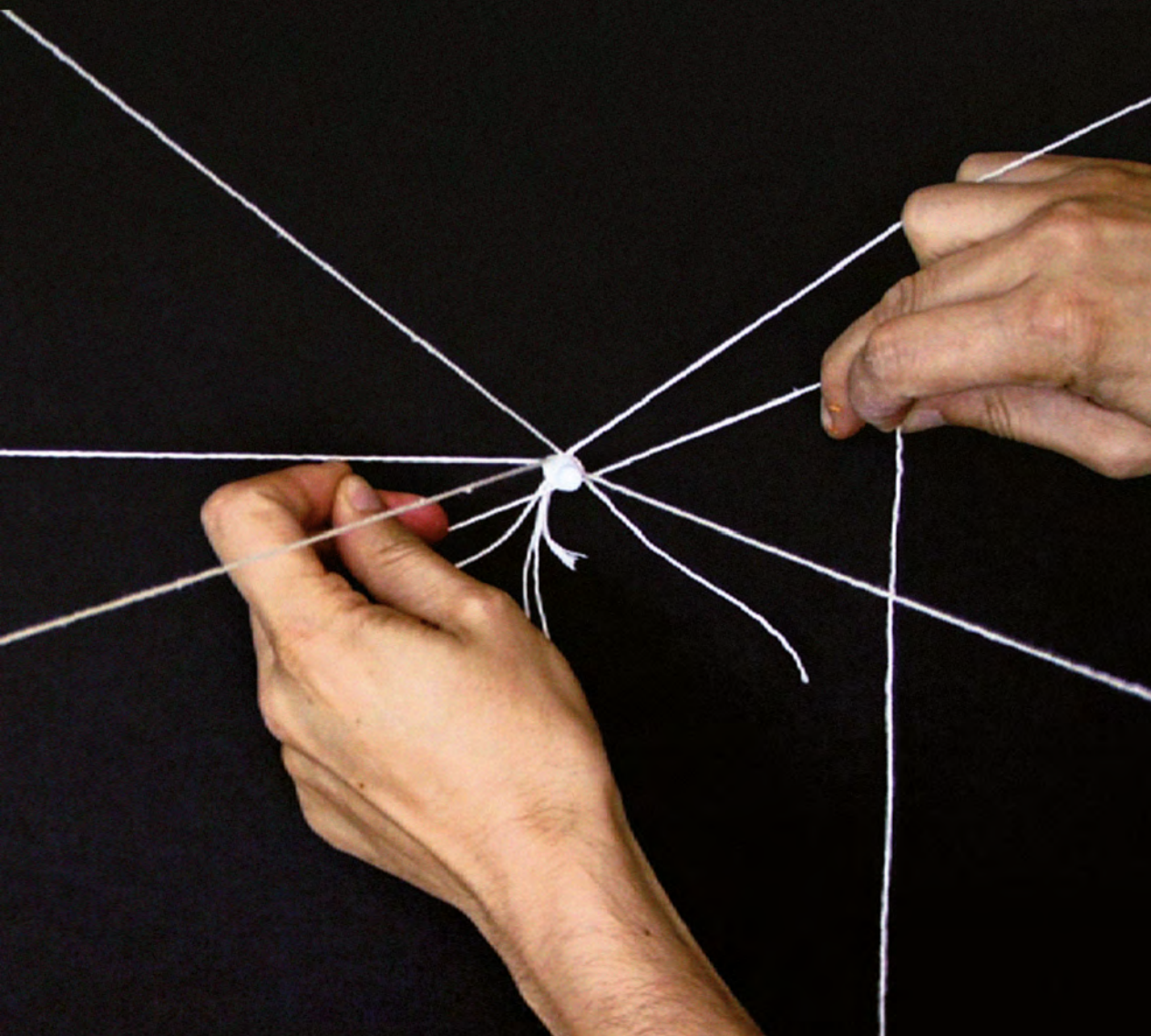


JAN SLAVÍK  
VLADIMÍR CHRZ  
STANISLAV ŠTECH  
ET AL.

**TVORBA  
JAKO ZPŮSOB  
POZNÁVÁNÍ**

---

KAROLINUM



## Tvorba jako způsob poznávání

Jan Slavík, Vladimír Chrz, Stanislav Štech et al.

---

Recenzovali:

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Redakce Petra Bílková

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

Na obálce je reprodukována práce 40 000 000 Zbyňka Baladrána

© Univerzita Karlova v Praze, 2013

Text © Jan Slavík, Vladimír Chrz, Stanislav Štech et al., 2013

Cover photo © Zbyněk Baladrán, 2013

Photography © Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2010–2011 (příloha č. 2, obr. 1, 2);

Edukační program Galerie Rudolfinum, 2010–2011 (příloha č. 2, obr. 3, 4); Edukační ateliér

UPM v Praze, 2011 (příloha č. 2, obr. 5, 6)

ISBN 978-80-246-2335-1

ISBN 978-80-246-2530-0 (pdf)



Univerzita Karlova v Praze  
Nakladatelství Karolinum 2014

<http://www.cupress.cuni.cz>



# OBSAH

11	ÚVOD
27	K TEORII TVORBY JAKO ZPŮSOBU POZNÁVÁNÍ
29	<b>1 Kognitivní vývoj mezi kulturní reprodukcí a inovací</b>
30	1.1 Kumulativní charakter lidské kultury a efekt západky
33	1.2 Kulturní artefakty a jejich role v učení
36	1.3 Zprostředkování druhými lidmi
38	1.4 Teploměrem, nikoli mikroskopem – dospělý jako iniciátor nepřímých metod poznávání
42	1.5 Reprodukovat, nebo tvořit?
44	1.6 Mezi reprodukcí a inovací – katachreze jako inspirace tvorby
45	<b>2. Artefakt v kulturním poli tvorby</b>
46	2.1 Artefakt jako výsledek součinnosti a komunikace
47	2.1.1 Artefakt jako předmět sdílení a interpretování obsahu
49	2.1.2 Význam a struktura artefaktu v procesu činnosti a komunikace
60	2.1.3 Významy v procesu tvorby: mezi strukturou a konstrukcí
64	2.1.4 Mezi konceptem a prekoncepty
68	2.2 Artefakt a jeho mentální prostory v kulturním poli tvorby
71	2.2.1 Mentalizace – od zkušenosti přes součinnost k abstrakcím a zpět
77	2.2.2 Zprostředkování a transformace obsahu v kulturním poli tvorby
82	<b>3. Artefakt mezi rozuměním a dorozumíváním</b>
82	3.1 Intencionalita a tvorba
86	3.1.1 Funkce představ při tvorbě obsahu
92	3.1.2 Intencionální postoj
94	3.2 Elementární akt tvorby
97	3.2.1 Od podobnosti k rozdílu a nazpět: mezi fantazií a realitou tvorby
98	3.2.1.1 Mezi fantazií a realitou tvorby
100	3.2.1.2 Mezi shodou a rozdílem: metaforická podobnost

- 110 3.3 Artefakt mezi tvorbou a poznáváním  
114 3.4 Od tvorby k poznávání a na pomezí reprodukce a inovace

#### 115 4. Obsah tvorby a tvorba obsahu

- 116 4.1 Kontext: obsah mezi subjektem a kulturou  
119 4.1.1 Sedimentace významu: mezi opakováním a změnou  
121 4.1.2 Dynamika okolnosti: kontext a kotext  
124 4.1.3 Osobní tezaurus: dostupný kontext  
125 4.2 Od abstrakce k identitě tvorby  
126 4.2.1 Identita jako podmínka tvorby: změna identity  
129 4.2.2 Pole hry  
132 4.2.3 Příslušnost ke kontextu – třída a obor  
133 4.3 Inovace a hodnota – atributy tvorby  
137 4.4 Mezi substancí a strukturou – pohyb k významům tvorby  
137 4.4.1 Tvorba, použití anebo sdělování  
144 4.4.2 Tvorba a děláním významu  
149 4.5 Mezi výrazem a významem: ohled k izomorfismu v procesu tvorby

#### 151 5. Mezi reprodukcí a inovací

- 151 5.1 Mísení inovace a reprodukce  
153 5.2 Reprodukce anebo inovace jako úloha  
154 5.2.1 Obsah úlohy v pohybu mezi reprodukcí a inovací  
158 5.2.2 Od intencionality k poznávání prostřednictvím  
reprodukce struktur  
162 5.3 Reference elementárním aktem tvorby: denotace,  
exemplifikace, exprese  
164 5.3.1 Denotace  
165 5.3.2 Exemplifikace  
170 5.3.3 Extenzionální a intenzionální přístup  
175 5.4 Expresce  
178 5.4.1 Expresce v kontextu ontologie první a třetí osoby  
180 5.4.2 Tvorba představy v expresi: příležitost k reflexi skriptů  
185 5.4.3 Egocentrické adaptivní rozhodování v souvislostech  
expresce a expresivity  
188 5.5 Principy referování prostřednictvím tvorby: identita,  
integrace, imaginace  
198 5.6 Konceptová integrace v kulturním poli tvorby

#### 200 6. Metaforické „ztvárnění jako“

- 201 6.1 Smysl a reference metafory  
202 6.1.1 Vnitřní smysl metaforického ztvárnění: sémantická inovace  
204 6.1.2 Reference metaforického ztvárnění: rozvrh možného pobytu  
206 6.2 Prostor metaforického zprostředkování  
207 6.2.1 Mezi hutností a průhledností  
208 6.2.2 Mezi prezencí a absencí

211	6.2.3 Mezi smyslem a živostí
215	6.2.4 Mezi skutečným a neskutečným
219	6.2.5 Mezi obsažením a odstupem
221	6.3 Od metafory k expresi
<b>223</b>	<b>7. Expres jako vtiskování signatury</b>
223	7.1 „Vyjádření něčeho v něčem“: princip exprese
225	7.2 Metaforická exemplifikace
226	7.3 Vtiskování signatury
230	7.3.1 Konfigurace, struktura a význam
232	7.3.2 Aktuální a virtuální
234	7.3.3 Bezprostřední a zprostředkované
235	7.3.4 Přirozené a umělé
236	7.3.5 Smysluplné a „jako živé“
238	7.3.6 Režim věrohodnosti
241	7.3.7 Svoboda a reflexe
243	7.3.8 Intersubjektivita
246	7.3.9 Participace
248	7.4 Od obecného principu exprese k uchopení jejích specifických podob a forem

<b>249</b>	<b>8. Podoby a formy exprese</b>
249	8.1 Co děláme, když interpretujeme expresi jako vtiskování signatury?
252	8.2 Co děláme, když jsme expresivní?
252	8.2.1 Symbolizace a metaforizace
257	8.2.2 Narativizace
262	8.2.3 Mytizace a dehabituace
270	8.2.4 Dramatizace
275	8.2.5 Lyrizace
280	8.2.6 Dialogizace
288	8.2.7 Utváření žánru
298	8.2.8 Utváření stylu
316	8.2.9 Expresivní dílo jako akt poznávání

## **319** SITUACE A PROCESY POZNÁVÁNÍ TVORBOU

<b>321</b>	<b>9. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál</b>
322	9.1 Didaktické narativní transformace
323	9.1.1 Obecná literárněteoretická východiska
332	9.1.2 Zdůvodnění volby textu a komentář k zadání úkolů
334	9.2 Konkretizace teoretických východisek na textu Kafkovy povídky Pasažér
337	9.3 Studentské narativní transformace

- 337 9.3.1 Mechanicky provedená transformace  
 338 9.3.2 Radikálně provedená transformace  
 341 9.3.3 Transformace mýjející se s původním zadáním směřující  
 k obohacení původního námětu (osobní vypravěč  
 nahrazen jiným osobním vypravěčem)  
 343 9.4 Doporučení pro zadávání studentských narativních transformací  
 a pro následnou práci s nimi v hodinách  
 literární výchovy

**345 10. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury:  
 didaktická hra „Vyprávěj a hraje“**

- 347 10.1 Výstavba příběhu aranžovaná jako sdílené autorství  
 348 10.1.1 Příběh  
 348 10.1.2 Příběh jako hra  
 349 10.2 Princip, pravidla a popis hry  
 350 10.2.1 Pravidla hry  
 351 10.2.2 Soubor Vyprávěj a hraje  
 352 10.2.3 K čemu slouží funkční karty  
 353 10.2.4 Možné varianty hry  
 353 10.3 Cílové skupiny hry, hra ve škole a hra v oborové didaktice  
 354 10.4 Proces utváření obsahu (příběhu) ve hře  
 358 10.5 Dosavadní zkušenosti z praxe hry  
 359 10.5.1 Nová analýza dat, cílové skupiny a sledované kategorie  
 360 10.5.2 Metody  
 361 10.6 Vyhodnocení sledovaných kategorií a reflexe  
 hráčských mechanismů  
 363 10.6.1 Ukázka kategorizace  
 365 10.6.2 Reflexe hry v žákovské skupině  
 365 10.6.3 Reflexe hry ve studentských skupinách  
 366 10.6.4 Specifické závěry z aplikace hry a její reflexe v žákovské  
 skupině  
 366 10.6.5 Specifické závěry z aplikace hry a její reflexe  
 ve studentské skupině  
 367 10.7 Shrnutí poznatků z realizace hry a podněty  
 k dalšímu zkoumání  
 367 10.7.1 Závěry autora odvozené z dlouhodobého  
 koordinování hry  
 370 10.7.2 Reflexe hry vzhledem ke školní praxi literární výchovy  
 371 10.7.3 Reflexe hry vzhledem k oborové didaktice  
 372 10.8 Sdílené autorství jako poznávání skrze tvůrčí činnost  
 374 10.9 Didaktické narativní transformace jako způsob  
 učení a poznávání

**376 11. Výtvarná výchova - návod k použití**

- 376 11.1 Výchozí pozice



376	II.1.1	Umění a kultura
378	II.1.2	Umění a kultura v pohybu
380	II.1.3	Leitmotivy výtvarné výchovy
381	II.2	Sociokulturní pole
381	II.2.1	Interdisciplinární inspirace
383	II.2.2	Lingvistické inspirace
384	II.2.3	Foucaultovské inspirace
384	II.2.4	Vizuální kultura
385	II.3	Vzdělávací programy k výstavě Decadence Now!
385	II.3.1	V černém oblaku a Naruby
387	II.3.2	Některé ústřední principy a metafory programu
389	II.3.3	Rozpojitelnost segmentů programu
390	II.3.4	Pasáž Pommeraye a dekadentní seance
392	II.3.5	Flâneur a návod k použití
393	II.3.6	Zombie a dekadentní báseň
396	II.3.7	Smysl úsilí
<b>398</b>	<b>12.</b>	<b>Tvar a plocha, zvuk a prostor: jak se „o známé“ rodí nové</b>
400	12.1	Tvorba a význam
406	12.1.1	Tvorba a význam jako časové dění
409	12.2	Média, kresba a zvuk
411	12.2.1	Struktura kresby a proces
416	12.2.2	Akustické struktury a gesto
419	12.3	Vlastní zadání výtvarného úkolu s komentářem
424	12.4	Tvorba výtvarného úkolu s komentářem
439	12.5	Reflexe způsobů „konstrukce skutečnosti dané society“
<b>440</b>	<b>13.</b>	<b>Iničiační situace a procesy dramatické tvorby</b>
441	13.1	Příklady dvou situací iniciace tvorby
442	13.2	Divadelnost a dramatičnost jako edukační principy
443	13.3	Tělo – klíčový atribut divadelnosti
444	13.3.1	Otakar Zich a vnitřní hmat
446	13.3.2	Zrcadlové neurony
447	13.3.3	Kinestetická inteligence
448	13.3.4	Dvojití užití vnitřního hmatu (scénického smyslu a dramatického citu, kinestetické inteligence atd.)
449	13.4	Připomenutí základní otázky a prvotní shrnutí odpovědi
449	13.5	Tělo, učení, vtělování učiva a edukační drama
449	13.5.1	Embodiment
451	13.5.2	Embodiment a jeho konkrétní edukační funkce
458	13.6	Dva případy iniciací tvorby (aneb zpět ke dvěma situacím ze školních tříd)
460	13.7	Dvě podmínky efektivního učení vtělováním v dramatické výchově
462	13.8	Dialog vedený prostřednictvím tvořené/ukazované scénické hry

<b>463</b>	<b>14. Hlasová tvorba jako způsob sebepoznávání</b>
463	14.1 Co přináší zvuk a sluch
465	14.2 Vyjádření, rozumění a dorozumění
466	14.2.1 Mluvnický význam
467	14.2.2. Konotativní význam
467	14.3 Hlasová exprese
470	14.3.1 Hlasová exprese v expresivitě
470	14.4 Psychosomatické pojetí hlasové tvorby
474	14.5 Hlasová mohoucnost
475	14.6 Jáská zkušenost z hlasové mohoucnosti
476	14.7 Přístup k sebepojetí v hlasové expresi
477	14.7.1 Já jako subjekt činnosti
479	14.7.2 Já jako objekt činnosti
479	14.7.3 Sebehodnocení
480	14.8 Výzkum sebepojetí v hlasové expresi
482	14.8.1 Cesta za vlastním hlasem - případová studie Kataríny
489	14.9 výchovný efekt exprese
<b>491</b>	<b>Doslov</b>
<b>497</b>	<b>Summary</b>
<b>501</b>	<b>Bibliografie</b>
<b>521</b>	<b>Seznam vyobrazení</b>
<b>523</b>	<b>Jmenný rejstřík</b>
<b>527</b>	<b>Věcný rejstřík</b>

*Žádný [génius] nedovede ukázat, jak jeho ideje, plné fantazie a zároveň plné myšlenek, v jeho hlavě vznikají a se shromažďují, protože to sám neví, a nemůže to proto naučit nikoho jiného.*

Immanuel Kant

Kantova skeptická poznámka k (ne)učitelnosti tvorby vystihuje obtížnou uchopitelnost jednoho z těch lidských témat, která právě svou unikavostí nepřestávají provokovat k přemýšlení, experimentování a k diskusím. Téma tvorby a tvořivosti se formovalo již v antickém starověku, jak napovídají významy řeckého *poiésis*, latinského *creare, invenire* aj., přetrvávalo ve středověké koncepci *creatio continua* a božího tvoření, ale svůj současný smysl nabývalo mnohem později, během 19. a 20. století v návaznosti na ideály humanismu a osvícenství. Zájem o ně vyrůstá z důrazu na individualitu a osobnost či osobitost každého lidského jedince v historickém souzvuku s filozofií J. J. Rousseaua, politickými ideály Francouzské revoluce a programovými postoji romantismu nebo později liberalismu v evropské kultuře.

Z tohoto podhoubí vyrůstá kulturní tendence založená na myšlence osvobození a rozvíjení tvořivých sil člověka založených na lidské přirozenosti. Stala se předzvěstí modernistického úsilí ve 20. století, které se projevovalo příklonem k originalitě a spontaneitě autorského projevu, obdivem ke kulturám přírodních národů, hledáním autentičnosti osobního výrazu či univerzálním zájmem o hlubinnou analýzu – psychoanalýzu – lidské psychiky. Tím se mnohostranná problematika tvorby a tvořivosti vřadila do nesnadné oblasti hledání rovnováhy mezi intersubjektivním obsahem, všeobecně sdíleným anebo prosazovaným, a subjektivním prostorem představ, přání a tužeb jednotlivých lidí. V této souvislosti se také stala jedním z důležitých témat, která spojují výchovu s dalšími oblastmi kultury. Pod vlivem myšlenek J. Ruskina, W. Morrise, E. Keyové a dalších se rozvíjelo kreativní hnutí, které nacházelo své vyjádření v umění, ve filozofii, v sociohumanitních vědách – mezi nimi zejména v psychologii a pedagogice – a také ve výchovné praxi, kde mělo vytvořit potřebnou protiváhu nízké míře empatie, přílišné normativnosti nebo drilu a mělo se stát všeobecným prostředkem zlepšování společnosti.

V průběhu 20. století se koncept tvorby a tvořivosti skutečně podílel na tzv. humanizaci kurikula a promítal se do zvýšených ohledů k individuálním potřebám a možnostem žáků. Jak na sklonku století retrospektivně konstatoval J. Uždil: „fenomén tvořivosti [...] byl proto tak bouřlivě přijat, že se zdál být v nejpěším souladu s těmi snahami, které směřují k seberealizaci“.

12 zaci“.<sup>1</sup> Proto výchova věnuje pozornost tématu tvorby a tvořivosti obvykle v rámci psychologického diskurzu v tradicích J. P. Guilforda, V. Löwenfelda, E. P. Torrance, u nás J. Hlavsy a dalších. Uvedený přístup zpravidla ústí do zdůrazňování spontaneity a originality a nabádá k toleranci vůči nezvyklým rysům chování tvořivých žáků. Umožňuje také rychlou orientaci v jejich kreativních dispozicích prostřednictvím testů tvořivosti. Ty však téměř nic nevyprávějí o tom, co nejvíce zajímá učitele: o samotném *procesu tvorby*, který je ve svém průběhu doprovázen *učením*. I z tohoto důvodu v tradičním pedagogicko-psychologickém pojetí většinou není dost zřejmá alternativní vnitřní stránka tvorby: její zasazenost do určitého kulturního rámce se všemi vazbami na jeho významy a pravidla, vůči kterým se tvůrčí čin kriticky vymezuje, ale také na ně rozmanitým způsobem musí navazovat.

Lidské generace pokračují v tvůrčích dílech svých předchůdců a modifikují je do rozmanitějších, komplexnějších a propracovanějších podob. Jak níže v úvodní kapitole připomíná S. Štech, Tomasello tento proces nazývá *kumulativní kulturní evoluce* prostřednictvím tzv. efektu západky (*ratchet effect*). Jeho metafora vypovídá o tom, že principem lidského kulturního rozvoje je kontinuita tvorby založená na zvládané reprodukci toho, co již bylo vytvořeno. Jinými slovy, aby člověk mohl vytvořit něco netradičního, musí se nejprve dostatečně poučit v tradici. Tento zastřený reproduktivní moment tvorby, svým způsobem paradoxní, však teprve rozehrává její funkční dynamiku ve výchovném a vzdělávacím rozměru. Klade totiž otázku po kulturně podmíněném *obsahu tvorby*, jehož znalost je podmínkou kreativní kontinuity, ve spojení s tázáním, do jaké míry se lze tvorbu *učit* anebo ji *vyučovat*. V tomto směru, jak prokázal Kvasz svou analýzou historického vývoje jazyka matematiky, lze tvorbu zkoumat jako posloupnost změn ve způsobu symbolizace obsahu při dialektické souhře dvou typů reprezentace: *obrazné a pojmové*.<sup>2</sup>

Rozsah pojmu *tvorba* se tím rozšiřuje za hranice jeho chápání pod výlučným obrazem „tvorby z ničeho“ (*creatio ex nihilo*) a geniálních činů. Tím se však stává uchopitelnější pro běžnou učitelskou práci, do které může přinášet nový rozměr: pochopení, že v každém projevu žáka lze nacházet klíčový příznak všech procesů tvorby spočívající v napětí mezi *inovací*, otevřenou do budoucnosti, a *reprodukcí*, která navazuje na minulost a nemůže pominout kulturní kontext, ze kterého vyrůstá. Tento moment zároveň poskytuje příležitost pohlédnout na tvorbu a tvořivost pod zorným úhlem utváření nebo interpretování obsahu a společného dělání významů (*meaning making*) v diskurzivním poli uvnitř davidsonovskými chápaného společenství myslí.

Studium tvorby se v tomto ohledu sblíží s didaktickým studiem *transformace obsahu*. Děje se tak prostřednictvím předpokladu, že tvorba je způsob, jak v heideggerovském smyslu „brát na vědomí“ a v interakci sdílet určitý obsah určitým způsobem jako „jsoucí v díle“. „Skrze dílo se tudíž setkáváme nejen se jsoucнем, které je po ruce, nýbrž také se jsoucнем, které má způsob bytí člověka [...], spolu s ním se setkáváme se světem, v němž nositelé a uživatelé žijí a který je

<sup>1</sup> Uždil 1978, s. 67.

<sup>2</sup> Kvasz 2008.

zároveň náš,“ konstatuje Heidegger.<sup>3</sup> Toto brání na vědomí prostřednictvím díla je vlastně učení, uvádí Vopěnka,<sup>4</sup> když v návaznosti na Heideggerovu kantovskou přednášku z Freiburgu<sup>5</sup> vysvětluje matematiku a čísla jako „vyformování matematická“. Matematicko – stejně jako potenciál jiných oborů – je již ve světě, ve zkušenosti a v dispozicích lidí nějak obsaženo, ale musí být výslovně uchopeno, musí být zkonstruováno prostřednictvím tvůrčího aktu. V něm „vchází do přítomnosti to, co již je po ruce“;<sup>6</sup> a tak člověk *objevuje a konstruuje* matematiku buď prostřednictvím „velké“ tvorby (*big-creativity*) i pro druhé lidi, jak dokazuje kulturní historie lidstva, anebo jen v „malé“ tvorbě (*little-creativity*) pro sebe nebo pro své nejbližší sociální okolí, jak se lze přesvědčit ve školních třídách.

Žakovskou tvorbu lze z tohoto zorného úhlu chápat jako kulturní experiment, v němž se do jisté míry a „jako“ opakuje cesta objevů, kterými procházela civilizace. V obecném pohledu napříč různými obory věd i umění to znamená přistupovat k *tvorbě jako ke způsobu poznávání*. V tom smyslu, jak o něm pod pojmem *světatvorba* uvažoval N. Goodman (1984, 1996) při založení harvardského výzkumného a vzdělávacího projektu *Zero* zaměřeného na studium inteligence, kreativity, myšlení, etiky a dalších podstatných aspektů lidského učení a vzdělávání.

Z analogické pozice k tvorbě přistupujeme v naší knize. Jejím cílem je v kontextu vyučování a učení vykládat vztahy mezi subjektivními, intersubjektivními a objektivními stránkami tvorby na pomyslném průniku ontologie a epistemologie. Jak vysvětluje Chvatík (1996, s. 70), z ontologického pohledu se klade otázka, co je na tvůrčím díle uchopitelné, využitelné a přístupné pro vnímání a pozorování „zde a nyní“. Z epistemologického hlediska se pak jedná o to, jak se pozorované dílo stává momentem sdělitelné zkušenosti a předmětem jazyka, tzn. jak nabývá vědomý obsah a stává se objektem anebo nástrojem společných výkladů a mnohostranného dialogu.

Uvedený přístup nám poskytuje příležitost uvažovat a diskutovat o tématu tvorby a tvořivosti z pozice teorie vzdělávacího obsahu a s uchopením tradičních didaktických otázek novým způsobem. Z tohoto hlediska lze na texty v této knize pohlížet jako na výklad teorie a praxe obecného procesu kulturní transformace obsahu. Tento proces má svůj *enkulturační, socializační a personalizační* rozměr, v jejichž vzájemném průniku se nejenom uplatňuje výchova, ale rozvíjejí se i všechny projevy lidské kultury.

Uvedeným přístupem ve výchovné a vzdělávací oblasti navazujeme na ty současné obecné přístupy k tvorbě, které hledají její souvislosti s umělou inteligencí na průniku umění a vědy, resp. kybernetiky, např. v pojetí R. Hofstadtera, M. A. Bodenové, nebo ji zkoumají nepřímo v kontextu teorií konceptové integrace či mísení konceptů (*conceptual blending*), např. v pojetí G. Fauconniera a M. Turnera. Podstatný přínos těchto koncepcí pro výchovnou oblast spatřujeme především v tom, že umožňují co nejobecněji, do hloubky a operacionálně rozumět hraniční pozici procesu tvorby na pomezí či „švu“ mezi bezprostřední smyslovou

3 Heidegger 1996, s. 91.

4 Vopěnka 2001, s. 41.

5 Heidegger 2000.

6 Tamtéž, s. 213.

14 zkušeností s bytím a jejím jazykovým uchopením. Toto hraniční pásmo mezi manipulací s věcmi a myšlením prostřednictvím dialogu je pro výchovu klíčovým místem, kde se rozhoduje o motivaci žáků pro poznávání na základě příležitostí učít se společnou tvorbou.

Pro teorii to znamená šanci přesněji uchopit procesy učení a vyučování založené na aktivní tvořivé činnosti, která vždy znovu *formuluje a transformuje obsah* v situacích součinnosti a komunikace mezi lidmi uvnitř žitého světa. Přesnost výkladu tohoto procesu je obtížným úkolem pro pedagogickou a didaktickou teorii, protože při zvyšování přesnosti a formalizace jejich odborného jazyka roste nebezpečí, že se ztratí jeho přiléhavost k žitému světu. Z druhé strany, rezignovat na úsilí o přesnost komunikace často znamená upadnout do nezávazného žvanění. Proto se naše výklady mnohdy obracejí k terminologii precizované ve filozofii, sémantice, logice. Termíny tohoto druhu zde však nechápeme v jejich silném - formalizovaném - pojetí, které svými krajními nároky na přesnost často znemožňuje využití v běžné praxi. Dalším dobrým důvodem pro oslabení formalizace je fakt, že by s ní bylo spojeno plošné působení jediného typu pravidel, které je pro společenskou praxi nejenom neúčelné, ale nebezpečně totální. Nároky na precizaci přesto bereme vážně v úvahu jako nezbytnou regulativní ideu, která ochraňuje před libovůlí anebo nedbalostí při užívání pojmů.

## NA PRŮSEČÍKU INOVACE A REPRODUKCE

Klíčovými atributy tvorby se v modernismu staly originalita a inovativnost. Jejich jednotícím momentem je neopakovatelnost - co je originální a nové, to nemůže být reprodukcí něčeho, co již bylo. „Moderní společnost“ k protikladu k „tradičním společnostem“, které jí předcházely, je postavena na programovém požadavku neopakovatelnosti a změny. Jak konstatuje Thompson,<sup>7</sup> rozvoj moderních společností v sobě zahrnuje proces „detradicionalizace“ spojené s odmítáním všeho ustáleného anebo reprodukováného. V tomto duchu je reprodukce kulturně ponížena na záporný protipól hodnoty tvůrčího výkonu. Současně s tím je však nastolen problém kulturního zprostředkování a naučitelnosti tvorby. V jeho pozadí stojí kritické polarity jakékoliv tvůrčí činnosti, má-li se stát předmětem učení. Již starověká antická filozofie jim přisoudila jména: *areté* - nenaučitelné tacitní vědění, dobro, ctnost nebo cit pro aktuální situaci, a *techné* - naučitelná reprodukováná dovednost nebo znalost.

Tvorba je kulturní fenomén, který není myslitelný bez historické návaznosti na předcházející významy a hodnoty kultury - bez nich by tvorba ztrácela svůj smysl, legitimitu, ale i kvalitu, která do nemalé míry závisí na zvládnutí již vytvořených nástrojů, prostředků či technologií. Z těchto důvodů se tvorba neobejde bez učení a reprodukování v návaznosti na tradici. Svým nárokem na inovaci a originalitu však tvorba tradici přesahuje i popírá. Z této příznačné rozpornosti vyrůstá dynamika kulturního pojetí tvorby a její zvláštní paradoxnost, která

---

<sup>7</sup> Thompson 2004, s. 147.

vyniká zejména v souvislosti s výchovou a vzděláváním. Tato paradoxnost je však zakotvena v samotném ohnisku tvůrčích aktivit, a to pod vlivem konfrontace protichůdných, ale nezbytně navzájem svázaných požadavků na inovaci a reprodukci.

Z jedné strany stojí potřeba respektovat a reprodukovat navyklá percepční a produkční schémata (normy, vzorce, skripty), která poskytují tvůrci a vnímateli kulturní nástroj k zvládnání různorodosti světa. Ze strany druhé je kladen nárok vyrovnat se s jedinečnou osobní zkušeností, která nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat.<sup>8</sup> Sama tato individuální zkušenost však může demonstrovat svou jedinečnost anebo sama sebe pochopit pouze jako ústrojný protiklad zažitého a normovaného schématu, proti kterému se kriticky vymezuje, ale již tím se o něj musí opírat. Zde spočívá ohnisko napětí mezi *areté* a *techné*, k němuž příznačně poznamenal H.-G. Gadamer: „[...] že *areté* není učitelná, jako jsou učitelné *téchnai*, představuje v jistém smyslu ústřední problém veškeré výchovy [...]“.<sup>9</sup>

Přístup, který zdůrazňuje *areté* a originalitu, strategicky směřuje k žákovské tvůrčí autonomii, nezávislému divergentnímu myšlení, ke kritické komunikaci, k autentickému vyjadřování idejí a hodnot. Ve školní praxi se však dostává do protikladu vůči *techné*, zejména při konfrontaci s vyhoceným požadavkem na standardizaci a homogenizaci vzdělávacích výstupů, nejnápadněji při plošném hodnocení studentských výkonů prostřednictvím národních nebo mezinárodních testů.<sup>10</sup> Soepová<sup>11</sup> vidí důvod tohoto rozporu především v tom, že testové kategorie nevystihují specifický tvořivý charakter procesů činnosti, jejíž vzdělávací kvalitu mají posuzovat. Jak kromě citovaného Boughtona a dalších autorů<sup>12</sup> upozorňují Kaščák a Pupala,<sup>13</sup> jako problematická kurikulární oblast se v tomto směru jeví oblast umění, která je tradičně typickým reprezentantem expresivní tvorby ve vzdělávacím prostoru. S rostoucími nároky na žákovskou produkci, jedinečnost osobního výkonu a přizpůsobivost proměnlivým podmínkám se však uvedený rozpor zvyrazňuje i v jiných než uměleckých oborech.

Uvedená rozpornost je předmětem úvah a diskusí přinejmenším od dob J. Deweye a reformního hnutí v pedagogice na počátku 20. století. Týká se tzv. integrovaného pojetí kurikula a hodnot ve vzdělávání, protože spojuje dvě protikladné klíčové stránky vzdělávacího procesu: směřování k autonomii, individualizaci a inovaci na straně jedné a nezbytnost kulturní transmise založené na heteronomním systému pravidel, norem a skriptů na straně druhé. Úlohou školy je tyto dva protipóly integrovat. Školní praxe je tím postavena před paradoxní úkol „spojovat nespojitelné“. Nohavová a Slavík<sup>14</sup> vystihují tuto skutečnost termínem *vzdělávací paradox*. Pod jeho obrazem vznikají dilemata a konfrontace, „které nejsou vždy jednoduché a vystavují učitele mnohým

<sup>8</sup> Gombrich 1985, s. 173, 204.

<sup>9</sup> Gadamer 1994, s. 31.

<sup>10</sup> Boughton 2004, s. 585–607.

<sup>11</sup> Soep 2004, s. 579 n.

<sup>12</sup> Armstrong 1996, s. 198–209; Dorn, Madeja, Sabol 2001.

<sup>13</sup> Kaščák, Pupala 2012, s. 71–73.

<sup>14</sup> Nohavová, Slavík 2012, s. 24–35.

- 16 tlakům“,<sup>15</sup> konstatují Kaščák a Pupala. Studium tvorby v kontextu vzdělávání se v tomto ohledu může stát jedním ze způsobů, jak se lépe vyznat v mlýnici vzdělávacího paradoxu a pomáhat učitelům s porozuměním nahlížet i zvládat jeho vnitřní pnutí.

## TVORBA JAKO ZPŮSOB POZNÁVÁNÍ

Náš přístup k tvorbě v této knize je zasazen do explikačního rámce výchovy a vzdělávání. Vzhledem ke komplexní povaze svého předmětu však každý pokus o zamyšlení nad tvorbou nezbytně zasahuje do rozmanitých myšlenkových oblastí a oborů. Výchova má mezi nimi specifické a svým způsobem výlučné postavení, protože může sloužit jako jedinečná laboratoř pro zkoumání tvorby v samém zárodku tvůrčího procesu a v podmínkách vyostřeného napětí mezi reprodukcí a inovací. Výchovou je kladen důraz na následnost a setrvalost, a tedy na *reprodukcii*. Setkání se vzdělávacím obsahem však předpokládá žákovskou aktivitu – a ta nikdy nemůže být pouze reproduktivní již proto, že její nutnou podmínkou je *změna* na průniku mezi kulturním obsahem a žákovskými dispozicemi nebo kompetencemi. Žák musí obsah uchopit sobě vlastním způsobem, aby jej mohl zvládnout, a musí se o něm dorozumět, aby mu mohl porozumět. Tím jej zasazuje do aktuálního kontextu a připisuje mu vlastní rozvrh vnitřních strukturních vztahů nebo vnějších souvislostí. V tomto smyslu jej vždy znovu *tvoří, aby jej mohl poznávat*.

Žákovská tvorba směřující k poznávání je odpovědí na výzvu učitele obsaženou v edukační úloze. Samotný žák vinou své nedostatečné znalosti nemůže zahlédnout, ocenit a zužitkovat kognitivní hodnotu své vlastní tvorby, není-li k tomu přiváděn učitelem. Tato situace klade do popředí konstruktivní funkci dialogu, který má provázet tvorbu. Dialog o tvorbě může konfrontovat její inovativní složky se složkami reproduktivními, a tak podněcovat k interpretování obsahu, motivovat ke kladení otázek a směřovat k prohloubenému porozumění. Tímto způsobem v dialogu vyniká souvztažnost mezi tvorbou a poznáváním, protože dialog, zejména komparativní kritický dialog, odkrývá vztahy mezi obsahem tvorby a světem, který tvorba rekonstruuje prostřednictvím kulturního úsilí svého autora. Jak v této souvislosti objasňuje Goodman,<sup>16</sup> „pochopení a tvorba jdou ruku v ruce“, protože „rozpoznání schémat a struktur je do značné míry záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole“. Goodman<sup>17</sup> k tomu podotýká, že tvorba ve vzdělávání a výchově směřuje k rozvoji motivace k poznávání a objevování – to je společný cíl jak uměleckých, tak vědeckých vzdělávacích oborů.

Pojetím tvorby jako způsobu poznávání je vyzdvížena úloha *obsahu*, a tedy rekonstruování a interpretování významů tvůrčího díla. Hodnota toho, co je vytvářeno, je poměřována obsažností – vytvářené dílo je nástroj i předmět po-

<sup>15</sup> Kaščák, Pupala 2012, s. 71–73.

<sup>16</sup> Goodman 1996, s. 33.

<sup>17</sup> Goodman 1984.



rozumění a dorozumívání, při kterém jsou vyjednávány významy, vznášeny námitky a udávány i prověřovány důvody. Každá tvorba konstituuje obsah, vyzývá k rozpravě, a proto si přivolává rozpoznávání identit a struktur, podněcuje konceptualizace anebo připisování vlastností. V tomto směru je tvorba způsobem poznávání.

## OBSAH A HERMENEUTICKÝ ASPEKT TVORBY

Jak jsme výše připomněli, přístup k tvorbě a tvořivosti je v úzkém vztahu k pojetí kulturního ideálu člověka a lidství. Přičemž ideál člověka a lidství je nejobecnějším cílem každé výchovy. Proto výchovné přístupy, které se opírají o moderní pojetí tvorby a tvořivosti zpravidla vyznávají ideál svobodně se rozvíjející individuality tvořícího autora a v souladu s tím kladou programový důraz na výchovnou hodnotu jedinečného, autentického a spontánního žákovského projevu. Tyto atributy jsou považovány za nezbytné předpoklady tvorby nebo tvořivého rozvoje a zároveň slouží jako hodnotová měřítko výchovného ideálu. Při jejich uplatňování však výchova naráží na nezbytnost zasadit tvůrčí projevy do odpovídajícího kulturního kontextu s jeho nárokem na *techné*.

*Techné* je ta složka tvorby, která z ní činí nezbytnou součást kultury i výchovy, protože zasazuje tvorbu do kontextu společenského sdílení významů a hodnot. Ze vzdělávacího pohledu je *techné* vše, co se dá naučit do té míry, aby to bylo užíváno dovedně, správně a účelně vzhledem ke stanovenému cíli. To znamená s potřebnou mírou zvládnutí kulturních nároků na pracnost a kvalitu tvorby. Obecně vzato, *techné* je hodnotné operační schéma, které lze opakovaně uplatnit v určitém typu situací. Právě proto, že operační schéma lze reprodukovat, je možné mu vyučovat a má smysl se mu učit. To platí ve všech oborech. V každém z nich totiž učitel vede žákovu činnost:

- a) k výběru určitých *nástrojů* nebo *materiálů* tvorby (čím a na čem se tvoří);
- b) k volbě způsobu jejich *použití* (jak se tvoří);
- c) k výběru a uspořádání *procedurálních kvalit* příslušné činnosti (jak začít, jak postupovat, jak završit tvorbu);
- d) k *předjímání* anebo *korekcím výsledné podoby* (vzhledu, tvaru, formy), k níž tato činnost má vést (jak by mohl či měl vypadat hodnotný výsledek tvorby v daném kontextu kulturním i osobním).

Tyto body jsou předpokladem pro navrhování tvořivých učebních úloh a pro výchovné vedení žáků při jejich řešení, protože v reálných výchovných situacích poskytují žákovské činnosti *obsah*. Tvorba, resp. tvůrčí dílo bez obsahu postrádá smysl. Ani ta nejoriginálnější a nejvíce inovativní – geniální – díla nemohou být bezobsažná, přestože hlubší porozumění jejich obsahu nezřídka vyžaduje historický odklad a jejich plnohodnotná interpretace nastává až po nějaké době od jejich vzniku.

Tím spíš je obsažnost vyžadována ve výchově, protože především vzhledem k určitému kulturnímu obsahu je ospravedlňován a zdůvodňován smysl výchovného a vzdělávacího úsilí. Výchova tedy ze své podstaty zdůrazňuje *hermeneutický*

18 *aspekt tvorby* – její kulturní závazek být předmětem výkladu s cílem tvorbě porozumět a dorozumět se o ní se zvláštním ohledem na autorský subjekt díla. V chodu hermeneuticky pojaté zkušenosti tvorby se, Mokrejšovými slovy, „proměňuje zároveň naše vědění o věci i věc sama a stejně jako naše nové vědění zpětně osvětluje vědění dřívější [...]. Platí to ovšem na pozadí skutečnosti, že se v uvedeném procesu odhaluje jakási podstatná souvztažnost a jednota předmětného obsahu a sebevědomí i sebejistoty člověka, který tento předmět či obsah pro sebe získává“.<sup>18</sup>

Hermeneutický aspekt tvorby považujeme za ústřední koncepční prvek našeho textu. V něm přistupujeme k tvorbě a k tvůrčímu dílu – artefaktu – jako k něčemu ze své povahy obsažnému, co je a má být vykládáno a čemu má být společně rozuměno. Právě důraz kladený na společné rozumění, resp. dorozumění, je důležitým momentem, který propůjčuje tvorbě společenský smysl a povolává ji do didaktického prostoru učení a vyučování. Úsilí o inovativnost a originalitu tvorby ve spojení s potřebou, aby tvorbě bylo společně rozuměno, je zároveň podmínkou pro naplnění jejího výchovného cíle: pro utváření *osobní* nebo *kolektivní identity* prostřednictvím tvůrčí činnosti.

Tvůrce svým dílem vstupuje do sociálního a kulturního pole tvorby, v němž je dílo vystaveno ověřování své hodnoty a v němž kolem sebe soustřeďuje výklad, dialog a s ním spjatou argumentaci. Jejich prostřednictvím se účastníci kulturního pole tvorby stávají podílníky na tvůrčím díle tím, že aktivně vstupují do společného prostoru symbolické činnosti a do procesu utváření významů tvorby. V tomto interaktivním komunikačním prostoru je tvůrčí dílo symbolickým nositelem určitých distinktivních vlastností, které podílníky na díle vyzývají k odezvě – k přijetí nebo odmítání, k výkladům i kritikám, k diferenciaci postojů a k formulování hodnot konfrontovaných s dílem. Dílo tím zároveň podněcuje k poznávání svého obsahu v jeho rozmanitých noetických souvislostech.

Prostřednictvím symbolické činnosti a jejího interpretování ve vztahu k dílům tvorby si jedinci budují vědomí sebe sama i ostatních lidí, své minulosti i svého postavení v sociálních skupinách.<sup>19</sup> Na tomto základě se rozvíjí porozumění a dorozumívání o tom, jak jedinec anebo společenská skupina pojímá svou identitu, své hodnoty, jak pohlíží na subjektivitu a osobitost projevu, k čemu se hlásí, a co naopak odmítá nebo přehlíží. Tento interakční a komunikační proces ústí do aktivit, které navazují na dílo a rozvíjejí jeho odkaz, nebo jej v opačném směru kritizují, potlačují, a tak zpochybňují obsah, který je dílem vyjádřen a zprostředkován.

## EXPRESIVNÍ MOMENT TVORBY

V uvedeném smyslu lze každé dílo tvorby – bez ohledu na kulturní oblast či obor, ke kterému patří – pokládat za obraznou reprezentaci obsahu, k němuž se hlásí příslušná kultura, sociální skupina anebo jednotlivý její subjekt. Jde

<sup>18</sup> Mokrejš 1998, s. 8.

<sup>19</sup> Thompson 2004, s. 12; Bourdieu 1998, s. 16.

tedy o to, že každé dílo tvorby je nejenom odezvou na objektivní aspekty skutečnosti, ale je též *symbolickou výpovědí* o svém autorovi právě tak jako o sociálním nebo kulturním kontextu, z něhož se jeho tvorba odvíjela. To je dobře patrné v historickém pohledu na tvorbu, v němž se i technická a vědecká díla, nejenom díla umění, chápou jako pramen poznání o lidech a kultuře své doby.

V tomto ohledu můžeme mluvit o *expresivní kvalitě* každého tvůrčího díla, tj. o jeho potenciálu být vyloženo jako obrazné vyjádření lidského přístupu k určitému obsahu v kontextu své doby. Interpretace expresivní kvality počíná již tam, kde se jedná o výběr předmětu či tématu tvorby, o způsob zacházení s prostředky tvorby, o paradigma či styl, v jehož rámci se tvorba vyvíjí apod. Pro výchovu je expresivní kvalita výjimečně důležitá tím, že soustřeďuje pozornost na budování subjektivní i kolektivní identity prostřednictvím tvorby, a tím na sebeutváření autora v sociokulturním prostoru, resp. kontextu.

Přestože expresivní kvalitu do nějaké míry přisuzujeme každému dílu tvorby, význačným polem pro její uplatnění je umění a z něj odvozované nebo jemu příbuzné kulturní a sociální aktivity. Obecně jsou to všechny činnosti, které diferencují a kategorizují lidský přístup k obsahu s ohledem na vytváření klasifikačních schémat vkusu, sociálního chování, kulturních zvyků, osobních preferencí a etických hodnot.<sup>20</sup>

Hermeneutický přístup k tvorbě a tvůrčímu dílu spojený se zvláštním ohledem na expresivní kvalitu je náročný svou komplexitou. Odpovídá však složitosti reálných situací, které musí řešit učitelé ve výchovné praxi. Ta vyžaduje integraci přinejmenším dvou rozdílných, ale vzájemně provázaných epistemologických perspektiv: „analytické“, resp. ontodidaktické perspektivy oboru, a „fenomenologické“, resp. psychodidaktické perspektivy žáka. Zatímco ontodidaktická perspektiva vyžaduje od učitele porozumění ideové strukturaci obsahu v oboru žákovské tvorby, psychodidaktická perspektiva si nárokuje porozumění psychosociálním procesům žákovského zvládnutí obsahu tvorbou.<sup>21</sup> Poukazem k jejich „analytickému“ a „fenomenologickému“ rozměru jsme zde chtěli upozornit na to, že obě perspektivy svou povahou spadají do rozsáhlých filozofických domén, které se po dlouhou dobu programově odlišovaly a rozvíjely v rozdílné myšlenkové tradici. Přitom však učitelé ve vzdělávací a výchovné realitě musí překonávat jejich občasnou akademickou rivalitu, protože praxe je nemilosrdně zavazuje k tomu, aby zvládali syntézy všech ideačních protikladů. Teorie by jim v tomto úsilí měla pomáhat, nikoliv je ponechávat samotné mimo šance užívat její nástroje k myšlení a komunikaci.

## PRAKTICKÝ OBRAT K PROCESU TVORBY

Z uvedeného nároku se odvíjí náš přístup k pojetí teoretického výkladu v této knize. Jeho cílem je formulovat teorii s ohledem na praxi tak, aby bylo možné praxi dostatečně přiléhavě popisovat a zdůvodňovat soudy a úsudky o jejích

<sup>20</sup> Bourdieu 1998, s. 16–17.

<sup>21</sup> Janík, Slavík 2009, s. 129 n.

20 kvalitách s ohledem na sledované cíle. V zázemí tohoto přístupu je koncepce tzv. *praktického obratu* v sociohumanitních vědách. Praktický obrat je založený na dvou tezích: (1) Praxe je východiskem teorie. (2) Teorie má být prakticky založená a orientovaná.<sup>22</sup> Znamená to teoreticky uchopit praxi a vytvářet teorie pro praxi ve směru bonmotu „nejpraktičtější je dobrá teorie“. Obecně se má jednat o hlubší porozumění již existujícím praktikám. Toto porozumění však není dostupné bez dostatečně obecného teoretického kontextu, který dovoluje explikace.

V našem přístupu vycházíme z výše vzpomínaného předpokladu, že pohled na tvorbu z kontextu výchovy a vzdělávání zahrnuje nejenom dílo samotné a jeho autora, ale též komunikační a interakční prostor procesu tvorby. Důraz na proces tvorby v prostoru jeho nahlížení a vyjednávání je pro výchovu příznačný a zásadně ovlivňuje pojetí teorie, která má přispívat k explikaci tvorby. Učitel potřebuje rozumět tvorbě jako *postupnému procesu utváření (konstruování, konfigurování) obsahu v kontextu společného dialogu*, do jehož fázi má citlivě a s potřebným vhladem vstupovat v případě, že jeho žáci anebo sledovaný cíl výuky vyzývají k pomocné intervenci. Zároveň má být s to tvůrčí proces spolu se žáky v reflexi rekonstruovat a vytěžit z něj obohacení žákova poznání. Tvorba je tedy chápána jako interaktivní sociokulturní proces „dělání“, zakoušení, interpretování a vyjednávání významů uvnitř „společensví mysli“. S ohledem na to je koncipován výklad v této knize.

## STRUKTURA PUBLIKACE A STRUČNÝ NÁHLED DO JEJÍHO OBSAHU

Publikace je rozvržena do dvou hlavních částí pod názvy *K teorii tvorby jako způsobu poznávání* a *Situace a procesy poznávání tvorbou*. Obě části jsou spojeny shodnou tematikou přístupu k tvorbě jako způsobu poznávání a poukazují vzájemně na sebe prostřednictvím shodných klíčových konstruktů. První část je zaměřena na výklad širších myšlenkových souvislostí a v tradičním slova smyslu ji lze pokládat za teoretický vstup do problematiky tvorby chápané jako způsob poznávání. Jedná se nicméně o teorii pro výchovnou anebo vzdělávací činnost. Proto je od počátku kladen důraz na vstřícnost teoretických konstruktů vůči praxi, tj. na zřetel k provazování systému pojmů s poznatky, které přináší bezprostřední, osobně prožívaná zkušenost ze součinnosti mezi lidmi v kulturním poli tvorby. V souladu s tím se výklad soustřeďuje spíše na osvětlování klíčových souvislostí a principů přispívajících k porozumění vzdělávací zkušenosti než na hluboký kritický rozbor úzce vymezených teoretických nebo filozofických problémů. Autoři však přitom usilují o precizní ohled k explikacím a vzájemné návaznosti mezi pojmy. Domníváme se, že pouze v dostatečně ukázněné práci s pojmy, která je provázána jejich soustavným užíváním v profesionální komunikaci a setrvalým ohledem na jejich operacionalizaci, lze udržet dostatečně funkční vazby do vzdělávací praxe.

---

<sup>22</sup> Višňovský 2006, s. 53 n.