tvořivostí v předmětu Umění hovoříme především o pojmu „Kreativität“ (kreativita), ačkoliv slovo tvořivost může v německém jazyce nabývat také podob: „Schaffenskraft, Schaffensvermögen, Schöpfungskraft (tvořivost, tvůrčí síla), Bildungskraft (tvůrčí síla, produktivita, výkonnost, plodnost), Produktivität (tvořivost, produktivita). Pojem „das Schöpferische“ byl přitom spojen spíše přímo s uměleckou tvůrčí silou či tvořivostí vynálezce. Ve 2. pol. 20. stol. je pojem tvořivosti již jako kreativita aplikovatelný na kteréhokoliv člověka. Kreativita podle G. Peeze (2011: 10) přispívá ke klíčovým kompetencím, jak je definuje *OECD* (srov. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>). Kreativita je rozuměna ve své podstatě podle G. Peeze (tamtéž) jako *schopnost lidí přinášet výsledky své myšlenkové činnosti, které jsou ve své podstatě nové nebo alespoň tomu, komu jsou představovány, byly dříve neznámé.*

Na základě následujících modelů bude představena kreativita ve své soudobé komplexnosti. Podle autorů (Preiser, Buchholz 2004: 87) je kreativní proces chápán lineárně a vychází ze tří faktorů: problém, osoba a prostředí. K pojmu osoba se pojí: kreativní schopnosti osoby, její myšlenkové cíle a strategie, osobní potřeba kreativity, k pojmu problém se pojí: tlak, otevřenost novému, chybějící jednoznačnost,

k pojmu prostředí: odstranění zábran a blokády, podmínky podmiňující kreativitu, techniky kreativity. Samotný lineární proces kreativity má pak 7 stupňů: otevřenost ke světu, analýza problémů a objasnění cílů, příprava informací, odstup od problému, nápaditost, vyhodnocení myšlenek a realizace myšlenek. Cílem procesu je kreativní produkt, jehož kvality jsou novost, smysluplnost, přijetí.

Pojetí integrativního modelu komponentů podle psychologa Klause K. Urbana (2004) vychází ze člověka samotného a jeho schopností. Jeho model se skládá ze šesti komponent, které se částečně prostupují. Jedná se o: divergentní myšlení a jednání, všeobecnou bázi vědomí a myšlení, specifické vědomosti a specifické dovednosti, zaměřenost a ochota investovat úsilí, motivy, otevřenost a tolerance k víceznačnosti. Těchto šest komponent je včleněno v rámci individuální dimenze, dimenze skupinové a dimenze blízkého prostředí, společenské dimenze a jejích historických a globálních vlivů. Klaus K. Urban navazuje na výzkumy kreativity z 50. let. Hovoří o schopnostech a procesech, které byly zahrnuty pod komponenty divergentního myšlení, zůstávají stěžejní pro kreativní proces, mohou však efektivně působit jen v souvislosti s jinými komponenty. Předpokladem tzv. flexibilního, fluidního myšlení či neobvyklých asociací je například široká a specificky hluboká schopnost vnímání a báze vědomostí (Urban 2004: 49). Ve své knize *Kreativita jako výzva pro školu, vědu a společnost* (2004) doporučuje autor 25 všeobecných impulsů kreativity, např.: „Formulujte namísto otázek vlastní výpovědi, které naopak vyvolají otázky žáků. Podporujte iniciativu žáků ptát se či učit se apod.“

## 8.5 Závěr

Kreativita je opět moderní slovo. Pojem „kreativní“ se nám objevil asi na půl miliónu německých internetových stránek. Smyslem tohoto textu je však především *poskytnout oporu v komparativní pedagogice ve vztahu k německy mluvícím zemím jako východisko dalších výzkumů na poli kreativity v českém prostředí*. Za tímto účelem není možné projít veškeré odkazy či literaturu německy mluvících zemí

ve vztahu k tvořivosti, existuje jí skutečně ohromné množství. Jako zásadní seznam *publikací na téma tvořivost ve vztahu k pedagogice umění po r. 2000* uvádí pak G. Peez literaturu na webových stránkách: <http://www.georgpeez.de/texte/kreativ0506.htm>.

V rámci této kapitoly byly naznačeny hlavní soudobé uznávané *modely tvořivosti*, které jsou využívány také v oboru pedagogika umění, a to za účelem objasnění současného pojetí pojmu kreativita, její funkci a fungování v rámci vzdělávání. Teoretik pedagogiky umění v Německu, Georg Peez (2007: 5-8) uvádí dokonce tvořivost jako jeden ze základních argumentů obhajoby existence našeho oboru. Tvořivost vnímá jako klíčovou kompetenci pedagogiky umění, ačkoliv tento pojem může vyznívat bezbřeze, měl by být *základní kvalitou vyučování umění zaměřeného na dosahování žákovských kompetencí*. *Tvořivost se projevuje podle tohoto autora ve vyučování umění jako:*

- otevřenost myšlení, fluidní myšlení, nápaditost;
- flexibilita jako kvalitativní aspekt bohatství myšlenek, definovaná rozmanitostí vyjádřených myšlenek;
- preference komplexity: aktivní zacházení s mnohovýznamovostí a vrstevností;
- elaborace: bohatství materiálů, užívání nástrojů a realizace myšlenek;
- tolerance víceznačnosti: zvědavost, zájem, překvapení, humor, inkongruence.

*Srovnání vymezených kvalit kreativity jako jedné ze zásadních kompetencí oboru a požadavků na proces vyučování zaměřený na dosahování žákovských kompetencí by bylo předmětem další úvahy, analýzy, výzkumného šetření. Již při prvotním srovnání je však zřejmé, že uplatňování kvalit tvořivosti je předpokladem realizace vyučování orientovaného na dosahování dalších žákovských kompetencí.*

V závěru tohoto textu je vhodné alespoň naznačit, kam se ubírá *výzkumné směřování v oblasti kreativity v Německu*. Z nejrozsáhlejších výzkumů tvořivosti v německém prostředí, které v posledních letech

probíhají, je třeba uvést především pedagogický empirický výzkum tvořivosti z let 2005-2009 a 2009-2011 o *významu vyučování umění pro rozvoj kreativních kompetencí žáků*, který byl realizován primárně Institutem pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIPF, Frankfurt a. M.) a Univerzitou v Bamberku. Vedením výzkumu pak byli pověřeni: Gabriele Faust (Univerzita Bamberk), Frank Lipowski (Univerzita Kassel), Constanze Kirchner (Univerzita Augsburg) a Georg Peez (Univerzita Duisburg-Essen). První fáze výzkumu tzv. PERLE I byla zaměřena především na podmínky a proces vyučování jako determinantů rozvoje osobnosti žáka a rozvoje jeho učení a výkonů. Výzkumem, který byl nastaven jako kombinace průřezové a dlouhodobé studie, byla zkoumána podpora kreativity ve vyučování na tzv. BIP-kreativních školách především na území Saska (Berlin, Dresden, Leipzig, Chemnitz, Gera, Postdam, Neubrandenburg), jež se již svým programem hlásí a zaměřují právě na podporu talentu, inteligence a osobnosti (Begabung-Intelligenz-Persönlichkeit) v rámci školního vzdělávání. Bylo sledováno, zda a jakým způsobem podmínky ve školách, které se řadí mezi kreativní BIP školy, umožňují rozvoj kreativity. Z tohoto důvodu bylo zvoleno jako výzkumný vzorek 17 škol tohoto typu a 21 běžných státních základních škol v Sasku, čítající dohromady více než 700 žáků. Výzkum byl zaměřen na žáky prvních tříd, kteří byli sledováni od počátku své školní docházky v průběhu dalších let. Šetření probíhala v rámci předmětů němčina, matematika a výtvarné umění na základě videonahrávek a učitelských dotazníků. Zároveň byly analyzovány výtvarné práce dětí, zápisky - tedy receptce i produkce umění. Využito bylo vždy tří kamer, které snímaly učitele, třídu a pracující skupiny.

V současné době je již uveřejněna kniha obou hlavních řešitelů výzkumného šetření C. Kirchner a G. Peeze „Kreativität in der Schule erfolgreich fördern. Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse“ (2009), která informuje nejen o realizaci výzkumu, ale hlavně přináší množství podnětů, jak rozvíjet v současné době kreativitu dětí v rámci soudobých vzdělávacích cílů, a to na základě provedeného výzkumu, kdy děti zpracovávaly testy

tvůrčího myšlení na základě kresby (TSD-Z). Dítě v jeho rámci doplňuje a rozvíjí dané grafické a geometrické fragmenty znaků. Tento test není závislý na kulturních zkušenostech dětí a úrovni mluveného jazyka. Na jeho základě je možné získat data, která odpovídají kreativním výkonům a profilu žáků. Autoři výzkumu vysvětlují, že výsledky testu jim umožňují zaměřit se na zkoumané téma - možnosti ovlivňování rozvoje kreativity žáků na ZŠ na začátku a konci sledovaného období.

Kniha představuje výzkumné výsledky ve formě ověřených metod rozvoje kreativity, doporučení do praxe a cvičení, a to pojednané v rámci vyhodnocení vyučovacího procesu v souvislosti s kvalitami - fasetami komplexu kreativity. Nabízí přes 30 cvičení a příkladů školních úkolů, které však nejsou nabízeny izolovaně, avšak v rámci strategií rozvoje kreativity. Další kapitola pak přináší 5 případových studií dětí ZŠ v souvislosti s faktory kreativity jako „komplexita, schopnost elaborace, restrukturalizace původních zobrazovacích schémat a postupnost“. Autoři knihy představují skutečně pionýrskou práci v oblasti tím, že se věnují diferencovaně potenciálům tvořivosti v soudobém vyučování umění, které je třeba rozvíjet.

Druhá fáze výzkumu PERLE II (2009-2011) byla zaměřena na individuální předpoklady žáků a podmínky, jejich sociální prostředí. Vyhodnocení této fáze bylo zadáno Institutu DPC v Hamburku. Pro další informaci mohou doporučit webové stránky projektu [www.perle-projekt.de](http://www.perle-projekt.de).

Hlavním cílem této kapitoly je obohatit soudobý český diskurz o německý náhled na u nás živě diskutované téma a zároveň poskytnout bázi, první vstupní informace a východiska, oporu v komparativní pedagogice pro realizaci výzkumného šetření v oblasti tvořivosti na ZČU v Plzni.

## RECEPTIVNÍ ČINNOSTI A TVOŘIVOST VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová

### 9.1 Tvořivá interpretace

Představu tvořivosti si běžný uživatel tohoto pojmu včetně řadového, často neaprobovaného vyučujícího výtvarné výchovy v rámci tradice spojuje především, někdy výhradně, s hmotným vytvářením. Výsledkem tvořivé neboli kreativní činnosti jsou tedy fyzicky přítomné, hmotné artefakty. Na školách, ale i v mnohých kurzech dalšího vzdělávání učitelů se stále znovu setkáváme se soubory návodů, jak vznik žadoucích artefaktů podnítit. Snaha vyhledat snadnou a zaručenou cestu k tomu, aby žáci „kreativně“ naplnili představu učitele o jejich vznikajícím díle, se nevyhýbá ani nové generaci našich budoucích kolegů a kolegyň. Posluchačka magisterského studia plánuje vyučovací hodinu na téma Sen a skutečnost v sedmém ročníku základní školy: *„Já bych je (žáky) nechala ten sen namalovat anilínkami. Tedy hlavně, když by to byl veselý sen. Ty smutné by si klidně mohli malovat temperami.“*

Hranice mezi vhodně zvoleným metodickým přístupem, který pomáhá žákům překlenout bezradnost v přístupu k řešení úkolu, a nepřipustným tlakem na dosažení žadoucího výsledku s předem stanovenými estetickými kvalitami je křehká a je stanovena mimo jiné i osobností učitele. Totéž nebo velmi podobné zadání se může v reálném provedení stát oázou kreativity, nebo rafinovaně donucovacím systémem. Školní pra si obvykle (v lepším případě) vystačí s velmi skromným pojetím

tvořivosti pojaté především jako schopnost samostatně si poradit se zadaným úkolem, zvláště pokud tento úkol má otevřené řešení.

Pokud si však tvořivost definujeme jako schopnost nebo ochotu pouštět se do zcela nových aktivit s nejasným výsledkem, experimentovat s dosud poznanými prostředky a používat je v nových situacích, zpochybňovat získané výsledky a podrobovat je novému zkoumání a na základě nových zjištění definovat a posilovat svoje jedinečné postavení v sociální síti (Vančát 2007), zjistíme kritickým zhodnocením možností, které učitel výtvarné výchovy má, že nikoli pouze činnosti vytvářející, ale naopak činnosti receptivní mohou být v oblasti výchovy k tvořivosti tím pravým polem našeho pedagogického působení.

Odpovídá však běžná představa o receptivních aktivitách tomuto tvořivému modelu? Čemu vlastně slouží umělecká díla využívaná v hodinách výtvarné výchovy? Jako předloha k práci, jako dobrý příklad řešení výtvarného problému, jako ukázka uměleckého přístupu definovaného při výkladu? Pokud není učitel motivován vlastním zaujetím nebo příkladem dobré praxe, obvykle se nepouští do divokých vln „volné“ interpretace uměleckého díla.

Toporné převádění „objektivních“ poznatků o díle do výtvarné činnosti nebo vzájemné přiřazování děl a žákovských prací na základě vnější podobnosti jsou ty nejčastější prohřešky proti skutečně tvořivé interpretaci umění ve výtvarné výchově. Sílu této tradice nám stále znovu dokládají nejen seminární práce posluchačů kombinovaného studia, ale i pedagogické záměry navrhované a uskutečňované v rámci praxí posluchačů studia denního. Nebudme však nespravedlivě přísní - učitel je často nucen vzít zavděk tím, že žáci vnímají, a tudíž interpretují předložené dílo „vůbec nějak“, že jsou ochotni se jím déle zabývat a postoupit dále od povrchních a banálních poznatků a konstatování. Tvořivá interpretace díla by měla žáky vést nejen k chápání jeho významů, učitelem většinou předem vybraných a vyzkoušených, měla by jim také osvětlit jejich vlastní cesty k hledání obsahu díla, poodhalit mechanismy vzniku a udržování různých klišé či vlastní neochotu hlouběji přemýšlet a zabývat se složitými myšlenkami. Jak tedy máme žáky zaujmout a motivovat k tak nesnadné činnosti, jako je čtení významů



uměleckých děl, abychom jim pomohli vyslovit osobité a samostatné, ale zároveň poučené názory a zaujmout taková stanoviska, která se stanou součástí jejich individuality? Zatímco u nezobrazujícího umění bývá nechuť se dílem zabývat první a často převládající emocí, přes níž se mnozí žáci dostávají jen stěží, vnímání figurativního díla jsme zvyklí považovat za poměrně přehlednou a předvídatelnou situaci, v níž můžeme žákovskou činnost snadno řídit a vést k žádoucímu výsledku. Může ale nastat paradoxní situace, kdy žáci sice dobře identifikují zobrazené, ale hodlají se s tím spokojit, jen neradi se pouštějí za první úroveň rozpoznání.

## 9.2 Beyond Reality

Zajímavou pedagogickou zkušenost se studenty gymnázia přinesla v tomto ohledu výstava *Beyond Reality* v pražském Rudolfinu.

Výstava současné britské malby byla v souladu s názvem postavena na vztazích mezi přesvědčivou, snadno čitelnou realistickou malbou a skrytými významy vystavených děl, k nimž se divák dostával různými cestami, podle toho, jak se mu podařilo identifikovat tvůrčí koncepty, v jejichž rámci byly vytvořeny. Zatímco někde stačilo se krátce zamyslet, přečíst si název díla a bylo jasno (autoři Hynek Martinec, Jason Brooks, ale i Marie Harnett či bratři Chapmanové), jinde bylo třeba zkoumat, přemýšlet, případně nechávat volně běžet vlastní myšlenky a čekat, co přinesou (Ben Johnson, Keith Tyson, Jonathan Wateridge, Matthew Weir, Glenn Brown, Ged Quinn). Už z tohoto výčtu je zřejmé, že počtem převládala díla vyžadující od diváků větší pozornost a úsilí věnované snaze jim porozumět.

Přístup studentů k vystaveným obrazům a jejich interpretace se výrazně odlišovaly v závislosti na míře jejich divácké zkušenosti. Studenti druhých ročníků měli bohatší slovní zásobu a širší všeobecný rozhled, především však byla patrná jejich větší ochota opustit úroveň zjevného a pátrat po méně snadno přístupných významech obrazů. U celkem třiceti dvou studentů prvních ročníků (25 dívek a 7 chlapců) naopak jako by převládly dvě protichůdné emoce:

postupující nuda způsobovaná opakovaným, a tudíž stereotypním žasnutím nad zručností vystavujících malířů a současně nechutí zabývat se hledáním toho, co se skrývá za zobrazenou realitou a co díky promyšlené dramaturgii výstavy stále více vystupovalo do popředí. Tato nechutí vyplývala - jak později vyloučeno z rozhovoru ve třídě - jednak z prosté lenosti přemýšlet a také z přesvědčení, že obrazy jsou vytvářeny proto, „*aby diváky přece bavily!*“ (Tereza, 15). Hlavním důvodem, který však vstal až po delší diskusi, byla obava, aby studenty vyslovené interpretace nebyly chybné, aby se jejich zveřejněním v kolektivu neztrapnili. V posledních sálech expozice, kde již bylo zřejmé, že zobrazená realita je jen velmi řídkým sítím, propouštějícím stále silněji se prosazující skryté významy, byla zřetelná i únava některých studentů z nečekaně náročné prohlídky. Ještě i v následující hodině ve škole mnozí studenti z prvních ročníků hájili názor, že za zobrazenou realitou nic není, nebo raději nemá být ukryto: „*To důležité je vidět hned*“ (Honza, 16), „*Obrazy nejsou na to, aby něco skrývaly. . . A vůbec nemám ráda obrazy, o kterých se musí moc mluvit.*“ (Fany, 16). Bylo zajímavé pozorovat studenty (mimoděk citující Gustava Courbeta), jak argumentují ve prospěch názoru, že obraz má zachycovat jenom věci a jevy smyslově zachytitelné. Jako by zdánlivě snadno čitelná forma vystavených obrazů odpovídala také za jejich jednoznačnost a snadnou čitelnost v oblasti významů. Názory v obou třídách byly v takové shodě, že to vyvolávalo obavy, zda bude vůbec možné je nějak ovlivnit.

V následující hodině studenti dostali za úkol ověřit, zda je přítomen a jak daleko, či blízko za realitou se skrývá jejich „druhý svět“. Pracovali s nejreálnějším z možných modelů, se svou vlastní fotografií. V hovoru se snadno dohodli, že jejich každodenní život ve škole mnohé skrývá a že je řada věcí, které ukrýváme dokonce i sami před sebou. S využitím své fotografie zvětšené na formát A3 měli odhalit něco z toho, co je ukryto za jejich všední realitou. Uvědomili si, že už jejich fotografie vytištěná černobílou kopírkou jim přináší významné osvobození od skutečnosti. Pro někoho byl problém zasáhnout do ní razantněji, jiný se naopak s chutí převtělil do jiné,

bizarní bytosti. Dokonce i ti, kdo ponechali svou tvář bez deformací a destrukčních zásahů a spokojili se jen se zvýrazňováním některých rysů (s dojemnou snahou si „neublížit“, korunovanou často nechťeným efektem způsobeným nedostatkem prahu v kresbě), si v průběhu práce uvědomovali, že každá stopa, kterou po sobě zanechají, mění význam vznikajícího obrazu. Schopnost volně pracovat s významy obrazu, v procesu recepcce zřetelně zablokovaná, se při vlastní tvorbě studentů opět nesetkala s žádnými patrnými limity. Zdá se, že paradox, v jehož rámci studenti razantně odmítající chápat jakoukoli abstrakci bez problémů vytvářejí i komplikované nezobrazující dílo, může platit i pro díla figurativní. Musíme s ním počítat asi vždy, když pracujeme se složitějšími významy díla a nespokojíme se jen s úrovní konstatování zjevného.

### 9.3 Reflexe kreativity

Podívejme se, v jakých obecných i odborných kontextech ve výtvarné výchově vlastně s pojmem kreativita pracujeme. Jak jsme již naznačili v úvodních částech textu, v receptivní praxi se pojmy „kreativita“ a „výtvarná výchova“ ukazují jako nerozpojitelná siamská dvojčata. Jaké jsou modalities a proměny jejich věčné symbiózy v teorii? Porozhlédneme-li se letmo po euro-americkém oborovém diskursu výtvarné výchovy, - z rozumných důvodů se budeme držet ve 20. století - můžeme sledovat několik tras, jež „kreativita-tvořivost“ sleduje a po kterých se v diskursu, podle aktuálních potřeb oboru, šíří.<sup>49</sup> Pro přehlednost zmíníme jen tři základní a nejnápadnější diskursivní vrstvy a distribuce pojmu: kulturní a myšlenkové tradice západní civilizace, výtvarné umění a vlivy psychologického výzkumu.

<sup>49</sup> Na tomto místě uvádíme některé aktuální studie, které se zabývají současným stavem a reflexí fenoménu kreativity: Budge, Kylie. 2012. Art end Desing Blogs: a Socially-Wise Approach to Creativity. Pp. 44-52 in *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1). De Backer, Free - Lombaerts, Koen - De Mette, Tom - Buffel, Tine - Elias, Willem. 2012. Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. Pp. 53-66 in *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1). Lindström, Lars. 2006. Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? Pp. 53-66 in *International Journal of Art & Design Education*, 25(1).

Z prvně jmenovaných je to především oblast judeo-křesťanských mýtů o božském tvůrčím aktu, antická řecká tradice myšlení tvůrčího aktu jako *poiésis*, antická římská myšlenka *génia* a jeho božských ochranných a tvůrčích schopností, vliv římského práva na ustanovení jedince jako *individua* a vznik myšlenky humanismu.

## Herbert Read

Mocné impulsy čerpal diskurs kreativity ve výtvarné výchově od 20. let z osvícenských, romantických a modernistických koncepcí výtvarného umění a jejich estetických reflexí; rezidua tohoto myšlení jsou stále přítomna jak v představách většinového chápání umění, tak ve většinovém pojetí výtvarné výchovy.<sup>50</sup> V centru výtvarného vzdělávání reformistických proudů pedagogiky stojí dítě, které je chápáno jako originální, manýrou nezkažený tvůrce a jeho dílo je považováno za spontánně vytrysklé tvůrčí gesto, které pramení z úžasu nad světem, nebo z aktů imaginace v přirozeném tvořivém vývoji. V roce 1954 vydává Herbert Read své pozoruhodné dílo *Education through Art* (Výchova uměním), jež se pohybuje na pomezí platonsky, bergsonovsky a deweyovsky laděné filosofie, modernistické estetiky, pedagogiky, sociologie a psychologie. Zde kreativita nachází pevné místo v systému estetické výchovy, která má „funkci tvořivou“: má vychovávat jedince k svobodě, k rozvoji své jedinečnosti, k podpoře individuálního růstu a k souladu s organickou jednotou společenské skupiny v „liberalitní demokracii“ (Read 1967: 12-15).<sup>51</sup>

Představa o kreativitě jako komplexních manifestacích duševní dynamiky jedince přichází do oblasti výtvarné výchovy z psychologie, která byla tradičně oporou v modelování systémů učení, poznávání

<sup>50</sup> Pro toto tvrzení nemáme sice žádná „tvrdá“ data, ale dovolujeme si je publikovat na základě mnohaleté zkušenosti z práce s vyučujícími a managementem škol, z práce s rodiči dětí, které se zúčastňují našich výzkumných projektů, na základě zkušeností z pedagogické praxe našich studentek a studentů a v neposlední řadě ze zkušeností letité praxe vyučování pedagogů ne-specialistů v modulu kombinovaného (distančního) studia PedF UK.

<sup>51</sup> U nás vychází Readova *Výchova uměním* poprvé v roce 1967 v překladu Jana Cahy a s významným doslovem Jaromíra Uždila.

a vzdělávání. Měli bychom mít vždy na zřeteli, že psychologie, jako každá věda, zkoumá své předměty v určitém kontextu dobového vědeckého paradigmatu a zhusta i v kontextu společenské objednávky.<sup>52</sup> Z naší pozice didaktiků výtvarné výchovy je zajímavé pozorovat, nakolik je psychologická interpretace výzkumu kreativity zakotvena ve výše zmiňovaných kulturních a myšlenkových tradicích a v jakých aspektech se prolíná s pojetím tvořivosti umělecké.

## Výzkumy kreativity

Z výzkumů, které významně ovlivňovaly oborovou teorii, didaktiku a praxi<sup>53</sup> máme na mysli např. klasické Guilfordovy práce z 50. let, z nichž vzešlo chápání kreativity jako schopnosti a vybavenosti jedince k originálnímu řešení problémů (Weisberg 1986). Od Guilforda a jeho následovníků také pochází známý soubor termínů, jako je například „fluence“, „flexibilita“, „originalita“, „konvergentní, divergentní a laterální myšlení“, Osbornův „brainstorming“, „aha efekt“<sup>54</sup>, Wallasovy fáze kreativního procesu „příprava, inkubace, iluminace a verifikace“ a další citované a používané teoretické modely kreativity

---

<sup>52</sup> R. W. Weisberg ve své knize *Creativity: Genius and Other Myths* uvádí, že poválečná americká psychologie byla behavioralisticky zaměřená a o kreativitu se nezajímala. Ale v téže době financoval americký průmysl nezávislý projekt testování mentálních kapacit zaměstnanců. Tým vedený J. P. Guilfordem se při té příležitosti začal zabývat i měřením různých aspektů kreativity, stanovil řadu známých hypotéz a vyvinul baterii slavných testů k jejich ověření. V proslovu pro Americkou psychologickou asociaci kritizoval Guilford v roce 1950 psychologickou vědu za nezáměr o tvořivé mentální kapacity a představil svoji teorii kreativity jako soubor hypotéz, týkajících se specifických vlastností a schopností jedince, důležitých pro kreativní myšlení - ve smyslu neobvyklého, inovativního a originálního řešení problémů. Vyvolal tím obrovský zájem, následovaný podporou výzkumu a v dalším desetiletí i rozvojem „průmyslu“ pro trénink kreativity v průmyslu a obchodu.

<sup>53</sup> U nás se tyto vlivy promítaly v 90. letech v určitých proudech didaktické literatury, jež je stále používána.

<sup>54</sup> „Aha efekt“ představuje jeden z tradičních pohledů na kreativitu, který osvětluje tvorbu nebo řešení problému jako záblesk náhlého pochopení nebo intuitivní vhled. V tomto chápání dynamiky kreativního aktu můžeme vysledovat vlivy raných studií z oblasti gestaltismu a asocianismu, byť byly oba směry, zvláště v 50. a 60. letech, ve sporu.

(Weisberg 1986: 19, 21, 36). Vývojová psychologie dítěte vypracovaná Howardem Gardnerem v 70. letech (Gardner 1978), mimo jiné inspirovaná autorovými předchozími výzkumy percepce umění u dětí<sup>55</sup> a postpiagetovským paradigmatem kognitivních procesů, se obrací k tématu kreativity dítěte v oblasti dispozic k výtvarnému vyjadřování, používání symbolických systémů a kognitivního rozvoje osobnosti obecně.<sup>56</sup> Nezanedbatelnou pozornost věnuje Gardner právě procesům utváření subjektu: „Prostřednictvím slov a jiných symbolických systémů jedinec vytváří symbolickou entitu (já), která odkazuje k entitě materiální (fyzické bytosti). Tedy schopnost vnímat, tvořit a pociťovat kulturní symboliku poskytuje příležitost k tvorbě sebe sama. Symboly skutečně představují integrální součást vývoje „já“. (...) Většina dětí tohoto věku (od pěti do sedmi let, pozn. M. F.) zachází se slovy a obrazy - do určité míry - jako umělec. Všechny normální děti ovládají umění vytvářet si svou vlastní osobnost.“ (Gardner 1978: 353).

Moderní individualismus v sobě propojuje několik imperativů: využít své vnitřní potenciality a uskutečnit sama sebe, a to se zachováním originality a osobní jedinečnosti; tolik ideál. V současné době toto mocné dědictví romantismu znovu rezonuje na mnoha úrovních sociálních systémů. Nahlíženo kriticky - spíše, ale možná především - na úrovni sociálních aparátů ovládnutí: Jsou to imperativy, které zachovávají zdání svobody, ale ať už jde o působení tzv. bio-politiky

---

<sup>55</sup> Gardner, Howard - Winner, Ellen - Kircher, Mary. 1975. Children's conceptions of the arts. Pp. 60-77 in *Journal of Aesthetic Education*, 9 (3); Machotka, Pavel. 1966. Aesthetic criteria in childhood: Justification of Preference. Pp. 877-885 in *Child Development*, 37. Parsons, Michael J. 1987. *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge, New York, New Rochelle, Malbourne, Sydney: Cambridge University Press.

<sup>56</sup> Gardnerovy výzkumy percepce umění a kognitivních procesů u dětí a jeho vývojová psychologie dítěte vedly k dalšímu, dodnes vlivnému výzkumnému projektu, realizovanému na Harvardově univerzitě v letech 1979, pod názvem *Harvard Project Zero, The Nature and Realization of Human Potential*. Výsledkem byla inspirující studie *Frames of Mind* o mnohočetném fenoménu inteligence, inspirující nejen pedagogiku jako vědu, ale iniciující i vznik sítí alternativních škol po celém světě. Pro výtvarnou výchovu uvedme metodicky důležitý program pro kreativní předměty *Arts PROPEL*.

(Foucault 1999)<sup>57</sup>, režimů viditelnosti a režimů vypovídání, nebo o příklon k expresivitě, k níž jsou ovšem vytvářeny určité, limitované podmínky a jejíž podobu a distribuci řídí „stroje“ (Deleuze, Guattari 2010), v nichž k danému projevu dochází - např. komunikační a ekonomické systémy, v nichž dochází ke kulturní produkci, tzv. kultura spotřební estetiky (Duncum 2007).

## Současné náhledy

V jaké modalitě se ukazuje kreativita dnes? Pro výtvarnou výchovu je podstatné, že ve výtvarném umění a v jeho reflexích došlo už v posledních dvaceti letech minulého století k zásadním změnám - modernistické paradigma bylo postupně opuštěno, principy originality a esenciální úloha tvůrce zpochybněny, přestože v diskursu umělecké teorie - i výtvarné výchovy - přetrvávají terminologická a konceptuální rezidua estetiky 19. století a uměleckého modernismu.

Umělecká práce se děje za zcela odlišných socio-ekonomických podmínek a bere na sebe jiné podoby - jde o nekomerční, experimentální počiny, které umělec často realizuje jako projektový manažer, působí jako politický aktivista, kulturní antropolog nebo sociální pracovník. Aktuálně se kreativita se projevuje jako kolaborativní, relační - sociálně vztahová a kritická mentální aktivita. Nekomerční a komerční sféra tvorby je velmi provázaná a je velmi těžké odlišit, co je ještě výsostná „svobodná“ tvorba, volné umění a jaká vrcholná díla vznikají v rámci společenské objednávky. Tím

---

<sup>57</sup> Bio-technická moc je podle Foucaulta politická technologie, která se objevila v 19. století a dodnes ovlivňuje situaci. Jde o kontrolu lidské regenerace a ovládání lidského těla jako objektu. V naší době se bio-moc projevuje jako spleť systém mocenských aparátů, které nás ovlivňují na všech úrovních soukromého i veřejného života, fyzické i psychické existence (za pomoci vyspělé technologie komunikace a přenosu informací, státních institucí, institucí práva, průmyslu a obchodu, institucí péče o zdraví, kulturu, vzdělání atd.). Tyto státní papráty operují v rovinách podřízení se a touhy, ovlivňují jedince i národy. Jako příklad uvedme komplex příkazů, nabádání a represí ohledně zdraví a zdravého způsobu života, osobní bezpečnosti, rodiny a dětí, sexuality, etických a morálních pravidel atd.

se dostáváme k dalšímu zajímavému okruhu reflexí kreativity, jejího místa ve školních osnovách, ve školní a společenské praxi a v systému vzdělávání obecně. Dobrým příkladem snad bude nahlédnutí do britské výtvarné pedagogiky, která vždy otevřeně a kriticky reflektovala společenské i politické „objednávky“ a vyjednávala své pozice nejen v odborné oblasti, ale i na nejvyšší politické úrovni.

Britský teoretik výtvarné výchovy John Steers připomíná, že kreativitu můžeme uchopit a myslet vždy v mnoha rovinách: jako čin, proces, koncept, strategii, ba dokonce jako ideologickou taktiku (Steers 2009: 128). Jeho poznámka odkazuje k ekonomické strategii, která se objevila na přelomu 70. a 80. let pod názvem kulturní průmysl a v devadesátých letech se transformovala do podoby tzv. kreativních průmyslů, které jsou nyní součástí tzv. znalostní ekonomiky, stavějící na inovacích a výzkumu. Pro rychlou orientaci v problému uvedme několik příkladů, které do oblasti kreativních průmyslů (v americké verzi také autorskoprávních průmyslů) spadají; citujme český pramen: „Jde o oblast svobodné tvorby spisovatelů, básníků, textařů, filmařů, skladatelů, tanečníků, herců a také například programátorů. [...] Podle zavedené průmyslové klasifikace jde o hudební průmysl, rozhlas, televizi, nakladatelství, počítačové hry a filmový průmysl. [...] Do další sféry, která se vyznačuje vysokou mírou tzv. expresivní hodnoty, patří architektura, design, módní průmysl, počítačové a softwarové služby, reklama a další.“ (Cikánek 2009: 37-38)

V Británii byla ekonomickým dopadům, významu a využití umění věnována zásadní pozornost už v osmdesátých letech. Nutnost kurikulárních změn (také v návaznosti na politické změny v Evropě a na vládní iniciativu *All Our Futures: Creativity, culture and Education, 1999*) na sebe nenechala dlouho čekat. Steers byl jedním z autorů Manifestu pro výtvarné vzdělávání ve škole, který na konci devadesátých let podnítil tvorbu nového kurikula pro výtvarné vzdělávání, do kterého byly zapracovány postmoderní revize modernistického modelu umění a obsahovalo koncepty diference, plurality a nezávislého myšlení. Kreativita měla být rozvíjena prostřednictvím kritického náhledu na způsoby tvorby, učení a vyučování výtvarnému umění (Steers,



Swift 1999).<sup>58</sup> V následujícím roce byl spuštěn vládou podporovaný pilotní projekt *Creative Partnership*, který inicioval a monitoroval týmovou práci profesionálních umělců a učitelů v oblasti kulturních a uměleckých aktivit pro žáky. Vzápětí byla pod názvem *Futures* spuštěna rozsáhlá debata o hlavních cílech kurikula pro 21. století, která vyústila v chartu *Big Picture 2009*, sumarizující hlavní otázky a koncepty nových osnov pro sekundární vzdělávání. Ačkoliv je v současné verzi britských osnov kreativita uvedena jako hlavní koncept nikoli pouze v předmětu výtvarné umění a design, ale v sedmi ze čtrnácti hlavních předmětů a ve všech mezipředmětových aktivitách (Steers 2009: 133), je obtížné rozlišit skutečně „dobrou praxi“ kreativně vedeného vyučování a učení od prezentace kreativity jako „dobrých výsledků“ v kontrolních testech. Navíc, přes všechny iniciativy a finanční a časové investice do speciálních celonárodních projektů typu *Find Your Talent Scheme 2008* a *Creativity Culture and Education 2008*, Steers konstatuje, že školní management si stále dostatečně necení expertní znalosti dobrých učitelů výtvarné výchovy, designu a uměleckých řemesel: „Bez dobrého vyučování designu a uměleckým řemeslům (craft and design education) zůstanou vazby na kreativní průmysly nerozpoznány.“ (Steers 2009: 136).

Z posunů v psychologických reflexích, které rezonují s aktuální praxí výtvarného umění, ale i s poznatky přírodních a lékařských věd, přichází na scénu diskursu výtvarné výchovy teoretická tradice, vztahující se k systémům paměti, poznání, řeči, učení a komunikace, nejnověji k poznatkům neurověd. Ke kreativě se znovu vyjadřuje

---

<sup>58</sup> Časově téměř souběžná byla tvorba nového kurikula výtvarné výchovy v České republice, vytvoření osnov výtvarné výchovy pro Obecnou školu, a dále pak Alternativních osnov pro výtvarnou výchovu na Základní škole, z jejichž alternativy B (autorů Vančát, Kitzbergerová a Fulková) vznikly základní dokumenty RVP pro ZŠ, oblast Umění a kultura, schválené roku 2004. Dlužno podotknout, že do Alternativních osnov B (2001) byl kromě strukturalisticky pojatého obsahu předmětu také zapracován požadavek na práci s portfoliem a řada prvků, rezonujících s evropskými vzdělávacími tendencemi a trendy ke kreativnímu, personalizovanému učení, ale v rovině dialogu v oblasti vzdělávací politiky si o veřejné debatě a aktuálních vazbách na ekutivní orgány mohli autoři nechat jenom zdát.

L. S. Vygotskij, když charakterizuje kreativitu „v každodenním životě jako základní podmínku existence. Vše, co jde za rutinu vyježděných kolejí a obsahuje inovaci, i kdyby tomu bylo jen v maličkém měřítku, vděčí za svou existenci právě lidskému kreativním procesu.“ (Vygotskij 2004, in Faulkner, Coates 2011: xiii). Kreativitu chápe jako „kombinatorickou, synkretickou činnost, při níž jedinec shromažďuje obrazy, které si vybavuje, události, zkušenosti a zážitky, aby mohl zviditelnit nebo představit si něco nového. Tyto procesy imaginace jsou přítomny ve všech aspektech každodenního života a ve veškerých mentálních aktivitách. Veškeré druhy učení, vědy a techniky, stejně jako všechny formy umění by bez nich nebyly možné“. (Vygotskij 2004, in Faulkner, Coates 2011: xxii-xxiii). Vygotského inspirativní koncept kreativity odkazuje na oblast multimodálních systémů reprezentace, s nimiž děti při tvůrčích činnostech pracují. Na podobné aspekty nového pojetí kompetencí k tvořivým aktivitám upozorňuje psycholog B. van Oers, který považuje tvořivý proces za jednu z „progresivních nepřetržitých re-kontextualizací“. Ta probíhá tak, že jakmile jedinec rozpozná možnost, že by mohl dosáhnout objektu nebo výsledku, který si představuje nebo k němuž je motivován, je schopen tento objekt re-kontextualizovat, což znamená, že přemění (transforming) strukturu a přenesení (transferring) smysl své aktivity. Jako výtvarní pedagogové máme možnost ověřovat a rozvíjet kreativitu jako soubor konceptuálních kompetencí, bez nichž - jak dokazují výzkumy tanečních aktivit u malých dětí (Chappell, Young in Faulkner, Coates 2011) a výtvarných aktivit u předškolních dětí (Fulkova, Tipton in Faulkner, Coates 2011) - není možná žádná činnost, která by měla pro zúčastněné smysl.

## 9.4 Závěr

Vraťme se na počátek naší kapitoly - případová studie vycházející z didaktického zpracování výstavy Beyond Reality ukázala, že ani v receptivních činnostech není žákovský kreativní přístup něčím, co by spolehlivě nastupovalo samo, automaticky, s čím by učitel mohl bez problémů počítat. Roli hraje jak nedostatek zkušeností s formulováním

vlastních postřehů a myšlenek, ale také sociální tlaky (touha po školním úspěchu, obava ze zesměšnění, které by mohlo přinést neuvážené prezentování nevyzkoušeného názoru, nechuť či obava zabývat se něčím, co podle obecné tradice „do výtvarky“ nepatří). To jsou motivy, které vedou žáky ke snaze hrát na jistotu, vyslovovat jen zaručeně správné odpovědi a vyhýbat se situacím, v nichž se odpověď teprve individuálně hledá či společně formuluje na základě sdílené zkušenosti. Podobně jako v dobách uměleckých avantgard i dnes je výtvarné dílo (a zdaleka to neplatí jen pro díla současných umělců) provokujícím souborem otázek, k nimž je třeba odpovědi aktivně hledat. Vlastní žákovská tvůrčí činnost je pak další možností, jak uvést vnímání díla do pohybu a otevřít je pro nové interpretace. Konceptuální kompetence předpokládají reflexi celé situace, jejímž je umělecké dílo jedním z účastníků. Kontexty vnímání díla se rozprostírají jak „vně“, v oblasti kulturních a společenských vazeb, tak i „uvnitř“, a to nejen v individuálním vnitřním světě žáka, ale i uvnitř díla, v jeho ideové existenci, ale také v jeho hmotné podobě, která vznikla nějakým přesně popsatelným způsobem. I touto cestou se dá porozumět tomu, jak si studenti, zpočátku neteční k významovým vrstvám vystavených děl, v průběhu vlastní tvorby uvědomovali mnohovýznamovost vznikajícího vlastního díla, jejímž byli zpočátku mimoděčnými a postupně stále více vědomými původci. Každý jen trochu dobrý učitel je si samozřejmě vědom toho, že vlastní praktickou činností se žáci naučí nejlépe. Za překvapivé můžeme považovat, jak byla tato metoda účinná a vlastně nezbytná v případě děl, jejichž čtení zdánlivě nevyžadovalo zvláštní přípravu ani úsilí. Zdá se, že míru dovednosti v zacházení s obrazy, již naši žáci dosahují, je třeba pozorně sledovat a nespoléhat na to, že zobrazující dílo jejich vnímání neklade žádné překážky. Uvedené širší kontexty současné výtvarné výchovy poskytují vyučujícím dostatečný rámec pro svobodný výběr vlastního osobitého pojetí konceptuální tvořivosti.



## UPLATNĚNÍ ZÁSAD TVOŘIVOSTI PŘI INTERPRETACI UMĚLECKÉHO DÍLA<sup>59</sup>

Petra Šobáňová

### 10.1 Úvod

Téma tvořivosti zůstává pro výtvarnou výchovu stále aktuálním, přestože (anebo právě proto) se dnes o tvořivosti hovoří v mnoha dalších kontextech. Je potřebná nejen v umělecké činnosti, ale i v běžném životě, ve vědě, v technických oborech, ekonomii, politice. Ve vzdělávání byla tvořivost dlouho opomíjena, dnes se naopak setkáváme s jejím přeceňováním. V moderní společnosti nemůže netvořivý člověk obstát, naopak každý musí být „*nezaměnitelné individuum, originální, kreativní, utvářející, vymýšlející a obchodující sebe sama, jakási akciová společnost Já*,” vyhrocuje do hyperboly K. P. Liessmann (2012: 113).

Co znamená poptávka po tvořivosti pro školu? Liessmann (2012) upozorňuje, že současná situace staví dnešní učitele do náročné situace. Učení, resp. vzdělávání nelze nadále chápat klasicky jako činnost spojenou s opakováním, cvičením a vštěpováním pod návodným vedením (vzpomeňme na metody známé z historie výtvarné výchovy, které přesně odpovídaly těmto charakteristikám). Popsaný způsob vzdělávání byl možný v situaci, kdy vědění bylo relativně neproměnlivou entitou. „*Moderní společnost však vychází*

<sup>59</sup> Text vznikl v rámci projektu *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*, P407/12/P057. Projekt byl podpořen Grantovou agenturou České republiky.

*z prudké proměny všeho vědění, nesází na zaručené, nýbrž na nové, nekultivuje imitaci, ale inovaci, nepreferuje nápodobu, ale kreativitu.”* (Liessmann 2012: 114) Učení nápodobou je proto podle požadavků dnešní vzdělávací politiky (zohledňující více než dříve ekonomické aspekty) třeba chápat jako přežitek; žádoucím je učení inovací, protože *„kult kreativity a zbožnění inovací patří k oněm idolům, na něž se v současnosti přísahá.”* (tamtéž)

Na úvod všech úvah nad tvořivostí ve výtvarné výchově je proto třeba zdůraznit: výcvik kreativity by neměl sloužit pouze k produkci flexibilních a kreativních řešitelů problémů, tolik žádaných na pracovním trhu, nýbrž také k výchově odpovědných jedinců, *„kteří nebudou na prvním místě prodávat své vzdělání (často spíše informace a grify) jako směnnou hodnotu, ale užívat svého porozumění světu a sobě jako hodnoty užité.”* (Štech 2012: 284)

## **10.2 Pojem tvořivost**

V posledních letech byla u nás publikována řada prací, které ve výstižném přehledu předkládají současné poznatky o tvořivosti do výtvarně pedagogického prostředí. Jde zejména o obsažná skripta H. Hazukové (2010) a dále dva texty J. Vančáta (2007, 2008) připravené v souvislosti s kurikulární reformou.

Pojem tvořivost definovalo v minulosti mnoho různých autorů, a to jako zcela specifický komplex schopností, v nichž se uplatňují faktory kognitivní a motivační, stejně jako neintelektové rysy osobnosti (Nakonečný 1998). Nejčastěji je tvořivost chápána jako způsobilost nacházet nové, dříve neznámé impulsy a nalézat pro problémy příhodná řešení (Henckmann, Lotter 1995: 112). V užším smyslu jde o schopnost k tvůrčí produkci - s předpokladem vysoké citlivosti vůči změnám a schopnosti přezkoumávat dosavadní rutinní postupy a přizpůsobovat je novým podmínkám (tamtéž). S tvořivostí se spojuje společensky hodnotná originalita, autonomie osobnosti a snaha po seberealizaci (Nakonečný 1998: 107).

Související kategorií je divergentní myšlení, jedna z myšlenkových operací, které ve svém dnes již klasickém modelu struktury intelektu rozlišil J. P. Guilford (1956). Divergentní myšlení (na rozdíl od konvergentního) negeneruje jediný možný postup řešení problému, naopak směřuje k vytváření alternativ. Divergentní myšlení však není totéž, co kreativní myšlení, a to proto, že kreativita vyžaduje také citlivost k identifikování problémů, stejně jako schopnost jedince přehodnocovat své schopnosti, přetvářet své myšlení, reinterpretovat skutečnost a osvobodit se od fixace na jednoznačné řešení (Kim 2006: 4).

E. P. Torrance (1966) zdůraznil procesualitu tvořivosti, která je podle něj procesem, během něhož se jedinec stává vysoce citlivým k různým problémům, nedostatkům či chybějícím elementům; identifikuje problémy, hledá jejich řešení, činí odhady, formuluje hypotézy, opakovaně je testuje či upravuje; komunikuje o nalezených řešeních problému.

Výše citovaní autoři vytvořili testové nástroje, umožňující měřit tvořivost jedince, resp. úroveň jeho divergentního myšlení. V r. 1967 vyvinul svůj test J. P. Guilford (tzv. Guilford's Alternative Uses Task). Testované osoby žádaly o nalezení mnoha různých způsobů využití běžných věcí, jako např. kancelářských sponek, šálku nebo novin. Bodově hodnotil originalitu, plynulost, pružnost a propracovanost jejich návrhů.

Co si představit pod těmito kritérii? Originalita znamená původnost a originální řešení je méně časté či jedinečné. Plynulost neboli fluence je schopnost rychle produkovat relevantní představy, pojmy či odpovědi určité kategorie. Pružnost může znamenat flexibilitu vnímání a představování, stejně jako způsobilost adaptovat se pohotově na omezené podmínky. Propracovanost znamená kvalitu způsobu zpracování, projevující se např. množstvím detailů (srov. Nakonečný 1998: 108).

Guilfordův test se dočkal řady revizí, z nichž nejvýznamnější je ta Torranceova (Ball, Torrance 1984). Podstatnou změnou bylo sloučení položek flexibilita a fluence a doplnění dvou nových kategorií: abstrahování názvů a odolnosti proti předčasnému uzavírání procesu řešení problému. Doplnění vychází z předpokladu, že kreativita vyžaduje schopnost abstraktního myšlení; hodnoceny jsou tedy myšlenkové

operace postupující od jednotlivého k obecnému, např. k zastřešujícím pojmům. V tomto procesu jedinec zjišťuje a pojmenovává obecné vlastnosti nějaké skutečnosti a vztahy mezi jevy. Druhou doplněnou položku lze heslovitě označit jako „otevřenou mysl“, protože jde o rezistenci jedince proti předčasnému uzavření se vůči alternativním řešením problému.

Revidované znaky tvořivosti, které se psychologové v rámci výzkumů kreativity pokoušejí změřit, jsou tedy tyto:

- *fluence* - schopnost produkovat množství relevantních nápadů;
- *originalita* - schopnost produkovat ojedinělé, nekonvenční myšlenky;
- *propracovanost* - schopnost rozvíjet a rozpracovávat myšlenky;
- *abstrahování* - schopnost odpoutat se od jednotlivého k obecnému;
- *otevřená mysl* - otevřenost vůči podnětům, ochota zvažovat jejich přínos (Kim 2006: 5).

Z didaktického hlediska mohou různé úkoly, vyvinuté psychology pro měření stupně tvořivosti, posloužit jako inspirace pro vytváření učebních úloh, zaměřených na rozvoj tvořivosti žáků, jak se domnívá také H. Hazuková (2010: 28). Příklad takové úlohy představíme v následujícím textu.

Z množství teorií tvořivosti a nových poznatků o tomto jevu se pro nedostatek prostoru zastavíme již jen u triarchické teorie inteligence R. J. Sternberga (2001), který formuloval tři různé typy procesů, uplatňující se při zpracovávání informací. Jde o analytické, tvořivé a praktické schopnosti, resp. typy myšlení. Zatímco analytické myšlení napomáhá úspěšnému řešení již známých problémů, kreativní myšlení je potřebné při neobvyklých problémech, kdy je nezbytné uvažovat novým způsobem. Součástí tohoto typu myšlení je invence a vytváření nových návrhů. Třetí typ, praktické myšlení, se uplatňuje u problémů, jejichž řešení předpokládá znalosti o běžných životních a sociálních kontextech. Myšlenky využíváme v reálných situacích a prakticky uskutečňujeme své nápady (Sternberg 2001).



Má-li inteligence skutečně komponentu analytickou, praktickou a tvořivou, pak lze z tohoto hlediska analyzovat úlohy předkládané ve výtvarné výchově a posuzovat, který typ myšlení převážně stimuluje. Tímto prizmatem je užitečné zkoumat i celý komplex vzdělávacích oborů, v rámci nichž se žáci vzdělávají v současné škole, a argumentovat ve prospěch posílení opomíjených komponent.

### 10.3 Tvořivost při interpretaci uměleckého díla

Ve výtvarné či muzejní edukaci lze nejlépe uplatnit interpretaci expresivní, kterou J. Slavík (2001) definuje jako kreativní proces interpretace uměleckého díla, resp. vyjádření jejich významů uměleckými formami, a to nejčastěji výtvarnými, literárními, ale i hudebními, pohybovými či dramatickými (tamtéž). Při tomto typu interpretace není kladen důraz pouze na kognitivní aspekty (jako u interpretace výkladové), nýbrž také na aspekty afektivní a prožitkové.

Podoby tohoto typu interpretace mohou být různorodé - na setkání s uměleckým dílem lze reagovat metodami tvůrčího psaní, pohybovou etudou, dramatizací obsahu, převodem barevných tónů obrazu do hudební partitury apod. K nejčastěji využívaným patří výtvarná interpretace, při níž lze dílo interpretovat na základě analytických náčrtů či volných skic, dotvářet je a ozvlášťňovat, parafrázovat či reinterpretovat. K zajímavým postupům patří aluze, citace, persifláž, negace, přemalba, destrukce či recyklace (Tropp 2002).

Podnětné myšlenky k tématu interpretace přinášejí ve svém společném textu - *Co dělám, když interpretuji* - J. Slavík a B. Škaloudová (2008). Upozorňují na to, že pedagog - byť nevědomě - vede žáky k interpretaci určitými předem danými, ne však jedinými možnými způsoby. Autoři rozlišují tři typy interpretace a nazývají je interpretací esencialistickou, konstruktivistickou a autonomně-kritickou. První z nich vychází z interpretova předpokladu, že lze dojít k jakési ideální interpretaci, „správnému“ porozumění díla. Při takovéto interpretaci žák následuje pedagoga jako toho, kdo zná správný výklad díla a kdo vytváří takové situace, které umožní také žákovi dobrat se

tohoto významu. Naproti tomu interpretace konstruktivistická vychází z předpokladu, že výklad předmětu je individuálním počinem, vycházejícím z žakových prekonceptů. K dílu se proniká skrze vlastní poznávání a dojít lze nejen k esencialistickému, „správnému“ výkladu, ale také k výkladům alternativním. Rovněž při interpretaci autonomně-kritické se klade důraz na subjektivní výklad, výústěním však není pouze porovnávání přístupů, nýbrž hlubší porozumění a refle širších společenských souvislostí výkladu díla (viz Slavík, Škaloudová 2008: 193).

## 10.4 Aplikace tvořivých zásad při interpretačních aktivitách - příklad z praxe

V této podkapitole představíme úlohu, při níž se žáci zdokonalovali v jednotlivých výše vymezených komponentách tvořivosti: schopnosti fluence, originality, propracovat myšlenku, abstrahovat a udržet „otevřenou mysl“. Představená aktivita výrazně překračuje rámec esencialistické interpretace a jejím cílem je kromě rozvoje kreativity také pěstování vztahu k umění a schopnosti mu porozumět.<sup>60</sup> Jde o interpretaci figurálního dekoru antické červenofigurové číše (490-480 př. Kr.) s motivem *Éós s tělem svého syna Memnona*. Na výjevu je zachycen mytologický příběh Éós, bohyně úsvitu a ranních červánků.<sup>61</sup>

Scénář edukační aktivity:

1. Skupina žáků se rozdělí do dvojic, které jsou vyzvány k tomu, aby se pokusily výjev krátce napodobit formou živého sousoší;
2. Prezentace jednotlivých sousoší a jejich fotodokumentace;

---

<sup>60</sup> Dodejme ještě, že v kontextu kurikula pro všeobecné vzdělávání souvisejí aktivity tohoto typu zejména s obsahovou doménou ověřování komunikačních účinků, která je přes svou důležitost v praxi opomíjena (Šobáňová 2011).

<sup>61</sup> Bájí praví, že Éós měla dva syny. Jeden z nich, Memnon, přišel o život během trojské války, když bojoval s Achilleem. Zoufalá Éós přenesla mrtvé tělo svého syna do Etiopie (viz výjev na číši) a každé ráno prolévá slzy smutku nad svou ztrátou. Slzy se objevují na zemi v podobě rosy.

3. Žáci jsou vyzváni k tomu, aby na papír zapsali stručně alespoň 3 alternativní příběhy vysvětlující výjev, který je zachycený na číši (a jehož pravý význam jim není znám); (příloha, obr. 8)
4. Prezentace vybraných příběhů v kruhu - každý žák vybere alespoň jeden, který rozpracoval podrobněji; příběhy nehodnotíme z hlediska „pravdivosti“, nanejvýš z hlediska originality. Vyslechneme je a poskytujeme nehodnotící zpětnou vazbu; Zde předkládáme několik alternativních příběhů, které žáci rozpracovali. Na obrázku je:
  - a) pyšný mladík, který toužil po tom, aby si ho všimli andělé, obdivovali jeho krásné tělo a vzali s sebou do nebe. Vyšplhal proto na střechu chrámu a v půvabné póze předstíral, že spí. Anděl ho s sebou skutečně odnáší, po odhalení podvodu však přichází trest - svržení z chrámové střechy, vyhnání z nebe, vyhnání, odebrání krásného těla apod.
  - b) matka se synem, který se chystá opustit rodný dům. Matka mu v odchodu brání, mladík se vzpírá a nakonec se vymaní a utíká.
  - c) spící muž, kterému se ve snu zjevuje anděl a varuje ho před nebezpečím, které se má na druhý den přihodit.
  - d) padlý hrdina, který je za své zásluhy v boji a odvahu nasadit svůj život za ostatní odměněn nebem, kam jej odnáší anděl.
5. Žáci si z alternativ vyberou tu nejnosiější a pokusí se ji ilustrovat tak, aby vznikly dvě kresby, tvořící s danou reprodukcí trojici stěžejních momentů události. Lze převzít i příběh, který přednesl někdo ze spolužáků. Výrazové prostředky jsou omezeny na černou tuš či fix a pastelky v odstínech červené a oranžové (návaznost na červenofigurový motiv); (příloha, obr. 9)
6. Prezentace vytvořených kreseb - autor stručně zopakuje linii příběhu a krátce vysvětlí zachycené momenty; ostatní je komentují;
7. Formulace konceptů „skrytých“ v příbězích - na tabuli se postupně zapisují obecnější témata, přítomná v prezentovaných příbězích. Žáci je heslovitě formulují, poté se k nim postupně

vyjadřují a objasňují je. Témata se aktualizují v situacích, se kterými se žáci setkávají;

Koncepty objevené v příbězích žáků: *arogance, pýcha, touha přisvojit si něco, nač nemám nárok, krása, poselství, varování, trest, komunikace, oběť, smrt*;

8. Návrat k reprodukci a „odhalení“ námětu - učitel v krátkosti představí antický příběh o bohyni Éós a objasňuje pravý význam výjevu. Diskutuje se nad tím, kdo se svou interpretací přiblížil nejvíce a které prvky mohou naznačovat původní význam výjevu (bezládné tělo-smrt), anebo od něj naopak odvádět (křídla-anděl). Odhalují se koncepty ukryté v příběhu a srovnávají se s koncepty nalezenými v příbězích žáků. Diskutuje se také o překvapivých paralelách (Éós s mrtvým synem - Maria s Kristem).

## 10.5 Závěr

Představená lekce nepochybně zohlednila většinu aspektů, kterými jsme v úvodu vymezili tvořivost. Fluence byla uplatněna při promýšlení alternativ příběhu a snaze vymyslet jich pohotově co nejvíce. Schopnost produkovat nekonvenční myšlenky, být originální, se uplatnila v jedinečnosti příběhů, k rozpracování myšlenek došlo v okamžiku domýšlení podrobností příběhu a v jeho detailním výtvarném zpracování. Moment abstrahování nastal ve fázi odpoutání se od jednotlivých detailů příběhu k zobecnění problémů, které postavy řeší nebo které stojí „za příběhem“. Otevřenost vůči okolním podnětům prokázali žáci, které zaujal příběh druhých a kteří rozpracovali variantu, již považovali za nosnější, byť nebyli jejími původními autory.<sup>62</sup>

Daný způsob interpretace žáky zaujal a přinesl mnoho nosných momentů. Není však bezproblémový a přináší řadu závažných otázek. Je tvořivost při interpretaci uměleckého díla skutečně žádoucí? Jak důležitá je „Pravda“ o námětu díla? Neodvádí volné vymýšlení

<sup>62</sup> V našem modelovém příkladu šlo o variantu s pyšným mladíkem.

variant příběhu od „správné“ interpretace? Nehrozí nebezpečí, že si děti zapamatují mylný výklad? Mohou mít edukační efekt i „mylné“ interpretace? A pokud ano, tak jaký?

Nejen na základě pozitivních zkušeností s konkrétním typem úlohy, představeným v tomto textu, ale i z dlouhodobé pedagogické praxe a výzkumných sond do výtvarné a muzejní edukace, se domníváme, že edukační efekt podobně vedených interpretačních aktivit vysoce převyšuje možná rizika. K těmto jinak velmi obtížně dosažitelným efektům náleží zejména překonávání bariér ve vztahu k umění, zvnitřnění uměleckého díla a schopnost experimentálního zacházení s ním. Rozvíjí se pozitivní vztah k umění a žáci si uvědomují jeho symbolické významy. Uplatňuje se a cvičí divergentní myšlení žáků a jejich tvořivost, imaginace a schopnost formulovat myšlenky. Podobné aktivity se neobejdou bez funkční živé komunikace ve skupině, a posiluje se tak její pozitivní klima (nápadů všech jsou hodnotné a respektují se). A v neposlední řadě se zde uplatňuje dnes tolik žádaný participativní přístup k výuce; žáci totiž přímo spoluutvářejí obsahy edukace (jsou tvůrci a „pány“ svých příběhů), a jsou tak na jejím průběhu osobně zainteresováni.



# TVOŘIVOST V INTERPRETACI UMĚNÍ

Rudolf Podlipský

## 11.1 Úvod

Doposud se rozvíjení tvořivosti ve výtvarné výchově soustřeďovalo převážně do produktivních výtvarných úkolů. Přitom je zřejmé, že pro rozvoj tvořivosti člověka jsou významné i jeho receptivní aktivity. V dosavadních výkladech tvořivosti jejich autoři při konstituování prvků tvořivosti nerozlišují produkci a recepci. Jádrem vnímání je konstruování představy, což je tvořivý proces, ovlivněný celou řadou faktorů. Navíc produkce a recepce patří neoddělitelně k sobě - dá se říci, že „prorůstají“. Na jedné straně je produkce „kontaminována“ recepcí, kdy tvůrce během ní průběžně interpretuje zpracovávaný artefakt ve vztahu k tvůrčí představě. Na druhé straně jsou při vnímání spontánně uplatňovány zkušenosti z produkování. K výraznějšímu dopadu na poznání člověka jim v obou případech často chybí reflektující završení.

O procesech a změnách v mysli mladého člověka, k nimž dochází v průběhu produkce či recepce výtvarných artefaktů, se dovídáme zejména na základě jeho slovních vyjádření v dialogu. Máme za to, že dialog lze považovat za chráněný prostor, v němž můžeme jako učitelé, nejenom napomáhat poznávání zúčastněných, ale i sledovat a ovlivňovat rozvoj jejich tvořivosti. V systému artefaktiky je tzv. *reflektivní dialog* zabudován jako nezbytný prostředek poznání. (Slavík 2004: 235)

Východiskem každého dialogu, který je vztažen k hotovým produktům přítomných autorů, anebo k uměleckým artefaktům nepřítomných, je interpretace díla. Domníváme se, že už v jejím průběhu a v jejím prohlubování, se uplatňují a projevují prvky či znaky tvořivosti. V souvislosti s touto myšlenkou jsme, ve snaze získat informace využitelné v podněcování a uskutečňování reflektivního dialogu z hlediska tvořivosti, realizovali průzkumnou sondu do spontánní interpretace umění studenty prvního ročníku FPE ZČU v Plzni.

## 11.2 Empirická sonda

### Cíl a hlavní myšlenky sondy

Hlavním cílem sondy bylo získat základní představu o zastoupení rysů tvořivosti v interpretování uměleckého díla, aby bylo možné získané poznatky využít k efektivnější realizaci dialogů o umění. Koncepte sondy je založena na analýze výpovědí (spontánních interpretací) jednotlivců o zážitku vnímání konkrétního díla výtvarného umění. V analýze vycházíme z předpokladu, že výpověď vnímatele musí navazovat na jeho umělecký zážitek a vypovídat o jeho obsahu. Pokud divák vypovídá o zážitku, konstruuje jeho obsah. Tato konstrukce je procesem, který na jedné straně má reprodukovat obsah díla, a na druhé straně jej má tvořivě přesahovat s ohledem na divákův interpretační kontext. V situaci interpretace jsou na diváka kladeny určité požadavky a uplatňují se v ní určité principy. Jedná se o *hermeneutické kánony subjektu a kánony objektu*. (Slavík 1997: 126 a dále) Tvořivý přesah vyplývá z nutnosti respektovat současně jak interpretační kánony objektu, tak subjektu s ohledem na možný interpretační posun. Proto je možné uplatnit na výpovědi o diváckém zážitku analyzující kritéria, která vypovídají, nakolik vyjádření vykazují rysy tvořivosti. Protože výpovědi vychází z podněceného zážitku díla, pracujeme v analýze s poznatkami *teorie zážitku*, která jej pojímá jako čtyřsložkový, s komponentami *významová, konstruktivní, empatická a prožitková*. (Slavík 2001: 260-264) Slouží nám zvláště ke zpřehlednění výpovědí a jako základní východisko analýzy. Z mnoha



kritérií tvořivosti uplatňujeme v analýze tzv. *kognitivní mobilitu, autorskou interpretaci a časté znaky tvořivosti* podle Szobiové. (viz kap. 11.3 Kritéria a realizace analýzy).

## Respondenti a získávání údajů

V první fázi průzkumu byly pořizovány studentské spontánní výpovědi o vybraném uměleckém díle podnícené několika otázkami. K získání průzkumných dat byl využit seminář předmětu *Hermeneutika výtvarného projevu* (povinný předmět 1. ročníku bakalářského studia oboru *Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání* na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni). Dílo určené k interpretaci bylo zvoleno tak, aby studenti nemohli až příliš čerpat z poznatků dějin umění, které si doposud osvojili. Pro interpretaci jsme zvolili méně známého autora a dílo. Jednalo se o *Krásné dny (Golden Days)* od malíře polského původu Balthasara Klossowski de Rola, přezdívaného Balthus.

Respondenti (letní semestr 2011) měli v čase asi 20 minut napsat text na základě tohoto zadání: „*Maximálně 10 větami slovně vyjádřete váš „výklad“ díla, jehož reprodukci máte před sebou. Popište: a/ jak obrazu rozumíte, b/ jaké máte z obrazu pocity, c/ jak obraz hodnotíte.*“

Podruhé (zimní semestr 2012) jsme se snažili zadání více přizpůsobit teorii zážitku, a proto obsahově koresponduje se složkami zážitku ve větší míře, než to předchozí: *Maximálně 20 větami odpovězte na položené otázky: a/ Jak obrazu rozumíte? / Co vidíte na obraze a jak si to vykládáte? b/ Jak je obraz „udělán“? / Co můžete říci o barvách, tvarech, liniích, kompozici případně o stylu? / Jak obraz z tohoto hlediska hodnotíte? c/ Nakolik je vám autor tímto obrazem „blízký“? d/ Co prožíváte při prohlížení obrazu?* (viz Slavík 2001: 255) První soubor textů tvořilo 21 výpovědí a druhý 13.

## Otázky řešené průzkumem

V prvé řadě nás zajímalo, k jaké složce zážitku výpovědi více inklinují. Předpokládali jsme, že nejvíce k *významové* složce, ale zajímali nás inklinace i k těm ostatním. Zároveň jsme se pokusili ověřit na tomto

konkrétním případě použitelnost určitých kritérií tvořivosti. Zvolili jsme kritéria ze dvou aktuálních textů o tvořivosti (Szobiová 2004, Dacey a Lennon 2000). Šlo o to zjistit, zda se dají aplikovat na výpovědi o díle, a ve vazbě na výsledná zjištění uvažovat o lepším využití slovního vyjadřování v rozvoji tvořivosti. Vycházíme z předpokladu, že když nalezneme ve výpovědích rysy tvořivosti a konfrontujeme je se složkami zážitku, tak bude pro nás snazší iniciovat a vést dialog o dílech způsobem podněcujícím tvořivost.

Do sondy jsme vtáhli i problematiku *autorské interpretace*. Zajímalo nás, jestli a jak blízko se k ní respondenti přiblíží. Máme za to, že stopy autorské interpretace ve výpovědích nejsou jen dokladem empatie vůči autorovi (viz *empatická složka zážitku*). Lze je také vykládat jako projev tvořivosti vykladače díla, neboť pisatel výpovědi při neznalosti autora a díla přesahuje ve výkladu viditelný rámec či kotexty díla. Příklon k autorskému výkladu je projevem respektování *kánonu shody*, které ústí do *chápaní*. (Slavík 1997: 126)

### Segmentace textu a složky zážitku

Všechny texty jsme v první fázi podrobili sémantické segmentaci na tzv. *obsahově pragmatické jednotky* (Kořenský 1999: 32). Zároveň s rozčleňováním textu jsme určovali vztah pořízených útržků ke složkám zážitku. Získali jsme nejenom přehled o inklinacích výpovědí k jednotlivým složkám zážitku, ale také jednotný základ pro další rozbor. Vztahování bylo ztíženo díky provázaností složek zážitku. Rozhodnutí o přiřazení jednotky textu ke konkrétní složce proto v nerozhodných případech vycházelo ze souvislostí celé výpovědi.

## 11.3 Kritéria a realizace analýzy

### Kognitivní mobilita

Balthusův styl může z neznalosti u někoho vést k ulpívání „na povrchu“ díla a k jeho výkladu v duchu naivního realismu. Proto je možné ve výpovědích sledovat tzv. *kognitivní mobilitu*. Jedná se o faktor, který pochází z *modelu biologicko-psychosociálních zdrojů kreativity*. Tento

model zahrnuje *kognitivní faktory* a autoři modelu mezi ně řadí i tzv. *kognitivní mobilitu*. Podle nich „*tvořivý jedinec dokáže v závislosti na situaci pracovat buď se složitými, nebo s primitivními duševními procesy*“. Dodávají, že „*tvořivý jedinec dokáže poznat, kdy problém vyžaduje jiný přístup*“. (Dacey a Lennon 2000: 202) Podle nás souvisí zmíněný faktor zejména s *významovou složkou zážitku*. Jestliže divák ustrne ve výkladu díla v kotextové úrovni, tzn., že je příliš vázán na objekt - na to, co vidí - a nenabízí další souvislosti díla, tak z hlediska teorie zážitku nepronikne do hlubších vrstev významu díla. A právě *kognitivní mobilita* je toho určitým ukazatelem.

Při samotné analýze jsme posuzovali výpověď jako celek. Faktor *kognitivní mobilita* jsme přiznali či nepřiznali jednotlivým výpovědím, v nichž je nějak vyjádřeno přijetí či odmítnutí zjednodušujícího pohledu na dílo.

## **Autorská interpretace**

K problematice autorské interpretace se kompetentně vyjadřuje Eco: „*Je tedy holým nesmyslem předpokládat, že existuje nějaký „niterný význam“ výrazu, k němuž má přístup pouze sám autor - i on je pouze jedním z interpretů. V roli empirického autora díla má oproti jiným vykladačům navíc jen svůj autorský tvůrčí záměr, avšak s věčnou otázkou - podařilo se mi tento záměr uskutečnit?*“ (Eco 2005: 48) V podstatě nám říká, že je naše interpretace, při dodržení určitých pravidel, stejně oprávněná jako autorská. Obě interpretace vykazují samozřejmě určité shody, ale i rozdíly. Z Ecova textu je současně zřejmé, že autorův pohled není pro diváka závazný.

Ke konstrukci autorské interpretace jsme vybrali některé pasáže z textu knihy *Balthus: pozdní vzpomínky* (Balthus 2010). Hledali jsme v textu věty, případně celé odstavce, v nichž je velmi patrná souvislost s percepčním gestalem díla. Z primární úrovně *konceptové analýzy* (Slavík 2004: 254) úryvků jsme vytěžili koncepty: ADOLESCENCE, ANDĚL-DÍVKA, DĚTSTVÍ, DOSPÍVÁNÍ, DUŠE, HLOUBKA, NEVINNOST, PŘECHOD či PŘELET, PŮVAB, SEN, SVĚTLO, TAJEMSTVÍ a ZRCADLO. Mezi koncepty se objevuje i EROTIKA, ale jako autorem stále

odmítaný koncept. S ohledem na způsob výběru pasáží převažují významové koncepty. Za stěžejní lze považovat koncepty DOSPÍVÁNÍ či DÍVKA-ANDĚL. Pokud bychom hledali jediný koncept, byl by jím koncept ADOLESCENCE. Ještě několik měsíců před svou smrtí jej autor stvrzuje v rozhovoru s Milošem Doležalem a Jiřím Štouračem: „*Víte, adolescence je nejdůležitější moment života a také moment nejdramatičtější - končí nevinnost. Zobrazuji adolescenci.*“ (Balthus 2010: 180) V samotném posuzování jsme ovšem pracovali se všemi uvedenými koncepty. Přiřazení jednotky textu k *autorské interpretaci* tedy záviselo na vztahu jednotky k některému z uvedených konceptů.

### Časté znaky tvořivosti podle Szobiové

K předchozím dvěma kritériím jsme přibrali soubor „*znaků tvořivých lidí z hlediska vnímání*“. Autorka textu, z něhož jsme znaky převzali, v podkapitole 3.2 *Vnímání a tvořivost* předkládá, jako často se vyskytující, v různých přehledech, tyto znaky: *využití vícero smyslových modalit, citlivost k nevýznamným detailům, schopnost intenzivně a pružně vnímat, schopnost překonávat percepční stereotypy, vnímání všech stránek předmětu, jevu.* (Szobiová 2004: 96) K prvnímu znaku „*využití vícero smyslových modalit*“ Szobiová dodává, že „*tvořivé osoby se nedrží pouze zrakového kanálu*“. (Szobiová 2004: tamtéž) Jeho zastoupení ve výpovědích jsme proto určovali tak, že jsme hledali mezi vytvořenými úseky textu ty, v nichž se jedná o popis i jiných smyslových *senzací* než zrakových. Druhý znak „*citlivost k nevýznamným detailům*“ jsme pochopili tak, že si autor textu všiml v díle nějakého detailu, který není ve vztahu k celkovému významu díla vůbec podstatný. Na druhé straně jeho vypuštění či změna může vést k výraznému zásahu do celkového významu díla. Dalším znakem „*schopnost intenzivně a pružně vnímat zážitky sebe a vnějšího světa*“ jsme označovali jednotky textu, v nichž se jeho původce emocionálně vyjadřuje o své reakci na dílo, nebo o díle. Znak „*schopnost překonávat percepční stereotypy*“ označuje Szobiová jako *estetickou senzitivitu*. Proto jsme jím značili pasáže textu, v nichž jeho autor registruje užití nějakého méně obvyklého výtvarně-estetického jevu. Znak „*vnímání všech*

*stránek předmětu, jevu*“ je autorkou vyložen jako *přesné pozorování*. V naší analýze jsme znak přiřadili k těm úsekům textu, v nichž si autor výpovědi všiml v díle něčeho, čeho si převážná většina ostatních nevšimla. (Szobiová 2004: 96)

## 11.4 Výsledky a jejich interpretace

### Složky zážitku

Souhrnné výsledky analýzy zaměřené na složky zážitku jsme uspořádali do tabulky:

Rok	Významová	Konstruktivní	Empatická	Prožitková
2011	161	30	7	74
	59,2 %	11 %	2,6 %	27,2 %
2012	83	56	11	48
	41,9 %	28,3 %	5,6 %	24,2 %
Celkem	244	86	18	122
	51,9 %	18,3 %	3,8 %	26 %

Tab. 2 - Složky zážitku

Potvrdil se náš předpoklad o dominanci *významové složky* zážitku. Situaci zadání úkolu si respondenti s největší pravděpodobností vyložili tak, že se po nich v prvé řadě požaduje, aby prokázali porozumění dílu ve významové rovině. Převaha *prožitkové složky* oproti *konstruktivní* ve výpovědích z roku 2011 byla dána povahou zadání. Chybí v něm totiž otázky vztahující se ke *konstruktivní a empatické složce* díla. Nízké zastoupení *empatické složky* v obou souborech výpovědí lze vysvětlovat obtížnou zařaditelností autora a díla do světa umění, se kterou si respondenti nedovedli poradit (viz následující oddíl *Kognitivní mobilita*).

## Kognitivní mobilita

V průběhu analýzy se ukázalo, že není možné *kognitivní mobilitu* výpovědím pouze přiznat, či nepřiznat. Ukázala se zde potřeba rozšíření kategorizace. Výsledky jsou shrnuty v tabulce:

Rok	Ne	Tušení	Sex	Ai
2011	6	5	6	3
2012	3	6	5	0
Celkem	9	11	11	3

Tab. 3 - Kognitivní mobilita

Označení *Ne* jsme použili pro výpovědi, kterým jsme *kognitivní mobilitu* nepřiznali. Početnou skupinu tvořily nevyhraněné výpovědi. Proto jsme pro ně zavedli kategorii *Tušení*. Další, stejně početnou skupinu výkladů díla, jako byla předchozí, charakterizovaly koncepty EROTIKA, SEX, SMYSLNOST atp. Protože převažoval koncept SEX, zavedli jsme kategorii Sex. Ve zbylých třech případech kognitivní přesahování směřovalo k *autorské interpretaci*.

## Autorská interpretace

Ve výpovědích se vyskytovalo velice málo úseků, v nichž se jejich autoři obsahově přiblížili k *autorské interpretaci*, nebo se s ní ztotožnili. Z celkového počtu textových jednotek (470) jich můžeme vztahovat k *autorské interpretaci* pouze 19 a z hlediska celkového počtu výpovědí (33) jen 3 z nich. Můžeme si tato fakta vysvětlovat i tak, že se mezi respondenty nachází takoví jedinci, kteří projevují nejen značně vysokou míru empatie, zároveň ale i tvořivosti.

## Časté znaky tvořivosti podle Szobiové

Na základě operacionalizace zmíněných znaků ve třetí kapitole jsme provedli odpovídající označení textových segmentů. Jejich četnost jsme zpracovali do tabulky:

Celkový počet obsahově pragmatických jednotek	Využití vícero smyslových modalit	Citlivost k nevýznam. detailům	Schopnost intenzivně a pružně vnímat	Schopnost překonávat percepční stereotypy	Vnímání všech stránek předmětu, jevu	Celkem
470	24	3	25	1	12	65
	5,1 %	0,6 %	5,3 %	0,2 %	2,6 %	13,8 %

Tab. 4 - Znaky tvořivosti podle Szobiové

V souvislosti s prvním znakem se v textech vyskytovala vyjádření o pocitu *tepla*, která jsme ovšem, i přes jejich samozřejmost, museli započítat. Nezapočítali jsme ovšem jednotky, v nichž autor výpovědi vztahoval přívlastek *teplý* k barvám, kdy tedy hovořil o *teplých barvách*. Uvažovali jsme také o zařazení *klidu*, protože jej můžeme v této souvislosti chápat jako absenci zvuku. Nakonec jsme se jej rozhodli nezahrnovat, protože *klid* více souvisel s konstruktivní složkou zážitku - zejména s pojetím a uspořádaností prvků, a ne se zvukem.

*Citlivost k nevýznamným detailům* respondenti ve svých výpovědích výrazně neprokázali. Přesto jsme tento znak zaznamenali alespoň ve třech případech. Za zmínku stojí výrok „*To (zrcátko) drží v levé ruce.*“ (2012 / druhá výpověď). Držení zrcátka v levé ruce se jeví jako samozřejmé. V našem případě ale autorovi umožňuje ukázat podhalené pravé rameno i ňadro dívky. Spolu s dole spuštěnou pravou rukou je tak položen důraz na dívčí vzhlížení se v zrcátku. Držení zrcátka v pravé ruce by to neumožňovalo. Autor by musel přebudovat celou skladbu díla.

Znak *schopnost intenzivně a pružně vnímat* vykazoval oproti ostatním znakům výrazně početnější zastoupení. Vysvětlujeme si to obecným trendem v komunikaci mladých lidí, který charakterizuje zatíženost slovního vyjadřování emocionalitou a sebestředností.

*Schopnost překonávat percepční stereotypy* jsme zaznamenali pouze v jednom případě: *Líbí se mi světlo použité v obraze - studené z okna a teplé od ohně.* (2012 / desátá výpověď) Autorka výpovědi jako jediná přímo zaznamenala důležitý prvek Balthusových děl, kterým je velice citlivé zacházení se světlem.

*Znak vnímání všech stránek předmětu, jevu* jsme uplatnili, vedle jiných, zejména v případech, kdy autor výpovědi zaregistroval, že dívka sedí/leží na sofa či lenošce. To znamená na pohovce se zadní oporou pro záda a s bočními oporami pro paže. Myslíme si, že užití tohoto prvku významně podporuje záměr tvůrce.

Jako nejvíce problematické se ukázalo rozhodování mezi *citlivostí k nevýznamným detailům a vnímáním všech stránek předmětu, jevu*. Dále se velmi obtížně určovala *schopnost intenzivně a pružně vnímat zážitky sebe a vnějšího světa*. Jiný funkční výklad a návazné užití tohoto znaku by mohly přinést odlišný výsledek. Přesto by znak vykazoval celkem vysoké skóre.

## 11.5 Závěr

Na úvod kapitoly je třeba předeslat poznámku, že i když jsou parametry analýzy nastaveny jako relativně objektivní, jejich výběr, nastavení a užití jsou nutně subjektivní.

Jako první zřetelný závěr se jeví fakt, že ve výpovědích v obou souborech je nejméně zastoupena empatická složka. Myslíme si, že je třeba v dialozích o dílech podněcovat vyjádření ve smyslu otázky „*Co tím chtěl básník (malíř) říci?*“. Samozřejmě je nutné poté aktéry dialogu seznámit s autorským výkladem (je-li dostupný), ale nevnučovat jej. Je třeba učinit autora virtuálním účastníkem dialogu a konfrontovat dílčí pohledy s autorským. Tento závěr je významný i v souvislosti s *kognitivní mobilitou a s autorskou interpretací*. Vysvětlení relativně nízkého zastoupení konstruktivní složky ve vztahu k významové je podle našeho mínění dáno vnitřní nedůvěrou interpretů ve vlastní schopnost vyjadřování se o barvách, tvarech, liniích, kompozici atp., tzn. o *dynamických vlastnostech výrazu* (Slavík 2004, s.). Nebo je za tím nízká vybavenost pro takové vyjadřování. Svůj podíl na tom určitě mají i učitelé výtvarné výchovy, kteří vedli respondenty pouze k výtvarné produkci bez refle. Za pozornost by stál v této souvislosti také rozbor estetických norem, které jsou ve výpovědích dotknuty. Myslíme si, že jejich okruh je pro případný dialog o díle velmi úzký.



Námi pojatou *kognitivní mobilitu* prokázalo celkem dost respondentů (viz tab. 3). Většinou ale považovali dílo za prosté zachycení erotikou a sem poznamenané situace dívky a muže v jednoduše vybaveném interiéru. Respondenti (vesměš studentky) často negativně reagovali na situovanost dívčího těla. Vykládaly si ji jako projev namyšlenosti. Často se ve výkladech přikláněli ke konceptům EROTIKA a SEX, které Balthus nesčetněkrát striktně odmítal. Na základě podnětu, který vzešel z fóra konference, jsme si uvědomili možný důvod jejich negativních reakcí. Balthus pro ně odkryl svět dospívajících dívek. Reakci studentek je pak možné chápat i tak, že dílo považují za narušení intimity přerodu dívky v ženu. Obraz namaloval muž, který na základě svých pozorování předkládá velice přesvědčivý pohled do světa dospívajících dívek, z čehož mají obavy. Z tohoto hlediska studentky ve svých odmítavých vyjádřeních nepřímou potvrzují úspěšnost Balthusova záměru. (Balthus 2010: 152) V dialogích o díle je proto třeba nepodléhat převažujícím výkladům a neustrnout na nich. Je třeba obracet pozornost zúčastněných i k dalším možným výkladům.

Užití znaků, které nabízí text E. Szobiové, se ukázalo velice sporné. Je to pravděpodobně způsobeno jejich příliš obecným vymezením v samotném textu, jejich nepřesnou operacionalizací pro analýzu, a tím pádem i jejich problematickým užitím. Přesto se domníváme, že jsou po odstranění problémů naznačených v analýze výpovědí o zážitku vnímání díla použitelné. Pro dialog výsledky znamenají nutnost rozvíjet v nich zejména schopnost přesného pozorování.

Studující v reflektivní části semináře uvedli, že dílo i autora vůbec neznali. Potvrdili sice opodstatněnost výběru díla, ale zvolené dílo nepodnítilo jejich výraznější zájem o úkol. Respondenti z roku 2011 nedbali na podstatu otázek, na druhé straně jejich výpovědi jsou obsažnější. Studující z roku 2012 sice ctili rozložení výpovědí podle otázek a také se více snažili odpovědět na otázku tak, jak je myšlena, ale jejich výpovědi jsou z hlediska tvořivosti chudé. Vyšší obsažnosti výpovědí by pravděpodobně zajistila zpřesňující interpretace otázek před jejich pořizováním. V případném opakování úkolu není třeba

trvat na členění textu o zážitku vnímání díla. V samotné analýze se osvědčilo členit texty z hlediska složek zážitku a teprve poté aplikovat kritéria tvořivosti.

## Na úplný závěr

V současnosti, kdy se lze i v teorii umění setkat se zvýšeným zájmem o diváka a o jeho reakci na dílo, bychom měli ve škole umožňovat mladým lidem více se vyjadřovat o umění. Přístupy k umění jsou dnes u nás sice obohaceny o tzv. *expresivní interpretace*, v nichž se ale často uplatňuje jen výtvarné produkování. Přímý kontakt žáků s uměleckými díly, jejich rozbor a interpretace v našich školách bohužel často chybí, naopak např. na bavorských gymnáziích je analýza a interpretace uměleckých děl systematicky rozvíjena (Uhl Skřivanová 2011: 122). Vraťme proto znovu do pedagogických děl rozhovory o dílech a prozkoumejme jejich možnosti. Dialogy o umění, v nichž je mladý vykladač umění naším partnerem a my v nich podněcujeme jeho tvořivost, jsou ve výtvarné výchově stále ještě málo rozvíjenou možností.

## | FOTOGRAFIE NENÍ JEN ILUSTRACÍ

Tereza Klimešová

Žijeme ve společnosti, které dominují fotografie. A protože výtvarná výchova by se neměla zabývat pouze světem výtvarného umění, ale měla by pojmout celou oblast vizuální kultury, zcela určitě by se žáci s fotografií ve výtvarné výchově měli setkat, a to nikoliv pouze v podobě reprodukcí malířských děl, ale v aktivní práci během hodin.

### 12.1 Fotografie a sémiotika

Sémiotika může pomoci v otázce možného přístupu k fotografii, protože dokáže ukázat na specifické rysy, se kterými lze dále pracovat. Zde se budu zabývat aplikací teorie znaku podle Ch. S. Peirce. Ve spojení s fotografií je nejčastěji používána Peircova druhá třída klasifikace znaků, tedy podle jejich vztahu k reprezentovanému objektu, jde o ikón, index a symbol. Velmi stručně řečeno, ikón je takový znak, který má vztah k objektu založen na vztahu analogie, podobnosti (motivovanosti). Index lze charakterizovat jeho přímým fyzickým spojením či kauzálním vztahem s objektem. Symboly jsou pak založené na nejméně motivovaném vztahu se svým objektem, tento vztah je arbitrární, konvencionalizovaný.

Jak ukázal G. Sonesson ve své knize *Semiotics of Photography - On tracing the index*, fotografii lze klasifikovat jako ikón, index i jako symbol. Z pohledu její analogičnosti ji možno považovat za ikón. Tím, že se nachází ve spojení se svým referentem, jí lze připsat status indexu. A nakonec kvůli v podstatě konvencionalizované transformaci trojrozměrné skutečnosti na dvojrozměrnou plochu,

využívající převážně albertinovskou perspektivu, o ní můžeme mluvit i jako o symbolu.

Tyto tři povahové rysy se ve fotografii protínají a vytvářejí z ní objekt zájmu vizuálních teoretiků, sémiotiků, filosofů, antropologů, sociologů a dalších vědců již v podstatě od svého vzniku. Díky této pozornosti tak existuje poměrně obsáhlá literatura zabývající se sémiotikou fotografie. Na co bych se ale chtěla nyní přednostně zaměřit, jsou určitá diskursivní očekávání, která se od této povahy plné paradoxů odvíjejí.

Tím nejrozšířenějším je očekávání pravdivosti, objektivity, které se vztahuje k její indexikalitě, přestože jak upozornili někteří autoři, fotografie není ani tak ve spojení se svým referentem jako spíše s fotony, které se od fotografovaného objektu odrážejí. Spory o objektivitu fotografického zobrazení probíhají v podstatě od jejího vzniku v polovině 19. století. V té době měl silný vliv pozitivismus, podle kterého jedině vědecké poznatky mají hodnotu autentického vědění. Stroje byly pojímány jako spolehlivější prostředek při vytváření empirických důkazů, protože vědec se mohl dopustit zkreslení kvůli svému smyslovému vnímání. „V kontextu pozitivismu může být fotografický přístroj chápán jako vědecký nástroj pro přesnější zaznamenání skutečnosti.“ (Sturken a Cartwright 2009: 27)

Případ skutečného využití fotografie pro vědecké účely dokládá kniha Didi-Hubermana *Invention of Hysteria*, ve které Didi-Huberman ukazuje, jak fotografie na konci 19. století posloužila v procesu ustanovení kategorie hysterie. Lékař Jean-Martin Charcot v pařížském azylovém domě pro choromyslné a neléčitelné ženy, Salpêtrière, systematicky fotil ženy trpící podle něj touto chorobou a následné fotografie prezentoval jako vizuální důkazy pro své skeptické kolegy. Nicméně tato zobrazení měla k objektivitě velice daleko, neboť od pacientek se požadovalo, aby prezentovaly právě svůj typ hysterie a za to získávaly jistý status v rámci místní hierarchie.

Didi-Huberman zároveň v souvislosti s fotografií mluví o tzv. kontaktní magii (tento termín převzal od Jamese Frazera, antropologa, který se zabýval studiem magie v různých kulturách), kdy dvě látky, které byly

kdysi v kontaktu, zůstávají jakýmsi způsobem stále ve spojení. Můžeme v této souvislosti mluvit o jakémisi kontaktu s minulostí, s určitým momentem v minulosti. Toto spojení s minulostí je tematizováno i v jiných studiích zabývajících se fotografií, například R. Barthes ve *Světlé komoře* dokonce mluví o tom, že se lze skrze fotografii dotknout zachyceného objektu: ... „snímek mrtvé bytosti se mne dotkne stejně jako opožděné paprsky nějaké hvězdy“. (Barthes 2005: 78) Ale třeba i ve filmu *Zvětšenina* režiséra Michelangela Antonioniho je ukázán problém zachycení okamžiku ve fotografii. Zde se ovšem poukazuje na omezení fotografie, na fragmentární poznání, které poskytuje. Je to dané tím, že fotografie je v podstatě zastavený okamžik, který můžeme zkoumat pohledem delší dobu, než když takový okamžik nastane v běžném životě. Některé fotografie tak dokonce mohou zobrazovat něco, co nejsme jinak schopni vidět. Na druhou stranu je tento okamžik takovýmto zastavením zarámován a nabízí pouze fixní pohled.

## 12.2 Fotografie a výtvarná výchova

S uvědoměním si výše popsaných tří vztahů k referentu, které se ve fotografii do jisté míry prolínají (v již zmiňované knize od G. Sonessonova se můžeme setkat i s pojmy jako ikonický index či indexikální ikon), a s uvědoměním si našich očekávání se otevírá horizont pro využití fotografie ve výtvarné výchově. Jako velmi vhodným postupem se zdá být vytváření sérií fotografií, které umožňují jejich vzájemné porovnávání a dostatečné množství podnětů pro následnou diskuzi. Jako možná témata<sup>63</sup> lze zvolit experimentování s různými úhly záběru, s odlišnými momenty zachycení nějaké činnosti či s různým osvětlením. Další možností je pokusit se sestavit různé příběhy při použití stejných záběrů. A pokud to vybavení dovolí, použití různých filtrů (ať už během fotografování - zde se jedná především o mobilní telefony, které již bývají určitými filtry vybaveny, nebo až poté - podle možnosti přístupu k aplikacím jako je například Instagram, nebo dokonce k programům na úpravu fotografií).

---

<sup>63</sup> Samozřejmě je nutné přihlídnout k možnostem vybavení jednotlivých škol, potažmo studentů. Nelze pochopitelně očekávat, že školy či žáci disponují fotografickým zařízením.

Toto je jen stručný nástin možností, jakými si žáci mohou osvojit zacházení s fotografií jako se specifickým znakem. V podstatě cílem je ukázat, že sice existuje jisté spojení mezi fotografickým zobrazením a vyfotografovanou skutečností (ať na základě podobnosti či otisku), ale že výsledná podoba je ovlivňována mnoha faktory, a to jak na straně fotografa: výběr tématu, momentu, barevnosti (černobílá či barevná fotografie), úhlu záběru atd., tak i na straně technologie: monokulární perspektiva, nemožnost zachycení pohybu, změna barevné palety, jiná citlivost na světlo aj. Na takovýchto úkolech je možné ukázat i na často opakované vzorce, které se ve fotografické tvorbě objevují, a zároveň se nabízí možná hra s jednotlivými faktory.

A protože zároveň jsme obklopeni fotografiemi v našem běžném životě a fotografie se stává důležitým prvkem komunikace (především s ohledem na sociální sítě, blogy a na vzrůstající počet aplikací a internetových stránek pro sdílení fotografií), představuje fotografie pro žáky možnost rozvoje komunikativní klíčové kompetence a vizuální gramotnosti, stejně jako průřezového tématu mediální výchovy.

Právě u té bych se chtěla ještě na závěr zastavit. Součástí komunikace na internetu je vytváření osobních profilů, jejichž nedílnou součástí je „ikona“ či „profilový obrázek“, který má po vizuální stránce zastupovat majitele profilu. A právě na profilových obrázcích lze ukázat složitou povahu fotografie a očekávání, která od ní máme.

### **12.3 Závěr**

Zjednodušeně řečeno povaha fotografie jako indexu je zvýrazněna při použití fotografie nás samotných - zde se skutečně očekává očekávání pravdivosti. Povaha ikonu u jakéhokoliv zobrazení, u kterého chceme zdůraznit podobnost s námi samotnými (i sem samozřejmě spadají fotografie nás). A nakonec spíše jako symboly používáme například ty fotografie, které mají vypovídat o našich zálibách, našem životním stylu, našich preferencích. Je možné se tedy zamýšlet, na jaké profily lze používat jaké fotografie a proč (či proč ne), jak která fotografie působí u ostatních spolužáků, jak a jestli vůbec změna profilové fotografie ovlivní vnímání jedince okolím.

## TEST TVOŘIVOSTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Marcela Marková, Radka Růžičková,  
Tereza Klimešová

Proces utváření významu výtvarnými prostředky je typicky založen na propojování vidění s věděním - s konceptualizací (Dytrtová, Lukavský, Slavík 2009). Nezanedbatelná však je i úloha zvuku. Zvuk provází věděním ve slovech (slovo - logos - je nástrojem věděním), ale je také zvláštním způsobem spojený s vizuálními významy. Toto spojení bylo v lingvistice nazváno *analogický výraz* (Cassirer 1996: 134 n.) a projevuje se ve schopnosti významově přiřadit určitý tvar k určitému zvuku. Kateřina Dytrtová s Janem Slavíkem na základě tohoto principu navrhli test tvořivosti, který zde nazýváme Bouba-kiki test. Bouba-kiki test má ambici zjišťovat tvořivost nikoliv jen v obecné psychologické rovině, ale také s ohledem na výtvarné kvality tvorby. Zmiňovaní autoři svůj přístup publikovali v textu Viděné a slyšené (Dytrtová, Slavík 2012: 13). Jedná se zatím o pilotážní formu testu, která se do jisté míry opírá o Torranceův (Torrance 1966) test tvořivosti. Tento příspěvek informuje o další etapě pilotáže. Test jsme ověřovali na 128 žáčích ve věku 10-12 let (5. - 6. roč. základní školy). Z výše odkazovaných textů (Dytrtová, Slavík 2012, Dytrtová, Lukavský, Slavík 2009) navazujeme hlavně na rozpracování vztahu mezi výrazem a významem a věnujeme se *významotvorné úloze akustické a vizuální kvality výrazu*.

## 13.1 Bouba-kiki efekt

Dytrtová a Slavík (Dytrtová, Slavík 2012) se opírají o významovou vazbu mezi viděným a slyšeným tak, jak ji studuje Gestalt psychologie na konceptu Köhlerova (Köhler 1947) tzv. *bouba-kiki* efektu. Lidé z různých kultur typicky spojují obrázek 1a se slovem *kiki* a 1b se slovem *bouba* (příloha, obr. 10). Köhler (1947) prováděl později experiment se slovem *takete* a *baluba* (nebo *maluma*), kdy měli respondenti přiřadit slova k tvarům. Potvrdila se silná preference přiřadit slovo *takete* ke špičatému tvaru a slovo *baluba* k tvaru zaoblenému. Je zřejmé, že stejnou špičatost nebo zaoblenost cítíme ve zvukové podobě slova a v grafickém znaku.

Souvisejícím jevem je *synestézie* (Honzák 2009) - „souznění smyslů“, tj. mentální sdružení různých vjemů, např. automatické propojení barvy a určitého čísla, písmene či tónu. U některých jedinců jsou takové asociace velmi silné, více se vyskytují u žen, umělců, dětí a schizofreniků.

V roce 2001 neurovědci Ramachandran a Hubbard (2001) pokračovali v experimentu se slovy *bouba* a *kiki*. V 95 % označili respondenti jako *bouba* tvar zaoblený a jako *kiki* tvar špičatý. Autoři (Ramachandran, Hubbard 2001: 19) vysvětlují, že při efektu bouba-kiki např. ostrá změna linií kresby v *kiki* odráží ostré fonémické modulace zvuku *kiki* i ostré modulace jazyku na patře. Z toho plynou přirozená omezení, podle kterých zvuky mapují objekty. Na základě zkušenosti se synestézií, jejím motorickým ekvivalentem „synkinézou“ a zrcadlovými neurony Ramachandran a Hubbard (Ramachandran, Hubbard 2001: 20) považují jazyk za produkt evoluce a u mnoha znaků vidí nearbitrární souvislosti s reprezentovaným: „...reprezentace určitých pohybů rtů a jazyka v mapách motorického mozku jsou pravděpodobně mapovány „nenahodilým způsobem do určitých zvukových modulací a fonémických reprezentací ve sluchových oblastech a ty zase mohou mít nenahodilé vztahy k vizuální podobě vnějších objektů“ (jako v *bouba* a *kiki*). Synestézie zvuku a motoriky při vyslovování hlásky může být propojena se zrcadlením pohybu, když pozorujeme druhé



hlásku vyslovovat. Příkladem je korespondence hlásky „i“ s významem „malý“ - rty i hlasivky jsou zúžené, „i“ můžeme najít ve slovech pro malé - little, petite, teeny, diminutive (Ramachandran, Hubbard 2001: 20). Ale i v češtině najdeme příklady jako pidi, mini, malinký. Týká se to i grafické podoby: psané „i“ je též úzké, minimalistické.

Ramachandran a Hubbard (Ramachandran, Hubbard 2001: 28) synestezii na základě experimentů popsali jako převážně percepční jev, v některých případech, u tzv. „vyšších synestetů“, ale pozorovali i *konceptuální synestézii*, což je z hlediska tvořivosti a konceptuálního myšlení velmi zajímavé.

Synestetické propojení tónu či grafému a barvy samo o sobě nemá velký tvořivý potenciál, protože propojení typu barva-grafém jsou arbitrární, pro určitého jedince neměnná a u různých jedinců se liší. Z biologického pohledu jde o jakousi poruchu způsobenou mutací genu. Tato mutace způsobuje propojení, souběžnou aktivaci jiných (ale často sousedících) oblastí mozku bez zvláštního významu a přínosu.

Pokud je ale exprese zmutovaného genu způsobujícího synestézii rozptýlená „...*může existovat rozsáhlé propojení oblastí mozku, které reprezentují abstraktní koncepty, což by vysvětlovalo souvislost mezi kreativitou, metaforou a synestézií (a vyšší výskyt synestézie mezi umělci a básníky).*“ (Ramachandran, Hubbard 2001: 3) To znamená, že vedlejším produktem genu synestézie by mohla být kreativita. „...*studium synestézie může pomoci pochopení neuronálního základu metafor a tvořivosti. Pokud jsou koncepty reprezentovány v mozkových mapách stejně jako percepty, potom souběžná aktivace (cross-activation) mozkových map může být základem metafor, což by vysvětlovalo vyšší výskyt synestézie u umělců, básníků a spisovatelů (jejichž mozky jsou více souběžně propojené, a to jim dává větší možnosti pro tvorbu metafor).*“ (Ramachandran, Hubbard 2001: 28)

Odkud tedy pochází významová rovnocennost mezi „kulatým“ *bouba* slovem a odpovídajícím obrázkem? Kde se vzal koncept kulatosti v obrázku a zvuku? Nejde o nahodilé spojení jako například čísla 2 a žluté barvy u klasické percepční synestézie. Mentální seskupení

špičatého tvaru a zvuku má pro myšlení a komunikaci význam zcela jiného dosahu. Lakoff a Johnson ve své knize *Metafory*, kterými žijeme (Lakoff, Johnson 2002) v této souvislosti poukazují na to, že východiskem pro uchopení abstraktních pojmů je fyzická zkušenost: „*konceptualizujeme nefyzické jevy na základě jevů fyzických*“ (Lakoff a Johnson, 2002: 77). Tak vznikají tzv. *základní metafory* jako mentální reprezentace tělesného pocitu zkušenosti vpředu a vzadu, výšky a hloubky, kulatosti a špičatosti, bezpečí, nasycenosti a hladovosti, ženskosti a mužskosti apod. Tato zkušenost sahá daleko před vývoj jazyka, lze ji do různé míry vyjádřit gesty, tancem, zvukem, graficky a v neposlední řadě i slovy. Základní metafory cítí a vyjadřují zdraví jedinci shodně, a to i v různých médiích a v různých znakových systémech.

Mentálním principem utváření základních a všech z nich odvozených metafor je mísení (*blending*) anebo integrace obsahu z dvou odlišných oblastí zkušenosti (Lakoff, Johnson 2002: 15 n.; Turner, Fauconnier, 2002: 17 n.; Goodman 2007: 66 n. ad.). Tím vzniká obsažné přiřazení X je Y - „vidění X jako Y“. X a Y se formují do nově zorganizovaného celku, a tak utvářejí nový prvek myšlení a jednání.

Dlouhá cesta evoluce a přírodního výběru, podle Ramachandarana s pomocí synestetických a synkinetických paralelních propojení a za pomoci zrcadlových neuronů a systémů odměny (např. i estetické), přivedla lidský mozek k nearbitrárnímu propojování konceptů, k tvorbě metafor a vývoji jazyka. „*Klíčovou myšlenkou je, že každý z těchto různých jevů (synestézie mezi vzhledem objektu a zvukovou formou, mezi zvukovou formou a vokalizacemi a synkinézou) sám o sobě by byl možná příliš slabý na to, aby vyvinul selekční tlak potřebný pro vznik protojazyka, ale vzájemné posilování mezi všemi navzájem mohlo být opravdu dostačující*“ (Ramachandran, Hubbard 2001: 22). Proto rozumíme tanci, jazyku, hudbě, výtvarnému umění a přiřazujeme všichni výraz *bouba* k boubelatému tvaru i v případě, že nemluvíme jazykem, ve kterém se vyskytuje slovo boubelatý. Evoluční tlak zafixoval užitečná propojení mozku, která na principu metafory neustále rozšiřujeme.

V základních metaforách a souběžném propojování konceptuálních map tedy vidíme kořeny abstraktního myšlení, od kterého je už jen krůček k myšlení tvořivému, a nezáleží na smyslové modalitě, může jít o hudbu, pohyb, vizuální vyjádření nebo pojmové konstrukty.

Bouba-kiki test by měl ukazovat, jak dokáže testovaný žák expresivně pracovat s mentálním konstruktem zvukového vjemu. To znamená, jak dobře dokáže kategorizovat (podle citěných základních metafor - např. ostrý, oblý) a převést sluchově podmíněný význam na grafickou podobu (vizuální výraz), jak dokáže pochopit (významové a výrazové) polarity a shody a jaká nová řešení dokáže ze zadaných pravidel s pomocí svých mentálních schémat odvodit. Tato řešení se u testovaných osob liší již v položce správnosti (vyplnění polí správně v logice zadání), tedy v pochopení pravidel a schopnosti odvodit z nich další řešení. A samozřejmě se liší také v tvořivých charakteristikách: v položce kvality výtvarného provedení a originality řešení.

Vycházíme z předpokladu, že u zvukových a vizuálních mentálních vzorců typu bouba-kiki je v populaci vysoká shoda (viz Ramachandranův výsledek testování 95 % výše), na rozdíl od omezených možností synestézie barvy s tónem apod., která se vyskytuje u jedné osoby z 240 (Honzák 2009). Z toho vyplývá nárok na základní správnost, která slouží jako měřítko pro variabilitu a inovativnost grafických - výtvarných - řešení. Považujeme tedy způsob propojení zvuku a vizuální podoby použitý v testu za vhodný k testování výtvarné tvořivosti a tvořivého myšlení.

## 13.2 Zadání testu

Zadání samotného testu je upraveno podle nepublikovaného materiálu J. Slavíka a K. Dyrťové (2009). *1. řada:* žáci si pozorně prohlédnou první řadu tabulky. Slova TAKETE a MALUMA patří ke svým obrázkům a obrázky ke svým slovům. Žáci sledují, jak se obrázky a slova liší a co má slovo a odpovídající obrázek společného. *2. řada:* ve druhé řadě tabulky je v prvním (levém) sloupci napsané slovo FÍSÍNO a ve druhém RAMRALŮ, ale chybí obrázky, které by

ke slovům patřily. Vynechané obrázky budou žáci doplňovat podle pravidel, která platí v prvním řádku a mají platit v celé tabulce: *Pravidlo A: Zvuková podoba slov v řádku vedle sebe musí být odlišná, podobně jako v prvním řádku. Pravidlo B: Obrázky mají patřit ke svým slovům podobně jako je tomu v prvním řádku.* 3. řada: Ve třetí řadě tabulky je opět obrázek doprovázený slovem. Obrázek je nakreslený podle slova KÍFÍ. Žáci napíšou vpravo vymyšlené slovo a nakreslí podle něj obrázek, tak, aby splnil obě pravidla. 4. řada: Ve čtvrté řadě se opakují obě slova ze třetí řady (KÍFÍ a druhé slovo, které žák předtím vymyslel sám). Je třeba dokreslit obrázky podle uvedených pravidel, zároveň se ale mají lišit od obrázků o řádek výše. 5. řada: Pátá řada se podobá předchozím a úkol je také stejný, jen slovo je jiné. Žáci dokreslí obrázek ke slovu FÍSÍNO, dopíšou slovo do dvojice vpravo a nakreslí ho. Stále platí stejná pravidla. 6. řada: V šesté řadě si žák může sám vymyslet obě slova a nakreslit je. Stále platí stejná pravidla. V zadání testu klademe důraz na velmi srozumitelné vysvětlení přiměřené věku.

### 13.3 Východiska hodnocení testu

Při přípravě hodnocení testu jsme opět vycházeli z citovaného pramene, který se opírá o Torranceův test tvořivosti (Slavík, Dytrtová 2009, nepublikovaný text). Torranceovo pojetí tvořivosti vychází z předpokladu, že tvořivá řešení člověk volí v situacích, kdy obvyklé (algoritmické) způsoby řešení selhávají anebo se prokazují jako málo účinné (Torrance 1966: 6). Z toho se vyvozuje, že tvořivost je dispozice, která směřuje k vyplňování mezer či nedostatků anebo k řešení problémů, pro něž není znám (nejlepší možný) způsob řešení (nedobře formulované problémy). Testová aktivita má být modelem tvořivého procesu. Každý jednotlivý úkol v Torranceově testu (v návaznosti na J. P. Guilforda 1956) klade důraz na určitou složku divergentního myšlení:

- ORIGINALITA - odlišnost od nejčastěji se vyskytujícího řešení (v populaci). Vypovídá o snížené úzkosti z odlišnosti (příp. o zálibě

v odlišnosti) a o schopnosti překonávat tendenci k úlevě z tvůrčí tenze (puzení k dokončení) přijetím navyklého řešení.

- FLUENCE - množství navrhovaných inovací za časovou jednotku (daná trváním úkolu).
- FLEXIBILITA - hodnotné překročení rámce zadání úkolu nebo způsobu řešení („shift“).
- ELABORACE - rozpracovanost řešení s ohledem na kontext (estetická kvalita v kontextu daného oboru; kupř. elegance řešení v matematice, *vizuální integrita + uměřenost komplexity + vazba vizuální-významové* ve výtvarném projevu).

Tvořivé myšlení je generalizované do obecné psychologické úrovně. Pro *oborovou* specifičnost tvořivé úlohy pokládáme za podstatnou kategorii ELABORACE. Na rozdíl od původního Torranceova testu se v testu Bouba-kiki hodnotí *příléhavost a estetická kvalita řešení v rámci oboru* (tj. řešení nejúspornější, ale plně postihující problém). Elaborace odlišuje plodnou tvořivost od „nutkavé“ tvořivosti, tzn. od produkce („chrlení“) nápadů bez dispozice k jejich sociálně a kulturně účinnému dotvoření s respektem k dosavadnímu kontextu oboru.

### 13.4 Návrh hodnocení použitý v naší pilotáži

1. Vycházíme ze základních dvou expresivně sémantických podmínek správnosti:
  - Obsahová (významová) shoda „ve sloupci“ mezi vizuálním a zvukovým výrazem: jejich shoda je určována analogií ve výrazové struktuře (Cassirerův *analogický výraz*); analogii lze vystihnout popisem.
  - Polarita v konstrukci vizuálních výrazů „v řádku“. Polaritu lze popsat bipolárními adjektivy (ostrý vs. tupý, úzký vs. široký apod.).
2. Po splnění podmínek správnosti lze hodnotit parametry tvořivosti, tj. vyhodnocovat variabilitu řešení z hlediska originality, fluence, flexibility, elaborace. Opíráme se o tato kritéria:

- Všechna pole jsou vyplněna (elaborační stránka tvořivosti) v logice zadání (hodnotová stránka tvořivosti, flexibilita, fluence). Žák respektuje figurativní a nefigurativní pojetí, ale směřuje k vyšší míře shody mezi zvukovým a vizuálním výrazem (elaborace). Žák volí řešení neobvyklá pro jeho vrstevnickou skupinu (originalita). Imprese z žákova řešení je pro poučeného výtvarníka působivá.
- Při hodnocení si všímáme souladu charakteristik zvukových podob slov a jejich vizuálních vyjádření a kontrastů mezi pravou a levou polovinou řady.
- Některé zvuky mohou být interpretovány více způsoby, nelze odstranit vliv asociací plynoucích z individuální zkušenosti.
- Při hodnocení je třeba přihlížet k individuálnímu stylu (pokud je patrný). Někdo má např. všechny linie / kresby více subtilní, lehčí a jiný zase hmotnější. Kontrasty tedy hodnotíme v rámci žákova stylu.

### 13.5 Hodnocení v šesti rovinách

1. Vyplnění polí v logice zadání (1-4) max. 4 body (FLUENCE, FLEXIBILITA)
  - 1 = některá pole nejsou vyplněna anebo řešení nerespektuje logiku zadání, žák nerespektuje vztahy mezi akustickou podobou slova a vizuální kvalitou výrazu;
  - 2 = horší než 1;
  - 3 = lepší než 4;
  - 4 = všechna pole jsou vyplněna v logice zadání, žák respektuje figurativní a nefigurativní pojetí, ale směřuje k vyšší míře shody zvuku a linie.
2. Protiklad polí (složených z obrazce a slova) v jedné řadě max. 20 bodů (FLEXIBILITA, ELABORACE)
 

Celý test je vystaven na vnímání protikladů dvou obrazců

v jedné řadě (viz 1. řada ostrý TAKETE x oblá MALUMA). Objevit se mohou například protiklady tenký-silný, nespojitý-souvislý, měkký-tvrký, rytmický-chaotický a další. Boduje se každá řada, kontrast pole vpravo a vlevo v rámci řady (např. 4 A v porovnání s 4 B).

1 = žák jen zřídka vytváří dvojici protikladných zobrazení a nesleduje vztahy mezi akustickou a vizuální kvalitou výrazu, neprodukuje nové nápady;

2 = horší než 1;

3 = lepší než 4;

4 = žák vytváří dvojici protikladných zobrazení a sleduje vztahy mezi akustickou a vizuální kvalitou výrazu, přesahuje za rámec původních podnětů.

3. Významová shoda mezi vizuálním a zvukovým výrazem v rámci jednoho pole max. 36 bodů (ELABORACE, ORIGINALITA)

Bodování jednotlivých polí (pole se označují podle řady číslicí 2-6 a písmenem podle sloupce - A levý sloupec, B pravý sloupec)

Sleduje se hlavně významový vztah mezi akustickou a vizuální kvalitou výrazu, jedinečnost řešení v dané vrstevnické skupině (1-4) například kulatost, ostrost, lehkost, těžkopádnost - viz výše „Zadání“.

4. Bonusové hodnocení 4. řady max. 8 bodů (FLEXIBILITA, ELABORACE, ORIGINALITA)

1 = žák obkresluje předchozí zobrazení nebo naopak bezmyšlenkovitě kreslí nové zobrazení, které je však v rozporu s akustickou podobou slova (nedodrhuje tenkost, oblast, tvrdost apod.);

2 = horší než 1;

3 = lepší než 4;

4 = žák vytváří nové neobvyklé zobrazení, které však zůstává v kontextu s předchozím zobrazením i akustickou podobou slova, žák nadále sleduje vizuální kvalitu výrazu.

5. Bonusové hodnocení 6. řady max. 4 body (FLEXIBILITA, ELABORACE, ORIGINALITA)

Předpoklad je, že poslední řádek skóruje všechny složky.

1 = řešení nesplňuje zadání, imprese je pro poučeného výtvarníka málo působivá;

2 = horší než 1;

3 = lepší než 4;

4 = neobvyklá řešení respektující zadání, imprese je pro poučeného výtvarníka působivá.

6. Hodnocení originality zadaného úkolu max. 4 body (ORIGINALITA)

Hodnotí se tabulka jako celek z hlediska originality řešení.

1 = často opakované řešení (počínaje od 95 % dolů do cca 25 % v populaci), autor nehledá přesahy za rámec původních, neprodukuje nové nápady, odbyté řešení nebo řešení „upracované“ bez estetické kvality;

2 = horší než 1;

3 = lepší než 4;

4 = vysoce originální řešení (méně než 5 %, nebo méně než 1 % v populaci), autor neopakuje podnět, snaží se najít nový přístup, přesahuje za rámec původních podnětů, produkuje řadu nových nápadů.

## 13.6 Ukázky řešení úloh

V pokračování pilotáže jsme usilovali o předběžné zjišťování validity a reliability testu. Proto jsme se zaměřili na prozkoumání rozdílů a shod v žákovských řešeních testu, na prověřování shody mezi posuzovateli a na prohloubené poznávání principů řešení testu. Naším záměrem v této fázi nebylo zobecňování poznatků, ani pokusy o standardizaci. Proto zde uvádíme pouze vybrané případy, které stručně kvalitativně rozebíráme. Pokládáme je za ilustrace určitých typů řešení, které, ve spojení s návrhem jejich bodového hodnocení, uvádíme jako podklad k diskusi o vyhodnocování testu.



### *Vybraná pole*

*Físíno - dlouhé linie, ve dvojitém protažení, zakončené určitým uzemněním či vytvářející kompaktnost celku*

Físíno A - Petra (11 let) (příloha, obr. 11)

Dívka při zobrazování nerespektuje akustickou kvalitu výrazu - protáhlé linie, ubírající na intenzitě, nevariuje přítlak tužky s respektem k akustické podobě výrazu. I když zobrazení vykazuje určité známky originality (v dané skupině se podobné zobrazení nevyskytuje), z charakteru řešení v dalších polích lze soudit, že se jedná o náhodný výsledek. (1 bod)

Físíno B - Tereza (11 let) (příloha, obr. 12)

Autorka se při zobrazování pokusila o vyjádření foukání ve zvuku slova. Délkou čar naznačuje pokračování a rozlehlost zvuku, který díky přítlaku tužky zvyšuje či snižuje svoji intenzitu. Kresebná figura je kompaktní, integrovaná, dobře rozvržená ve formátu. (4 body)

## **13.7 Hrrrom - rezonující, vibrující linie, uzavřený celek, zakulacený**

Hrrrom A - Jana (11 let) (příloha, obr. 13)

I když se jedná o uzavřený celek, jak k němu odkazuje akustická kvalita výrazu, chybí zde rezonance a vibrace linií. Shoda vizuální a akustické kvality je jen málo zřejmá. (2 body)

Hrrrom B - Petra (11 let) (příloha, obr. 14)

Lomenou, tlustou, výraznou čarou autorka naznačuje silnou rezonanci ztrojeného R. Promyšlenost kresby doplňuje zobrazením doznívání zvuku, které Petra naznačila liniemi kopírující původní rezonanci a jejichž intenzitu reguluje variacemi přítlaku tužky a užitím jak spojitě, tak přerušované linie. Význam slova hrrrom vyvolává v dětech asociace k zobrazení blesku. Lomená čára bývá tedy častým zobrazovacím řešením v dané populaci. Avšak i zde autorka prokázala vyšší stupeň elaborace. (4 body)

## 13.8 Celkové řešení testu

Katka (10 let), (příloha, obr. 15)

Na první pohled je zřejmý Katčín jedinečný a výtvarně působivý styl zobrazování (propracovanost tvarů, smysluplné využívání síly a intenzity linií, rozhodnost, jistota, maximální využití prostoru pro zobrazování). V testované skupině se jedná o neobvyklé (originální) řešení, které se pozitivně odlišuje svou výtvarnou kvalitou.

Hodnocení:

1. Všechna pole Katka vyplnila v logice zadání, přiklání se spíše k nefigurativnímu pojetí, ale směřuje k vyšší míře shody kvality zvuku a linie (elaborace). V řádcích se snaží o určitou míru polaritu zobrazovaných tvarů.
2. Polarita v konstrukci vizuálních výrazů „v řádku“ je patrná v různé míře ve všech řádcích. Nejzřetelnější je polarita v 5. řadě (razantní, rezonující, rozpínavý tvar = ostrý, silný, drsný x jemný, křehký, ornamentální zobrazení = oblé, tenké, jemné) a méně zřejmá je pak ve 4. řadě (oba tvary zaujímají ve svém prostoru = jednom poli, stejnou polohu, což je však pro Katčín styl zobrazování typické; Chrrrsimo by mohlo být variantou prvního obrazce, ale při pozornějším zkoumání vidíme zřejmou polaritu - jednoduchost x složitost tvaru; slabá x silná linie, lehkost foukání x drsnost rrrčení).
3. Autorka řeší vizuální zobrazení ve shodě s akustickou kvalitou výrazu. Její tvůrčí projev je v dané skupině jedinečný. 4. Katka vytvořila nové, neobvyklé zobrazení Kífi, které však zůstává v kontextu s předchozím zobrazením i akustickou podobou slova. Tvar i zvuk evokují pocit kinetiky a foukání, avšak chybí zde protažení tvaru (objevuje se jen v nepatrné formě gradace tvaru). 5. Autorka vytvořila nové tvary v logice zadání při zachování svého osobitého stylu. Splňuje v plné míře *podmínky správnosti*, stejně tak jako jednotlivé *parametry tvořivosti* (viz výše vymezená východiska hodnocení testu). 6. Jedná se

o vysoce originální i fluentní a flexibilní řešení, dívka se snaží najít nový přístup zobrazování, přesahuje rámec původních podnětů (flexibilita), produkuje stále nové nápady (fluence).

Matyáš (10 let), (příloha, obr. 16)

Hodnocení:

1. Při pohledu na celkové vyplnění testu je zřejmé, že Matyáš nerespektuje logiku zadání, nerespektuje vztahy mezi akustickou podobou slova a vizuální kvalitou výrazu.
2. Míra polarity v řádcích je téměř nulová. Tendence k zobrazení ostroty x oblosti se projevuje pouze ve 4. a 5. řádku. I zde je však cítit autorova nejistota ve formě opravovaných tvarů. Opravy působí spíše jako projev nerozhodnosti než jako zpřesnění zobrazení.
3. Autor neřeší shodu mezi akustickou a vizuální kvalitou výrazu, jeho výtvarný projev nedosahuje kvalit většiny ostatních posuzovaných řešitelů testu. Jeho zobrazení se často opakují, mají schematický charakter a nelze v nich rozpoznávat vztah k akustické podobě výrazu.
4. Kíří vytvořené Matyášem působí jako nedokončené Kíří z předchozího řádku. Pokud hodnotíme shodu akustické a vizuální kvalitu výrazu, je do určité míry naplněna (protažený tvar, gradace linie do výšky, odkaz k foukání). Jedná se však o obkreslenou část předchozího tvaru.
5. Až na pole 2A Físíno a 5A Hrrrom nevytvořil Matyáš nové tvary v logice zadání. V rámci žákova stylu nedochází téměř k žádným kontrastům.
6. Matyášovo zobrazení vykazuje velmi nízkou úroveň originality. Autor vymyslel dva tvary, které stále zobrazuje v nepatrných nuancích. Produkuje jen velmi málo nových nápadů.

## 13.9 Závěr

Testování jsme prováděli u žáků pátých a šestých tříd základní školy (ve věku 10-12 let). Doposud v pilotážích každému zadání testu předcházela technická cvičení (viz Dytrtová, Slavík 2012: 15-16), protože test byl původně zamýšlen jako součást komplexní didaktické techniky pro systematický rozvoj tvořivosti. Pro naši pilotáž zaměřenou pouze na ověřování validity a reliability testu jsme se rozhodli technická cvičení vynechat. Smysl by měla jen tehdy, pokud by byla nezbytná k tomu, aby žáci test vůbec zvládli a také v případě použití testu jako výukového prostředku pro didaktické zpracování určitého obsahu ve výtvarné výchově. Zde by bylo možné sledovat posuny žáků při vypracování testu před a po technických cvičeních

Hodnocení testu je zatím v přípravné verzi pro uvedení do pra. V naší pilotáži jsme získali důležité poznatky o způsobech žakovských řešení testu, které přispívají k uvažování nad validitou testu (zejména obsahovou a konstruktovou). Kromě toho jsme měli možnost ověřovat míru shody mezi dvěma hodnotitelkami, což považujeme za příspěvek k uvažování o reliabilitě testu. Vyhodnotili jsme 32 testů s celkovým počtem 608 hodnocených polí. Shoda v těchto případech dosáhla 96,10 %. Tuto shodu pokládáme za velmi uspokojivou.

Nyní budou provedena testování na základní škole v okrese Teplice, a to u žáků 3.-9. tříd. Hodnocení provedou Marcela Marková a Radka Růžičková. V další etapě pilotáže bude test poskytnut k zadávání a hodnocení výtvarným pedagogům na několika vybraných základních školách.

**III.**

**Tvořivost v mezioborovém kontextu  
-  
multimediální přesahy vizuality**



## FORMÁLNÍ ODLIŠNOST V MULTIMEDIÁLNÍM ARTEFAKTU A S NÍM SPOJENÁ PROMĚNA NARATIVU DÍLA

Vladimíra Zikmundová

### 14.1 Úvod

Multimédia díky svému digitálnímu základu umožňují tvorbu proměnlivých forem artefaktů, jejichž příjem je u diváka realizován prostřednictvím několika smyslů. Variabilita je spolu s číselnou reprezentací, modularitou, automatizací a překódováním jedním z hlavních principů nových médií. To znamená, že „neomediální objekt není něco fixního jednou provždy, ale něco, co může existovat v odlišných, potenciálně nekonečných verzích“ (Manovich 2001: 36). Proměnlivost sebou nese i kvalitativní odlišnosti v recipientově zážitku. Duncum si všimá, že „pokud vypneme zvukovou stopu u videohry, shledáme, jak zásadní jsou zvukové efekty pro zážitek z ní“ (Duncum 2004: 252, překlad autorky). V citovaném textu Duncum vyjadřuje „*the need for Multiliteracy / Multimodality Education*“, což volně přeloženo znamená potřebu takové výchovy, která by pěstovala gramotnost získávanou prostřednictvím rozmanitých smyslů<sup>64</sup> a multimodální výchovu. Multimodalitu a multimodální analýzu pak Duncum označuje jako inovativní přístup k reprezentaci, komunikaci a interakci. Při vypnutém zvuku těžko identifikujeme pravý význam obrazu z jeho vizuální podstaty. Ale pokud jdeme ještě dál, co se stane, když

<sup>64</sup> V překladu tohoto slova volně navazujeme na teorii Howarda Gardnera o rozmanitých inteligencích - multiple intelligencies (česky Gardner, 1999).

změníme zvukovou komponentu, která doprovází stávající vizuální složku obrazu? To je něco, co s digitálními médii můžeme velmi snadno provést. Například při surfování na serveru Youtube zjistíme, jak se současná mládež v hojně míře baví zaměřováním původní řeči hvězd showbusinessu za vlastní komentář se změněným obsahem. Podle Bourriauda se autoři chovají jako DJs, kteří mixují různé samplý se záměrem získat novou formu prostřednictvím recyklování existujících či nalezených zvukových stop, čímž naprosto mění jejich původní poslání (Bourriaud 2004: 9-11).

V našem experimentu jsme sledovali, jak se zážitek navozený multimediálním dílem může změnit, pokud nahradíme jednu zvukovou stopu jinou.

## 14.2 Objekt experimentu

Základem experimentu se stalo multimediální dílo oživující několik obrazů Salvadora Dalího v programu Adobe Flash.<sup>65</sup> Tento program umožňuje vytvářet dynamické sekvence nebo filmy, ve kterých můžeme uplatnit mj. existující obrazy, třeba fotografie stažené z internetu. Můžeme z nich tvořit koláž proměnlivou v čase tím, že vkládáme jednotlivé vstupní materiály celé nebo jen jejich části jako samostatné figury či pozadí. Animaci vytvořila studentka v předmětu Základy multimediální tvorby na pracovišti autorky příspěvku. Animace je 94,4 s dlouhá a obsahuje 1140 framů uspořádaných v sedmi scénách. Každá scéna používá jako pozadí 1 konkrétní malbu Salvadora Dalího. Mezi nimi rozeznáváme *Hořící žirafu* (1935), *Tři mladé surrealistické ženy držící v náručí kůži orchestru* (1936), *Geopolitica* (1943) a *Krista Sv. Jana z Kříže* (1951). Hlavní postavy animace jsou dvě figury. Figura 1 je malá karikatura Dalího od neznámého autora držící v rukou štětec a figura 2 je vysoká ženě podobná bytost oděná do světlé modré. Figura 2 je převzata ze zmíněného Dalího obrazu *Hořící žirafa*. Při sledování animace vidíme, že figura 2 sleduje figuru 1 postupně ze scény do scény (žádný

<sup>65</sup> V případě uvedené animace se jednalo o zpracování ve verzi 8.0 předchozího výrobce Macromedia Flash ©1993-2005, Macromedia Inc.



z obrazů v pozadí není použit 2x), takže výsledek nám zprostředkuje pocit kontinuálního pohybu zachyceného prostřednictvím několika záběrů. Vedle toho jsou vybrané detaily v obraze na pozadí animovány (například mávající ruce atd.). Na konci animace vidíme, že figura 1 je brána do náručí antropomorfické postavy a vhozena do jednoho z šuplíků na jejím těle, čímž figura 1 zmizí ze scény.

Toto je krátký popis toho, co vidíme. Ale velmi důležitá a klíčová pro náš výzkum je zvuková komponenta. Abychom přesněji popsali základ zkoumaného materiálu, je třeba říci, že animace existuje ve dvou verzích. Když autorka animace přišla na první konzultaci k rozpracovanému materiálu, přinesla s sebou obraz doplněný hudbou, kterou lze popsat jako veselou až jásavou s reggae a jazzovými rytmy. Po několika týdnech autorka odevzdala finální verzi s naprosto odlišnou zvukovou stopou, kterou označila jako „více přiléhavou“ vizuální formě a vlastnímu záměru. Tentokrát hudba zněla více dramaticky, jako když se hýbe starý zrezavělý stroj. Když jsme reflektovali výsledky práce v semináři se skupinou studentů, zjistili jsme, že začínáme používat zcela jiné deskriptory pro zachycení obsahu animace. Zvuk ovlivnil naše vnímání animace a děje v ní.

### **14.3 Experiment**

Tímto jsme se náhodně dostali k velmi inspirativnímu materiálu pro další zkoumání. Navrhli jsme výzkum založený na předpokladu, že stejný vizuální obraz může zprostředkovat velmi odlišné významy, pokud je doprovázen rozličnými zvukovými stopami. V předběžné sondě jako první fázi experimentu jsme ukázali obě varianty animace skupině participantů, které jsme požádali o písemný záznam zážitku z animací. Skupina se rekrutovala z 92 studentů studijních programů na stejné fakultě, na které animace vznikly. Ve skupině bylo 34 studentů magisterského studia učitelství Výtvarné výchovy a 58 studentů bakalářského studia se zaměřením na vzdělávání ve výtvarné oblasti. Z důvodu tradičně vysoké feminizace těchto studijních programů v českém prostředí bylo ve skupině pouhých pět mužů. S ohledem na zaměření studia lze vybraný vzorek označit

jako expertní skupinu s porozuměním postupu tvorby obdobných multimediálních sdělení. Výpovědi jsou v současné době v procesu *kvalitativní analýzy* s oporou v Zakotvené teorii Strausse a Corbinové (Strauss - Corbin 1999).

Pokud hovoříme o zážitku, máme na mysli *výtvarný zážitek*, jak je popsán v knize *Umění zážitku, zážitek umění* (Slavík 2001: 255-264). Slavík uvádí, že výtvarný zážitek můžeme pojímat prostřednictvím čtyř úrovní:

- *významu*, který nám říká, CO dílo zobrazuje, či k čemu se vztahuje;
- *konstrukce*, která odpovídá na otázku, JAK a jakými prostředky bylo dílo zobrazeno;
- *empatie*, tedy jak divákovo vnímání obrazu koresponduje s původním záměrem autora (tato úroveň je také důležitá při sociálním vyjednávání významu pojmání obrazu různými recipienty);
- a konečně se jedná o úroveň *prožitek*, který je ve své podstatě nepřenositelný a může být pouze popsán nebo zprostředkován různými typy vyjádření jako např. slovy, tancem atd.

Expresse jako „příznačný a zobecňující typ reprezentačních aktivit“ je pak základem naplňování vzdělávacích cílů v estetických oborech (Slavík 2011).

V této první fázi experimentu jsme skupině respondentů pouštěli obě verze animací, a to v pořadí, jak je autorka vytvořila. Pokaždé finální „dramatická“ verze předcházela verzi „veselé“. Při analýze výpovědí jsme zjistili, že vnímání obrazu, a tudíž narativ díla může být dramaticky pozměněn v kontextu s nahrazením zvukové stopy, což někteří participující výslovně uvedli. V těch případech, ve kterých účastníci popisovali zvukovou stopu samotnou, používali termíny jako „depressivní“, „dramatická“, „strašidelná“, „hektická“, „zmatená“. Pro druhou variantu zvuku používali slova jako „veselá“, „radostná“, „jásavá“, „bezstarostná“, „hravá“ a „pozitivní“. Tato adjektiva pak nabyly velkého významu ve vztahu k popisu celého

zážitku. V následujících dvou kapitolách ocitujeme části výpovědí, které charakterizují odlišnosti v interpretaci verzí animace a podávají základní přehled o prvních výsledcích kvalitativní analýzy získaného materiálu, která je prováděna za technické podpory programu Atlas.ti.<sup>66</sup> Analýza je prozatím prováděna na kvalitativní úrovni, ale ukazuje se, že design výzkumu je třeba vhodně doplnit také kvantitativními metodami, které budou schopny popsat výsledky výzkumu z hlediska četnosti používaných pojmů a odlišností v preferencích (analýza rozptylu).

## Animace 1 - dramatická verze

*Animace s první hudbou mi naháněla husí kůži. Postava pronásledující Dalího mi připomínala Zombii, která už ho skoro dohání, aby ho roztrhala na kousky a zabila ho [...]*

Popis první verze často obsahuje negativní konotace. Figura 2 je viděna jako někdo, kdo pronásleduje a ohrožuje figuru 1. Toto nebezpečí je často popsáno jako smrtelné. Někteří účastníci sondy pokládají hudbu u první verze animace za velmi znepokojivou až iritující s fyzickými symptomy odporu a v několika případech vyjadřují potřebu přestat tuto hudbu vnímat.

*Depresivní, hororové, splašené se strachem z odchyty. V této animaci se příběh zdá být delší [...]*

Z některých výpovědí zjišťujeme, že zvuková stopa ovlivňuje subjektivní vnímání času a délky trvání obrazu, přestože obě verze animace jsou ve skutečnosti totožně dlouhé. První animace označená jako depresivní se zdála být některým účastníkům delší než veselá verze. Proto jsme se rozhodli tuto skutečnost ověřit v další fázi výzkumu.

*Technický zvuk v pozadí dělá dojem, jako by postavy byli roboti, jako by už nebyli živí [...]*

---

<sup>66</sup> Pracujeme s verzí 5.2.0 softwaru pro kvalitativní analýzu Atlas.ti. The Knowledge Workbench ©1993-2011 ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin.

Některé výpovědi zmiňují kategorie robotů, mumií a zombií pro zvýraznění pocitu neživotnosti zejména figury 2 - pronásledovatele. Zaznamenali jsme také připodobnění atmosféry příběhu té v románu od K. Čapka *R.U.R.* nebo v Orwellově *1984*.

*Chmurná animace [...] pocit neklidu [...] psychóza jako by se Dalí ztratil ve svých snech a fantaziích, které ho straší a pronásledují [...] snaží se uniknout, ale ony jsou na každém kroku [...]*

Aby byla přesněji popsána absurdita příběhu, používají participantů velmi často termín „noční můra“, který dostatečně vyjadřuje bezvýchodnost situace. Použitá citace také reprezentuje ty výpovědi, ve kterých často nacházíme subjektivní pocit temnoty animace, ztráty světla, na kterou má použitá hudební stopa přímý vliv.

*Přestože se mi hudba nelíbila, hodila se k animaci více než ta druhá. Ale nebyla mi příjemná [...]*

Nacházíme případy výpovědí, kde na úrovni empatické složky zážitku koresponduje daná vizuální forma se zvukovou stopou. Významná část účastníků vysvětluje shodu dramatické verze s vizuální složkou „podivností“ Dalího tvorby, přestože převážná většina těchto tvrzení je pak následována vyjádřením ve smyslu rozporu mezi libostí a přiléhavostí.

## Animace 2 - veselá verze

*Je to velmi veselá, hezká, „radio friendly“ verze. Myslím, že se lidem bude líbit! Také tato hudba se hodí k obrazu, ale ne tak jako první. Víc se mi líbí první, protože ten velmi abstraktní zvuk se lépe hodí k dílu umělce a dohromady spojuje obě části velmi dobře [...]*

Toto tvrzení velmi dobře předjímá, co nacházíme ve většině případů popisu druhé verze s „veselou“ hudbou, jak jsme ji pracovně pojmenovali pro účely odlišení. Převážná většina výpovědí vyjadřuje úlevu, hudba podle nich zní příjemně, a proto se k druhé verzi pojí pozitivnější konotace.

*Honička se tu zdá být víc jako hra. Ti dva se možná baví o prázdninách. Naprosto veselejší pocit [...]*

Velmi často participanti píší, že v druhé animaci se honění proměňuje z života ohrožujícího aktu do aktu společné hry. K tomuto popisu používají výrazy jako „na honěnou“, „slepá bába“ a „schovaná“. Fakt, že figura 2 následuje figuru 1 ze scény do scény, je vnímán více jako škádlení než hrozby nebo stíhání. Také se často objevuje téma cestování a dobrodružství.

*Animace byla o moc veselejší, působilo to na mě jako vtip. Nebylo to vážné [...]*

Oproti předchozí verzi, která je přirovnávána spíše k tragédii, je druhá verze popisována často jako komedie se specifickým, až groteskním projevem humoru. Někteří participanti používají termín karikatura. Atmosféra příběhu i postavy děje jsou tak interpretovány jako bezstarostné.

*Zvláštní je, že postavy příběhu vypadají, jako by tancovaly. Figury jsou plné života a energie [...]*

V případě druhé animace je zřetelný posun ke vnímání postav od neživých forem po velmi svěží. Rytmus hudby způsobuje, že pohyb figur je velmi často pojímán jako tanec.

*Umělec se snaží uniknout své milované nebo múze a hledá úkryt zase ve svých dílech [...]*

V některých případech nacházíme tento typ interpretace s určitým genderovým podtextem. Ukazuje se, že toto vnímání děje nezávisí na pohlaví participanta. Ale jak bylo řečeno, participujících mužů bylo v uvedené výzkumné skupině velmi nízké procento, proto nemůžeme predikovat, zda by se s vyšším podílem mužů ve skupině úměrně zvýšilo procento výpovědí ve smyslu pojímání příběhu jako útěku před dotěrnou ženou.

*Pocity: láska, teplo, slunce [...]*

Druhá verze animace je často vztažena k pocitu tepla v opozici k finální dramatické verzi, která evokuje pochmurnou a tmavou atmosféru. Tento fakt nás vedl k další fázi výzkumu, která se zaměřila na to, jak multisenzorický zážitek může ovlivnit poznávací procesy.

## 14.4 Fáze 2 experimentu

Na fázi předvýzkumu jsme navázali tím, že jsme připravili další výzkumné skupiny, které by nám pomohly ověřit 2 zásadní zjištění:

- subjektivní vnímání času,
- vliv zvukové komponenty na vizuální vnímání obrazu.

K tomuto účelu jsme experiment zopakovali v šesti dalších expertních skupinách studentů z prostředí středních a vysokých škol s výtvarným zaměřením a pedagogů ze všech stupňů škol se zahrnutím základních uměleckých škol. Celkový počet respondentů byl 138, z toho číslo 108 prezentuje zastoupení žen, 11 mužů a 19 účastníků neuvadlo své pohlaví. Věk účastníků této fáze výzkumu se pohybuje v rozmezí od 16-55 let.

### Subjektivní vnímání času

V předchozím odstavci jsme uvedli, že animace s dramatickou hudbou byla často subjektivně vnímána jako delší. Proto jsme v další fázi výzkumu ve dvou skupinách zaměnili pořadí animací (první veselá, druhá dramatická). Ukazuje se, že dramatická verze je subjektivně vnímána jako delší bez ohledu na pořadí prezentace verzí. Tento fakt však chceme ještě ověřit v následujících fázích výzkumu, kdy hodláme měřit subjektivní délku animace u skupin, které neuvidí obě verze najednou.

### Vliv zvukové komponenty na vizuální vnímání obrazu

Výpovědi z předchozích kapitol, které se týkaly subjektivního vnímání změny barevné a světelné atmosféry animace v souvislosti se změnou hudby, nás inspirovaly k vytvoření takového nástroje, který by testoval, jaká barevnost participantům více „sedí“, a jakou si tedy nejspíš uchovají v paměti k dané verzi animace. Navrhli jsme proto sadu 8 barevných tabulek, které obsahovaly výtažky barev jednotlivých scén animace (jak jsme uvedli, animace obsahuje

7 scén, 8. tabulka byla vytvořena z poslední scény, kam figury přicházejí postupně, a proměňují tak její barevnost od spíše hnědé ke spíše modré). Účastníci výzkumu měli vždy ke každé verzi přiřadit tabulku s barevností, která podle nich nejlépe vystihovala charakter animace. Ukázalo se, že podle našeho předpokladu participanti s výraznou převahou vybírají tabulku s tmavými a spíše studenými tóny barev u dramatické animace a jasnými, světlými a teplými tóny barev u animace druhé. Domníváme se proto, že v závislosti na proměně komponent multimediálního díla můžeme ovlivňovat jeho vnímání, a tím i potenci recipienta k učení. Je ovšem pravdou, že toto tvrzení by bylo vhodné potvrdit sondou, která by se zaměřila na subjektivní vnímání animace podle aktuálního emotivního vyladění participanta, které může do charakteru zážitku výrazně zasahovat.

## 14.5 Závěr

Výzkum, jehož prozatímní výsledky jsme v tomto textu předložili, dokládá, že význam toho, co „vidíme“, není jednoznačně inherentní vlastním sdělením. Zejména u děl multimediálního charakteru, která jsou popsáným způsobem variabilní, změna jedné komponenty ovlivní celkový význam pro recipienta a kvalitu jeho zážitku. Přestože vizuální forma zůstává stejná a způsob vizuální reprezentace děje (syžet) se nemění, narativ spojený s výkladem zážitku se však zásadně proměňuje.<sup>67</sup> Dobrým příkladem tohoto jevu v mediální oblasti jsou odlišné způsoby převyprávění událostí v televizních zprávách na různých stanicích, realizované právě vkládáním zvukové složky, která může zážitek učinit silně emotivním. Naším experimentem chceme přispět k objasnění důležitosti tzv. *learning-by-doing* v oblasti multimediální tvorby, na které je v posledních letech v podmínkách rozvinutých západních civilizací založena prakticky veškerá komunikace v médiích.

---

<sup>67</sup> K tématu syžetu a narativu ve filmové tvorbě v návaznosti na esteticko-vzdělávací obory např. in Linda Arbanová, *Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání* (Disertační práce), PedF UK, Praha 2009.





## **PROGRAMOVANÁ OBRAZNOST. NOVÁ VÝCHODISKA A STARÉ PŘEKÁŽKY TVOŘIVOSTI**

Aleš Svoboda

### **15.1 Úvod**

Je zjevně v povaze člověka, že nové skutečnosti musí emocionálně hodnotit. Musí k nim zaujmout nějaké citově podložené stanovisko. Týká se to pochopitelně vždy i každé nové technologie. Obávám se, že víc než věcné zhodnocení poskytovaných možností a důsledků vlivu, které jsou oboje v počátečních stádiích použití a rozvoje ze své podstaty nejasné, projevuje se tu nejdříve spíše apriorní „přirozenost“ samotných hodnotitelů. A důsledkem je opěvování i pomlouvání. Postupně se tvoří tábor nadšených propagátorů a tábor nemilosrdných kritiků. Nové mýty o prostředcích spásy i zatracení se dávají do pohybu.

Počítačová technologie poskytuje od počátku nejen pobídky, ale i argumenty pro oba tábory. Je možné očekávat praktické posílení duševních schopností člověka, lze se obávat omezení vyplývajících z deterministické povahy počítačů, která nemůže, nebo dokonce „nesmí“ vybočit z předem naplánovaného postupu. Lze si hodně slíbit od neunavitelnosti a vytrvalosti strojů, nepodléhajících emočním výkyvům, nebo naopak se děsit absence jejich emocionální účasti při rozhodování a tvorbě. Na řadu výtek, respektive výzev dokázali konstruktéři této nové kategorie strojů reagovat a rozvinuly je, schematicky řečeno, ve dvou směrech. Jednak jsou vybaveny

programy, které dokážou v maximální shodě naplňovat přímé, dílčí a okamžité intence svých uživatelů podobně jako nástroje tradiční, jednak dokážou simulovat komplikované procesy, které přes svoji deterministickou povahu nejsou předpověditelné a přibližují se povaze myšlenkových postupů.

Ve svém příspěvku se hodlám věnovat námětu pro alternativní metodiku využití počítačové technologie ve výtvarné výchově, respektive v kurzech, které podporují rozvoj obraznosti ve vlastním slova smyslu, tedy obraznosti vizuální. Jako velmi účinný prostředek se ukazuje především programovací jazyk Processing, byť tomu tak nemusí být výhradně. Snažím se naznačit přednosti i omezení, která vyplývají z užívání počítačů a daných tvůrčích přístupů.

Počítače omezují nebo otevírají lidskou mysl v míře, v jaké jsme schopni pochopit podstatu jejich fungování.

## **15.2 Výtvarné umění a obrat ke znaku (konstruktivismus, konkretismus, minimalismus a konceptuální umění)**

Žijeme v době, která za svou vizuální podobu, takřikajíc vizuální „světový názor“, velmi vděčí moderně a zvláště avantgardám a jejich progresivnímu rozvinutí v meziválečné a následné poválečné době 2. poloviny 20. století. Není jistě nic překvapivého na zjištění, že uvedení abstraktního, nezobrazivého umění, jakkoliv bylo motivováno duchovními, a dokonce spiritistickými motivy, obrátilo nakonec pozornost tvůrců a následně i diváků k vlastnímu „materiálu“ uměleckých děl samotných, k prvkům jejich výstavby, systémům jejich organizace.

Realistický manifest Gaba a Pevsnera v roce 1920 už jednoznačně vyzývá k poznání autonomie výtvarných prostředků, ke konkrétní tvorbě odvážně vyvozované z nezávislých entit umělecké výstavby. Ve výhledu je „vznik nového velkého stylu“. „Nové umění“ nesmělo následovat existující znakové systémy naturalismu, symbolismu, romantismu a mysticismu, dokonce nedostatečné východisko

poskytoval i kubismus a futurismus. Je třeba formy v prostoru a čase přímo „konstruovat“, musí být nezávislými věcmi, jen s „realitou stálého rytmu a sil, které jsou v nich skryty.“ (Pevsner 2008: 77) Pět základních principů „konstruktivní techniky“ by mělo vyplynout z odmítnutí vnějškovosti barvy, popisnosti linie, omezenosti objemu, těžkopádnosti hmoty a tradiční statičnosti (Pevsner 2008: 78). Na konci 20. let se ve skupinách *Cercle et Carré*, založené r. 1929 a organizované malířem Garciou a kritikem Seuphorem, a skupině *Art Concret*, založené rok na to především Theo van Doesburgem, praktikuje zejména euklidovská geometrie a jistým téměř vědeckým způsobem se ověřuje účinnost a poutavost výtvarné skladby. Právě termín „konkrétní umění“ pochází od Doesburga, z jeho Manifestu konkrétního umění (1930). Podle něj právě „...*nic není konkrétnějšího, skutečnějšího než čára, barva, povrch*“. Až do počátku války existuje skupina *Abstraction-Création*, která rozvíjí tato umělecká stanoviska a podržela si dokonce vliv i po svém rozpadu. Po druhé světové válce je odkaz geometrického a konkrétního umění stále živý a ústí do různých podob metodické nekonstruktivní abstrakce a op artu.

Vlivnou reflexí přispěl v roce 1960 Clement Greenberg ve stati *Modernistická malba* (Pospiszyl, ed. 1998). Tehdejší malba se podle něj nalézala ve stádiu „sebeověřování“ diktovaném pudem sebezáchovy - prvořadě se zabývala rozvíjením vlastních specifických prostředků poskytovaných plošností daného média. Možnosti „formálního“ zpracování obrazové plochy jsou východiskem pro úvahy o jejím komunikačním využití - umění je empirií testující umělecké teorie ve světle aktuální praxe a vnímání umění. Znakovost uměleckých děl je zkoumána „zdola“, od nabídky možností při zpracování nositelů znaků, od vyvolávání nových označujících, místo od praktikování „shora“, tedy modifikací stávajících označovaných.

Další etapu pak představuje radikálnost minimalistického a konceptuálního umění, které příkladně v díle Sol LeWitta pracuje zcela s výslovnou a důslednou metodičností diskurzivního naplňování předem zformulovaných záměrů. Ve svých úsporně formulovaných Větech o konceptuálním umění (1969) LeWitt vlastně nabádá umělce,

aby svou tvorbu podložili explicitními myšlenkami, které nutně řídí proces tvorby, a proto jim musí být ponechána patřičná svrchovanost. Určení záměru díla může dokonce překračovat jeho realizovatelnost: „12. Ke každému uměleckému dílu, které je fyzicky uskutečnitelné, existuje mnoho variací, které uskutečnitelné nejsou“. (Srp 1982: 330) Tvorba předpokládá především formulaci postupu, volba formy, resp. média, je druhotná. „28. Jakmile se v umělcově mysli pevně ustavila myšlenka díla a jakmile je rozhodnuto o jeho konečné formě, je realizace prováděna slepě. Existuje mnoho vedlejších účinků, které si umělec nemůže představit. Ty pak mohou sloužit jako myšlenky k dalším dílům.“ (Srp 1982: 331) S vynořením prostorů, které nešlo předpokládat, se počítá - jejich objevování je řetězcem, který vede k novým významům. Ovšem absolutní důraz kladený na „myšlenku díla“ vede také k oslabení důležitosti konkrétního uměleckého média, což Sol LeWitt formuloval už v roce 1967 v Odstavcích o konceptuálním umění: „Myšlenku lze vyjádřit také čísly, fotografiemi, slovy nebo libovolným způsobem, který umělec zvolí, přičemž forma není důležitá.“ (Srp 1982: 327) A ve Věštách o konceptuálním umění pak nalezneme tuto formulaci: „15. Protože žádná forma podstatně není nadřazena jiné, může umělec použít stejně dobře jakoukoliv formu od slovního vyjádření (napsaného nebo vysloveného) až k fyzické realitě“. (Srp 1982: 330) Vzájemné svobodné překládání kódů je jistě hlavním důvodem často citované formulace zaštiťující nový obecný umělecký postoj: „Myšlenka se stane strojem, který dělá umění“. (Srp 1982: 322) Diskurzivní přístup, který zrodil explicitní proceduru tvorby, je tak legalizován. Interpretace takto vzniklých znaků klade na vnímatele samozřejmě nové a vyšší nároky, jejich účast musí být mnohem aktivnější.

### **15.3 Počítač: algoritmus a tvorba**

Snažil jsem se naznačit kontinuitu určitého tvůrčího uměleckého názoru, který nejenže mohl inspirovat samotné přisvojení počítačů vizuální praxí, ale našel v počítačové technologii i novou oporu pro svůj rozvoj.

John D. Barrow, astronom a filozof vědy, využívá v knize *Teorie všeho* (1996) při hledání smyslu vědeckých teorií inspirativní termín - „algoritmická stlačitelnost“. Věda sice sbírá data a její významná část se věnuje pozorování, ale nemůže se zastavit u pouhého sestavování atlasů jevů. Očekávají se od ní předpovědi, které bude možné potvrdit. Prostředkem k tomu se stává odhalování pravidelností, tedy rozpoznávání řádu, a to pak vede k zestručnění, kondenzaci dat. Algoritmicky stlačitelný je pak každý řetězec symbolů, který lze zapsat v úspornější, zkrácené formě. A právě na této víře v algoritmickou stlačitelnost vesmíru je podle Barrowa založena věda. Lidský duch je nástrojem, který to dokáže provést, mozek je „nejúčinnějším algoritmickým kompresorem informace“ (Barrow 1996: 21).

Počítač nastupuje svou cestu jako „deterministický stroj“, sice nebývá rychlý, ale zároveň bez jakékoliv iniciativy - veškerá jeho činnost je sledem předem určených kroků. Základem tu je, zpočátku zcela výhradním, alfanumerický symbolismus. Číslice a písmena jsou jediným myslitelným vstupem i výstupem, činnost se omezuje na matematické a logické operace. „Přestavitelnost“ vnitřní struktury počítačů, kterou lze modifikovat pouhým programem, poskytuje lákavou teoretickou nabídku, kterou brzy následuje škála praktických aplikací. Variabilnost použití nového nástroje je nejdůležitějším aspektem jeho skutečné životnosti a „evoluční“ výhody. Digitalizace zlomila překážku v zacházení s polotónovým a barevným obrazem - spojité vizuální vjemy citlivě dávkované do změřitelných souborů se stávají ovladatelným materiálem kvantitativního vyhodnocování.

Překotný vývoj programového vybavení počítačů, ve vizuálních oblastech dotovaný speciálními nároky kartografickými, polygrafickými a filmovými, přinesl zhruba od poloviny 80. let éru počítačového kreslení a fotografického retušování. Tato nová epocha bývá některými autory označována jako „paintbox éra“ podle stejnojmenného softwarového produktu (Quantel Paintbox, uveden 1981), který získal značnou popularitu především díky televiznímu pořadu BBC z roku 1986 *Painting with Light*, ve které různé umělecké osobnosti - např. David Hockney a Richard Hamilton - představovali jeho kreativní možnosti.

Rostoucí přístupnost, jak ekonomická, tak uživatelská, mnohých velmi sofistikovaných programů, jakými byly například Adobe Illustrator (1987), CorelDraw (1989), Adobe Photoshop (1990), GIMP (1996), Adobe ImageReady (1998) a Adobe InDesign (1999), přiváděla stále více profesionálních umělců i zvědavých amatérů k pokročilému používání. O něco později, zpočátku zbržděný pamětovou náročností, posléze akceleroval i pokrok v animaci. Nicméně komerčně zaměřené programy vždy nakonec limitovalo právě jejich specializované uplatnění. Proti tomu svobodná výtvarná tvořivost potřebuje co nejobecnější rámec, který umožní postupné rozvíjení tvarových a barevných možností všemi myslitelnými směry.

Na počátku nového tisíciletí vznikl díky šťastnému spojení programovacích kompetencí a uměleckých zájmů na oddělení „Aesthetic and Computing Group (ACG)“ v MIT Media Lab, tehdy vedené Johnem Maedou, projekt open-source programovacího jazyka Processing. Byl jako studentský projekt rozvinut Benem Fryem a Casey Reasem v letech 2001-2004. Mitchell Whitelaw dokonce tvrdí, že tento jazyk „*v posledních letech proměnil prostředí digitálního umění*“ (Lieser 2010: 160) Jeho zásadní předností je, že pracuje s výstavbou kódu řádkovými příkazy a teprve na jejich základě se objeví na displeji odpovídající viditelná struktura.

## 15.4 Generativní umění a generativní obraznost

Ve zcela nedávné době jsme mohli být svědky nového teoretického uchopení značně rozsáhlé umělecké oblasti. Philip Galanter ve své studii „*What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory*“ (2003) ustavuje pro uměleckou teorii s veškerou vědeckou pečlivostí nový termín - „*generativní umění*“. Podle jeho definice jde o jakoukoliv uměleckou praxi, „...*ve které umělec používá nějaký systém, jako třeba soubor pravidel přirozeného jazyka, počítačový program, stroj nebo jinou procedurální konstrukci, která je uvedena do pohybu s určitým stupněm nezávislosti, aby přispěla k tvorbě díla nebo do hotového uměleckého díla vyústila*“. (Galanter 2003)

To se samozřejmě nemusí týkat jen počítačového umění, i když nepochybně právě ono zásadně přispělo k rozpoznaní jeho specifičnosti, a navíc je také oblastí, ve které generativní umění našlo podmínky pro své mimořádné rozšíření. Přenechat alespoň část výkonu a vlastně i trochu zodpovědnosti nějaké přisvojené proceduře se daří, jak jsme již připomněli, řadě děl nekonstruktivismu, kinetismu i konkretismu. Koneckonců jsme připomněli Sol Lewitta, který svou koncentrovanou formulací „myšlenky jako stroje na umění“ celou konceptuální revoluci zaštitil.

Nepřekvapí, že mezi významnými představiteli generativního umění nalezneme zmiňovaného Casey Rease, který začal dokonce velmi záhy poskytovat svoje webové stránky rodící se komunitě tvůrců využívajících Processing pro prezentaci jejich děl.

Jeho díla se rodí skladbou z velkého počtu značně proměnlivých elementů, jejichž „chování“ lze sice rámcově předepsat programem, ale nad jistou mez již není možné předpovědět detailně všechny důsledky a tvůrce ovládá celý proces jen se značnou dávkou intuice. Pokud samo zahrnutí jednoduché náhodnosti v počátečních experimentech s využitím počítačů v umělecké praxi mělo redukovat rigidnost používaných programů a „divoká“ aleatorika měla vznikající díla přiblížit dílům projevujícím svobodnou volbu lidské invence, pak na nové úrovni generativního umění je pojetí náhodnosti mnohem „lidštější“. Násilně vnucené „chyby“ jsou nahrazovány případnými a patřičnými fluktuacemi, které je nutné zahrnout do celkových estetických úvah. Tak jako znalost vlivu motoriky na výsledné projevení konkrétního uměleckého nástroje umožňuje potřebné dávkování chtěných účinků, má znalost algoritmického popisu a souvisejícího rozsahu emergentních následků vliv na zpřesňování představ obecných vizuálních možností. Nalézáme se vlastně ve stadiu doslovné algoritmizace vizuálních představ.

## 15.5 Standardy počítačové poetiky

Asi mi většina uživatelů počítačových programů dá za pravdu, že po určitém čase začnou mít při práci s nimi pocit, že se jim museli v nějaké míře přizpůsobit. Je to samozřejmě ambivalentní záležitost. Zápas o nalezení potřebných způsobů vyjádření musí stálým rozvíjením vést k určitým standardizovaným postupům při použití jakéhokoliv nástroje. V případě nástrojů natolik propracovaných, že obsahují zastoupení samotných výtvarných postupů, lze předpokládat, že zákonitě upevňují představové stereotypy. V takové situaci je samozřejmě výhodné plně si uvědomovat spojitost určitých standardů práce s kódem a jejich vlivu na výtvarnou „poetiku“. Inspirativní přístup nabízí kniha *Form+Code in design, art and architecture* od autorů Casey Rease, Chandlera McWilliamse a Jeroena Barendse (2010). Vymezuje pět charakteristických typů práce s kódem, a tedy pět typických obecných výsledků představového světa - jde o opakování, transformace, parametrizace, vizualizace a simulace.

### Opakování

Při zpětném pohledu na raná stadia počítačového umění je opakování jistou obsesí řady průkopníků. Poslušnost těchto nových strojů a jejich zjevná neunavitelnost provokovala autory k nekonečnému zmnožování elementárních úkonů a vršení jednotlivých prvků. V duchu hledání nové percepční citlivosti ukazovaly tyto postupy ve směru objevování nových nároků vnímání.

Tyto postupy jsou rozhodně stále plodné a mohou přinášet nečekané výsledky. Násobení elementů do úhlných vzorů, vytváření stále vyšších vrstev pro percepční aktivitu může účinně bořit zaběhnuté stereotypy. Pokud přijmeme vlivnou teorii Lva Manoviche z jeho *Principů nových médií* (Manovich 2002) o existenci právě pěti jejich osnovných principů, kterými jsou číselná reprezentace, modularita, automatizace, variabilita a kulturní překódování, je aspekt „modulárního“ uvažování a výstavby společně s číselnou reprezentací klíčem ke všem dalším postupům. Zvládnutí nových



struktur může sledovat sestavy vzorců, jejichž metaforou je „mozaika“ a jejichž uplatnění je významné v oblasti designu.

Další, o něco specifitější metodou je rekurze, tedy opakované návraty ke standardizovaným pokynům v rámci téhož programu, vnořené vyvolávání stejné funkce. Jejich větvení pak může být nejen zkoumáním hranic vizuální přehlednosti, ale i počátkem budování růstových strategií.

## Transformace

Geometrická transformace je, zdá se, trvalým průvodcem našich vizuálních představ. Společně s násobením tvarů byla také nejranějším zájmem počítačových experimentátorů. Leslie Mezei a Vera Molnar podrobovali jak zobrazivé, tak geometrické kompozice vlivu škály transformací. Takto vznikající variace dostávají představivost pod kontrolu jistých „typově podobných“ řešení.

V souvislosti s číselnou reprezentací obrazu se posílila role samotné numerické transformace, která může přinášet netušené vizuální výsledky. Podobně jsou podnětné i časové nebo prostorové sběry obrazů, které v novém, důkladnějším směru obohacují výše zmíněné opakování.

V případě transformací týkajících se samotných kódů popisu, jako je tomu v díle Ale Dragulescu, který převádí zdrojové kódy počítačových virů na vizuální obrazy, se už dostáváme do blízkosti čtvrté kategorie - vizualizace.

## Parametrizace

Parametrizaci lze chápat jako současné ovládání propojených kvantit s komplexními důsledky. Při celkovém naprogramování řady různých vlastností struktur v proměnlivém rozsahu můžeme dosáhnout velmi bohatých vizuálních efektů, které ovšem vykazují značnou typovou provázanost. Spojité proměny výtvarných struktur přivedly řadu autorů k rozvinutí proměnlivých, dynamických útvarů, které prezentují jako projekce či videa. Za příklad tu může sloužit

dílo Manfreda Mohra, který prezentuje své struktury buď v podobě dynamických procesů, nebo jednotlivých statických snímků.

Generováním nekonečně proměnlivých struktur, které by respektovaly vzájemné umístění i proporce v poměru zlatého řezu, jsem se zabýval ve svých posledních počítačových sériích také já. (příloha, obr. 17-20)

## Vizualizace

Potřeba převést určitá fakta do viditelné podoby provází člověka jistě již od jeho počátků. Řešil tak pravděpodobně problémy s kapacitou vlastní paměti, nebo tak manipulací s pevnějšími formami mohl dosahovat závaznějších a kontrolovatelnějších výsledků. Ve vizualizaci je ukryt koncept „názornosti“ a řada umělců dnes přistupuje k různým způsobům, jak převést původně nevizuální data do vizuální podoby. Samozřejmě tradiční diagram může v různé míře zachytit kvantitativní vztahy určitých entit, a často tak překvapivě odhalit určité estetické účinky. Značným zdrojem různorodých dat je Internet, který se stává nekonečnou inspirací pro mnoho úvah o významu, mimořádnosti či zbytečnosti informací. Vznikají tak různé „subjektivní topografie“ prožívání prostoru, „globální“ představy nebo síťové či dynamické mapy.

Scott Snibe s kolektivem vytvořil mapu pohybů taxíků v San Franciscu s využitím GPS přístrojů zapojených v jednotlivých vozech a poukázal na nerovnoměrnou exponovanost různých městských částí. Podobně Aaron Koblin zachytil letové dráhy nad Spojenými státy, které tak prozrazují jednak intenzitu populace, ale i preferované směry pohybu.

Projekt Fernandy Viégas a Martina Wattenberga *Větrná mapa* z letošního roku je „živým portrétem větrných proudů nad Spojenými státy“. Používá data stažená každou hodinu z Národní digitální předpovědní databáze a existuje jako webová stránka. V době hrozby hurikánu Sandy byla tato stránka navštěvována mimořádně často.

Tvorba programů vizualizujících různé skutečnosti odpovídá objektivizujícím zájmům současného člověka, který ovšem v jejich zrcadle často poznává marnost takového přístupu. Absurdnost uskutečněné názornosti mívá ironický osten.

## Simulace

Termín „simulace“ zastřešuje nejpokročilejší způsoby využití počítačů a také nejkompexnější počítačové programy. Ovšem i simulace je velmi raným nápadem programátorů, lze dokonce říci, že armádní výzkum v této oblasti byl jednou z motivací stavby počítačů vůbec. Jednalo se o letecké a bombardovací simulátory, které přes svoji nákladnost nakonec ve svém výsledku ušetřily nejenom peníze, ale i životy. Simulace pro architektonické a urbanistické účely se staly dalším dobrým důvodem pro rozvoj počítačových programů a vlivným objednavatelem na tomto poli se nakonec staly filmové společnosti, jejichž finanční účast dopomohla k vytvoření vysoce přesvědčivých scénérií s patřičnou vnitřní dynamikou.

Modelování fyzikálních systémů je dnes obsáhlou a vysoce rozvinutou oblastí počítačových programů. Například Gerhard Mantz vytvářel původně 3D modely jako prototypy svých plastik, ale přesunul se od nich ke tvorbě krajin vytvořených speciálním softwarem. Své krajiny chápe v tradičním malířském smyslu jako metafory psychických stavů - simulace osvětlení, ovzduší a vody využívá k vyjádření emocí.

Programování podobného softwaru ovšem závisí na dostupnosti jeho elementů, které ovšem lze někdy snadno získat z počítačových her a docílit rozsáhlých modifikací.

Další inspirací pro simulace se stala umělá inteligence. Turingova otázka, zda mohou stroje myslet, se stala pro počítačové technology nekonečnou výzvou. Umělci většinou nikdy nepochybovali o tom, že tvorba je diskursivní výkon provázený ve značné míře vědomým řízením. Příkladným autorem, který se pokusil algoritmizovat proces vlastní původní tvorby a převést určitou míru iniciativy na vytvořený program, je Harold Cohen. Od roku 1973 pracuje na vlastním softwaru AARON. Vložil do něj morfologická pravidla, která rozpoznal ve své starší tvorbě a nechal nejprve stroj vytvářet abstraktní černobílé kompozice, které postupně obohacoval o barvu, a dokonce i o zobrazivé tvary.

Principiální hypotéza o systémové době činnosti organismů a strojů se zpětnou vazbou, kterou razila wienerovská kybernetika, a představa „samoreprodukcující se automatů“ von Nemanna založila již od 50. let vizi tvorby umělých organismů. Tvorba umělého života je tedy další oblastí simulací. Často citovaným autorem je tu Karl Sims, který ve svých programech napodoboval růstové a rozmnožovací chování, jež vedlo ke vzniku kvazibiologických tvarů.

Podobně se i Jon McCormack inspiroval reálnými růstovými strategiemi rostlin a vytvořil obraz evolučních procesů kvazirostlin, které obdařil některými vlastními modifikacemi a preferencemi.

Sloučením genetického přístupu a tvůrčích rozhodovacích procesů se zabývá Scott Draves. Vytváří evoluční umělecké programy, které při tvorbě jednotlivých obrazů postupují podle zabudovaných algoritmů násobení, symetrie, zvětšování a deformací, nicméně v určitých okamžicích může divák zasáhnout a podle vlastní estetické preference určuje možná „zkřížení“ obrazů, a tím i postup k novým tvarům.

Dalšími možnostmi je práce s celulárními automaty a s organizováním komplexního chování jinak oddělených jednotlivin, jak se to děje v úlohách s „houfováním“.

## 15.6 Závěr

Využívání počítačů v tvořivé činnosti bývá někdy kritizováno pro nebezpečí nekontrolovaného vpádu mechaničnosti. Opravdu, zásadní „vloha“ počítačů, totiž nesčetněkrát opakovat totožnou proceduru, takovou možnost samozřejmě skutečně přináší. Dosažení obdobné mechaničnosti v klasických médiích ovšem existovalo a existuje také, i když je snad pro svou pracnost hůře dosažitelné. Jeho výsledkem je „výtvarné klíše“, „zručné napodobování“ a „bezduché kopírování“. Principiální počítačové opakování však může být velmi snadno identifikováno, ovládáno, a tím také konceptuálně překonáno. Může vést ke konkretizaci alternativních představ, což může právě posílit hodnotu individualizovaných řešení.

Pokusil jsem se předvést a (s odkazem na Reasovu, Williamsovu a Barendseovu knihu *Form+Code*) poněkud kategorizovat to, co dnes počítače skutečně poskytují a co může být vodítkem pro prověřování nových oblastí obraznosti v dosahu kreativního využití. Současné programově založené umění nabízí v alternativě algoritmizovaného vyjádření obrazových představ prostředek konkrétnějšího pochopení právě určitých vizuálních vlastností. Otevírá se nám oblast, která při vynaložení jisté námahy při osvojování postupů programování poskytuje systémovější vhled do variability vizuálních představ. Jasnější znalost o dosahu konkrétně formulovaných pokynů v programech může podle mého názoru pěstovat v uživatelích stále složitější povědomí o provázanosti různých morfologických důsledků ve výtvarných strukturách. Navíc právě programovatelnost dynamických dějů a jejich prezentace ve virtuálním prostředí displejů a projekcí vlastně teprve přinesla vyplnění nároků ohlašovaných Pevsnerem a Gabem v jejich požadavku dynamických rytmů.



## VYBRANÉ ASPEKTY TVOŘIVOSTI V AUDIOVIZUÁLNÍCH MÉDIÍCH

Jan Mašek

### 16.1 Možnosti tvořivosti v postmoderní audiovizi

Audiovizi a především klasický film je možné považovat za syntetické umění integrující herecké projevy ve scénicky upraveném prostředí (dramatická umění), vyprávění příběhu (literární a narativní umění), záznam obrazů reality na filmový pás či digitální médium (fotografie), výtvarné umění (využití kompozice, světla a stínu, barvy, kontrastu apod.) a hudebních prvků (popis děje, pocitů hrdinů apod.), přičemž jedinečnou vlastností je záznam a reprodukce pohybu v čase. Tvořivost v „auditivním a vizuálním prostoru“ tak představuje velmi komplexní tematiku závislou na řadě faktorů a významotvorných činitelů. Možnosti autora audiovizuálního díla v současnosti stále více umocňuje dvojitá povaha „hybridizace“ postmoderního filmu a digitální audiovize. Na jedné straně je to hybridizace z hlediska žánrové a stylistické nevyjasněnosti a intertextuality filmu (Švábenický 2007), na straně druhé dochází k vzájemnému „prorůstání“ hraného a animovaného filmu jako „technologického hybridu“. Je zřejmé, že obě tendence vymaňují tvůrce ze zaběhnutých stereotypů a výrazným způsobem podporují platformu tvořivosti v audiovizi.

V postmoderní kinematografii má velký význam zejména hybridizace založená na technologických možnostech, která nabízí jak ve fázi produkce a postprodukce, tak také v přípravném předprodukčním

období „previzualizace“ dosud netušené tvůrčí možnosti (srov. Manovich 2001; Darley 2000; Mašek 2010). V průběhu celých desetiletí animované struktury a efekty zůstávaly převážně podřízené stylu a záměrům hraných žánrů a byly používány pouze jako doplňující prvky a možnosti ozvláštňení, avšak tuto roli animace a prvků, které nejsou založené na skutečné mizanscéně radikálně změnili dostatečně výkonné digitální technologie. Podle L. Manoviche (2001) digitální filmový obraz ztrácí pevnou vazbu na skutečnost, z níž vzešel, protože záběr po záběru může být pozměňován, kolorován a dotvářen tak, že se z filmu jako série fotografií stane spíše sled maleb.

Zde je nutné také poznamenat, že v postklasickém filmu se mění dále také i význam narace, která zpravidla přestává být nadřazená ostatním složkám filmu a podstatným tvůrčím rozměrem se stává výstavba filmového prostoru a mizanscény, které se stávají jedním z hlavních stimulů diváckého zážitku a tvorby významu. Oproti klasickému stylu hollywoodského filmu, který primárně rozvíjí kauzalitu filmové akce, současné technologie stále více nabízí efekt silné „imerzivní audiovizuality“ fikčních světů např. utvářením iluze prostoru podobně jako je tomu v interaktivních počítačových hrách.

V souvislosti s audiovizí a vizuální kulturou a s rozvojem digitálních technologií, umožňujících relativně levnou produkci a distribuci audiovizuálních znaků, dochází k tomu, že se tato oblast výrazně „stylově“ rozrůžnila a vedle stylové konvenční produkce, která směřuje k diváckým masám nejčastěji prostřednictvím televizního média a popř. v rámci multikin, se v ní objevuje řada inovací práce s vizuálním znakem víceméně na hranici umělecké tvorby (Vančát 2009). Přístupnost technologií celkově jak z hlediska tvorby, tak v kontextu nabídky pořadů s „audiovizuální stylizací“ diváka více aktivizuje a především nabízí také širší pole podnětů pro vlastní interpretaci. Všeobecně současné období filmu a audiovize, včetně audiovizuální a filmové výchovy, lze tak z hlediska rozvoje audiovizuální tvořivosti považovat za doslova revoluční epochu otevírající dosud netušené možnosti.



## 16.2 Žánrové charakteristiky „prostoru audiovizuální tvořivosti“

Z hlediska vývoje žánrové tvořivosti audiovize se variabilita jejich obsahů od svých začátků odvíjí od dokumentárního žánru jako „fotograficky věrohodného obrazu“ reálného světa s následnou „komerční potřebou“ hraných žánrů a vytváření filmových fabulací i méně častým hledáním výtvarných možností filmu, například abstraktního umění či videoartu.

Žánr je velmi obtížné definovat, nejvíce se v praxi řeší kategorizace filmů na základě jednotlivých prvků specifického žánrového „slovníku“, tj. z hlediska motivů, postav, rekvizit a hereckých hvězd. Například kovbojové a saloony jsou spojovány tradičně s westernem, vesmírné koráby se sci-fi žánrem apod. Dále se v žánrové klasifikaci řeší spojitost obsahu se stříhovou skladbou, která představuje rovinu se souborem širších formálních a významotvorných struktur spjatých s daným žánrem jako je např. hraniční střet civilizace s divočinou ve westernu apod. R. Maltby (2003) jako příklad uvádí výzkum Motion Picture Research Bureau z roku 1942, který identifikoval 18 typů příběhů: komedie, sofistikovaná komedie, slapstick, komedie z rodinného života, hudební komedie, „jen“ komedie, válečné filmy, tajemné, hororové filmy, historické, biografické filmy, fantazie, western, gangsterky, vážné drama, milostný příběh, romance, společensky závažný film, dobrodružný, akční film, muzikál, film s dětskou hvězdou, filmy se zvířaty. Vymezení žánru je velmi relativní a zpravidla jednotlivé filmové žánry mají dále své „podžánry“. Například drama jako hlavní žánr, kde v rámci velmi důležitého konfliktu proti sobě stojí dvě opačné strany (dobro vs. zlo) má své podžánry jako je: rodinné drama (konflikty rodinných příslušníků), milostné drama (případy různých milostných trojúhelníků, neopětovaná láska, zakázaná láska), společenské drama (různé společenské otázky, např. opětovaná láska k církevnímu hodnostáři), politické drama (vyšetřování atentátů vysokých státních představitelů, nebo naopak zločinů spáchaných těmito lidmi) apod.

Ve filmové a umělecké edukaci a výchovném tvůrčím diskurzu je nutné rozlišit, pokud možno co nejvíce „podžánrů“ tak, aby si diváci uvědomovali rozsah a možnosti zpracování narativu i v kontextu jiných disciplín, např. literárních útvarů apod. Je třeba řešit, že *žánry nejsou stabilní kategorie, že se proměňují a vyvíjejí v závislosti na historickém, společenském, politickém a kulturním kontextu.*

Rozlišení a analýza audiovizuálních komunikátů podle žánrové typologie je v průběhu historie audiovize velmi podstatné a mnohdy nejvíce používané hodnotící hledisko, které determinuje jak tvorbu vlastních konceptů sdělení, tak především působení a cílené účinky na publikum. Odborné studie (Tudor 1974; Zikmundová 2008) rozlišují přístupy, ve kterých mohou být jednotlivé žánry například odvozeny:

- z předem vymezených charakteristických rysů jednotlivých forem audiovizuálních děl (a pokud u filmu má tyto charakteristiky, je zařazován do dané kategorie);
- od významného filmu, který je jakýmsi zakladatelem daného typu žánru (a podle něj a přijaté konvence se vymezují další filmy);
- od společensko-kulturních kontextů (film bývá klasifikován podle kulturních souvislostí);
- jako specifická forma, která navozuje divácké očekávání;
- účelově jako prostředek k určení cílového publika;
- i jako nástroj, který zhospodárňuje vlastní filmovou výrobu apod.

Význam a potřeba žánrové klasifikace je zřejmá, protože plní orientující roli pro všechny zainteresované složky, které se nějak podílejí na produkci i percepci audiovizuálních děl a jsou velmi významným nástrojem tvořivé komunikace a interpretace. Problém nastává až v okamžiku potřeby explicitního popisu a definice jednotlivých kategorií filmu a audiovize vůbec. Užitá terminologie se vyznačuje v rámci vlivů filmové teorie a historie určitou nestabilitou, nejednoznačností a také nekritickým a automatickým přejímáním pojmů bez obecného porozumění jejich významu. Pojem žánru a jednotlivé žánrové kategorie jsou vůbec považovány za jeden z nejvíce problematických

a nestabilních konceptů filmové teorie a historie; jehož význam se mění jak v diváckém kontextu, tak i z hlediska filmové kritiky, produkce a distribuce.

V praxi existuje řada různých přístupů k žánrové klasifikaci (srov. Kučera 2006 b; Chandler 2000), které se snaží postihnout společné charakteristiky námětu či formy a kompozice daného typu audiovizuálního pořadu, pro školní uměleckou a mediální výchovu jich celou většinu lze považovat za spíše nepříliš přehlednou, často dosti vázanou na filmovou, popř. televizní tvorbu.

Školsky zajímavé a významně pragmatické hledisko třídění reprezentuje mezinárodní typologie audiovizuálních děl v systému ISAN (2005), která rozlišuje (v kulaté závorce je uveden kód užívaný v tomto systému): Komerční a reklamní filmy včetně tzv. filmů o filmu (AD), Dokumentární filmy (DO), Výukové filmy (ED), Celovečerní filmy (FF), Záznamy živých událostí (politických, volebních aj.) (LV), Multimédia (audiovizuální díla s interaktivními komponentami) (MM), Zprávy (audiovizuální produkce zpravodajského, publicistického aj. charakteru) (NE), Záznamy provedení uměleckých děl (oper, koncertů, varietních představení apod.) (PF), Dramatická a komediální seriálová audiovizuální díla, zejména televizní seriály aj. (SE), Krátké umělecké filmy včetně animovaných děl (s kratší délkou než u celovečerních filmů) (SH), Záznamy sportovních událostí a související sportovní pořady (SP), Další televizní zábavné pořady (magazíny, soutěže, hry aj.) (TE), Televizní filmy určené k televiznímu vysílání (TF) a Hudební videoklipy (VC).

Rozbor pojetí žánru provádí J. Kučera (2006 b) v časopise *Cinepur*, kde mj. považuje Schaefferův systém klasifikace žánrových kategorií za významný rámec pro kategorizaci stávající žánrové typologie, včetně jeho využití pro popis nových, vznikajících forem audiovize. Přestože jej Jean-Marie Schaeffer vytvořil v 80. letech minulého století ve svém díle *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* v literárně teoretickém kontextu, je nutné poznamenat, že jej lze využít pro analýzu kulturních komunikátů i v obecnější rovině (srov. Kučera 2006 b, Zikmundová 2008: 27). Podle Schaeffera interpretuje následujících pět různých

rovin: „na úrovni vyjádření (jež se ptá po původci sdělení), úrovni zaměření (která odhaluje adresáta sdělení), úrovni funkce (která se zaměřuje na účel sdělení a zamýšlené reakce, jež má toto sdělení vyvolat), úrovni sémantické (jež odpovídá standardní otázce na „obsah“ sdělení) a konečně na úrovni syntaktické (která definuje, jak je tento obsah konstruován, a odhaluje jeho nejbližší kontext)“.

Bouřlivý vývoj profesionální a amatérské audiovizuální produkce, a především současná žánrová nevyjasněnost a hybridizace, byly pro autora této stati stimulem k návrhu vlastního paradigmatu základních empiricko-analytických charakteristik, které oscilují mezi (multi) mediální, uměleckou, literárněvědní a filmologickou interpretací audiovizuálních komunikátů. V postmoderní audiovizi a kinematografii lze tak nalézt obrovský tvůrčí prostor následujících významotvorných dimenzí:

### **Dimenze forem audiovize poskytující zpravidla významově jednoznačná sdělení**

V tomto rámci charakteristické syntagmatické a paradigmatické strukturace obsahů dominují následující charakteristiky a formy:

- fikce a reality - řešící otázku zobrazování skutečných či smyšlených (fikčních) obsahů (Kučera 2006 a);
- narace jako proces konstrukce vztahů mezi událostmi s primárně kauzálními vztahy - *film* předkládá divákovi kroky, které mu pomohou rekonstruovat příběh (Bordwell a Thompsonová 2011);
- nenarativní formy (především asociační a kategorické formy (Bordwell a Thompsonová, 2011)) bez příběhu (včetně edukační, dokumentární a umělecké povahy audiovize);
- rétorické formy persvazivních a manipulativních sdělení (včetně zaměřenosti na jedince či společenské skupiny);
- interaktivity<sup>68</sup> - forma volitelného obsahu sdělení (především v kontextu narativních forem).

<sup>68</sup> Srov. <http://tim09.blog.cz/rubrika/1-archeologie-umeni-interaktivnich-medii>

Z hlediska sdělovaného obsahu a cílového publika vyniká především:

- sociologická rovina určenosti pro dané publikum (rodinný film, gendrová zaměřenost apod.);
- osobnostně-psychologická a emocionální rovina filmu jako zábavného média, např. v komediální, tragické či hororové formě apod.);
- determinace obsahu společenskými skupinami či jednotlivci (politická, náboženská apod.);
- „historická rovina“ časoprostorové lokace obsahu v kontextu etap (i předvídaného) společenského vývoje (obsahy situované do minulosti, současnosti a budoucnosti);
- kulturní a geografická determinace obsahu filmu a audiovize;
- umělecko-stylizační rovina s převahou jednoznačnosti významu obsahu v kontextu „audiovizuální stylizace“ a filmového umění.

## **Dimenze experimentálně-uměleckých forem filmu a audiovize**

Dimenze experimentálně-uměleckých forem filmu a audiovize popisuje audiovizi především v kontextu cílené záměrné mnohoznačnosti a nedourčenosti (Mukařovský 2000; Ptáček 2006) audiovizuálních sdělení a zaměřující se na tvůrčí experimentaci s významem z hlediska procesu jeho vzniku (Bendová 2001) prostřednictvím experimentálních, obrazoboreckých a dalších forem bez narativu. V historii audiovize nalezneme především následující směry a tendence:

- film abstraktní a strukturální, který je tvořen ryze abstraktními formami a strukturami a vytvářený ryze výtvarnými postupy např. v historii je známý „hand-made film“ s přesnou (s více či méně) strukturální výstavbou;
- film nově přeměňující a upravující původní, již dříve natočený záznam - „found-footage film“, který může vycházet jen z původního materiálu nebo obsahuje další natočené záběry přímo určené pro daný film (Krejčová 2008);

- konceptuální film, který pro proces utváření konceptu prostřednictvím myšlenek primárně využívá filmový dokument a záznam;
- autorský „non-fiction film“ vychází primárně ze záběrů skutečnosti, ale pojetí střihové skladby a způsob vyobrazení záběrů jsou zcela podřízeny autorskému pojetí a invenci (Bendová, 2001);
- videoart (video-umění) využívá video a audio nahrávky jak samostatně, tak ve spojení s videotechnikou (video-skulptura, video-instalace), popř. s jinými druhy umění (ve spojení se scénografií a divadlem, interaktivní hrou apod.) (Rush 2003; Dolanová 2003).

## Dimenze vztahů dvou či více mediálních forem

Dimenze vztahů dvou či více mediálních forem v rámci (multi) mediálních sdělení znamenají lokaci či instalaci audiovizuálního komunikátu do souvislostí s ostatními druhy médií s cílem nabídnout intermediální/multimediální informace a performance (např. v kontextu multimédií, prostředí „web 2.0“ a webartu, forem videoinstalace a videoartu či machinim v počítačových hrách apod.). Zde je možné modelovat například následující typy vztahů mezi médii (Szczepanik 2002):

- hypermedialita (jako síťová propojenost médií);
- transmedialita (přenos daného obsahu do různých médií);
- multimedialita (ve smyslu juxtapozice mediálních forem za účelem jejich komparace a hodnocení);
- mid-media (kombinace jednotlivých médií);
- intermedialita - podle P. Szczepanika (2002) se tento vztah odlišuje ostatních typů svých charakterem „nedělitelné fúze“ všech médií ve sdělení, např. na rozdíl od hypermédií, multimédií apod.

Uvedená hlediska by měla sloužit také mj. k teoretickému modelování základních dimenzí audiovizuální tvořivosti a originality, popř. restrukturování a redefinování původních záměrů a kontextů.

### **16.3 Význam previzualizační fáze tvorby**

V umělecké a mediální edukaci bývá proces previzualizace filmu a audiovize dost často opomíjen a zejména v české odborné a metodické literatuře není, pokud je autorovi známo, přehledově analyzován, a proto i tento příspěvek chce dílčím pohledem na tuto problematiku upozornit. Současný film a audiovizuální pořad založený na množství detailů a efektů připravovaných scén, působivé kameře a propracovaném střihu se bez možnosti diskutovat jednotlivé „previz“ návrhy již neobejde. Metoda previzualizace umožňuje filmařům experimentovat s řadou různých možností ve vytváření scén, kamerových záběrů a jejich střihových spojení z hlediska provázanosti celého konceptu díla. Ve filmu, zejména z hlediska střihové skladby, má vizualizace v předprodukční fázi v podstatě podobnou funkci jako závěrečný nelineární střih při postprodukčních úpravách hotových záběrů. V průběhu vývoje filmové tvorby se předprodukční vizualizace filmu poměrně rychle stala oblíbeným nástrojem pro špičkové formy kinematografie, zejména pokud se jednalo např. o natáčení komplexních náročných scén a nákladných speciálních efektů, protože ušetřila značné množství času a peněz ve vlastním realizačním procesu. Podle autora stati je v současnosti audiovizuální tvořivost determinována následujícími základními formami a možnosti previzualizace audiovizuálního díla:

#### **Kreslený storyboard**

Kreslený storyboard (pro film a audiovizi) je považován za jednu z hlavních klasických forem previzualizace audiovizuální a multimediální tvorby a bývá zpravidla popisován jako kreslená, načrtávaná, chronologicky řazená struktura jednotlivých záběrů videokamery, popisující jak příběhovou linii a sled událostí, tak logiku snímání a záběrovou kompozici prezentace obsahu díla, včetně popisu

dílčích technologických souvislostí. Storyboard obsahuje dva prvky: nákrasy odpovídající vzhledu obrazovky a komentáře o všem, co je v záběru, a vše z hlediska záměru autora ve scéně důležité, např. poznámky o náladě a emocích herce, popředí a pozadí akce apod. (srov. Hart 2008; Begleiter 2001; Sova 2006)

## Natáčecí plán scény

Natáčecí plán scény (*overhead diagram*) - schéma natáčení záběrů, rozmístění kamer a techniky, které je velmi užitečné pro vlastní natáčení, protože popisuje jak rozmístění kamer, tak jejich pohyb včetně pohybu herců a všech objektů v mizanscéně. Především pro režiséra odhaluje problémy záběrů z hlediska zamýšlené viditelnosti natáčené scény jak v kontextu hlavních aktérů natáčení, tak především z hlediska rozmístění snímací a pomocné techniky, včetně řešení záznamu zvuku, provádění speciálních efektů apod. V praxi je vždy důležité upřesnit jednotlivé značky a pomocnou grafiku schématického plánu. Při využití více kamer mívá každá kamera popsáno své označení, naznačené místo či směr pohybu, včetně přidělené obsluhy. Moderní počítačové programy generují plán scény a zejména pozice kamer automaticky.

## Animatik

Animatik (*animatic*), popř. tzv. „fotomatik“ (*photomatic*), bývá z hlediska tvorby videa, filmu a zejména reklamy popisován jako audiovizuální film či klip, který je vytvořen před vlastní realizací pořadu. Cílem této specifické formy previzualizace je předprodukční předvedení a zhodnocení základního konceptu projektovaného klipu, přiblížení jeho nápaditosti a kreativity tvůrců. Technicky je zpravidla řešen spojením kreslené či fotografické formy storyboardu s namluvenými dialogy, komentářem a simulovanými ruchy a také zamýšlenou hudbou. V praxi bývá používán ve druhé fázi testování projektovaného klipu na bázi schváleného klasického storyboardu. Fotografická forma byla původně tvořena z kontaktních náhledů barevného negativního filmu nasnímaných videokamerou. V současné době se v literatuře vlivem



digitálních technologií obě formy jak animatik, tak photomatik často zastřešují pojmem „digimatik“, který zahrnuje všechny možnosti previzualizačních digitálních technologií, vycházejících z nelineární editace obrazu a zvuku, na základě finančně přiměřených způsobů previzualizace jednotlivých scén pro předprodukční proces.

## **Simulace skutečné scény ve zjednodušených prostředích**

Tuto předprodukční techniku aplikovanou s důrazem na hereckou akci velmi rád používá režisér S. Spielberg. Tento světoznámý autor zpravidla pomocí skupiny pomocníků a běžné digitální videokamery natáčí skutečné videozáběry, které lze snadno v duchu logiky projektovaného filmového záměru diskutovat a sestříhat s cílem přesvědčit producenty k poskytnutí finanční podpory. Metoda je především náročná na zkušenosti a čas tvůrců této previzualizační formy, avšak lze ji použít i pro simulaci rozsáhlých efektů a triků.

### **16.4 Současnost tvorby storyboardu pro film a video**

Previzualizaci prováděnou pomocí počítačové grafiky a animace lze považovat asi za nejvýznamnější možnost, která se v současné době nejvíce rozvíjí. Možnosti propojení kreslení scén pomocí tabletů, digitální fotografie a animačního softwaru a stříhových programů videa a zvuku sice nabízí pro předprodukční proces velké možnosti, ale počítačové programy přímo zaměřené na kompletní previzualizaci projektovaného díla nabízejí tvůrcům servis, který povyšuje tuto fázi tvorby na kvalitativně novou a nejvyšší úroveň. Kromě klasické „2D“ formy je také stále více populární 3D previzualizace, jež se stále více uplatňuje v současném filmovém průmyslu. Například pomocí softwaru FrameForge 3D Studio je možné si virtuálně zobrazit úhly kamery a vymodelovat scénu v téměř skutečných proporcích a pozicích. Zobrazit skutečné vztahy mezi herci, scénou a kamerami, včetně simulace světelných zdrojů a světelné konstrukce scény s věrohodnými stíny jak v interiéru, tak ve volné přírodě, je velmi jednoduché a specializovaný

program nabízí velký prostor pro uplatnění tvořivého přístupu i pro jedince, kteří nejsou obdařeni kresebnými dovednostmi apod.

V kontextu tvořivého přístupu k filmové a audiovizuální tvorbě je storyboard hned po námětu a jeho převedení do literárního scénáře velmi významná etapa a v historii asi nejčastěji využívaná forma přípravy natáčení v předprodukční fázi tvorby. Storyboard, který vizuálně připomíná komiksovou tvorbu, je celkově výhodný z důvodu srozumitelnosti vizuální prezentace myšlenek autora - názorného popisu činností a děje včetně časování pro různá publika, odstraňuje jazykové bariéry a nabízí okamžitou zpětnou vazbu. Z hlediska koncipování audiovizuálních projektů storyboard slouží zejména ke globálním úpravám projektů klasických forem filmu a televizních pořadů a reklamních klipů, sponzorských „videovzkazů“ apod., tedy všude, kde se postupuje systematickým tvůrčím postupem od zpracování námětu, klasického literárního scénáře, až po obrazovou a zvukovou postprodukcí. Méně často je tato forma používána u prezentačních forem audiovize založených primárně na záznamu události či akce, včetně dokumentárního žánru. V současných českých podmínkách je pojem storyboardu stále asi nejvíce spojován s projektováním audiovizuálních pořadů a filmů.

## **16.5 Grafické organizátory a audiovizuální tvořivost**

Podle názoru autora mezi základní možnosti, jak analyzovat a tvořit jednotlivá audiovizuální sdělení, řešit jejich strukturu, popis a analýzu, patří mj. využití grafických organizátorů zahrnující jak programy pro pojmové mapování (Mašek, Zikmundová 2010), tak také jejich náhledové formy, které poměrně názorně popisují většinu charakteristik audiovizuálních sdělení, např. formou známého storyboardu. Využívání těchto programů k explorativním činnostem a usnadnění myšlenkových aktivit žáka je významnou předností v mediální, umělecké, filmové a audiovizuální edukaci. Pro úplnost je třeba poznamenat, že velká řada těchto počítačových nástrojů je koncipována pro běžnou needukační, společenskou a zejména firemní praxi, a proto je u těchto pomůcek vždy rozhodující jejich vlastní didaktická zaměřenost nebo metodika využití učitelem.

Význam grafických organizátorů pro audiovizuální tvorbu ověřoval autor této stati formou ojedinělého postupu<sup>69</sup> analýzy a redesignu charakteristik audiovizuálního sdělení za použití programů pro pojmové mapování a tvorbu 3D storyboardů zahrnující propojení receptivních a produktivních činností studenta. V rámci experimentálního výzkumu nových metod mediální a audiovizuální výchovy v letech 2009-2011 autor spolu s řešitelským týmem (Mašek, Zikmundová 2010) testoval nový metodický přístup k výuce založený na bázi využití dvou nejmodernějších grafických organizátorů *Inspiration* jako metodicky komplexního softwarového nástroje, který jsme pro audiovizuální edukaci považovali za velmi efektivní prostředek. Programy byly vybrány po pečlivé analýze nabídky na softwarovém trhu a ověřeny v rámci předvýzkumu zabývajícím se počítačovou podporou filmové výchovných činností žáků a studentů. Prostředí systému FrameForge 3D Studio určené pro tvorbu 3D storyboardů v současnosti svými možnostmi významně mění previzalizační proces na poměrně zajímavou kreativní činnost a je považováno za jeden z nejlepších systémů pro profesionální předprodukční činnosti. Pro vlastní praxi nabízí jakési 3D virtuální filmové studio, ve kterém lze poměrně jednoduše (i pro laika „nekreslíře“ apod.) vytvořit různé scény a prostory v exteriéru i interiéru, dále lze provádět modifikaci, např. účesů, poloh a oblečení herců, velmi detailně umožňuje nastavit jemné pohyby rtů, mimiky obličejů, rukou i uchopení předmětů. Mnohé běžné pozice a činnosti herců jsou programově přednastaveny, např. usednutí osoby na židli, ulehnutí na postel apod. Pro ryze filmovou edukaci systém dále nabízí funkci spočívající v nabídce volit záběry pomocí více kamer, což podporuje tvořivost autora z hlediska volby místa, výšky a úhlu náklonu a pozice kamery ve scéně a velmi jednoduše lze simulovat velikost záběru, tj. míru přiblížení (oddálení) scény. Volba prostředí *Inspiration* pro analýzu audiovize v experimentu byla také jednoznačná a lze ji opět učitelské veřejnosti jen doporučit, protože program je opět považován za nejlepší grafický organizátor specializovaný na tvorbu pojmových map ve školních podmínkách, a navíc v době provádění

---

<sup>69</sup> Viz projekt GA406/09/0945 realizovaný na FPE ZČU v letech 2009-2011.

experimentálních činností umožňoval jako jediný software přehrávání a ukládání vybraných snímků videa přímo ve struktuře vytvářené pojmové mapy.

## **16.6 Závěr**

Audiovizuální tvořivost je v praxi determinována velmi širokou řadou faktorů a významotvorných činitelů závislých jak na současné žánrové rozmanitosti postmoderní audiovize, tak i na technologické podpoře jak předprodukční, tak i vlastní tvůrčí fáze audiovizuální tvorby. Podle názoru autora zde uvedená původní klasifikace vlastností může být pro rozvoj tvořivosti v audiovizi edukačně velmi prospěšná, stejně jako experimentální příklad softwarové podpory previzualizační fáze tvorby audiovizuálního sdělení a měla by v duchu cílů filmové a audiovizuální výchovy usnadnit pedagogům i studentům získávání potřebných individuálních tvůrčích zkušeností s výrazovým aparátem „audiovizuálního jazyka“.

## TVOŘIVOST A VIZUALIZACE V POSLECHU HUDBY

Marie Slavíková

Hudba je chápána jako prostředek k rozvíjení lidských schopností jak v oblasti emocionální, tak i ve sféře logického myšlení a kreativity. Tvořivost je dnes jednoznačně nazírána jako individuální i společenská potřeba a je identifikována v téměř všech lidských činnostech.

### 17.1 Hudební tvořivost

Současná koncepce hudební tvořivosti vychází z obecně psychologického pojetí tvořivých schopností. Obecná teorie kreativity, vytvořená v 50. letech min. století, má interdisciplinární charakter. Byly do ní začleněny i výsledky výzkumů tvořivosti v oblasti umění. Kreativní postupy zde vystupují jako protiklad činností schematických, automatických. Např. z práce J. Linharta (Linhart, 1971) vyplývá, že tvořivost ve vědě, technice, řízení a v oblasti umění má společný základ a řadu společných rysů. Jako tři hlavní okruhy problémů psychologie kreativity se řeší vlastnosti tvořivé osobnosti, tvůrčí proces (jeho podmínky, fáze) a výsledky tvůrčího procesu.

Tvořivost v oblasti hudby je „schopnost vnímat a aktivně prožívat hudbu, interpretovat ji, ale především objevovat a vytvářet nová hudebně výrazová spojení ke ztvárnění citových a myšlenkových podnětů a obsahů subjektu“ (Sedlák, 1989: 131). Pojem *tvořivost* bývá odlišován od pojmu *tvorba*, jehož se užívá převážně v estetice a vědě o umění. V hudbě se pojmem tvorba rozumí proces, jehož

výsledkem jsou originální hudební umělecká díla hodnocená podle společenských norem a kritérií.

Jako *kritéria hudebně tvořivých schopností* jsou v hudebně psychologické i v obecně psychologické literatuře uváděny:

- *senzitivita* - jako smyslová citlivost a schopnost reagovat hudebně na sluchové, zrakové a kinetické, případně hmatové podněty; též citlivost k vlastnímu duševnímu životu, pocitům a prožitkům, které se váží k provozování nebo vnímání hudby;
- *koncentrace pozornosti* - jako stav zvýšené vnitřní aktivity při vnímání, reprodukci a produkci hudby;
- *fluence* - schopnost pohotově a plynule evokovat hudební představy, nápady, myšlenky a zpracovávat je podle platných zásad hudebního strukturování;
- *flexibilita* - pružnost hudebního myšlení, spočívající v pohotových reakcích a přechodech na nové hudební podněty, ve schopnosti překonávat zažitě postupy a schémata tvořivých postupů;
- *elaborace* - zpracování, rozvinutí hudebního nápadu a jeho dotvoření do výsledného tvaru;
- *originalita* - novost, původnost invence i zpracování myšlenky, vyjadřuje osobitost tvůrce;
- *analýza* - umožňuje vyčlenit a postihovat detaily z celku, vidět je ve vzájemných vztazích a souvislostech;
- *syntéza* - schopnost spojovat detaily a části ve smysluplný celek;
- *integrace* - vyšší stupeň syntézy, umožňuje spojení hudební percepce, cítění a myšlení v jednotnou strukturu s vnitřní kontinuitou, bez mezer a útržkovitosti;
- *restrukturace, redefinice* - změny ve struktuře díla z hlediska proporcí částí, revize konečné podoby, komparace s jinými díly nebo autory.

Poledňák (1984) k tomuto výčtu připojuje ještě eidetismus, tendenci ke hře, schopnost nechat se překvapovat (odpor ke starým schémátům), umění koncentrace apod. Nutno dodat, že výše uvedená kritéria jsou jen obtížně identifikovatelná a mají spíše hypotetický charakter.

## **17.2 Dětská hudební tvořivost a její výzkum**

Četné hudebně psychologické výzkumy (např. Forrai, 1984; Swanwick, 1999) potvrzují výskyt hudebně tvořivých schopností u dětí, a to již v předškolním věku. Základním rysem dětské tvořivosti je spontaneita, dále emocionálnost a pohybová aktivita. Tyto projevy hudebně tvořivých schopností potvrdili naši autoři F. Čáda a A. Cmíral. Zaznamenali, že již ve třetím roce života si dítě „zpívá po svém“, vytváří „hudební monolog“ a elementární improvizace. Tyto projevy spontánní hravosti bývají utlumeny se vstupem dítěte do školy, kde nejsou vytvářeny podmínky a podněty pro další rozvoj dětské hudební tvořivosti.

Další období, kdy dochází k aktivizaci tvořivých projevů, nastává ve věku dospívání (puberty). Změny tělesné i duševní u dítěte vyvolávají silné pocity subjektivismu, často též introverzi a zvýšenou pozornost vůči vlastnímu „já“. Přemíra citových prožitků bývá mnohdy transformována do kompozičních pokusů v různých uměleckých oblastech.

Za důležité zjištění, vyplývající z výzkumů, je nutno považovat fakt, že předpoklady pro rozvoj tvořivosti má za vhodných podmínek každé dítě - ovšem výchova a prostředí zde hrají značnou roli. Především je třeba zajistit bezpečné prostředí bez stresu, hudební tvořivost nelze u dítěte vynutit. Poledňák, Sedlák, Váňová i další autoři dále doporučují vytvářet tvořivé situace (řešení problémů, volné asociování, operace s hudebními představami, podněty pro uplatnění fantazie, imaginace, transformaci citového života dítěte do hudebního vyjádření. I pro dětskou elementární improvizace nebo „naivní komponování“ je potřebné postupnou hudební výchovou vybavovat dítě dostatkem „technických prostředků“ k vlastnímu hudebnímu vyjádření, zejména rozvíjet vnitřní hudební představivost (tónově výškovou, rytmickou, tónově témbrovou, aj.) a ovládnání základních

hudebně interpretačních dovedností (zpěv, hra na nástroje, pohybová reakce na hudbu). Nejčastějšími formami hudební improvizace dětí bývá právě činnost vokální a skládání písní, užívané na celém světě jak v hudební pedagogice, tak i v oblasti muzikoterapie. Samostatné pronikání do světa zvuků a hudby umožňují rovněž velmi rozšířené metody Orffova nebo Dalcrozeho.

Identifikace tvořivých schopností dítěte je velmi obtížná. V teorii dosud neexistuje přesné pojmové vymezení těchto schopností, ani přesná terminologie. Běžně užívané termíny jako kreativní, produktivní, divergentní (ve spojení s tvořivými schopnostmi, zejména tvořivým myšlením) znamenají složitý psychický proces, soubor operací, které aktivují široké spektrum vědomých a nevědomých složek lidské psychiky a pohybují se v dimenzích reality a imaginace. Standardizované testy hudebně tvořivých schopností nejsou známy ani ze zahraničí. U nás se o vytvoření a realizaci originálního testu hudebně tvořivých schopností dětí ve věku 12 let úspěšně pokusila Hana Váňová, která se celoživotně věnuje problematice dětské hudební tvořivosti. Test prokázal, že přestože je dětská tvořivost silně individualizovaný jev, je ji možné alespoň v hrubých obrysech testovat a kvantifikovat.

### **17.3 Tvořivý poslech hudby**

Uvažujeme-li o „realizační rovině“, můžeme říci, že nejčastěji se dětská hudební tvořivost realizuje v oblasti aktivní hudebnosti, tedy interpretačními činnostmi: zpěvem, hrou na nástroje a pohybem na hudbu. Méně často se uvažuje o tvořivosti v souvislosti s receptivní hudebností, která se v didaktické rovině označuje jako tvořivý poslech hudby, přesněji - vnímání hudby s kreativními prvky. Objasníme tento termín podrobněji.

Hudební vnímání - jak u dospělého člověka, tak u dítěte - není pouhým prostým odrazem, příjmem hudby ve formě ozvěny v jeho psychice. Člověk při vnímání hudby pouze pasivně nenaslouchá<sup>70</sup>, ale aktivně

---

<sup>70</sup> Pasivní vnímání hudby, prostá percepce, nastává např. při užití hudby jako kulisy k jiné, nehudební činnosti.



se vnímání účastní. V takovém případě hovoříme o apercepci a je jej možné nazvat tvůrčím poslechem. Míra tvůrčího vkladu do procesu vnímání závisí na vnitřním vybavení vnímatele, dále na prostředí a situaci, v nichž se vnímání uskutečňuje, a na druhu vnímané skladby.

*Vnitřní předpoklady k tvořivému vnímání* hudby jsou dány především psychologickými vlastnostmi jedince. Významnou úlohu hrají jeho hudebně sluchové schopnosti a dispozice - citlivost, diferenciační a analytická schopnost identifikovat hudebně výrazové prostředky (melodii, rytmus, tempo, dynamiku, agogiku, harmonii, instrumentaci, hudební formu, styl, žánr, aj.). Stejně významné jsou i tonální cítění, hudební paměť (integruje při vnímání podněty z jednotlivých smyslových orgánů - sluchového, zrakového, motorického - a vytváří syntetickou představu vnímané hudby), hudební představivost, rytmické cítění, hudební myšlení a prvky hudební tvořivosti. Podle Sedláka (Sedák, F., 1985) souvisí tvořivost zejména s následujícími složkami hudebního vnímání:

- *Synestezie* - vznikají souhrou několika analyzátorů (např. zraku a sluchu).
- *Asociace* - různé představy, pocity, myšlenky, hudební i mimohudební, pojí se k vnímané hudbě, mohou se samostatně rozvíjet a řetězit.
- *Emoce* - jsou působením hudby velmi silné, mohou se projevit v motorické reakci nebo v jiné formě, hudbou i nehudebními prostředky (malbou, kresbou, tancem, aj.).
- *Tvarové tendence* - vnímající prožívá formu hudebního díla a dotváří ji v představě.
- *Prvek invence a změny* - vnímající zachycuje a identifikuje při poslechu významné strukturní znaky hudby a emocionálně je prožívá, očekává jejich další vývoj.
- *Princip dotváření* - na základě poznání principů výstavby skladby vnímatel předjímá a v představě dotváří průběh skladby v daném časovém rozměru.

- *Stav snění a rozehrání fantazie* - hudba vytrhuje posluchače z běžného života a vztahů, podněcuje vznik fantazijních představ a obrazů, smyslových asociací.
- *Efekt prožitku a citového ladění posluchače* - je základním znakem hudebního vnímání; na základě proniknutí do hmotné, významové i obsahové vrstvy hudebního díla vnímatel odhaluje jeho smysl, přijímá informaci obsaženou v jeho výstavbě. Rozkrytím obsahu hudebního díla a jeho prožitím získává vnímatel emocionální zážitek (estetický, etický), který ovlivňuje jeho vnitřní citový a myšlenkový svět.

Uvedené procesy spolu při vnímání souvisejí a navzájem se podmiňují, umocňují svůj účín na psychiku vnímatele a spoludotvářejí prožitek z hudebního díla v jeho vědomí.

## **17.4 Integrace poslechu hudby s výtvarným projevem. Vizualizace**

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že poslech hudby je velmi složitý proces vyžadující aktivní činnost celé osobnosti vnímajícího. Je tedy chybou pojmát poslech hudby ve škole jako samostatnou, autonomní činnost. Nejlepší přípravou k aktivnímu a tvořivému poslechu hudby je komplexní hudební výchova, v níž se funkčně propojují činnosti pěvecké s instrumentálními a hudebně pohybovými, a samozřejmě i poslechové činnosti. Interpretační a reprodukční aktivity vybaví dítě nejlépe zásobou potřebných hudebních schopností a dovedností a rovněž zkušeností s výstavbou a kompozicí hudebních děl.

Oblast poslechu hudby nabízí nejen integraci jednooborovou (v rámci hudby), ale i její polyestetickou úroveň - spojení hudby s jinými druhy umění. V poslední době je v naší i v zahraniční pedagogice věnována pozornost integraci poslechu hudebního díla a improvizovaných výtvarných projevů - např. kresby nebo malby. Blízkost až příbuznost hudebních a výtvarných vjemů a způsobu jejich přenosu a zpracování v psychice vnímatele lze vysvětlit existencí asociací.

Hudebně sluchové představy nejsou izolované, nýbrž velmi často asociují s vnitřními obrazy, které vnímatel získává jinými smysly. Tato spojení, často mimohudební povahy, nejsou překážkou hudebního vnímání a vzniku estetického a emocionálního prožitku, jsou důsledkem existujícího propojení mezi uměleckou a mimouměleckou oblastí u vnímajícího jedince a mají silně subjektivní charakter. Mezi základní druhy *asociací*, které využíváme k rozvoji tvořivých hudebních projevů u dětí, patří:

- *Tónomalba (zvukomalba)* - je schopnost hudby poukazovat svými výrazovými prostředky na mimohudební jevy, které jsou akusticky obdobné; hudebními prostředky lze vyjádřit přírodní jevy (šumění lesa, hlasy zvířat, zpěv ptáků, burácení bouře, bublání potůčku i zvuky rozbouřeného moře, apod.).
- *Asociace mezi hudbou a slovem* - v hudbě i v řeči se setkáváme s pojmy: melodie, tempo, dynamika, rytmus, intenzita, témbro. Tyto hudební prostředky zaujmou již malé dítě, které objevuje možnosti jejich napodobování i tvořivých obměn.
- *Asociace zrakové* - vnímání hudby často zasahuje též oblast zrakové představivosti; hudba bývá v různých médiích používána k umocnění dějů, ke stupňování dramatickosti, k dokreslení situace, kterou divák sleduje. Zvláště silným nositelem symboliky a významů je tzv. programní hudba: líčí obrazy přírodních scénérií, určité krajiny, moře, hor, jezer či řek, světla nebo stínu, východu či západu slunce, ročních období, charakteristiku osob, apod.
- *Barevné slyšení (synestézie)* - při sluchovém vnímání mohou asociacním principem u některých jedinců vznikat současně spontánně či pravidelně barevné vjemy (pravé, či pouze jako představy), aniž by byl zapojen zrakový analyzátor; v literatuře je uváděno mnoho příkladů spojení konkrétních tónin s určitými asociovanými barvami, podobně témbro hudebních nástrojů a lidských hlasů vyvolává představy barev (trubka - červená barva, příčná flétna - modrá barva apod.).

- *Vizualizace* - vlivem současného životního stylu se odkláníme od sluchového vnímání čím dál více k vizuální percepci a komunikaci. Tento novodobý trend proniká i do školního vyučování a do hudební výchovy. Zde můžeme vizualizaci chápat jako „pedagogicko psychologický proces, umožňující syntézou sluchových a zrakových vjemů aktivizovat pozornost dítěte při vnímání hudby a spoluúčastnit se utváření jeho hudebních představ“ (Váňová, 2009: 95). Podle Váňové tedy jde o jakýsi integrativní přístup k výuce, při němž vizuální složka promyšleně umocňuje a konkretizuje sluchové představy. Podobně i další autoři (např. Drábek, 1998) upozorňují, že předkládání hotových vizuálních obrazů v raných fázích hudebního vývoje integruje smysly dítěte a různé druhy umění, z nichž zraje prvotní zkušenost v jeho vědomí a z níž pak může čerpat jeho představivost a fantazie. Vizuální názorovost tedy neznamená svazování dětské tvořivé invence, nýbrž naopak - je výchozí, inspirující zkušeností pro tvořivou činnost dítěte. Váňová však považuje za důležité, aby vizualizace neodváděla pozornost od samé podstaty hudby a aby ústila do strukturální a sémantické analýzy hudebního díla.

## **17.5 Závěry výzkumu - poslechový experiment**

Nové cesty k vnímání hudby na základě tvořivých prožitků, při nichž žák řeší podobné problémy jako skladatel, jsou efektivní pro rozvoj percepčních dovedností. Součástí tvořivého procesu jsou též vizuální vjemy spolupůsobící při vzniku hudebně prožitkových asociací a výsledného dojmu z poslechu hudby. Recipient - žák proniká do situačního kontextu při vzniku skladby, má možnost se svým osobitým způsobem vcítit do role a pocitů skladatele v dané situaci a přejímá do jisté míry i jeho způsob symbolického, či reálného vyjádření hudebního obsahu, některé prvky komponistova hudebního myšlení a užitého hudebního jazyka - i když z hlediska tvořivého myšlení jen na zcela elementární sémantické a výrazové úrovni.

Kreativní činnosti se ukazují být zvláště efektivní při výchově k percepci artificiální hudby, k níž mnozí učitelé a jejich žáci nedovedou nalézt kladný vztah. Rozhodli jsme se proto výše uvedené poznatky ověřit u dětí ve středním školním věku 10-11 let, kdy se kladou základy vztahu dítěte k vnímání umělecky hodnotné hudby. *Cílem výzkumu* bylo srovnání tradičních a tvořivých přístupů k osvojování artificiální hudby období baroka a romantismu. Obě zvolená období inklinují k obraznému vyjádření a vizuální symbolice, což nám umožnilo využít typu programní hudby (hudba s mimohudebním programem) a tvořivých činností spojených s vizualizací hudby (obrazy, malování). Výchozí hypotézou bylo, že tvořivé činnosti výrazně ovlivňují schopnost a percepci tzv. artificiální hudby a kladné postoje k ní.

Experiment proběhl v měsících září až říjnu 2012 na 15. základní škole v Plzni. Kontrolní skupinu tvořilo 23 žáků 5. třídy a experimentální skupinu 24 žáků jiné 5. třídy. S oběma skupinami byl nejprve proveden pretest a na základě jeho vyhodnocení jsme vypracovali metodický postup pro práci s dvěma vybranými poslechovými skladbami v hodinách hudební výchovy. Po skončení experimentu byl proveden retest a analýza výsledků. Výsledky hodnocení ukázek v pretestu byly u obou hodnocených skupin velmi podobné.

K testování ukázek bylo použito *techniky sémantického diferenciálu* se sedmi pětibodovými škálami. Dále bylo užito *projektivní techniky* - žák mohl vyjádřit své dojmy a prožitky z poslechu verbálně nebo malbou, kresbou. Pro experiment jsme vybrali jako první symfonickou báseň Vltava z cyklu Má vlast Bedřicha Smetany. Jako druhou pak skladbu období hudebního baroka - část Zima z Čtvera ročních období Antonia Vivaldiho. Obě skladby bohatě využívají zvukomalby a výrazné práce s vyjadřovacími prostředky, které mohou žáky 5. ročníku zaujmout - dokáže-li je učitel účinně motivovat a připravit je na aktivní prožitek z hudby. Tomu mělo napomoci zařazení tvořivých poslechových činností u experimentální skupiny.

## Průběh experimentu

Vyšli jsme z prožitkové techniky. Žáci byli motivováni rozhovorem o svých zážitcích při pobytu u řeky, zapojili se do vyprávění, co někteří z nich u řeky prožili, jak na ně řeka působí apod. Poté jsme žáky vyzvali, aby malovali prostředí spojené s řekou, kterou znají nebo kterou si představují. Některé skupiny žáků dotvořili na velkém papíru části řeky výtvarnými technikami a přírodními materiály - kamínky, listím, větvičkami. V další fázi činnosti dostaly děti za úkol vzniklou „řeku“ ozvučit, zhudebnit. Použít mohly nástroje orffovského instrumentáře, etnické nástroje (žába, deštná hůl, chřestidla) i jiné zvuky. Děti pracovaly ve skupinách a svá hudebně vizuální ztvárnění řeky každá skupina předvedla ostatním. Následoval krátký rozhovor o dojmech z činnosti.

V dalších hodinách jsme podobnými postupy kombinovali tvořivé vyjádření vodního živlu s hudebními ukázkami, kdy děti určovaly, zda ve vyslechnutých ukázkách je líčena voda klidná, burácivá, stojatá nebo plynoucí, vlny na moři apod. Použili jsme úryvků ze skladeb B. Smetany (Vltava, Z českých luhů a hájů z cyklu Má vlast), C. Saint-Saëns (Labuť z cyklu Karneval zvířat), C. Debussyho (symfonická báseň Moře). S žáky jsme diskutovali o tom, jakého poslechového účinku skladatel dosáhl a s kterými výrazovými prostředky pracoval, srovnávali jsme vytvořená díla dětí a jejich emocionální účín na ostatní spolužáky.

Podobným způsobem jsme zpracovali téma „Zima“. Děti vyprávěly své zážitky, jak zimu prožívají a cítí, prožitky přenesly do výtvarného vyjádření zimního tématu. Své obrazy pak ozvučely a zhudebnily. Výsledky jsme porovnávali s hudebním vyjádřením zimy v jednotlivých epizodách barokního houslového koncertu Zima (Vivaldiho Čtvero ročních období): tanec vloček, blyštivé odlesky sněhu, mrazivá noc, teplo u kamen.

## Výsledky retestu

Zatímco kontrolní skupina hodnotila hudební ukázky ve všech položkách poslechového testu spíše neutrálně - v poloze „spíše líbí“, „zajímavá“ nebo „spíše zajímavá“, asi 20 % žáků hodnotilo ukázky i v mírně negativní poloze (spíše nudná, spíše bezbarvá), u experimentální skupiny jsme v retestu zaznamenali výrazně pozitivní hodnocení ve všech položkách.

U experimentální skupiny nastal posun ve škále „barevná-bledá“ o 0,8 stupně směrem k barevnosti poslechového dojmu, ve škále „zajímavá-nudná“ o 0,7 stupně směrem k „zajímavá“, ve škále „mně blízká-mně vzdálená“ o 0,9 stupně směrem k „blízká“ a ve škále „krásná-ošklivá“ o 1,2 stupně směrem ke „krásná“, ve škále „jednoduchá-složitá“ o 0,5 stupně směrem k „jednoduchá“. Směrodatná odchylka se u experimentální skupiny pohybovala kolem hodnoty 0,85 (skupina velmi homogenní).

## Závěr

Výsledky výzkumného šetření prokázaly pozitivní vliv tvořivých činností na vnímání a hodnocení umělé hudby žáky středního školního věku. Vyšší míra motivace se projevila zvýšeným zájmem o poslouchané skladby a citlivější reakcí na použité hudebně výrazové prostředky. Tvořivé činnosti by se měly stát přirozenou součástí hudební výchovy včetně poslechu hudby.





## RESUMÉ

Odborná kniha se jako první v dějinách české výtvarné výchovy zabývá tvořivostí, která patří k jejím klíčovým pojmům, avšak učitelé výtvarné výchovy je pojmána často pouze intuitivně, v přežívajících tradicích umění moderny pak chápána jako pojem převážně psychologický. V souladu s aktuálními poznatky z teorie a dějin výtvarného umění, z vývojové psychologie, filosofie, sémiotiky, kognitivní lingvistiky a mediálních studií přináší monografie návrh systémového konceptu, který analyzuje tvořivost a metody jejího podněcování ve vzájemně provázaných strukturních úrovních - smyslového vnímání, individuální obraznosti a sociability. Uplatňuje analytický přístup také k evaluaci kvality výtvarné tvorby (evaluační pole tvorby), analyzuje vztah inovace hodnot a jejich tvůrčího vyjádření, zkoumá pojetí tvorby v dynamice narušování stability myšlení ve prospěch jeho inovace. Velmi důležité pro pedagogickou praxi jsou kapitoly, které ukazují také i uměleckého díla jako tvořivý proces. Publikace uvádí také několik případových studií, v nichž je rozvíjení kreativity sledováno v jeho detailních, elementárních projevech. Významná je také komparace chápání pojmu tvořivosti v českém a německém kurikulu, její přínos je v upozornění na tvořivé potence, obsažené v dynamickém chápání žákovských kompetencích, které jsou základem jak německého, tak i českého vzdělávacího systému. Závěrečná část monografie je věnována vysoké míře tvůrčích potencií ve stále rozšiřnějších digitálních médiích - od fotografie, přes animace až k videotvorbě. Jejich základní charakteristiky - konceptuálnost, modularita umožňující variabilitu řešení - jsou faktory, které usnadňují možnost navrhovat a ověřovat inovativní řešení jak v oblasti klasické stavby obrazu, tak také v oblastech, které získávají

stále širší komunikační ohlas - v oblasti kinetického a interaktivního obrazu.

Odborná kniha takto představuje tvořivost ve výtvarné výchově v nejdůležitějších aspektech aktuálního vědeckého výzkumu. Je významným podnětem k vytyčení cest, po nichž může pokračovat další výzkum, přináší však také aplikovatelné podněty pro samotnou výtvarně pedagogickou praxi.

## **SUMMARY**

### **Creativity in Art Education and Its Impact on General Education**

As the first book on the history of Czech art education, this publication is dedicated to creativity, one of the key notions in the field, that teachers, however, approach rather intuitively. In the persisting tradition of modernity, creativity is understood as a largely psychological notion and is treated through a wide range of approaches. Keeping with current findings in various fields of study, including the theory and history of visual arts, developmental psychology, philosophy, semiotics, cognitive linguistics and media studies, the publication proposes a systemic concept aimed at analyzing creativity and methods of its instigation on mutually interconnected structural levels - sensory perceptions, individual imagination and sociability. At the same time, it employs an analytical approach towards the evaluation of the quality of artistic creation (evaluative field of creation), analyses innovations of values and their creative expression, explores the concept of creation within the dynamics of disturbance of thought stability to the benefit of its innovation. Of crucial importance for pedagogical practice are studies interpreting the artwork also as a creative process. The publication cites several case studies in which the instigation of creativity is followed in its detailed elementary manifestations. Also, of equal importance is the comparison of different notions of creativity in the Czech and German curricula, the main asset being the attention given to creative potential residing in the dynamic understanding of pupils' competences, which forms the basis of both the German and Czech educational systems. The closing section of the publication focuses on the high degree of creative potential found in

the expanding field of digital media: photography, animation and video art. The fundamental characteristics of these media, i.e. conceptuality and modularity enabling variable solutions, are factors that facilitate the process of designing and verifying innovative solutions both in the sphere of traditional construction of images and in the ever-expanding popular fields, such as kinetic and interactive image.

The publication thus presents creativity in art education in the most important aspects of contemporary academic research. It is a significant incentive aimed at defining possible paths for future research and brings applicable incentives for art education practice.

## LITERATURA

- Ajvaz, Michal. 2003. *Světelný prales. Úvahy o vidění*. Praha: Oikoymenh.
- Albert, Robert S. - Runcie, Mark A. 1999. „A History of Research on Creativity.” Pp. 16-34 in Sternberg, Robert J. (Ed.), *Handbook of Creativity* Cambridge: Cambridge University Press.
- Aumont, Jacques. 2005. *Obraz*. Praha: Akademie muzických umění.
- Bajtoš, Ján. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina: ŽU v Žilině.
- Ball, Orlow E. & Torrance, Ellis Paul. 1984. *Streamlined scoring workbook: Figural A. TTCT*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Balthus. *Pozdní vzpomínky*. 2010. Brno: Barrister & Principal.
- Barrow, John D. 1996. *Teorie všeho*. Praha: Mladá fronta.
- Baudrillard, Jean. 2001. *Dokonalý zločin*. Olomouc: Periplum.
- Begleiter, Marcie. 2001. *From Word to Image: Storyboarding and the Filmmaking Process*. Michael Wiese Productions.
- Belting, Hans. 2000. *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta.
- Bendová, Helena. 2001. „Současný český experimentální film.” Pp. 18-19 in *Cinepur, 2001* (17).
- Bordwell, David - Thompsonová, Kristin. 2011. *Umění filmu. Úvod do studia formy a stylu*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
- Boughton, D. 2004. „Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development.” Pp. 585-607 in Eisner, Elliot W. - Day, Michael D. (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bourriaud, Nicolas. 2004. *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Bresler, Liora. 2006. „Toward Connectedness: Aesthetically Based Research.” Pp. 52-69 in *Studies in Art Education*, 48(1).
- Carlsen, Williams. 2002. „Domain of teacher knowledge.” Pp. 133-144 in *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. Springer Netherlands.
- Cassirer, Ernst. 1996. *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*, Praha: Oikoymenh.
- Cikánek, Martin. 2009. *Kreativní průmysly, příležitost pro novou ekonomiku*. Praha: Institut umění, Divadelní ústav v Praze.
- Cmíral, Adolf. 1923. O hudebních projevech dítěte. In *Hudební výchova*, IV.
- Croce, Benedetto. 1997. *The Aesthetic as the Science of Expression and the Linguistic in General*. New York: Cambridge University Press.
- Currie, Gregory - Ravenscroft, Ian. 2002. *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Čáda, František. 1914. *Vývoj dětské schopnosti hudební*. Praha.
- Čáp, Jan. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čermák, Ivo. 2003. „Psychologie v narativní tonině se vynořila v souvislostech.” Pp. 513-532 in *Československá psychologie*, 2003(6).
- Dacey, John S. - Lennon, Kathleen H. - Lisa. B. Fiore. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada.
- Darley, Andrew. 2000. *Visual Digital Culture*. London: Routledge.
- Davidson, Donald. 2001. „What metaphors mean.” Pp. 245-264 in Davidson, Donald (Ed.). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Deleuze, Gilles - Guattari, Félix. 2005. *Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles - Guattari, Félix. 2010. *Tisíc plošin. Kapitalismus a schizofrenie II*. Praha: Herrmann & synové.
- Derrida, Jacques - Roudinesco, Élisabeth. 2003. *Co přinese zítřek*. Praha: Karolinum.

- Didi-Huberman, Georg. 2003. *Invention of Hysteria: Charcot and the Photographic Iconography of the Salpêtrière*. Cambridge: The MIT Press.
- Dolanová, Lenka. 2003. „Vstup pohyblivých obrazů do galerie.“ Pp. 85-99 in *Illuminace: časopis pro teorii, historii a estetiku filmu*. 15(4).
- Drábek, Václav. 1998. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: PedF UK.
- Duden, Die deutsche Rechtschreibung*. 2006. Mannheim - Leipzig - Wien - Zürich: Dudenverlag.
- Duncum, Paul. 2004. „Visual Culture isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning.“ Pp. 252-264 in *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 45(3).
- Dytrtová, Kateřina - Slavík, Jan. 2012. „Viděné a slyšené.“ Pp. 12-21 in *Výtvarná výchova*, 52(3).
- Dytrtová, Kateřina, Lukavský, Jindřich - Slavík, Jan. 2009. „Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu.“ Pp. 11-17 in *Výtvarná výchova*, 49(1).
- Dytrtová, Kateřina. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem.
- Eco, Umberto. 2004. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Erazím, Jan. 1989. *Jak se rodí nápady*. Praha: Dům techniky ČSVTS.
- Feindt, Andreas - Meyer, Hilbert. 2010. „Kompetenzorientierter Unterricht.“ Pp. 29-33 in *Grundschulzeitschrift*, 2010(237). Lichtenau: Friedrich Verlag.
- Fonagy, Peter - Target, Mary. 2003. *Psychoanalytické teorie*. Praha: Portál.
- Forrai, Katalin. 1984. *The Value of Musical Experience in a Small Country*. XVI. International Conference. Oregon: Eugen.
- Foucault, Michel. 1999. *Vůle k vědě*. Praha: Herrmann & synové.
- Fulková, Marie. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H & H.

- Fulková, Marie - Tipton, Teresa M. 2008. „(Con)text for New Discourse as Semiotic Praxis.” Pp. 27 - 42 in *The International Journal of Art and Design Education*, 27(1).
- Fulkova, Marie - Tipton, Teresa M. 2011. „Diversifying discourse: The influence of visual culture on children’s perception and creation of art.” Pp. 132-156 in Faulkner, Dorothy - Coates, Elizabeth (eds.): *Exploring Children’s Creative Narratives*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Gardner, Howard. 1978. *Developmental Psychology. An Introduction*. Boston, Toronto: Little, Brown and Company.
- Gardner, Howard. 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gauthier, Guy. 2004. *Dokumentární film, jiná kinematografie*. Praha: Akademie múzických umění et MFDF Jihlava.
- Goldberg, Elkhonon. 2004. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Goodman, Nelson. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, Nelson - Elgin, Catherine Z. 1988. *Reconception in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge.
- Guilford, Joy Paul. 1956. „Structure of intellect.” Pp. 267-293 in *Psychological Bulletin*, 53(..).
- Hajdušková, Lucie. 2009. *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. [Disertační práce.] Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.
- Hanáková, Petra. (ed.) 2008. *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha: Academia.
- Hart, John. 2008. *The Art of the Storyboard: A Filmmaker’s Introduction*. Oxford: Elsevier.
- Hartl, Pavel - Hartlová, Helena. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hazuková, Helena. 2010. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova.



- Heidegger, Martin. 2003. Der Ursprung des Kunstwerk. Pp. 1-74 in *Gesamtausgabe, Band 5, Holzwege*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. (V pracovním překladu Jaroslava Novotného).
- Helmke, Andreas. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrer-professionalisierung*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Henckmann, Wolfhart - Lotter, Konrad. 1995. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda.
- Hlavsa, Jan a kol. 1981. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- Hlavsa, Jan. 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.
- Hlavsa, Jan. 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- Honzíková, Jarmila - Janovec, Jan. 2013. „Conceptual and Methodical Procedures of Psychomotor Learning.“ Pp. 15-31 in *Computer and Information Science, 6(1)*.
- Honzíková, Jarmila. 2001. „Bariéry tvořivé práce v pracovních činnostech.“ Pp. 55-58 in *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Chrz, Vladimír. 2005. „Konfigurace zkušenosti: figury a zápletky, které žijeme.“ Pp. 129-139 in Miovsky, Michal - Čermak, Ivo - Chrz, Vladimír (eds.). *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku IV*. Olomouc: FF UP.
- Janík, Tomáš - Slavík, Jan - Knecht, Petr - Najvar, Petr. 2011. „Když se zaváděné má stát zavedeným aneb k metodologii výzkumu zaměřeného na implementaci kurikulární reformy.“ Pp. 42-48 in Ondrej Kaščák, Branislav Pupala (eds.). *Škola - statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition.
- Janík, Tomáš. 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, Tomáš - Slavík, Jan. 2009. „Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách.“ Pp. 116-135 in *Pedagogika, 59(2)*.
- Janík, Tomáš - Lokajíčková, Veronika - Janko, Tomáš. 2012. „Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění.“ Pp. 27-55 in *Orbis scholae, 6(3)*.

- Janík, Tomáš. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Joost, Gesche. 2008. *Bild-Sprache die audio-visuelle Rhetorik des Films*. Bielefeld: Transcript Verl.
- Kahneman, Daniel. 2012. *Myšlení rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Katz, Steven Douglas. 1991. *Film directing shot by shot: visualizing from concept to screen*. Michael Wiese Productions. Focal Press.
- Kim, Kyung Hee. 2006. „Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT).“ Pp. 3-14 in *Creativity Research Journal* 2006, 18(1).
- Kirchner, Constanze - Peez, Georg. 2009. *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Klusák, Milan - Slavík, Jan. 2010. „Kresba postavy pána - její vývoj v mladším školním věku.“ Pp. 187-208 in Miovský, Michal - Čermák, Ivo - Chrz, Vladimír. *Umění ve vědě a věda v umění. Metodologické imaginace*. Praha: Grada.
- Köhler, Wolfgang. 1929. *Gestalt Psychology*, New York: Liveright.
- Köhler, Wolfgang. 1947. *Gestalt Psychology*, 2nd ed. New York: Liveright.
- Košuličová, Ivana. 2004. „Vznik digitálního filmu. Od pre-kinematografických technik ke speciálním efektům.“ Pp. 166-179 in Ptáčková, Brigita (ed.). *Žánr ve filmu*. Praha: Národní filmový archív.
- Kulka, Jiří. 2008. *Psychologie umění*, 2. vydání. Praha: Grada.
- Lakoff, George - Johnson, Mark. 2002. *Metaphory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Lieser, Wolf. 2010. *The World of Digital Art*. Potsdam: H. F. Ullmann.
- Liessmann, Konrad Paul. 2012. *Univerzum věcí: K estetice každodennosti*. Praha: Academia.

- Linhart, Josef. 1971. *Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti*. Praha: Univerzita Karlova.
- Lokšová, Irena - Lokša, Jozef. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lokšová, Irena - Lokša, Jozef. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon.
- Löwenfeld, Victor. 1959. „Creativity and Art Education.“ In *School Arts*, 59(2).
- Mácha, J. 2009. „Davidsonova kritika metaforického významu.“ Pp. 139-150 in *Filosofický časopis: Supplementum II. Studie k filosofii Donalda Davidsona*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Málek, Petr. 1993. „Teorie intertextu a literární kontexty filmu I.“ Pp. 7-31 in *Iluminace: časopis pro teorii, historii a estetiku filmu 1993*, č. 2.
- Maltby, Richard. 2003. *Hollywood Cinema*. 2. vyd. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Manovich, Lev. 2002. *The Language of New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Mašek, Jan - Zikmundová, Vladimíra. 2010. *Výukové využití softwarových systémů pro techniku pojmového mapování*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni.
- Mašek, Jan - Zikmundová, Vladimíra. 2012. *Využití audiovizuálního sdělení v mediální výchově*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni.
- Mašek, Jan. 2010. „Některé aspekty použití hypermédií a programů pro pojmové mapování a tvorbu storyboardů k analýze a rekonstrukci audiovizuálního sdělení v mediální výchově.“ Pp. 195-200 in Mašek, Jan - Sloboda, Zdeněk - Zikmundová, Vladimíra (eds.) *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Vydavatelství ZČU.
- Mayring, Philipp. 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Merleau - Ponty, Maurice. 2008. *Svět vnímání*. Praha: Oikoymenh.
- Meyer, Hilbert. 2004. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mukařovský, Jan. 2000. „Umění jako sémiologický fakt.“ Pp. 208-214 in *Mukařovský, Jan Studie I*. Červenka, Miroslav - Jankovič, Milan (eds.) Strukturalistická knihovna, sv. 4. Brno: Host.
- Nakonečný, Milan. 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Niehoff, Rolf - Peez, Georg - Bering, Rolf et al. 2007. *Impulse Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Niehoff, Rolf. 2006. „Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme“. Pp. 239-244 in Kirschenmann, Johannes - Schulz Frank - Sowa Hubert (eds.) *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed.
- Nohavová, Alena - Slavík, Jan. 2012. „Expression - An Experimental Field of Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education).“ Pp. 24-35 in *International Education Studies*, 5(6).
- Osborne, Peter (ed.). 2002. *Conceptual Art*. Londýn: Phaidon Press Limited.
- Palek, Bohumil. 1997. *Sémiotika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Peez, Georg. 2007. „Kunstunterricht heute-und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick.“ Pp. 5-8 in *Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht*. Heft Juli/August 7-8.
- Peez, Georg. 2010. „Kreativität aus andragogischer Sicht. Versinken in eigenem Tun.“ Pp. 10-13 in *Weiterbildung*, 2011 (2).
- Peregrin, Jaroslav. 1999. *Význam a struktura*. Praha: Oikoymenh.
- Pevsner, Antoine. 2008. *Dopisy bratrovi*. Praha: Arbor vitae.
- Piaget, Jean. 1970. *Psychologie intelligence*. Praha: SPN.
- Piaget, Jean. 1971. *Štrukturalizmus*. Bratislava: Pravda.
- Poledňák, Ivan. 1984. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon.

- Pospiszyl, Tomáš (ed.). 1998. *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha: OSVU.
- Preiser, Siegfried - Buchholz, Nicola. 2004. *Kreativität. Ein Trainingprogram für Alltag und Beruf*. Heidelberg: Asanger Verlag.
- Průcha, Jan - Walterová, Eliška - Mareš, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ramachandran, Vilayanur S. - Hubbard, Edward M. 2001. „Synaesthesia: A window in to perception, thought and language.“ Pp. 3-34 in *Journal of Consciousness Studies*, 8(12).
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 2007. Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2004. Praha: VÚP.
- Read, Herbert. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Reas, Casey - Ben Fry. 2007. *Processing: a programming handbook for visual designers and artist*. Cambridge, Massachusetts - London, England: The MIT Press.
- Reas, Casey - McWilliams, Chandler - Barendse, Jeoren. 2010. *Form+Code in Design, Art, and Architecture*. New York: Princeton Architectural Press.
- Ricoeur, Paul. 1997. *Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu*. Bratislava: Archa.
- Roam, Dan. 2012. *Bla, bla, bla - co dělat, když slova nestačí*. Brno: BizBooks.
- Rotterdamský, Erasmus. 1966. *Chvála bláznivosti*. Praha: Odeon.
- Rush, Michael. 2003. *Video Art*. London: Thames & Hudson.
- Russell, Bertrand. 1997. „Poznanie na základe oboznámenosti a poznanie z deskripcie.“ Pp. 264-278 in *Organon F*, 4(3).
- Searle, John R. 2004. *Mind. A Brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, John R. 1994. *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta.
- Sedlák, František. 1985. *Didaktika hudební výchovy 1*. Praha: SPN.
- Sedlák, František. 1989. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Editio Supraphon.

- Schratz, Michael. 1999. „Bildungsmanagement und Steuerung. Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen.“ Pp. 219-241 in Rösner, Ernst (ed.) *Schulentwicklung durch Schulqualität. 25 Jahre IFS*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Slavická, Milena - Nedoma, Petr. 2012. *Beyond Reality*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Slavík, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění. [teorie a praxe artefiletiky 1.díl]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Slavík, Jan. 2004. „Znak, symbol a výraz - stavební kameny řeči o výtvarné výchově.“ Pp. 10-15 in *Výtvarná výchova - mimořádné číslo Myšlení, tvorba, dialog. 44*.
- Slavík, Jan. 2011. „K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání.“ Pp. 207-225 in *Pedagogická orientace, 21 (2)*.
- Slavík, Jan - Wawrosz, Petr. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění. [teorie a praxe artefiletiky 2.díl]*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.
- Slavík, Jan - Dyrtrtová, Kateřina. *Přemýšlej a kresli (pracovní manuál k testu Boubá-kiki)*. Nepublikovaný rukopis.
- Slavík, Jan - Janík, Tomáš. 2005. „Významová struktura faktu v oborových didaktikách.“ Pp. 36-354 in *Pedagogika, 55 (4)*.
- Slavík, Jan - Lukavský, Jindřich. 2012. „Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy).“ Pp. 77-97 in *Orbis scholae, 6 (3)*.
- Slavík, Jan. 2004. „Kdy se cosi stane znakem?“ Pp. 11-13 in *Výtvarná výchova - mimořádné číslo Myšlení, tvorba, dialog. 44*.
- Slavík, Jan - Dyrtrtová, Kateřina - Fulková, Marie. 2010. „Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe.“ Pp. 223-241 in *Pedagogika, 60 (3-4)*.
- Slavík, Jan - Škaloudová, Barbora. 2008. „Co dělám, když interpretuji?“ Pp. 187-196 in Horáček, Martin - Myslivečková, Hana - Šobáňová, Petra (eds.) *Muzejní pedagogika dnes: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Slavík, Jan. 2011. „K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání.“ Pp. 207-225 in *Pedagogická orientace*, 21.
- Slavík, Jan. - Wawrosz, Petr. - Elfmarková, Šárka. 2006. „Dobrodružství světatorby.“ Pp. 21-30 in *Gymnasion (časopis pro zážitkovou pedagogiku)*, 3(5).
- Slavík, Jan. 2009. „Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita.“ Pp. 11-18 in *Výtvarná výchova*, 49(4).
- Slavík, Jan. 2010. „Nová média na pomezí praxe a teorie výtvarné výchov.“ Pp. 12-16 in *Výtvarná výchova*, 50(2).
- Slavík, Jan - Fulková, Marie. 2008 „Výzkum a teorie edukačního procesu - slepá skvrna výtvarné výchovy?“ Pp. 97-109 in Horáček, Radek - Zálešák, Jan (eds.). *Veřejnost a kouzlo vizuality*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavíková, Vladimíra - Slavík, Jan - Eliášová, Sylva. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál.
- Soep, Elisabeth. 2004. „Assessment and Visual Arts Education.“ Pp. 585-607 in Eisner, Elliot W. - Day, Michael D. (eds.). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Solso, Robert. L. 1996. *Cognition and the Visual Arts*. MIT.
- Sonesson, Göran. 1989. *Semiotics of Photography - On tracing the index*. Lund: Department of art history.
- Spousta, Vladimír. 2008. „Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii.“ Pp. 23-37 in *Pedagogická orientace*, 18(3).
- Srp, Karel (ed.). 1982. *Minimal & earth & concept art*. Praha: Jazzová sekce.
- Stadlerová, Hana - Novotná, Pavla - Plesníková, Kateřina - Svobodová, Marta. 2010. *ZOP - Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Steers, John - Swift, John. 1999. „Manifesto for Art in Schools.“ Pp. 7-21 in *Journal of Art & Design Education*, 18(1).

- Steers, John. 2009. „Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenge.“ Pp. 126-138 in *The International Journal of Art & Design Education*, 28(2).
- Sternberg, Robert J. 2001. *Psychology: In search of the human mind*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Strauss, Anselm L. - Corbin, Juliet M. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*, Boskovice: Albert.
- Sturken, Marita, - Cartwright, Lisa. 2009. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.
- Summers, David. 1991. „Real metaphor: towards a redefinition of the ‚conceptual‘ image.“ Pp. 231-259 in Bryson, Norman. - Holly, Michael. A. - Moxey, Keith P. F. (eds.), *Visual Theory: Painting and Interpretations*. New York: Harper Collins.
- Swanwick, Keith. 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Szczepanik, Petr. 2002. „Intermedialita a (inter)mediální reflexivita v současném filmu.“ Pp. 7-17 in *Otázky filmu a audiovizuální kultury. Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita.
- Szobiová, Eva. 2004. *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul.
- Šimůnek, Michal. 2008. „Sémiotika (post)fotografie.“ Pp. 209-222 in Schneider, Jan - Krausová, Lenka (eds.). *Intermedialita: slovo - obraz - zvuk*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, Petra. 2011. „Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula.“ Pp. 322-327 in Janík, Tomáš - Knecht, Petr - Šebestová, Simona (eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, Stanislav. 2009. „Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula.“ Pp. 105-115 in *Pedagogika*, 59(2).
- Štech, Stanislav. 2012. „Je angažovaný intelektuál reliktem minulosti?“ Pp. 280-288 in Hlaváček, Petr (ed.). *Intelektuál ve veřejném prostoru: vzdělanost, společnost, politika*. Praha: Academia.



- Torrance, Ellis Paul. 1966. *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, New Jersey: Personnel Press.
- Tropp, Stanislav. 2002. *Vizuálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- Tudor, Andrew. 1974. *Theories of film*. New York: Viking Press.
- Turner, Mark - Fauconnier, Gilles. 2002. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Uhl Skřivanová, Věra. 2011. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Uhl Skřivanová, Věra. 2010. „Kompetenzuwachs im Bildumgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin.“ Pp. 54-60 in *BDK INFO, 2010* (15).
- Urban, Klaus K. 2004. *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Vančát, Jaroslav. 1994. „Interakce, poznání a obraz.“ Pp. 13-22 in *V dialogu s uměním*. Zhoř, Igor - Horáček, Radek (eds.). Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně.
- Vančát, Jaroslav. 1995. Uvidět čtvrtý rozměr. Pp. 52-57 in Vančát, Jaroslav (ed.). *Uvidět čtvrtý rozměr*. INSEA, Praha.
- Vančát, Jaroslav. 1998. „Mezi romantismem a utopii - K teorii výtvarné kultury.“ Pp. 12 in *Ateliér. XI*(11).
- Vančát, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení (gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- Vančát, Jaroslav. 2004. „Výtvarný výraz, symbol - stavební kameny řeči o výtvarné výchově?“ Pp 15-18 in *Výtvarná výchova. 44*(3).
- Vančát, Jaroslav. 2006. „Neomezujme si zbytečně prostor pro uplatnění výtvarné výchovy. (Proč používat pojem znak ve výtvarném umění

- a ve výtvarné výchově).“ Pp 17-19 in *Výtvarná výchova*, 46(1).
- Vančát, Jaroslav. 2009. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- Vančát, Jaroslav. 2007. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC.
- Váňová, Hana. 2009. Vizualizace v hudební výchově. Pp. 95-98 in *Kontexty hudební pedagogiky III*. Sborník z mezinárodní konference konané 25.-26.9.2008 v Praze. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.
- Wagner, Ernst. 2012. „Orientace na dosahování kompetencí - vývoj a odborný diskurs v Německu.“ Pp. in *Pedagogika umění - umění pedagogiky*. Uhl Skřivanová, Věra (ed.). Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Wiesberg, Robert W. 1986. *Creativity. Genius and Other Myths*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Wittgenstein, Ludwig. 1993. *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Zálešák, Jan - Vančát, Jaroslav. 2009. „Koncept vizuální gramotnosti a možnosti jeho aplikace v českém vzdělávání.“ Pp. 102-106 in *Mezi viděním a věděním*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Zelina, Miron - Zelinová, Mária. 1990. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: SPN. Zelina, Miron. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris.
- Zelina, Miron. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris.

## Internetové zdroje

- Bělohradský, Václav. 2010. *Den vyhlášení postdemokracie*. [cit. 28.2.2012]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kultura/salon/192522-vaclav-belohradsky-den-vyhlaseni-postdemokracie.html>
- Chandler, Daniel. 1997. *An Introduction to Genre Theory*. [cit. 25.10.2012]. Dostupné z: [http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler\\_genre\\_theory.pdf](http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf)

- Galanter, Philip. 2003. What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory. In *Generative Art Proceedings*, 6th Generative Art Conference. [cit. 20. 12. 2012]. Dostupné z: <http://www.generativeart.com/>
- Honzák, Radkin. 2009. Chuť tónu, barva čísla; Synestezie - dar, o němž se moc nemluví. *Vesmír*. 2009 (12). [cit. 1. 11. 2012]. Dostupné z: <http://www.vesmir.cz/clanek/chut-tonu-barva-cisla-synestezie-dar-o-nemz-se-moc-nemluvi/>
- ISAN. 2005. *User Guide. Version: 2.2*. Geneva: ISAN International Agency. [cit. 2. 12. 2012]. Dostupné z: [http://www.isan.org/docs/ISAN\\_User\\_Guide\\_2.2.pdf](http://www.isan.org/docs/ISAN_User_Guide_2.2.pdf)
- jab. 2012. Chalupeckého cena: Franta a Böhm potečkovali svět. [cit. 4.2.2013]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/187354-chalupeckeho-cena-franta-a-bohm-poteckovali-svet/>
- Krejčová, Kateřina. 2008. Found footage - Pitva versus koláž? *Filmportal.cz*. [cit. 25. 3. 2012]. Dostupné z: <http://www.filmportal.cz/reflexe/found-footage-pitva-versus-kolaz.html>
- Köhler, Wolfgang. 1947. Buba and Kiki in *Gestalt Psychology*, 2nd ed. New York: Liveright. [cit. 7. 1. 2013]. Dostupné z: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Booba-Kiki.svg>
- Kučera, Jakub. 2006 a. Fikce: Pojem. In *Cinepur*. [cit. 21. 8. 2012]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=938/>
- Kučera, Jakub. 2006 b. Filmový žánr: Pojem. In *Cinepur*. [cit. 2. 1. 2013]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=942/>
- Lomová, Johana - Jirousová, Věra. 2010. V karlínské hale maloval bagr. [cit. 4. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.denikreferendum.cz/clanek/tisk/4427-v-karlinske-hale-maloval-bagr/>
- Menzel, Wolfgang. 2008. *Kreativität in einem kompetenzorientierten Unterricht*. [cit. 14. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.uni-hildesheim.de/media/win/archiv/0809-Kreativität/>
- Peez, Georg. 2007. „Kunstunterricht heute-und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick“. Pp. 5-8 in *Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht*. Heft Juli/August 7-8. [cit. 4. 12. 2012]. Dostupné z: <http://www.georgpeez.de/texte/schulmagazin.htm>

- Ptáček, Luboš. 2006. Filmový znak: Pojem. In *Cinepur*, 14 (48). [cit. 24. 3. 2011]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=943/>
- Robinson, Ken a kol. 1999. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: London. [cit. 24. 6. 2013]. Dostupné z: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Seminárky.cz (2. 12. 2012). Dostupné z: <http://www.seminarky.cz/Dejiny-umeni-maturitni-otazky-9865>.
- Sova, Ron - Sova, Deborah Hinderer. 2006. Storyboards: a dynamic storytelling tool. In *Tec-EdInc*. [cit. 22. 11. 2012]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/f8e4/908d8438a44d7a4897cc5cf48d12c25f9f9f.pdf>
- Švábenický, Jan. 2007. *Typologie žánrové hybridizace v západoevropské kinematografii 60. - 80. let*. [cit. 18. 12. 2012]. Dostupné z: <http://25fps.cz/2007/typologie-zanrove-hybridizace-v-zapadoevropske-kinematografii-60--80-let/>
- Valenta, Josef. 2010. Volba konkrétní metody (techniky, hry, aktivity) pro osobnostní, sociální, morální rozvoj v rámci OSV. [cit. 4. 12. 2013]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/3216/volba-konkretni-metody-techniky-hry-aktivity-pro-osobnostni-socialni-moralni-rozvoj-v-ramci-osv.html/>
- Vančát, Jaroslav. 2011. *Tvořivost jako pátešní vzdělávací kompetence*. [cit. 4. 12. 2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9755/tvorivost-jako-paterni-vzdelavaci-kompetence.html/>
- Váňová, Hana. Výzkum tvořivých schopností dítěte. In *Scénický tanec*. [cit. 16. 11. 2012]. Dostupné z: <http://www.scenicky-tanec.cz/scenicky-tanec-pohybove-divadlo/vyzkum/vyzkum-tvorivych-schopnosti-ditete/>
- Zikmundová, Helena. 2008. *Identifikace a charakteristika žánrů online videa na stránkách www.youtube.com*. [diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 12. 10. 2012]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/65524/fss\\_m/diplomova\\_prace\\_zikmundova.pdf](http://is.muni.cz/th/65524/fss_m/diplomova_prace_zikmundova.pdf)

## | AUTOŘI

### **Doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.**

vyučoval na Katedře výtvarné kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze i na Vysoké škole umělecko-průmyslové v Praze. Zabývá se teorií výtvarné výchovy a výtvarného umění, vizuální stránkou digitálních technologií a kreativitou. Stál u vzniku českého videoartu. Je spoluautorem Rámcového vzdělávacího programu, části pro výtvarnou výchovu základních a středních škol. Realizoval projekt EduArt ([www.eduart.cz](http://www.eduart.cz)).

**Publikace:** Vančát, Jaroslav. 2009. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií.* Praha: Karolinum.

**Kontakt:** [vancatja@fhs.cuni.cz](mailto:vancatja@fhs.cuni.cz)

### **Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D.**

pracuje jako vedoucí Katedry matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni. Přednášková činnost je zaměřena na předměty didaktického a praktického charakteru pro studenty Učitelství MŠ a Učitelství 1. stupně ZŠ. Výzkumná činnost směřuje do oblasti zjišťování úrovně a rozvoje tvořivých schopností žáků základních škol i studentů VŠ a v souvislosti s tím se zaměřuje i na výzkum psychomotorických dovedností. Je autorkou mnoha monografií a odborných článků u nás i v zahraničí.

**Publikace:** Honzíková, Jarmila. 2017. The Effect of Easter Customs on the Development of Creative Abilities of Children. Pp. 191-201 in *European Journal of Science and Theology*. 13(2).

**Kontakt:** [jhonziko@kmt.zcu.cz](mailto:jhonziko@kmt.zcu.cz)

**Mgr. et Mgr. Kateřina Plesníková, DiS.**

doktorandka Katedry výtvarné výchovy MU v Brně.

**Kontakt:** plesnikovax@hotmail.com

**Mgr. et Mgr. Štěpán Pudlák**

vystudoval obory elektronická kultura a sémiotika na FHS UK a mediální studia na FSV UK. Věnuje se uplatnění sémiotiky v současné kultuře, neurosémiotice a studiím diskursu. Pracuje ve společnosti Scio.

**Publikace:** Pudlák, Štěpán. 2015. Emotional Pornography. In Fišerová, Michaela - Mašek, Jakub et al. *New mediation, new pop-culture?* Praha: Metropolitní universita.

**Kontakt:** stepan.pudlak@seznam.cz

**Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.**

pracuje na Katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.

**Publikace:** Dytrtová, Kateřina - Raudenský, Martin. 2015. *Ko-text: tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J. E. Purkyně; Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

**Kontakt:** katerina.dytrtova@ujep.cz

**Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.**

vyučuje na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni a působí jako vědecký pracovník v Institutu výzkumu školního vzdělávání MU v Brně. Specializuje se na transdisciplinární didaktiku, se zaměřením na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání.

**Publikace:** Slavík, Jan - Lukavský, Jindřich - Najvar, Petr - Janík, Tomáš. 2015. Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. Pp. 5-33 in *Pedagogika*, 65(1).

**Kontakt:** slavikj@kvk.zcu.cz

**PhDr. Jindřich Lukavský, Ph.D.**

proděkan a vedoucí Katedry výtvarného umění na Fakultě designu a umění Ladislava Sutnara ZČU v Plzni. V teorii výtvarné výchovy se zaměřuje na reflexi a evaluaci.

**Publikace:** Slavík, Jan - Lukavský, Jindřich - Najvar, Petr - Janík, Tomáš. 2015. Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. Pp. 5-33 in *Pedagogika*, 65(1).

**Kontakt:** lukajda@fdu.zcu.cz

**PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.**

působí jako odborná asistentka na Katedře výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni a externě v Ateliéru arteterapie PF JU v Českých Budějovicích. Na plzeňské katedře v současnosti vyučuje předměty *Zážitkové aktivity pro VV*, *Metodický seminář pro výtvarné vzdělávání a Umění v kontextech vzdělávání*. Garantuje zde také pedagogickou praxi studentů katedry.

**Publikace:** Komzáková, Martina. 2015, Příběh v obraze. Pp. 103-120 in *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého.

**Kontakt:** martkom@kvk.zcu.cz

**PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.**

vede Katedru výtvarné kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a působí také na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Věnuje se především srovnávací didaktice výtvarné výchovy se zaměřením na německy mluvící země a oborové srovnávací didaktice. V r. 2011 vydala publikaci „Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií“.

**Publikace:** Uhl Skřivanová, Věra a kol. (eds.). 2014. *Pedagogika umění - umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

**Kontakt:** uhl@kvk.zcu.cz

**Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.**

vede Katedru výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a program doktorských studií na pracovišti. Zaměřuje se na problematiku interdisciplinárních a sémiotických přístupů ve výchově a vzdělání, na výzkum sociálních a kulturních souvislostí v oblasti výuky ve školním a galerijním prostředí a na výzkum a vývoj kurikulárních dokumentů a programů kulturního vzdělávání. Je řešitelkou řady grantových projektů. Pracuje v oborových radách a v radách garantů fakulty. Je členkou redakčních rad několika odborných časopisů, zejména v iJADE a IJETA.

**Publikace:** Fulková, Marie. 2013. *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu: učení z umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

**Kontakt:** marie.fulkova@pedf.cuni.cz

**PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.**

působí na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze, na Gymnáziu Na Zatlance v Praze 5 a VŠUP v Praze. Zaměřuje se na didaktiku práce s uměleckým dílem ve výtvarné výchově v rámci běžné výuky a na galerijní a muzejní pedagogiku. Účastní se řešení grantových úkolů a mezinárodních tvůrčích projektů.

**Publikace:** Kitzbergerová, Leonora. 2014. Příběhy a jejich čtení v uměleckých dílech. Pp. 165-183 in Uhl Skřivanová, Věra a kol. (eds.). *Pedagogika umění - umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP.

**Kontakt:** leonora.kitzbergerova@pedf.cuni.cz

**Doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.**

působí Katedře výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se didaktice výtvarné výchovy, galerijním animacím a praktickým disciplínám. Odborně se zaměřuje na muzejní pedagogiku. V současnosti je předsedkyní Českého komitétu INSEA. Založila časopis *Kultura, umění a výchova* a je jeho vedoucí redaktorkou. Působí v redakčních radách dalších časopisů a je členkou několika profesních organizací.



**Publikace:** Šobáňová, Petra et al. 2016. *Useful symbiosis: science, technology, art & art education*. Olomouc: Universita Palackého.

**Kontakt:** petra.sobanova@upol.cz

### **PaedDr. Rudolf Podlipský, Ph.D.**

působí jako odborný asistent na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Věnuje se problematice vztahů mladého člověka k výtvarnému umění a galerijních animací. V této souvislosti zaměřuje větší pozornost na estetické normy v umění potažmo ve výtvarné výchově.

**Publikace:** Podlipský, Rudolf. 2014. Výtvarná výchova. Pp. 88-99 in *Metodika ověřování profesní připravenosti*. Výstup KA č. 5 projektu ESF „*Studium učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií*“. Elektronická publikace, dostupné na <https://www.pc.fpe.zcu.cz/?cat=31>.

**Kontakt:** podlipsk@kvk.zcu.cz

### **Mgr. Tereza Klimešová**

absolventka magisterského programu elektronická kultura a sémiotika na FHS UK. Zabývá se možnostmi využití fotografie ve výtvarné výchově a problematikou muzejní pedagogiky.

**Publikace:** Klimešová, Tereza. 2013. *Sémiotika fotografie. Návrh inovace výtvarné výchovy*. [diplomová práce] Praha: Fakulta humanitních studií UK.

**Kontakt:** tereza.klimesova@email.cz

### **Mgr. Marcela Marková**

vyučuje výtvarnou výchovu a angličtinu na ZŠ Rostoky u Prahy. Vystudovala Pedagogickou fakultu UK, obor výtvarná výchova - angličtina. Dva roky studovala v Austrálii. Zabývá se metaforou ve výtvarné výchově, kognitivními vědami a neurovědami v souvislosti s estetikou, myšlením a výtvarnou tvořivostí. V současné době má přerušené doktorské studium na PedF UK v Praze.

**Kontakt:** ovecka.maca@centrum.cz

**Mgr. Radka Růžičková, Ph.D.**

pracuje jako odborná asistentka Katedry výchov uměním Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Zaměřuje se na problematiku uplatňování relačního myšlení při výtvarném vyjadřování žáků základní školy a implementaci ICZ do hodin výtvarné výchovy. Působí rovněž jako učitelka výtvarné výchovy a informatiky na ZŠ Hostomice, okres Teplice.

**Publikace:** Růžičková, Radka. 2013. *Relační myšlení dětí při (dynamické) konstrukci vizuálního prostoru*. Ústí nad Labem: UJEP.

**Kontakt:** radka.ruzickova@ujep.cz

**PhDr. Vladimíra Zikmundová, PhD.**

do konce roku 2016 působila jako vedoucí Katedry výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni. V době působení na katedře se věnovala problematice mediální tvorby ve výtvarné výchově.

**Publikace:** Zikmundová, Vladimíra. 2012. Formální odlišnost v multimediálním artefaktu a s ním spojená proměna narativu díla. Pp. 144-149 in *Children's Identity, Culture and Media in Visegrad Context: proceedings of the international academic conference*. Plzeň: Západočeská univerzita.

**Kontakt:** vla0028@volny.cz

**Mgr. Aleš Svoboda**

výtvarník a pedagog, který působí v kreativním modulu na Fakultě humanitních studií UK v Praze. Zabývá se dějinami moderního a současného umění, teorií i praxí digitálního umění a nových médií, vizuální sémiotikou a teorií a kritikou umění.

**Publikace:** Svoboda, Aleš. 2008. Land art: nové pojímání prostoru ve výtvarném umění. Pp. 185-194 in *Člověk mezi rozprostraněností a krajinou: studie k rozmanitosti chápání prostoru*. [elektronický článek] Databáze: Centrální katalog UK v Praze.

**Kontakt:** ales.svoboda@fhs.cuni.cz

**PhDr. Jan Mašek, Ph. D.**

v současnosti je odborným tajemníkem Katedry výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni. Věnuje se problematice audiovizuálních médií.

**Publikace:** Mašek, Jan. 2012. The community development and „audiovisual culture“. Pp. 141-143 in *Children's Identity, Culture and Media in Visegrad Context: proceedings of the international academic conference*. Plzeň: Západočeská univerzita.

**Kontakt:** masekjan@kvk.zcu.cz

**Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.**

působí na Katedře hudební kultury Fakulty pedagogické ZČU. Vyučuje oborům hudební psychologie, hudební pedagogika a didaktika hudební výchovy, jimž se věnuje i publikačně a výzkumně. Je členkou státní rigorózní komise pro doktorská studia na PedF UK Praha, členkou redakční rady celostátního časopisu *Hudební výchova* (vyd. PedF UK Praha).

**Publikace:** Slavíková, Marie - Honzíková, Jarmila. 2016. Creative initiatives of brothers Constantine and Methodius Slavic liturgy and Slavic choral in Great Moravia. Pp. 319-323 in *Ars inter culturas*. 2015 (4).

**Kontakt:** mslaviko@khk.zcu.cz



## | JMENNÝ REJSTŘÍK

### **A**

Abramović, Marina 85  
Ajvaz, Michal 56, 215  
Albert, Robert S. 65, 215  
Arbanová, Linda 169

### **B**

Bajtoš, Ján 28, 31, 32, 215  
Barendse, Jeoren 178, 183, 223  
Barthes, Roland 143  
Begleiter, Marcie 194, 215  
Bělohradský, Václav 77, 228  
Bendová, Helena 191, 192, 215  
Böhm, David 86  
Bordwell, David 190, 215  
Boughton, Doug 63, 215  
Bourriaud, Nicolas 162, 216  
Bresler, Liora 64, 216  
Brooks, Jason 107  
Brown, Glenn 107  
Budge, Kylie 109  
Buffel, Tine 109  
Buchholz, Nicola 100, 223

### **C**

Caha, Jan 110  
Carlsen, Williams 69, 216  
Cartwright, Lisa 142, 226  
Cassirer, Ernst 55, 145, 151, 216  
Cmíral, Adolf 201, 216

Coates, Elizabeth 116, 218  
Corbin, Juliet M. 164, 226  
Croce, Benedetto 66, 216  
Currie, Gregory 68, 216

### **Č**

Čáda, František 201, 216  
Čáp, Jan 28, 216  
Čapek, Karel 166  
Čermák, Ivo 90, 216, 220

### **D**

Dacey, John S. 40, 42, 132, 133,  
216  
Dalí, Salvador 162, 165, 166  
Davidson, Donald 49, 71, 216, 221  
De Backer, Free 109  
De Mette, Tom 109

Debussy, Achille-Claude 208  
Deleuze, Gill 69, 113, 216  
Derrida, Jacques 56, 216  
Didi-Huberman, Georg 142, 217  
Doesburg, Theo van 173  
Dolanová, Lenka 192, 217  
Doležal, Miloš 134  
Draves, Scott 182  
Duchamp, Marcel 15  
Duncum, Paul 113, 161, 217  
Dytrtová, Kateřina 3, 49-59, 65,  
69, 76, 78, 145, 146, 149, 150,  
158, 217, 224, 232

## **E**

Elias, Willem 109  
Eliášová, Sylva 43, 225  
Erasmus, Rotterdamský 39, 223  
Erazím, Jan 28, 31, 217  
Ernst, Max 47, 48

## **F**

Fauconnier, Gilles 71, 148, 227  
Faulkner, Dorothy 116, 218  
Faust, Gabriele 103  
Feindt, Andreas 97, 217  
Fonagy, Peter 87-89, 91, 217  
Forrai, Katalin 201, 217  
Foucault, Michel 14, 113, 217  
Franta, Jiří 86  
Fry, Ben 176, 223

Fulková, Marie 3, 65, 69, 76, 78,  
82, 105-117, 217, 218, 224,  
225, 234

## **G**

Gabo, Naum 172, 183  
Galanter, Philip 176, 229  
Gardner, Howard 112, 161, 218  
Goldberg, Elkhonon 68, 218  
Goldsworthy, Andy 43  
Goodman, Nelson 8, 16, 19, 20,  
54, 66-68, 71, 74, 148, 218  
Greenberg, Clement 173  
Guattari, Félix 69, 113, 216  
Guilford, Joy Paul 111, 121,  
150, 218

## **H**

Hajdušková, Lucie 74, 218  
Hamilton, Richard 175  
Harnett, Marie 107  
Hart, John 194, 218  
Hazuková, Helena 120, 122, 218  
Heidegger, Martin 3, 45, 46, 48,  
219  
Helmke, Andreas 98, 219  
Henckmann, Wolfhart 120, 219  
Hlavsa, Jaroslav 25, 26, 28, 219  
Hockney, David 175  
Honzák, Radkin 146, 149, 229  
Hubbard, Edward M. 146-148, 223

## **CH**

Chalupecký, Jindřich 86, 229

Chapman, Dinos 107

Chapman, Jake 107

Chappell, Susan 116

Charcot, Jean-Martin 142, 217

Chrz, Vladimír 59, 90, 219, 220

## **J**

Janík, Tomáš 64, 69, 70, 96,  
219, 220, 224, 226, 232, 233

Jaspers, Karl 57

Johnson, Ben 207

Johnson, Mark 15, 71, 148, 220

## **K**

Kafka, Ivan 43

Kahneman, Daniel 16, 19, 220

Kim, Kyung Hee 121, 122, 220

Kirchner, Constanze 94, 103, 220

Klimeshová, Tereza 4, **141-144**,  
**145-158**, 235

Klossowski de Rola, Balthasar  
(Balthus) 131-134, 137, 139, 215

Klusák, Milan 59, 220

Knecht, Petr 70, 219, 226

Köhler, Wolfgang 146, 220, 229

Krejčová, Kateřina 191, 229

Kučera, Jakub 189, 190, 229

Kuljutkin, Juvenalij  
Nikolaevič 28

Kulka, Jiří 89, 220

## **L**

Lakoff, George 15, 71, 148, 220

Lennon, Kathleen H. 40, 132,  
133, 216

Lieser, Wolf 176, 220

Liessman, Konrad Paul 119,  
120, 220

Lindström, Lars 109

Linhart, Josef 28, 199, 221

Lipowski, Frank 103

Livečka, Emil 25

Lokajíčková, Veronika 64, 219

Lokša, Josef 34, 35, 221

Lokšová, Irena 34, 35, 221

Lombaerts, Koen 109

Lomová, Johana 86, 229

Lotter, Konrad 120, 219

Lukavský, Jindřich 3, **63-79**,  
145, 217, 224, 232, 233

## **M**

Maeda, John 176

Mácha, Jakub 71, 221

Machotka, Pavel 112

Maltby, Richard 187, 221

Manovich, Lev 161, 178, 186,  
221

Mantz, Gerhard 181

Martinec, Hynek 107

- Mašek, Jan 4, 185-198, 221, 237  
McCormack, Jon 182  
McWilliams, Chandler 178, 223  
Menzel, Wolfgang 93, 94, 229  
Meyer, Hilbert 97, 99, 217, 222  
Mezei, Leslie 179  
Mioviský, Michal 59, 219, 220  
Mlčocha, Jan 85  
Mohr, Manfred 180  
Molnar, Vera 179  
Mukařovský, Jan 191, 222
- N**
- Najvar, Petr 70, 219, 232, 233  
Nakonečný, Milan 120, 121, 222  
Niehof, Rolf 95, 222  
Nohavová, Alena 67, 222  
Novák, Ladislav 43  
Novotná, Pavla 41, 225
- O**
- Oers van, Bert 116
- P**
- Parsons, Michael J. 112  
Peez, George 94, 100, 102, 103, 220, 222, 229  
Peirce, Charles Sanders 141  
Peregrin, Jaroslav 50, 222  
Pevsner, Antoine 172, 173, 183, 222  
Piaget, Jean 10, 11, 16, 17, 222  
Plesníková, Kateřina 2, 39-44, 225, 232  
Poledňák, Ivan 201, 222  
Pollock, Jackson 86  
Pospiszyl, Tomáš 173, 223  
Preiser, Siegfried 100, 223  
Ptáček, Luboš 191, 230
- Q**
- Quinn, Ged 107
- R**
- Ramachandran, Vilayanur S. 146-149, 223  
Ravenscroft, Ian 68, 216  
Read, Herbert 110, 111, 223  
Reas, Casey 176, 178, 183, 223  
Ricouer, Paul 15  
Roam, Dan 23, 223  
Robinson, Ken 65, 230  
Roudinesco, Élisabeth 56, 216  
Runce, Mark A. 65, 215  
Rush, Michael 192, 223  
Russell, Bertrand 66, 223
- S**
- Saint-Saëns, Camille 208  
Sarbin, Theodore Roy 90  
Searle, John Rogers 59, 66, 67, 223  
Sedlák, František 199, 201, 203, 223



Schaeffer, Jean-Marie 189  
Schratz, Michael 70, 224  
Sims, Karl 182  
Slavík, Jan 3, 4, 8, 43, 57, 59,  
63-79, 81, 82, 89, 91, 123, 124,  
129-133, 138, 145, 146, 149,  
150, 158, 164, 217, 219, 220,  
222, 224, 225, 232, 233  
Smetana, Bedřich 207, 208  
Soep, Elizabeth 64, 225  
Solso, Robert L. 18, 225  
Sonesson, Göran 141, 143, 225  
Sova, Ron 194, 230  
Spousta, Vladimír 71, 225  
Srp, Karel 174, 225  
Stadlerová, Hana 41, 225  
Steers, John 114, 115, 225, 226  
Sternberg, Robert J. 122, 215,  
226  
Strauss, Anselm L. 164, 226  
Sturken, Marita 142, 226  
Summers, David 67, 226  
Svoboda, Aleš 4, 171-183, 236  
Svobodová, Marta 41, 225  
Swanwick, Keith 201, 226  
Swift, John 115, 225  
Szczepanik, Petr 192, 226  
Szobiová, Eva 132, 134, 135,  
226

## Š

Škaloudová, Barbora 123, 124,  
224  
Štech, Stanislav 69, 120, 226  
Štembera, Petr 85  
Štourač, Jiří 134

## T

Target, Mary 87-89, 91, 217  
Thompson, Kristin 190, 215  
Tipton, Teresa M. 69, 116, 218  
Torrance, Ellis Paul 121, 145,  
150, 151, 215, 220, 227  
Tropp, Stanislav 123, 227  
Turner, Mark 71, 148, 227  
Tyson, Keith 107

## U

Uhl Skřivanová, Věra 3, 81,  
93-104, 140, 227, 228, 233,  
234  
Urban, Klaus K. 101, 227

## V

Valenta, Josef 73, 230  
Vančát, Jaroslav 2, 7-23, 94, 96,  
106, 115, 120, 186, 227, 228,  
230, 231  
Váňová, Hana 201, 202, 206,  
228, 230  
Viégas, Fernanda 180  
Vivaldi, Antonio 207, 208  
Vygotskij, Lev 116

**W**

Wagner, Ernst 94, 228  
Wallas, Graham 111  
Wateridge, Jonathan 107  
Wattenberg, Martin 180  
Wawrosz, Petr 94, 224, 225  
Weir, Matthew 107  
Weisberg, Robert W. 111, 112  
Whitelaw, Mitchell 176  
Winnicott, Donald W. 87-89, 91  
Wittgenstein, Ludwig 52, 53, 228

**Y**

Young, Kerry 116

**Z**

Zelina, Miron 27, 28, 32, 36, 37,  
228  
Zelinová, Mária 32, 228  
Zikmundová, Vladimíra 4,  
161-169, 196, 197, 221  
Zwicky, Fritz 31

## | VĚCNÝ REJSTŘÍK

### A

algoritmus 4, 150, 174-177,  
181-183  
audiovizuální média 185-198,  
211

### B

bezpečná frustrace 88-91  
bezpečný holding 87, 89-91  
bouba-kiki efekt 145-149, 151,  
259

### D

dialog 28, 30, 57, 77, 115, 129,  
130, 132, 138-140, 194  
diskursivní očekávání 142

### E

evaluační pole 3, 69, 70, 72, 78,  
79, 211  
experiment 16, 35, 83-87, 90,  
91, 95, 98, 106, 113, 127, 143,  
146, 147, 162-164, 168, 169,  
177, 179, 191, 193, 197, 198,  
206-209  
expresivní tvořivá úloha 70, 77,  
78

### G

galerijní pedagogika 234  
generativní umění 176-177  
gramotnost 7, 95, 144, 161

### H

hodnocení 19, 20, 28, 29, 33, 37,  
63, 69, 70, 77, 78, 84, 90, 104,  
106, 121, 150-154, 156-158,  
192, 194, 200, 207, 209  
hra 26, 41, 43, 53, 82-85, 88, 90,  
92, 166, 167, 254, 255  
hudební tvořivost 199-203  
hybridizace 4, 185, 190

### CH

chaos 39, 41, 43, 44

### I

interpretace 3, 4, 15, 16, 22, 57,  
58, 84, 105-108, 111, 117, 119,  
123-127, 130-135, 138-140,  
165, 167, 174, 186, 188, 190,  
211  
- interpretace uměleckého  
díla 3, 4, 106-108, 117, 119,  
123-127, 130, 174

- autorská interpretace 131-135,  
138, 139

## **K**

kompetence 3, 13, 33, 69, 75,  
93-100, 102, 103, 116, 117,  
144, 176, 211

konceptová integrace 70-72,  
75, 78

konceptuální umění 172-174

konkretismus 172, 177

kreativita 3, 12, 14, 25, 33, 40,  
44, 81, 84, 87-89, 91, 93-97,  
100-104, 109-113, 115, 116,  
120-122, 124, 132, 147, 194,  
199, 211

kvalita výuky 64, 78, 82

- stylovorné kvality 73

- konceptová kvalita 78

## **M**

metafora 3, 15, 16, 21-23, 53,  
67, 68, 71-73, 75, 77, 147-149,  
174, 181, 220, 221

metody 4, 8, 12, 16, 25-28,  
31-37, 42, 104, 119, 123, 165,  
193, 195, 197, 202, 211

multimédia 35, 116, 161, 162,  
164, 169, 189, 192

multimodalita 161

## **N**

narativita 84, 90, 161, 164, 169,  
185, 188, 190, 191

německá pedagogika umění 3,  
93-104

## **O**

obraznost 13, 15, 16, 18-23, 68,  
95, 171, 172, 176, 183, 207, 211

opakování 15, 33, 99, 119, 178,  
179, 182

## **P**

parametrizace 178, 179

počítačové umění 176-182

poslech hudby 4, 47, 66, 199,  
202-208

pravda 9, 20, 45, 47, 48, 125,  
126, 142, 144

průzkum 130-132

psychologie 11, 25, 33, 34, 39,  
40, 44, 52, 77, 109-112, 146,  
199-203, 211

## **R**

RVP 13, 81, 85, 87, 89, 94, 96,  
135

## **S**

sémantika 2, 89, 9, 12, 21, 49,  
65, 190, 206

sémiotika 7-10, 12, 14, 15, 141,  
142, 211

simulace 178, 181, 182, 195

struktura 2, 9-12, 14, 17-20, 23,  
27, 54, 57, 65-70, 73, 76, 78,  
89, 96, 116, 121, 175-180, 187,  
190, 191

svoboda 9, 13, 40-42, 59, 110,  
113, 114, 176, 177

synestézie 146-149, 205

## Š

školní kurikulum 3, 13, 63, 65,  
94-96, 114, 115, 120, 211

## T

transformace 63, 64, 178, 179,  
201

test 63, 64, 103, 104, 111,  
115, 121, 145, 149-152, 154,  
156-158, 202, 207, 209

tvorba 3, 4, 13, 15, 22, 43, 44,  
49-59, 63, 65, 67, 70-74, 76,  
77, 84-87, 89, 90, 92, 109,  
111-114, 117, 144, 145, 166,  
169, 171, 172, 174, 176, 186,  
193-199, 211

tvořivost

- rozvoj tvořivosti 1-4, 7, 12,  
16, 22, 23, 25-28, 31-36, 38,  
65, 122, 129, 132, 158, 186,  
198, 201

- tvořivé hudební schopnosti  
dětí 201, 202

- znaky tvořivosti 122, 130,  
131, 134-138

## U

umění 2, 3, 8, 9, 20, 22, 26, 43,  
45-48, 53, 57, 65, 66, 68, 73,  
77, 83, 85, 86, 93, 102-104,  
106, 107, 109, 110, 112-115,

124, 127, 129-131, 140, 148,  
172-174, 176-178, 183, 185,  
187, 191, 192, 199, 204, 206,  
211

## V

vizualizace 4, 178-180, 193, 199,  
204, 206, 207

- previzualizace 186, 193-195,  
197, 198

vizuálně obrazné vyjádření 8,  
20-23

vizuální kultura 7, 131, 141, 186

vlastnost 8, 17, 28, 33, 35-37,  
40-44, 67, 68, 111, 122, 185,  
198, 199, 203

výběr 16, 19, 52-54, 57, 90, 117,  
138, 144

výchova 1, 2, 4, 7, 8, 12, 13,  
16, 20, 23, 31, 33, 36, 41-45,  
47, 48, 63-66, 73, 76-78, 81,  
84, 85, 89, 94-96, 105, 106,  
109-115, 117, 119, 120, 123,  
129, 138, 140, 141, 143, 144,  
158, 161, 163, 169, 172, 186,  
188, 189, 197, 198, 201, 204,  
206, 207, 209, 211

- výchova uměním 110

- výtvarná výchova 1, 2, 4,  
7, 8, 20, 23, 41-45, 47, 48,  
63-66, 73, 77, 78, 81, 84, 85,  
89, 95, 105, 106, 109-115,  
117, 119, 120, 123, 129, 138,

140, 141, 143, 144, 158, 163,  
172, 211

výtvarný zážitek 45, 130-135,  
137, 139, 140, 161-166, 169,  
204

význam 4, 15, 49-52, 54-58,  
68, 69, 71-73, 76, 78, 89, 90,  
106-109, 123, 126, 127, 130,  
131, 133-135, 145-149, 151,  
161, 163, 164, 166, 169, 174,  
175, 186-191, 204

vzdělávací cíle 3, 81, 93-97, 99,  
103, 164

vzdělávací standard 93, 94, 98

**Z**

základní škola 37, 41, 84, 96,  
103, 105, 115, 145, 158, 168,  
207

záměr 59, 92, 106, 133, 138,  
139, 174, 193, 194

**Ž**

žakovské kompetence 93, 94,  
97-99, 102, 211

žánr 185-190, 198, 203

## | SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1 - Evaluační pole expresivní tvorby (vypracovali autoři kapitoly)

Tab. 1 - Jedenáct psychologických faktorů tvořivé osobnosti (podle Dacey - Lennon 2000)

Tab. 2 - Složky zážitku (vypracoval autor kapitoly)

Tab. 3 - Kognitivní mobilita (vypracoval autor kapitoly)

Tab. 4 - Znaky tvořivosti podle Szobiové (2004)





## | SEZNAM OBRAZOVÝCH PŘÍLOH

### Příloha k odd. I, kap. 3

*Rozvíjení funkční svobody na příkladu silonové punčochy.*

Obr. 1 - Objekt na tělo, z archivu autorky.

Obr. 2 - Prostorová hra, z archivu autorky.

*Příklad chaotické fáze a následné vnesení řádu*

Obr. 3 - Dětská hra s listím, z archivu autorky.

### Příloha k odd. II, kap. 6

Obr. 4 - Vojtovo řešení učební úlohy „Blíženec“, z archivu autorů.

Obr. 5 - Bezděčná parafráze „Culture jamming“ v žákovském podání,  
z archivu autorů.

### Příloha k odd. II, kap. 7

Obr. 6 - Kresba „Slona“, z archivu autorky.

Obr. 7 - Kresba „Jelena“, z archivu autorky.

### Příloha k odd. II, kap. 10

Obr. 8 - Fotografie reprodukce s vepsanými příběhy, z archivu autorky.

Obr. 9 - Fotografie reprodukce a dvou kreseb, které společně zachycují  
stěžejní momenty příběhu, z archivu autorky.

### Příloha k odd. II, kap. 13

Obr. 10 - Vyobrazení *bouba-kiki* efektu (Köhler 1947).

Obr. 11 - Físíno A - Petra (11 let), z archivu autorek.

Obr. 12 - Físíno B - Tereza (11 let), z archivu autorek.

Obr. 13 - Hrrrom A - Jana (11 let), z archivu autorek.

Obr. 14 - Hrrrom B - Petra (11 let), z archivu autorek.

Obr. 15 - Katka (10 let), z archivu autorek.

Obr. 16 - Matyáš (10 let), z archivu autorek.

### **Příloha k odd. III, kap. 15**

Obr. 17 - Aleš Svoboda: GR/wb/lin\_1209, 2012, snímky procesu, z archivu autora.

Obr. 18 - Aleš Svoboda: GR/wb/lin\_1209, 2012, digitální tisk, papír, 50 x 50 cm, z archivu autora.

Obr. 19 - Aleš Svoboda: GR/col/lin\_1209, 2012, snímky procesu, z archivu autora.

Obr. 20 - Aleš Svoboda: GR/col/lin\_1209, 2012, Processing sw, digitální tisk, papír, 50 x 50 cm, z archivu autora.

## | PŘÍLOHA

Obr. 1 a 2 - Rozvíjení funkční svobody na příkladu silonové punčochy.



Obr. 1 - Objekt na tělo



Obr. 2 - Prostorová hra

Obr. 3 - Příklad chaotické fáze a následné vnesení řádu.



Obr. 3 - Dětská hra s listím



Obr. 4 - Vojtovo řešení učební úlohy „Blíženeček“.



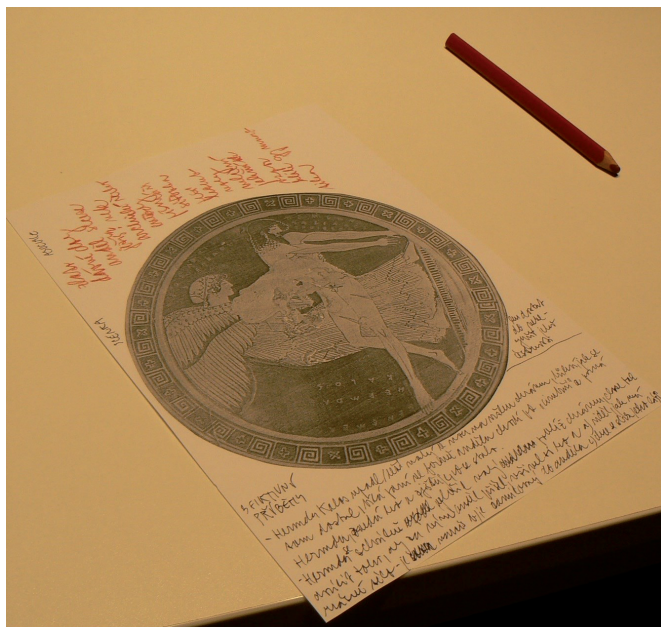
Obr. 5 - Bezděčná parafráze „culture jamming“ v žákovském podání.



Obr. 6 - Kresba „Slona“.



Obr. 7 - Kresba „Jelena“.

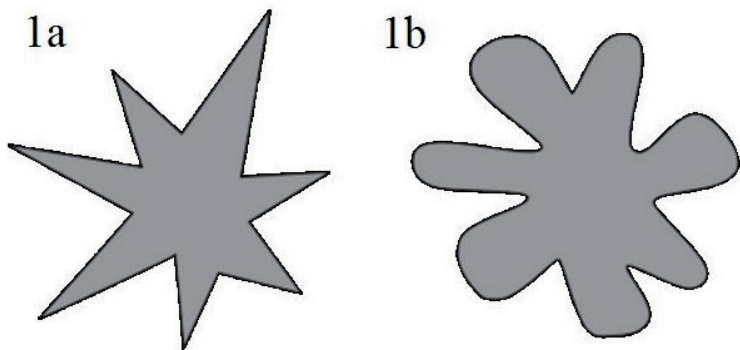


Obr. 8 - Fotografie reprodukce s vepsanými příběhy.



Obr. 9 - Fotografie reprodukce a dvou kreseb, které společně zachycují stěžejní momenty příběhu.

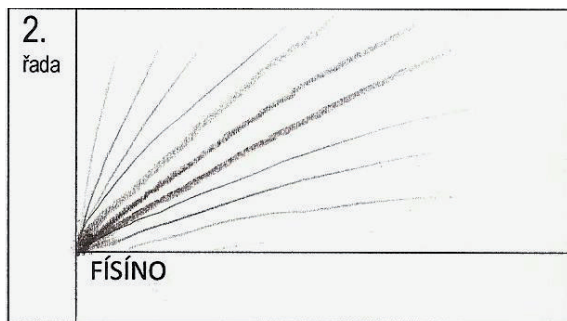




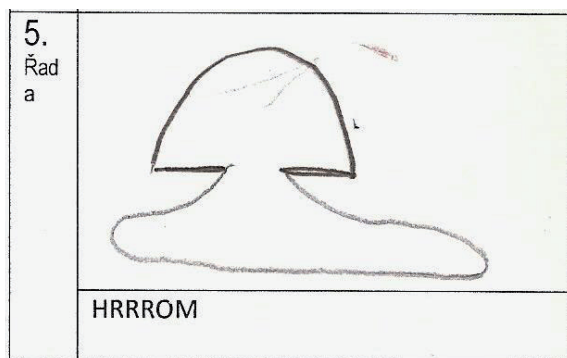
Obr. 10 - Obrázek k bouba-kiki efektu (Köhler, 1947)

<p>2. řada</p>	
	<p>FÍSÍNO</p>

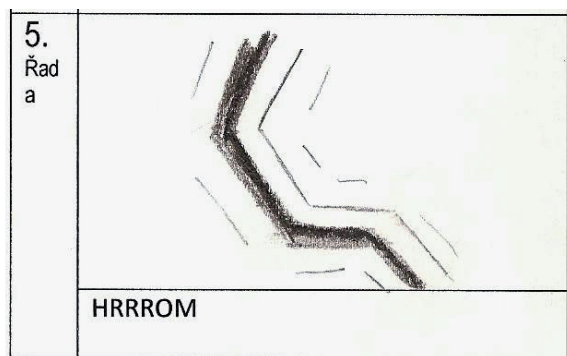
Obr. 11 - FísínoA - Petra (11 let)






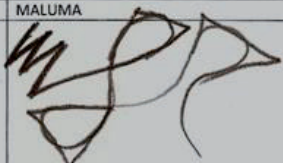

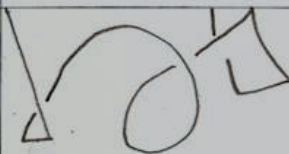
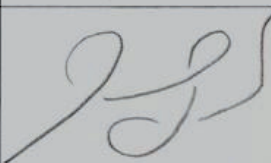
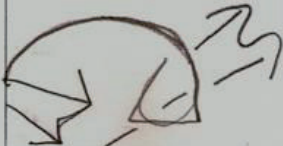

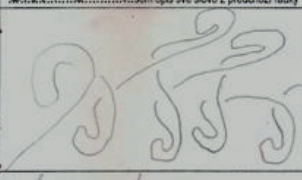
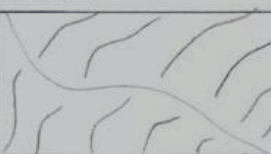
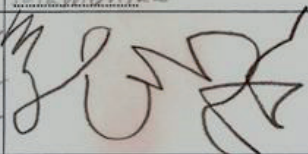
Obr. 12 - FísinoB - Tereza (11 let)



Obr. 13 - HrrromA - Jana (11 let)



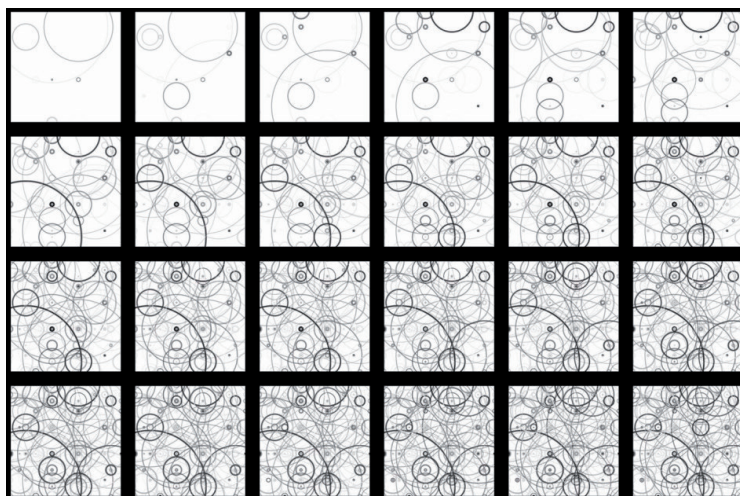
Obr. 14 - HrrromB - Petra (11 let)

1. fada		
	TAKETE	MALUMA
2. fada		
	FISINO	RAMRULŮ
3. fada		
	KÍFÍ	Chrrrsima
4. fada		
	KÍFÍ	Chrrrsima sem opíš své slovo z předchozí řádky
5. fada		
	HRRROM	Čelamenka
6. fada		
	Siana	Chrrrsina/rrr

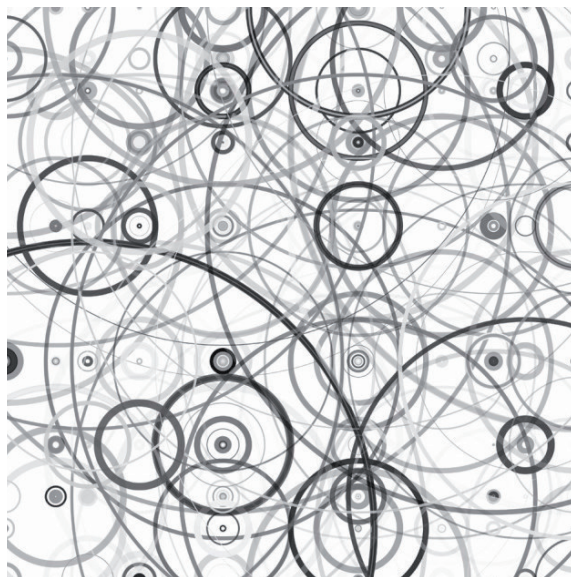
Obr. 15 - Katka (10 let)

1. fada		
	TAKETE	MALUMA
2. fada		
	FÍSINO	RAMRULŮ
3. fada		
	KÍFÍ	BE KENDOS
4. fada		
	KÍFÍ	KÍWÍ sem opíš své slovo z předchozí řádky
5. fada		
	HRRROM	TATOS
6. fada		
	FUTURELA	MISNAS

Obr. 16 - Matyáš (10 let)



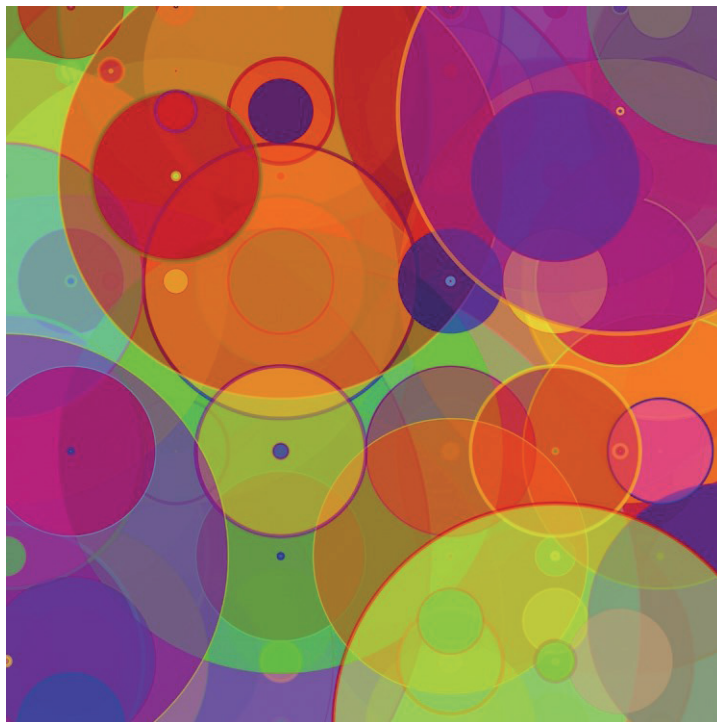
Obr. 17 - Aleš Svoboda: GR/wb/lin\_1209, 2012, snímky procesu



Obr. 18 - Aleš Svoboda: GR/wb/lin\_1209, 2012, digitální tisk, papír,  
50 x 50 cm



Obr. 19 - Aleš Svoboda: GR/col/lin\_1209, 2012, snímky procesu



Obr. 20 - Aleš Svoboda: GR/col/lin\_1209, 2012, Processing sw, digitální tisk, papír, 50 x 50 cm



## **Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání**

Autoři:

Rudolf Podlipský, Jaroslav Vančát, Věra Uhl Skřivanová,  
Vladimíra Zikmundová a kol.

Vydání odborné knihy bylo schváleno Vědeckou redakcí  
Západočeské univerzity v Plzni.

Odborní recenzenti:

PaedDr. Markéta Pastorová  
doc. Vladimír Havlík, Ph.D.

Jazykové korektury:

Mgr. Lucie Podlipská

Překlad resumé do angličtiny:

Kateřina Pietrasová

Grafický návrh obálky a DVD:

Petr Kalous

Typografická úprava:

Jakub Pokorný

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni  
P.O.Box 314, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň

Vytiskl:

Nová tiskárna Pelhřimov spol. s r.o.  
Krasíkovická 1787, 393 01 Pelhřimov

První vydání, náklad: 300 ks, 266 stran  
Pořadové číslo: 2269, ediční číslo: 55-060-17  
Plzeň 2017

ISBN 978-80-261-0728-6