Psychologické metody výchovy k tvořivosti

JAROSLAV HLAVSA
A KOL.

SPN

Jaroslav Hlavsa

PSYCHOLOGICKÉ METODY VÝCHOVY K TVOŘIVOSTI

AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY
Psychologický ústav
Veveří 97, 602 00 Brno

STÁTNÍ
PEDAGOGICKÉ
NAKLADATELSTVÍ
PRAHA

Edice Knižnice psychologické literatury

Publikaci zpracoval autorsky Jaroslav Hlavsa za spolupráce Miluše Hlavlínové, Martiny Klicperové, Evy Machkové, Eduarda Bakaláře, Tomáše Halíka, Jana Holeyšovského, Otakara Chaloupky, Pavla Slepičky a Josefa Viewegha.

Recenzovali PhDr. Zdeněk Helus, CSc., a doc. PhDr. Karel Hozman, CSc.

OBSAH

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

PŘEDMLUVA

Rozmanité a stupňující se potřeby tvůrčí produkce ve všech oblastech rozvoje socialistické společnosti ukazují, že tvůrčí potenciál lidí už nestačí jen dobře využívat, ale je třeba jej záměrně zvyšovat, hledat jeho nové zdroje a posilovat jeho projevy. Je třeba metodicky připravovat jedince i kolektivy na různorodou a úspěšnou tvůrčí činnost.

Soustředili jsme se na psychologickou stránku metod rozvoje tvořivosti a na psychologické problémy jejich používání. Pedagogická a řídící praxe může na tento podnět navázat a sbírat a zobecňovat další zkušenosti.

Jako každá cvičná a přípravná činnost se použití těchto rozvojových metod jeví někdy jinak než průběh skutečné tvorby. Ale jak jsme poznali, mládež i dospělí je tak neberou. Vědí sice, že nejde do tuhého, že je to jen tak, jakoby, zkusmo, ale vžívají se do svých pokusů o vytvoření něčeho neméně intenzívně. Je tomu tak proto, že i na tvorbu připravující metody otevírají možnosti širšího rozvoje osobnosti a sociálního jednání vůbec, mohou pomáhat při formování hodnot a smyslu života osobnosti.

Je však třeba také vidět, že skutečná tvorba a tvůrčí práce, která je potom již spojena s rizikem a vystavena kritice a která vyžaduje značnou iniciativu, samostatnost, systematičnost, vysoký výkon a kolektivní styl provádění a je často konána i za ztížených podmínek, skýtá další masu rozvojových stimulací, jejichž působení by bylo třeba zkoumat a více ovládat a využívat. Problematiku rozvoje tvořivosti v pracovní činnosti náš příspěvek zahrnuje méně, i když z ní mnohé naznačuje. Rovněž tvorba života, ať už v podobě vytváření velkých děl jemu sloužících nebo v podobě utváření každodenních životních situací včetně jejich aktérů, je téma navazující, ale širší a mezioborové.

Autoři

1. PŘÍSTUPY K METODÁM ROZVOJE TVOŘIVOSTI

a) Vymezení metod rozvoje tvořivosti

V mnoha oborech lidské činnosti dnes vzniká dojem, že tvůrčí činnost je vlivem řady přesných programů činností člověka, nahrazováním intelektu lidského umělým i sociotechnickými zábranami zatlačena tak do pozadí, že mluvit o přípravě na ni, o rozvoji tvůrčího potenciálu je pošetilé. Na druhé straně se však v řadě politických a organizačních dokumentů i ve vědeckých rozborech zdůrazňuje, že o kvalitě a úspěšnosti každé činnosti i o jejích sociálně psychologických důsledcích (např. uspokojivě prožívaných lidských vztazích, duchovním obohacení osobnosti) rozhoduje nejen lidský činitel vůbec, ale zejména jeho speciální, vysoce rozvinuté dovednosti, schopnosti, vlastnosti tvořivé povahy. Vyspělá socialistická společnost proto zahrnuje do předpokladů svého dalšího rozvoje nový, na tvořivosti založený systém výchovy a vzdělání. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti jsme rozebrali v předchozí studii (*Hlavsa a kol.*, 1981).

Psychologické analýzy různých pracovních činností a jejich řízení i jednání v různých životních situacích stále častěji ukazují, že čím se organizace života stává v rozvíjející se socialistické společnosti složitější a čím více programů, norem, režimů, předpisů, receptur, návodů musí člověk využívat, tím více vzniká také situací nepředvídaných, situací vyplývajících ze vztahů (často konfliktních) mezi těmito programy, režimy a předpisy, nebo situací, které ještě nejsou, často ani nemohou být řešeny nějakým návodem. Jde často o situace zcela nové, vzniklé tím, že společnost nebo skupiny či individua si kladou nové, vyšší cíle, hledají nové prostředky, nástroje, zařízení, instituce k jejich realizaci. A zde se pojednou zjišťuje, že tomuto lidskému činiteli chybí pro tyto případy určité předpoklady, připravenost, popřípadě, že jeho příprava trvá dlouho, že je v ní řada bludných kroků apod.

Osou této připravenosti je znalost a schopnost použití *metod tvůrčí činnosti.* Metodika tvůrčí práce či tvorby (nepleťme si ji s metodikou výchovy a stimulace tvořivosti) vznikala v různých oborech po staletí v souvislosti se zkušeností výrobně technologickou, řemeslnou, technickou, v souvislosti s logikou. Její součástí v čele s metodou dialektického materialistického myšlení je heuristika, vědecká metodologie, strategie sociálního jednání,

strategie pro působení kulturních vlivů. V poslední době se obohatila i o metodologii zpracování informací, dialog s umělými intelekty a o principy dosahování vrcholných výkonů různého druhu. Vznikla řada účelových metodických komplexů využívajících řadu psychologických zákonitostí tvůrčího myšlení, řešení problémů, představivosti, motivace tvorby, jejích sociálních stimulací. Metodiku tvorby by tedy bylo třeba předat veškeré, do pracovního procesu nastupující mládeži. Tím by se zvětšila připravenost na tvorbu a kvalifikační profil by se nejen obohatil, ale doplnil o nástroj, jak kvalifikaci společensky prospěšně využít. O jak rozsáhlou oblast jde, svědčí pokus Binderův (1981). Autor se omezil jen na technické odborné předměty, a přesto uvádí desítky metod řešení problému, které by si měl mladý technik osvojit. Ještě obtížnější je potom stanovit, jak by toho měl dosáhnout. Zkušenosti z tohoto úsilí na vysoké škole technického směru popsal L. Votruba (1984).

Mimoto, a o to nám půjde v této publikaci, rozvoj tvořivosti nezahrnuje jen předání speciálních metod tvorby, nabytí schopnosti řešit problémy. Tvořivost je širší pojem a jev, a proto i metody výchovy k tvořivosti se nemohou týkat jen kognitivní oblasti, ale i osobnosti, jejích sociálních funkcí i tělesných činností.

Třebaže se vystavujeme námitce, že se tím nadměrně rozšiřuje pohled, když do přípravy na činnost zahrnujeme i rozvoj osobnosti a kolektivu (než kdybychom jenom učili, jak řešit problémy), čímž se zvládnutelnost celé oblasti zhoršuje, považujeme tuto orientaci za plně oprávněnou nejenom proto, že tvorba angažuje vše, co člověk na daném stupni svého osobního rozvoje „obsahuje", ale že v tvůrčím procesu aplikuje (používá) tento člověk záměrně i nové směry jednání. S určitým zjednodušením můžeme říci, že nevede-li se mu zvládnout situaci „řešitelským rozumem", hledá v oblasti představ, pocitů nebo se obrací k sociálním prostředkům (vlivům, radám), selže-li i to, zpozorní vůči podnětům z kulturní sféry nebo pátrá i ve funkcích svého organismu.

Tento vynalézavý postup využívající multidimenzionality a interfunkcí celé lidské bytosti vychází z podstaty tvořivosti. Při teoretickém bádání (*Hlavsa,* 1985) jsme stanovili, že tvorba je neustálou proměnou v různých vrstvách předmětů, činností s nimi i myšlení. Každé hledání kroku vpřed ve vnějšku je i pokrokem uvnitř, každá tvorba i sebetvorbou, nalezením nového vnitřního nástroje, sebeobohacením. Pokroky vně i uvnitř a různého druhu se kombinují a při dostatečné různorodosti směrů činnosti tak vzniká živý, stále se rozvíjející tvůrčí potenciál. Ale ani ten není konečným cílem. Tvořivost je obsahem projektu i prostředkem

pro jeho vypracování a stejně tak i skutečnou *výstavbou života* jedince i společnosti, včetně potřebných předmětných produktů a dějů. A život není „darem nebes", který sluší jen správně užívat, ale dialogem se sebou samým, stále dotvářeným uměleckým dílem opřeným o vědecké poznatky, technický um, živou sociální interakci, estetické cítění atd. Proto metody rozvoje tvořivosti zahrnují široké spektrum mnoha různorodých stimulací obsažených v procesu výchovy, práce a kultury. Lze ovšem konstatovat, že toto působení je víceméně živelné, možná že již nestačí rozvíjet tvořivost vzhledem ke stoupajícím nárokům na tvůrčí činnost nebo že mnoho cenných stimulů zůstává vychovávaným nepovšimnuto. Je tedy nutné vytvářet systém *řízeného vývoje*. Tak obdržíme výsledky rozsáhlejší, kvalitnější a v kratší době. Uvažme jen, kolik času by uspořil mladý tvůrce v kterémkoli oboru, kdyby mu bylo možno poznatky o tvůrčím procesu, rozvoji jeho osobnosti, metodách, podmínkách a zákonitostech tvůrčí práce předat a on by nemusel jejich základy pracně hledat, podstupovat zbytečná rizika, prožívat neformativní omyly apod. Jeho produkce by začala dříve a vytrvala by do vysokého věku. To platí nejen pro profesionály, ale obecně. Uvažme, oč by výsledek činnosti každého jedince či skupiny byl promyšlenější, pokrokovější i samotná činnost byla pružnější, plynulejší, kdybychom zintenzívnili výchovu k tvořivosti.

Pokoušíme se v této publikaci shrnout dosavadní poznatky i praktické zkušenosti z rozvoje tvořivosti. Jde o náměty, které mohou pedagogičtí pracovníci vřadit do své činnosti, obohatit jimi cíle, obsah i metody práce, svůj styl, popřípadě se i na tuto oblast specifikovat.

Náš souhrn je ještě značně nesystematický, ale rýsuje se v něm již podoba metodiky rozvoje tvořivosti, jeho pedagogická i psychologická praxe. Její struktura je již částečně viditelná z obsahu naší knihy, včetně témat, která jsme nemohli zpracovat (viz dále).

Metodika rozvoje tvořivosti by měla zahrnout psychologicky zdůvodněný a pedagogicky účinný systém způsobů, jak tento rozvoj realizovat. Za způsob můžeme považovat vyvolání stimulů (pomocí různých činností vnějších i vnitřních, pomocí působení věcného i sociálního prostředí i aktivace podvědomých obsahů), které zdokonalují tvůrčí potencionál, a to buď jeho některou speciální část (např. dovednost tvořit hypotézy nebo esteticky hodnotit), nebo disponabilitu jeho celku (podobně jako se učením rozvíjí celkový rozhled). Zdrojem těchto stimulací je zpřístupňování předmětů, zadávání úkolů, uvedení do problému, provedení cvičení, rozhovoru. Důležité jsou vztahy, synergie jednotlivých

způsobů: jestliže například rozvíjíme nápaditost v modelářské činnosti, spojujeme stimulace z praktické předmětné činnosti se stimulacemi vzorů „velké" i skutečné techniky. Technické řešení konkrétní kombinujeme s abstraktním, mechanické s estetickým, úkol s volným nápadem apod. Metodika rozvoje tvořivosti se jako systém stále tvoří, doplňuje. Řada metod je též ve stadiu zkoušek nebo v rukou lektorů, kteří z těch či oněch důvodů o nich dosud nemohli podat svědectví.

Pokoušíme se tedy popsat jednotlivé v literatuře referované či námi vyzkoušené metody, analyzovat předpoklady pro vyvození dalších a upozornit na různé použitelné prvky, konečně i dát určité náměty pro rozvoj výzkumu i metodické praxe. Předpokládáme, že čtenář — učitel, trenér, lektor kursu, řídící pracovník, kulturní pracovník, organizátor, školský pracovník, výzkumný odborník — podle svého zaměření využije z publikace vhodné části. Text může sloužit každému občanovi, i když by příručka tvůrčí sebevýchovy měla vypadat asi trochu jinak.

Výklad metod se snažíme, byť ne vždy důsledně, realizovat podle tohoto schématu:

— metodické principy, vyplývající z psychologických zákonitostí, funkcí (někde jsme se museli spokojit jen s jejich výkladem),
— popis metody (nebo alespoň jejich prvků),
— ukázky práce s určitou metodou (nebo alespoň část postupu při realizaci),
— náměty pro cvičení (jako příklady; zásobník by byl rozsáhlý),
— „rady" pro činnost lektora, učitele (upozornění na problémy).

Bylo by zajisté vhodné, kdyby se tento výklad (u vychovávajícího, ale hlavně u vychovávaného) členil ještě podle:

— individuálního profilu osobnosti, motivace k tvorbě, sociální pozice, schopností, talentu (včetně úrovně tvořivosti v celku),
— věku a pohlaví,
— profese, zájmových činností, zaměření, druhu činnosti (zda se jedná o hru, tvořivou práci vědeckou, uměleckou atd.),
— prostředí, ve kterém vychovávaný žije, a stylu života, který realizuje.

Činíme tak z důvodu rozsahu jen částečně. Vztah mezi metodami uvedenými v publikaci a skutečnou tvorbou je mnohonásobně zprostředkovaný. Na jedné straně se tyto metody mohou jevit jako velmi náročný postup k získání určité dispozice pro skutečnou tvorbu, jindy jako hříčky tvorbě vzdálené. Z naší zkušenosti s těmito metodami však vyplývá, že co se na první pohled jeví neefektivní, nemusí takové být po dobrém provedení (a naopak). Vždy záleží na vhodném výběru vzhledem k výše uvedeným skutečnostem (věku, profesi atd.) a na psychologicky hodnotném zprostředkování významu přípravné metody pro skutečnou tvorbu.

Jednotlivé metody mají různé dílčí nebo sdružené funkce, podle toho, z jakých situačních prvků vycházejí (viz část 1b) a jaká orientace psychologického účinku (korektivní, intervenční, regulační, preventivní, projektová) v nich převažuje; mohou mít:

— přímý vliv na osvojení nějaké dovednosti (např. kombinovat myšlenky), na rozvoj schopnosti (např. kresebně myšlenku vyjádřit) nebo formování vlastnosti (např. nemít strach před náročnějšími úkoly) — tyto funkce mají převážně metody obsažené v kapitolách 3 a 6. Přímý vliv může být jak dílčí (formovat jen určitou dovednost), tak ucelenější (formování určitého typu tvůrčího potenciálu zaměřeného např. vědecky, technicky, sociálně, umělecky). Mimoto lze počítat z transferem z jedné do druhé oblasti;

— nepřímý (popř. do řady nepozorovatelných detailů rozptýlený) vliv na celkový tvůrčí potenciál nebo jeho některé předpoklady (např. integritu osobnosti). Pokud nejde o přípravu na esteticko-tvořivé činnosti přímo, mají takový vliv asi metody tvořivě estetických činností (kapitola 4). Podobný vliv (nebo další) může mít pohybová činnost (kapitola 5);

— příznivý trvalejší nebo dočasný zásah do průběhu tvůrčí činnosti subjektu (např. uvolnění určitých psychických obsahů, změna zaměření, korekce stylu myšlení, zesílení tvůrčí motivace, tendence k tvůrčí kooperaci apod.). Tak například i když budeme jen informovat o významu tělesného pohybu (kap. 5), aniž bychom cvičení prováděli, bude to mít určitý efekt. Osoba nahlédne do možností rozvoje a přenese je do svých činností;

— zatímco první dvě funkce zasahují oblast psychických obsahů, vlastností a vztahů a třetí převážně oblast procesů, čtvrtá funkce se týká spíše duševních stavů, a to krátkodobějších či dlouhodobějších. Snažíme se vyvolat změnu či tendenci ke změně, produktivní naladění, živou vnitřní dynamiku, neklid, určité rozvojové napětí. To nastává, jestliže volíme metodu, kde i cvičná tvorba vytvoří obdivuhodný produkt (technický, užitkový, umělecký), kdy v tvůrčích úkolech zvyšujeme nároky (např. složitějšími cvičnými problémy, prací ve skupině), měníme podmínky (tělesnou zátěží při sportovní hře), prohlubujeme prožitky (např. setkáním s proslulou tvořivou osobností v daném oboru). K tomuto ovlivnění duševních stavů přispívá tedy varianta nebo provedení určité metody. Integrální funkci zde má působení umění, zvláště asi hudba (kap. 4B).

b) Pedagogické a psychologické aspekty

V naší studii se přidržujeme psychologických disciplín a jen částečně přecházíme na pozice pedagogické. Zabýváme se tedy spíše jednotlivými oblastmi rozvoje tvořivosti, tak jak jsou vymezeny psychologickými jevy (např. smyslovou činností, představami, psychologicky charakterizovaným druhem činnosti, typem kreativní situace atd.), a nezabýváme se zařazením těchto jednotli-

vých metodických oblastí do komplexnějších systémů, například školní či mimoškolní výchovy, předškolní výchovy nebo výchovy dospělých, výchovy rozumové, pracovní, estetické, jednotlivých předmětů, uplatněním tvořivosti v cílech výchovy apod. Další rozvinutí a využití psychologických metod výchovy k tvořivosti v těchto rámcích spadá již plně do zájmů pedagogické teorie a praxe.

Základem pro psychologický aspekt rozvojových metod jsou *procesy, funkcionální principy, zjištěné zákonitosti, kazuální vztahy a závislosti mezi jednotlivými psychickými jevy* v oblasti tvořivosti. Jejich psychologický popis napovídá, jak je možno je při rozvoji tvořivosti využít. Tvořivost iniciuje vývoj materiálních i duchovních produktů a směřuje k tomu, aby tyto produkty byly i pro tvořící subjekt pokrokem. Můžeme-li tedy popsat příčiny, směry, vztahy, podmínky a výsledky těchto změn, máme již náměty pro pedagogické využití. Můžeme je upravit na metody a postupy, jimiž spolu s vhodným prostředkem (informačním, technickým, sociálním atd.) můžeme navodit, řídit, popřípadě rozvinout a optimalizovat uvedené psychické jevy. Považujeme tyto metody za psychologické, neboť operují s psychologicky definovaným působením. Tak například, jestliže psychologie stanovila řadu asociativních zákonů u představ a popsala jejich tok, můžeme toho využít u jednoho z běžných cvičení, jako je úkol produkovat množství neobvyklých návrhů na použití určitého známého předmětu (např. klíče). Po určité době vymezené k vymýšlení odpovědi zhodnotíme a ukážeme účastníkům jejich myšlenkový postup při tvorbě odpovědi. To je však jen primitivní varianta cvičení. Do cvičení můžeme též zavést další psychologické regulátory: přerušení informačního toku zavřením očí (představy nejsou rušeny podněty z okolí), využití technické pomůcky (slovníku, v němž se hledá náhodný stimul pro tok představ) nebo sociální stimulaci (nápovědu či vzájemné sdělování představ i hotových nápadů). Další psychologické variace celého cvičení lze realizovat zesílením bariéry tvůrčího myšlení, tj. funkční fixací na daný předmět (v instrukci se zdůrazní, že klíč přece používáme k otevírání a zavírání), nebo naopak jejím oslabením („ponechme raději stranou to, co běžně s klíčem děláme, a vymysleme, co by s ním všechno bylo možné dělat"). Je též možné zavést další rušivé momenty nebo naopak podněcující stimuly (např. časový limit, hluk nebo rozcvičku na jiném, jednodušším předmětu, jako je knoflík, nebo udělat působivou pauzu). Cvičení můžeme provést individuálně nebo skupinově, či dokonce jako soutěž ve skupinách a demonstrovat sociální vlivy. Dále je můžeme užít jen

jako demonstrace v souvislosti s širším psychologicky zaměřeným výkladem vnitřních procesů, nebo cvičně, s mnoha variacemi, dále v návaznosti nebo kontrastu k jiným cvičením (a význam vztahu opět psychologicky vyložit). Můžeme měnit i postup, například zesílit myšlenkové procesy — úlohu řešit logickým odvozováním, analýzou vlastností předmětu či podle vzoru apod. Konečně je možno ke cvičení připojit i hodnocení návrhů, konstrukce kategoriálního systému jako heuristické metody pro podobné problémy (předmět jako nástroj, ozdoba, zbraň atd.) a hodnocení podle odchylnosti od běžného náhledu a originality návrhů (podle jejich malé frekvence ve skupině, „bláznivosti", směšnosti atd.). Je tedy patrné, že i s takovýmto drobným cvičením si lze různorodě psychologicky „vyhrát". Tím se též z tohoto cvičení stává prostředek pro formování řady dalších potřebných vlastností (překonat bariéry myšlení, využít sociálních stimulů atd.), nikoli pouze způsob, jak si osvojit myšlenkovou pružnost.

Za psychologickou metodu můžeme tedy považovat psychologicky odůvodněné uspořádání celé situace, přesně formulované instrukce, promyšlené variace cvičení, psychologickou volbu určitých prostředků, psychologický výklad smyslu a výsledku cvičení tak, aby si účastník prakticky ozřejmil a ověřil určité psychologické poznatky, osvojil si určitý postup, „vyhlédl" možnosti pro vlastní rozvoj, nahlédl do vlastního nitra při průběhu tvůrčího procesu apod. Psychologičnost spočívá tedy jak v přístupu, tak v důrazu na detail a konečně v kvalitě, druhu činnosti lektora. Protože k této činnosti potřebuje značnou psychologickou erudici, zabývají se psychologickými metodami (obvykle také jejich dalším rozvojem) většinou pedagogičtí psychologové.

Je pochopitelné, že tento přístup je ještě neúplnou cestou k výchově tvořivosti. Z hlediska pedagogického se nelze spokojit s těmito spíše střípky, ale je nutno začlenit uvedené metody do celého výchovně vzdělávacího systému (oblastí i předmětů), vytvořit k tomu podmínky, dovednosti pedagogů, promyslet časové rozvržení, kombinace a stupně metod, ověřit si nosnost, popřípadě úměrnost těch metod, které v psychologickém pojetí vypadají přínosně, ale mohou též zjednodušovat (např. z pedagogického hlediska to mohou být metody v oblasti estetické výchovy — zde je psychologický přístup velmi jednostranný). Konečně psychologický přístup je obvykle široký a pestrý, ale nestrukturovaný vzhledem k cílům vzdělání a výchovy (např. vytváření marxisticko-leninského světového názoru, pracovních orientací a motivací atd.). Jsou to spíše volně řazené položky, které vycházejí pedagogickému úsilí vstříc, odhalují možnosti a upozorňují na

úskalí. V našem rozboru se více zabýváme právě možnostmi, o problémech se zmiňujeme méně, a to z toho důvodu, že s některými metodami nemáme rozsáhlejší zkušenosti.

c) Prvky metod rozvoje tvořivosti

Působení každé metody můžeme chápat jak ve směru obecném, méně zaměřeném, kde usilujeme o transfer získaných dovedností, schopností a vlastností do všech oblastí tvorby osobnosti či s ním počítáme, tak ve směru speciálnějším, kde očekáváme pokrok v užším měřítku. Tak například metody více angažující asociační, kombinační činnosti mají spíše divergující účinek, metody využívající hudebního tvoření konvergují do akustické oblasti (i když tato oblast může být sycena i působením jiných metod). Základ každé metody tvoří určité prvky, které shledáváme jako tvořivé ve víceméně každé životní situaci. Podle jejich množství a kvality jde potom o situace běžné, ovladatelné pomocí osvojených programů a strategií, nebo problémové, kreativní, v nichž vzniká nějaký tvůrčí produkt. Může jít o tyto prvky, z nichž každý utváří „hnací" rozpor tvůrčího procesu:

I. chybějící, pro nás neexistující údaj, věc, látka, energie, prostředek, neznámo, „bílé místo". Tento prvek se vyskytuje ve všech situacích. Nikde a nikdy člověk neví a nemá k dispozici všechno, co chce, potřebuje. Mnoho neznámých obsahují situace sociální (výchovné, rozhodovací, řídící), protože naše znalosti o druhém člověku jsou velmi neúplné;

II. nesprávné údaje, dezinformace, dezorientační znaky, masky, klamné skutečnosti a sdělení. Mylná informace může vznikat jak chybami příjemce, tak záměrně u vysílatele (např. někteří lidé se snaží před druhými lépe „vypadat" a ti musí tuto masku odhalit);

III. neuspořádanost struktury, rozpojenost částí, vzájemné protikladné působení částí, funkcí, spor, chaos, konflikt (např. rozebraný budík nebo sociální averze).

Jak je patrné, jde u prvků I., II. a III. o celé jejich škály, kde se neuspořádanost stupňuje až k chaotickému stavu, drobný rozdíl například ve funkcích — až k jejich konfliktu. Obojí platí jak pro vědecké, technické problémy, tak pro problémy v sociálním jednání;

IV. možnost transformace, variace, zdokonalení skutečnosti, hledání jiných (různých) podob, zdrojů (příčin), objektů, jejich rozšiřování (např. o estetické prvky). Člověk tenduje k tomu špatné učinit dobrým, dobré lepším, výborné vynikajícím. Příkladem je projev tvůrčí iniciativy zlepšovatelů;

V. nerovnováha v různých systémech člověka i prostředí, její vychýlení, po-

ruchy funkcí, narušení chodu, překážka v činnosti, působení stresoru, dezoptimalizace, involuce, disharmonizace. Do této kategorie patří pravděpodobně i desadaptace chování vynucená náhle změněnými podmínkami (náhoda viz prvek sub. VII), například ocitneme-li se najednou v odlišném sociálním prostředí;

VI. rozdíl mezi stanoveným cílem, vzorem, úkolem, nárokem, plánem, ideálem a realitou. Tedy z psychologického hlediska představa (může být i objektivována písemně, obrazově, technicky, sociálně), která je odlišná od daného stavu věcí a k níž má směřovat činnost aktérů. K této činnosti však musí existovat i vnitřní motiv. Naopak může existovat silný motiv k méně určené tvůrčí produkci (napětí, tendence, apetit), ale chybí cílové zpodobení.

Rozdíl mezi cílem a stavem je součástí celkového rozdílu mezi ideálem a reálem. Pro tvořivost má tento rozdíl význam jen tehdy, je-li představa dokonalejší, progresívnější než realita (je zde tedy vztah k bodům I. až IV.). Tvůrčí proces, pro nějž je tato představa přípravnou etapou, však může začít, je-li tato představa alespoň jiná než skutečnost, potom jde o prvek sub. IV. I zdánlivě neproblémové pracovní úkoly vyžadují dávku tvořivosti, neboť leccos — i my sami — se v průběhu času byť nepatrně, mění;

VII. náhodný činitel vstoupivší do situace, pravděpodobně bychom ho mohli převést na prvky sub. III. — V., neboť se s působením tohoto činitele musíme nějak vyrovnat;

VIII. výměna obsahů mezi reálnými, imaginovanými a zobrazenými činiteli situace (nebo celými situacemi). Tato výměna probíhá neustále, může však být vystupňována, a tak se stát výrazným prvkem situace. Moderní doba se vyznačuje velkým přílivem slovně, symbolicky, obrazově, sociálním chováním zobrazených reálií. U dětí je prokázán značný vliv imaginovaných forem (částečně i u některých poruch psychické činnosti nebo při zvláštních psychosomatických stavech, např. intoxikaci).

Tento „mlýn" obsahů vytváří potom prvky uvedené pod body IV. a VI. Není jen formální, obsahuje sociální stimuly tvorby a hodnocení jejich výsledků (např. obrazně, informačně jsou zachyceny jen významnější produkty). Konečně obsahuje časový posun: tak například představa může předbíhat dění nebo ho zpětně přehrávat.

Kdybychom postupovali dále, nalézali bychom patrně další prvky, ale převoditelné na již popsané druhy. V období dynamického rozvoje socialistické společnosti, kdy také stoupá počet a různorodost prožívaných pracovních i životních situací, stoupá také počet kreativních prvků v nich. Tempo změn, složitější soustavy sociálního jednání, větší pole zájmu lidí, životní problémy vyžadující vědecké zpracování, složitější zprostředkování život-

ních funkcí i složitější technické nástroje vytvářejí řadu situací značně sycených kreativními prvky. Jestliže aktér situace reaguje na daný prvek činností, mění jej nebo ruší, tak se podle výše uvedeného členění:

I. neznámo stává známým, pochopeným, neexistující věc existující,
II. nesprávnost správností,
III. porucha korekcí, chaos řádem, konflikt souladem,
IV. jeden případ varietou, „vějířem" alternativ, možnost realitou,
V. vychýlení opětnou rovnováhou, porucha korekcí, dysfunkce funkcí,
VI. cíl, úkol splněným, realizovaným,
VII. náhoda součástí systému,
VIII. započatá výměna mezi reálnem, imaginárnem a zobrazením relativně dokončenou.

Jednotlivé prvky mohou mít pro pedagogicko-psychologické účely několik forem:

— tvorby skutečné, ale metodicky uspořádané, takže jednotlivé oddíly (úkoly) jsou uspořádány se vzestupnou náročností (složitěji se kombinujícími prvky). Zde je obvykle vychovávajícím zadavatel, vedoucí těchto činností;
— simulace skutečné tvorby v podobě cvičení, pokusů, her, modelovaného výcviku, ideokreativního výcviku (řešení v představách); nejčastějším případem sestavy některých prvků jsou potom úlohy tvořivého charakteru pro školu (viz *Jurčová,* 1981);
— poznání zákonitostí tvorby v teoretické rovině a na příkladech a případech;
— vypracování druhotných předpokladů k tvorbě (např. zkušeností, osobnostních rysů, motivace, způsobu sociální interakce, životních režimů a návyků, psychosomatické kondice, různých stylů činnosti), a to z různých zdrojů: napodobením, na základě teoretických zdrojů, pokusem a omylem, tvořivou akceptací vlivů práce, kultury, sociální činnosti.

V kreativním programu tyto formy obvykle kombinujeme. U prvních dvou forem spíše pracujeme s vytvářením či transformací předmětů (ve škále od kopie až k originálu), popřípadě jejich udržením, ochranou v měnícím se prostředí, u dalších dvou využitím hotového předmětu, jeho působením na rozvoj, aniž by se měnil. Nelze však říci, že první skupina je aktivnější než druhá, spíše to, že více reaguje na vnější činnosti. Druhá skupina, která zahrnuje působení vzorů (např. uměleckých děl), může být stejně působivá a o to více angažovat intenzívní a dlouhodobou činnost vnitřní.

Tak například v kroužku technické tvořivosti začínáme nejdříve vytvářením předmětů, které jsou kopiemi běžných výrobků, ale jejich vyrobení, sestavení, konstrukce vyžaduje osvojení řemeslných zručností. Poté přicházíme k produktům, které jsou lepší, skrývají v sobě nový technický důvtip, jsou provedeny dokonaleji

a při jejichž vytváření původní imitace vyúsťuje již ve skutečnou tvorbu. Konečně se můžeme pokusit i o nové řešení technického problému. Zdařilý výsledek bude vhodným exponátem pro soutěž. Tím se posiluje motivace a dalšími interakcemi, například s výrobní sférou, objasňuje funkce tvorby ve společnosti. Jestliže vedoucí dovede vysvětlit i řadu momentů technické tvorby vůbec, spojit ji s ostatními druhy tvůrčí činnosti a požadovat od členů i určitou přípravu, pracovní návyky, dostávají se do takto pojaté činnosti již všechny uvedené formy. Tím se také přechází od pouze vykonané činnosti k profilování tvůrčí osobnosti mladého technika (zaměření, hodnotám, zájmům, schopnostem, a to vše se sebeuvědoměním a sebepojetím, včetně vytváření sociálních vztahů).

Uvedený příklad také ukazuje, že v současném výchovném a vyučovacím systému i způsobech řízení pracovního procesu je pro výchovu tvořivosti řada příležitostí. Náš výklad obsahuje řadu námětů, modelů i novinek, kterými ji lze, po pedagogickém zpracování předloženého materiálu, ještě obohatit.

2. TVOŘIVÁ FUNKCE HRY

a) Hra a vývoj tvořivých činností v dětství[1])

Výsledky jedné z našich domácích studií tělesného a duševního vývoje mladé generace (*Havlínová, Novotná, Prokopec,* 1980) ukázaly, že v průběhu dvacetileté ontogeneze se v téže populaci diferencují dva základní vývojové trendy: jeden, do něhož se v postupných vývojových fázích vyčleňují vždy určití jedinci, kteří se vzhledem k dalším vývojovým možnostem jakoby uzavřou a v daném směru již více podstatně nepokročí. Druhý, do něhož postoupí ti z předchozí fáze, kteří realizovali svoje vývojové možnosti na daných předpokladech optimálně, čímž se otevřeli pro další vývojovou fázi.

Stejně staré děti se mezi sebou liší odmalička. Zdravě narozené děti se začnou významně odlišovat v době mezi 18. a 24. měsícem svého života. Děvčata od chlapců, psychomotoricky vyspělejší od méně zdatných, chápavější od méně chápavých, rychlejší od pomalejších, pružnější od rigidnějších, tvořivé od méně tvořivých.

---

[1]) Část 2a připravila *Miluše Havlínová.*

K této první diferenciaci v populaci dochází pod vlivem odlišných stimulací a motivací, které pro svou spontánní činnost děti nalézají v bezprostředním okolí. Odmalička vede tedy jedna linie k projevům více tvořivým, druhá k méně tvořivým. Nikoli ovšem jednoznačně. Záleží na dalším průběhu ontogeneze, na dalším životopisu dítěte. Vzhledem k těmto zjištěním je nutno položit otázku, které fáze ontogeneze a kdy jsou pro tvořivost kritické.

Tvořivá aktivita, kterou děti projevují ze všeho nejdříve ve svých hrách, souvisí úzce se způsobem, jak v tomkterém věku chápou svět. V předškolním věku je chápání světa prekauzální a globální. Neopírá se ještě o společensky uznané poznatky o světě, zvláště ne o jejich určitý logický systém. Ani zásoba poznatků o bezprostředním okolí dětem v řadě situací nepostačuje. Tam, kde dítě nemá k dispozici dostupnou správnou odpověď či program činnosti, musí si pomoci vlastním nápadem, přenosem, analogií. Proto je chápání světa v předškolním věku tak svérázné, tak prvotní, jako je, ovšem na jiné úrovni, vidění filozofa nebo umělce. Je to podobné vymknutí se určité konvenci, které má i své kouzlo.

Všimněme si však, zdali je každé dítě v tomto období svého dětství schopno poskytnout alternativní odpověď k té, kterou právě spontánně vynalezlo. Jestliže dítě napadne jedno řešení, jež dosadí místo jemu neznámé správné odpovědi, potom jde bezpochyby o dítě, které je intelektově na úrovni svého věku. Jestliže však dovede poskytnout ještě alespoň jedno či více řešení, jde pravděpodobně o projev tvořivosti. Na druhé straně se však — ač to může znít paradoxně — stupeň tvořivosti v ontogenezi řídí i stupněm nahromaděné zásoby správných odpovědí, se kterou ovšem jedinec disponuje tvořivými postupy. Dovede je obměnit, kombinovat a nepoužije je v nevhodném případě. Podle těchto základních momentů můžeme potom rozlišit tři základní stadia rozvoje tvořivé aktivity dítěte (viz dále tab. 1), které potom vyžadují i odlišný metodický přístup.

První stadium je stadiem prvního vzestupu tvořivé aktivity od narození dítěte zhruba od pěti let. V 5. roce vrcholí.

Do 3. roku buduje na smyslové zkušenosti, která je značně mezerovitá, přičemž k doplňování mezer, tudíž k řešení nového, neznámého problému, dochází přímo další novou zkušeností. Tomuto období odpovídá *senzomotorická hra.*

Od 3. do 6. roku buduje na představách, které jsou zobecněním smyslové zkušenosti, čímž je umožňováno, aby k doplňování mezer (řešení neznámého, nového problému) docházelo nepřímo

Tab. 1

Charakteristika vývojových stadií kreativity a hry

Tabulka charakterizuje souvislosti mezi duševním vývojem a hrou a jejími kreativizačními funkcemi. Čteme-li ji v řádcích, je třeba počítat s případnými posuny ve sloupci (dřívější nebo opožděnější nástup některých činností a funkcí).

Věk	Stupeň tvořivosti	Vývojová aktivita dítěte	Úroveň hromadění správných odpovědí (SO)[4]	Dosažení způsobu řešení problémů a nalezení neznámého[4]	Psychologické předpoklady rozvoje tvořivosti
I. do 18 měsíců	elementy tvořivosti	experimentace s objekty; explorace, manipulace, procvičování, opakování	smyslová zkušenost	asociace zkušenosti	rozvoj hrubé a jemné motoriky, komunikační vazba s matkou, neúzkostnost — nebojácnost, radost, přirozené pátrací aktivity, základní životní spokojenost vyplývající z pravidelného režimu a uspokojování potřeb dítěte včetně pohybu
II. první stadium do 3 let	1. vzestup tvořivosti,[1] tzv. prekreativní aktivita[2] (nezralost, náhodnost)	napodobování činností dospělých; sólová volná hra (napodobivá, námětová, symbolická) s dětmi	představivost	manipulace s představami, analogie představ, jednoduchá zobecnění	zrod představivosti (zastupitelnost předmětů), jednoduchá zobecnění, napodobování dospělých aktivit; dítě vytváří situaci[3] — dramatický projev: užití řeči, motorických dovedností, sociálního jednání; předpojmové vyjadřování, sebevyjadřovací činnosti, egocentrismus v orientovanosti

Věk	Stupeň tvořivosti	Vývojová aktivita dítěte	Úroveň hromadění správných odpovědí (SO)[4]	Dosažení způsobu řešení problémů a nalezení neznámého[4]	Psychologické předpoklady rozvoje tvořivosti
III. do 6 let	kritická fáze prekreativní aktivity[2] (významná pro kreativní aktivitu ve starším šk. věku)				rozvoj prekauzální koncepce světa (antropomorfismus, artefiсialismus finalismus, fenomenismus); částečná decentrace dítěte: schopno kooperovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat perspektivu druhého, učit se číst, psát počítat a orientovat se v prostoru a čase
IV. druhé stadium do 10 let	sestup (útlum)[1] tvořivé aktivity SO-fáze	učební činnost ve škole; hra s jednoduchými pravidly; konstruktivní hry	konkrétní pojmy (myšlení); myšlení konvergentní	dedukce, analýza vědomostí; řízení představ a jejich využívání, produkující fantazie	na rozvoj fantazie navazuje rozvoj konkrétního pojmového myšlení; chápání skutečnosti se opírá o základy vědeckých systémů (je konec naivní koncepci světa); objektivní poznání se zdá všemocné, nevyžadující vlastního samostatného přispění dítěte, podřizování se vnějšímu řádu, pravidlům, dohodám, slibům

Věk	Stupeň tvořivosti	Vývojová aktivita dítěte	Úroveň hromadění správných odpovědí (SO)[4]	Dosažení způsobu řešení problémů a nalezení neznámého[4]	Psychologické předpoklady rozvoje tvořivosti
V. třetí stadium od 11 let	2. vzestup[1] tvořivosti: kreativní aktivita; kritická fáze kreativní aktivity (významná pro dospělou podobu kreativity	společensky komunikativní aktivity učební hry; učení ve škole; zájmové činnosti a záliby, včetně sportu; bojové hry (velké strategické hry v terénu); orientace na profesionální přípravu	abstraktní pojmy (myšlení); myšlení divergentní	indukce, syntéza vědomostí a nové útvary: restrukturace, flexibilita, originalita; řízené myšlení: úvaha, úsudek, kritika, alternativa, řešení, elaborace	*důvěra* v absolutnost školních poznatků *se dostává do uvolněnějšího* pojímání, zrod kritičnosti (paušální negace), zájem účastnit se na poznávacích aktivitách víc a hlouběji, než je možné ve škole; zájem účastnit se na sociálně komunikativních aktivitách, často mimo vlastní sociální život školy, přejímání a změny rolí, odpovědnost, kázeň — zrod volního úsilí — seberegulační možnosti

[1]) Na vzestupná a sestupná stadia upozorňují i naše výzkumy, např. Ďurič (1980): Holeyšovský—Ňachajová, 1982. Jurčová (1983, v jejím výzkumu se však vzestup neobjevil, Smith—Carlsson, (1983).

[2]) Prekreativními aktivitami rozumíme prvky, které se později vyskytují ve funkční symbióze, takže je možné zdokonalování, přetváření předmětů, komplexní fantazijní výtvory, vytváření strategií chování apod. Těmito prvky jsou např. ty, které uvádíme na s. 20—22.

[3]) Zde je zárodek funkčních kreativních celků (viz pozn. 2).

[4]) V obou těchto sloupcích je možný určitý vývojový posun, který naznačujeme jen zhruba.

(vnitřně), přenosem v představách. Tomuto období odpovídá volná *napodobivá hra.*

Tvořivá aktivita tohoto stadia začíná jen určitými elementy tvořivosti. Je náhodná, nezralá, dítě myslí svoje nápady vážně, protože je ještě plně nerozlišuje od reality.

Toto stadium nazýváme prekreativním. První vývojovou formu prekreativní činnosti představuje senzomotorická hra. Tohoto souhrnného názvu používáme pro formu individuální hravé aktivity dětí do 18 (až 24) měsíců, v níž převažuje zacházení s předměty a později i s nástroji.

Dítě samozřejmě zachází s předměty již dříve, než tuto jeho činnost můžeme označit za senzomotorickou hru. Při těchto raných manipulacích rozvíjí a procvičuje především koordinaci oka a ruky jako důležitý předpoklad pozdější senzomotorické hry. Koordinace oka a ruky se rozvíjí v téměř pevném pořadí na sebe navazujících stupňů. V době od 4 do 7 (až 15) měsíců, získá dítě tímto způsobem řadu manipulačních dovedností, jež prozrazují přítomný stupeň koordinace oka a ruky: bouchá a třepe jedním předmětem; dáme-li mu do rukou dvě věci, jednu z nich odhodí, bouchá nebo třepe současně dvěma předměty o sebe, všechno shazuje na zem, předměty opatrně pokládá, umí předměty umístit tak, aby stály, snaží se dávat věci správně k sobě (podle stejných vlastností).

Rozvíjení manipulačních dovedností kojence a batolete působí jako zpětná stimulace na další rozvoj koordinace oka a ruky. Je ovšem nezbytné, aby dítě mělo kolem sebe dostatek vhodných předmětů, s nimiž je budeme učit něco dělat. Dítětem osvojené manipulační dovednosti jsou pak pro ně více nebo méně bohatou zásobárnou upotřebitelných prvků rozsáhlejších manipulačních činností s předměty. Jejich používáním dospěje následně i k vývojově vyšším předpokladům senzomotorických her; k vnímání vztahu mezi činy a následky a k porozumění vztahu mezi vlastní činností a jejím objektem (později i mezi činností a nástroji).

Rozvine-li se u dítěte na přechodu mezi 18. a 24. měsícem dostatečná zásoba manipulačních dovedností, jsou vlastně vytvořeny předpoklady jejich tvořivého využití v senzomotorické hře. Tato zásoba jednoduchých dovedností je ostatně ve vývoji dítěte vůbec první rezervou obecně potřebných „správných odpovědí", bez jejichž určitého stupně dosažení se nemůže počít žádná jeho tvořivá aktivita na věku odpovídající úrovni.

Plně rozvinutá senzomotorická hra dětí probíhá celkem ve čtyřech fázích: explorační, manipulační, procvičovací a opakovací:

— explorační hra je reakcí dítěte na objevení se nového podnětu nebo podně-

tového vzorce, ať už v podobě předmětu, nebo nahromaděné zkušenosti. Objevení se nového může být pro dítě náhodné (dostavuje se v řetězu událostí probíhajících kolem dítěte nebo při dítětem provozovaných činnostech) anebo za ním může dítě jít už i samo (vyšší stupeň). Vyhledávání nových podnětů je samo o sobě projevem zvídavosti a zvídavost předpokladem jak poznání, tak i hledání řešení, a tím dalšího poznání. Pouhé prozkoumávání (explorace) vlastností předmětů, pohybu, dovedností či později například i emocí není v pravém slova smyslu hrou. Je činností nutnou k poznání, je učením, zkušeností. Hrou se stává teprve tehdy, dojde-li ke zopakování objeveného v činnosti;

— manipulační hra navazuje na exploraci tím, že dítě v ní vytváří všechny potřebné změny; předmět činnosti sám o sobě už dítěti nic nového neříká, ale zato je pro ně nové to, co s ním dělá (co všechno se s ním dá udělat), a to, k čemu tak dospívá;

— procvičovací hra je možná fáze senzomotorické hry, pokud dítě přichází na obměny svých činností s předmětem a jeho prvky. V této fázi se děti mezi sebou zjevně liší množstvím vyprodukovaných obměn. Obměny činnosti dítěte, jejichž zdroj je ve volné manipulovatelnosti dané zásoby jeho manipulačních dovedností, jsou tvořivým prvkem senzotomotorické hry;

— opakovací hra může nastat bez procvičovací fáze hry, pochází-li z jednoduché činnosti, nebo s procvičováním, ale pak zahrnuje do hrové činnosti i většinu dítětem vytvořených obměn. Funkce opakování je v zařazení, utřídění a zakódování nové zkušenosti.

Po vládě senzomotorických her, která úplně nekončí, neboť z ní batole do dalšího svého života přenáší jistý specifický vývojový výdobytek v podobě konstruktivních her, přichází v předškolním věku na řadu takzvaná volná hra dětí.

Volná hra předškolních dětí se jeví jako bezprostřední aktivita, jejímž jediným smyslem je tvořivost, zábava a radost bez účelu či cíle mimo sebe samu. Avšak to, co se jeví jako bezprostřední, neúnavná tvořivá aktivita dítěte, je silně motivované uspokojování jeho životně významné potřeby vývoje (Severová, 1982).

Potřebu vývoje uspokojuje člověk životně nezbytnými aktivitami, jejichž forma se v ontogenezi mění. Z jedné strany je potřeba vývoje podněcována tím, že každý jedinec má vrozeny určité vlohy, které mají vlastní tendenci k rozvíjení ve schopnosti, a z druhé strany tím, že předměty, nástroje, lidé, úkazy a události působí svými momentálními účinky na daného jedince. V různých obdobích ontogeneze převažuje jiný typ činnosti nezbytné k uspokojování této potřeby. Hra, jak známo, je celoživotní činností člověka, ale vůdčím typem jeho činnosti je ve věku předškolním.

V mladším školním věku na místo hry jako vůdčího typu čin-

nosti nastupuje učení v podobě učební činnosti dětí ve škole.[2] Hra tak sice opouští svoje vůdčí postavení, avšak její význam pro uspokojování potřeby vývoje zůstává nadále značný, i když zároveň mění svou podobu. Volná hra (play) spěje postupně ke hře s pravidly (game).

Takto pojatá hra dětí nemůže pak být chápána jako činnost od začátku tvořivá nebo jako činnost tvořivých nebo perspektivně tvořivých jedinců, nýbrž jako životně nezbytná aktivita lidské ontogeneze, která má svou kritickou fázi v dětství. Hra je tudíž vývojovou aktivitou lidstva.

Hra je náplní dětství (*Vančurová — Fragnerová,* 1964). Formuje psychické obsahy, procesy, vlastnosti, vztahy i stavy či jinak řečeno — je prostředkem poznávání, přetváření i prožívání. Její účastníci v ní žijí intenzívním životem vkládajíce do ní všechny své schopnosti, rozum, vůli a cit. Je projevem i formujícím činitelem dětské osobnosti. Proto jsou hry dětí tak rozmanité a pestré. Hra je někdy provázena problémy, které se podobají tvůrčím problémům v práci dospělých.

Jak tedy chápat hru dětí z hlediska tvořivosti? Ačkoli jsme už výše odmítli dávat mezi volnou a tvořivou hru dětí rovnítko, nevyřešili jsme tím ještě celou otázku. Vnucují se totiž otázky nové: Není-li každá hra dětí jako vůdčí vývojový typ jejich činnosti hrou tvořivou, má smysl mezi volnými hrovými činnostmi hledat nějaký specifický druh, který nese všechny znaky tvořivé činnosti, a může tudíž být definován jako tvořivá hra rozvíjející především tvořivé schopnosti dětí? Anebo podle toho, co bylo již řečeno výše: Máme volnou hru dětí chápat jako vývojově nutnou formu učení, která má proti přetváření dospět ke známým kulturním vzorcům chování, fixovaným dovednostem a správným poznatkům, jejichž kreativizační účinek teprve nastoupí ve spojení s hrou volnou, improvizující, hrou se značnou účastí bohaté představivosti?

Podaří-li se nám někdy pozorovat volnou hru dětí (což není nijak snadné a bez následků na průběh hry), máme jednoznačný dojem, že je to hra tvořivá. Zdá se nám, že všechny děti v předškolním věku si dovedou hrát tvořivě, vynalézavě, či dokonce originálně. Co na nás působí jako tvořivé a vynalézavé ve volné hrové aktivitě dětí, je to, jak rychle, mnohostranně a většinou i důmyslně, bez kauzálních znalostí dospívají k tomu, co je zná-

---

[2] K periodizaci ontogeneze dětského věku používáme koncepci stadiálního vývoje podle vůdčího typu činností dětí (*D. B. Elkonin,* 1971; *V. V. Davydov,* 1974).

mo a co je běžné v dospělém světě, a jak překvapivě věrně si to ve svých hrách přehrávají. Zároveň však v téže hrové aktivitě, o níž se domníváme, že je více či méně zdařilým napodobováním činnosti dospělých, je přece jen přítomen jí vlastní prostor pro individuální projev dětské tvořivosti. A jak bude napodobování zdařilé (více či méně), záleží pravděpodobně do značné míry na tvořivé invenci jedince. V napodobivých činnostech nelze totiž všechno beze zbytku napodobit. Řadu jejich prvků, složek, postupů, prostředků, podmínek musí dítě nějak nahradit, doplnit, dosadit — jinými slovy dotvořit. Dítě dotváří jednak to, co ze světa dospělých nemůže při daném stupni svého kognitivního a osobního vývoje pochopit, jednak to, čeho ze světa prostředků dospělých nemůže dosáhnout a použít. Z hlediska vývoje tvořivých prvků můžeme charakterizovat jednu z převažujících forem volné hry — hru napodobivou — jako činnost (z hlediska jednotlivce) tvořivě napodobivou. Její stupeň zdařilosti záleží nejen na pozorovacích (kognitivních) a reprodukčních (senzomotorických) schopnostech jedince, ale — jak se domníváme — rovněž na jeho tvořivých schopnostech, kterými si pomáhá při dosazování mezer v nápodobě. Konečně i takové pracovní operace dospělých ve výrobě, dopravě, službách, které jsou předpisově přísně programovány a musí vést ke stereotypním výsledkům (produktům), obsahují kreativní prvky. Vždyť jsou součástí situací, do nichž vstupuje i stále se měnící osobnost pracovníka (nejvíce jeho okamžitý duševní stav), podmínky, vlivy sociálního okolí, takže cíl, který je imitací obecně platného a minulého, musí být dosažen vyrovnáním těchto změn, tedy částečně novým způsobem chování.

V tom, jak dovedou dotvořit chybějící prvky obsahů a nahradit chybějící prostředky napodobované činnosti, se děti mezi sebou znatelně odlišují. Zde můžeme hledat kritérium budoucí diferenciace populace na jedince více a méně tvořivé. Zde můžeme proto hledat i prostor pro kreativizační postupy a programy.

Tvořivé prvky napodobivé činnosti dětí ve hře nejsou všeobecně uznávány: „Imitační hra napodobuje svět dospělých do značné míry proto, že dítě musí být nějak činné a má dosud zřídka, eventuálně vůbec nemá, vlastní nápady a záměry delšího trvání" (*S. Millarová,* 1978, 213—214).

Z našeho výkladu plyne, že rodič či učitelka mateřské školy má důležitou úlohu v tom, jak posilovat v napodobivé hře tvořivé prvky. Obecně je tak možné činit pomocí námětů, které jsou obtížně napodobitelné, ale kde přece jen předpokládáme určitou zkušenost dětí, pomocí variací téže situace s minimem prostředků a nástrojů a zaváděním složitějších sociálních instrukcí. Zkušení

dospělí vědí, že při tomto rozšíření mezer, neznáma, tedy ztížení hry, musí poskytnout dítěti i fantazijní zdroje. Může to být tematicky shodné vyprávění či pohádka časově předcházející hře, z nichž může dítě (i bez upozornění) čerpat.

Druhé stadium začíná celkovým poklesem tvořivé aktivity dětí. Můžeme je také nazvat stadiem správných odpovědí (SO stadiem).

Mezi 6., 7. až 8. rokem způsobí nástup dětí do školy útlum jejich tvořivé aktivity; ten trvá několik let. Je pravděpodobně způsoben tím, že se za prvé musí dítě adaptovat na nový komplex situací a najít si účinné způsoby interakce, za druhé se musí vyrovnat se zátěží tohoto nového adaptačního procesu, za třetí se na něm požaduje, aby se přizpůsobovalo striktním požadavkům správného chování, správných postojů, správných poznatků, za čtvrté musí počítat i s neustálým hodnocením své osobnosti jako „správné či nesprávné" a konečně i tím, že se učí základům vědeckého poznání světa, kauzální koncepci světa, která bourá jeho dosavadní koncepce naivní.

Stadium *správných odpovědí* má nesporně svůj vývojový význam. Tvořivá aktivita (nebo alespoň její předcházející podoba) sice odpočívá, avšak zato se budují její významné nové předpoklady.

Především dítě prochází důležitou adaptační procedurou připravující na život a práci v jedné ze společenských institucí (škole), od které — jakmile ji dítě dosáhne — bude moci odhlédnout a přenést svoji kapacitu na nové produktivní pole (vrátit se na vyšší úrovni k volně disponovatelné kapacitě svého předškolního dětství); za druhé se vytvářejí zásoby nových smyslů věcí a jevů na podkladě pojmů, které navazují na bohatství předškolních představ. Rozvoj konkrétního a logického myšlení mladšího školního věku a osvojení si prvního systému poznatků o světě dočasně zaplaší „dětinské nápady" nezralého dítěte, ale často jen před očima a soudností dospělých. Vnitřně je dítě v prvních školních letech pravděpodobně poněkud jiné (tedy popřípadě i se skrytou tvořivostí), ale my vlastně nevíme přesně jaké. Přímá svědectví o pokračujícím rozvoji tvořivosti zatím výzkumy nepřinesly.

Více svědectví máme z tohoto období o opačných případech. V něm se ze skupiny vrstevníků vyčleňuje potencionálně *netvořivé dítě*. Zvlášť dobře se škole přizpůsobí část děvčat, která se chovají správně, učí se dobře, jsou znalá správných odpovědí, spolupracují s učiteli, nevyrovnaným spolužákům jsou oporou. Jsou to v pozitivním smyslu nositelky stávající kultury předávané novému pokolení dospělými lidmi prostřednictvím školy a rodiny.

O další části dětí se v tomto období teprve rozhoduje. Zvláštní

pozornosti zasluhují děti, které mají ve škole potíže pro jistý druh nonkonformity. Většinou jsou to chlapci a mezi nimi většinou jedinci s dobrými intelektovými předpoklady k učení. Jsou to svým způsobem potencionální tvůrci budoucí kultury, máme-li použít stejného přístupu jako shora.

Pokud se u dětí ve stadiu správných odpovědí dostavuje ještě pokračování hrové aktivity ve formě volné hry mladšího věku, je tento projev spíše důkazem nezralosti. To ovšem neznamená, že to není právě hra, kde jsou ukryty nároky na tvořivost dítěte, často větší, než poskytuje výchovně vzdělávací proces. Je to však hra vývojově vyšší formy.

Skutečnost, že hodnotíme pokračování ve volné hře i v období mladšího školního věku jako projev nezralosti, má svoje důvody. Stadium správných odpovědí — nebo též útlumu kreativní aktivity — má svůj kladný význam dále v tom, že se v tomto období dítě učí přísně rozlišovat subjektivitu, objektivitu, fantazii a skutečnost. Aby dítě postoupilo ve vývoji kupředu, musí umět rozlišovat realitu od svých nápadů (od svých představ či už i myšlenek). Jedině tak se mu podaří pro další vývojové stadium nahromadit dostatečnou zásobu potřebného materiálu o realitě a uvolnit subjektivitu k řízení sebe sama (svých funkcí a činností) a ke skutečnému reálně významnému tvůrčímu procesu. Zde se vlastně formuje koloběh informací a činností v situacích autentických, představovaných a zobrazených. Metodické vedení musí zde položit důraz na to, aby dítě tyto formy rozlišovalo, což je předpoklad, aby v reálné situaci tvořivě využívalo obou forem zbylých.

Třetí stadium je stadiem druhé vlny vzestupu tvořivé aktivity dětí; začíná zhruba od 10—11 let.

K adaptaci na život a práci ve škole buď došlo, nebo se dítě v jistém smyslu vzdalo (už má pověst špatného či zlobivého žáka). Zásoba správných odpovědí je natolik dostatečná, že je možné s ní disponovat. Disponovat s vnitřním potenciálem znamená totéž jako disponovat s ním tvořivým způsobem. Konkrétní myšlení dětí je rozvinuto, neboť se opírá o bohatství zkušeností, představ a množství obecných poznatků, takže jsou schopné operovat deduktivními analytickými postupy.

Tím se dítěti staršího školního věku stává dostupným záměrnější, řízený tvůrčí proces v podobě řešení problémů, což je nová situace, kterou nikdy ani neprožilo, a v některých případech ani prožít nemohlo. Stojí sice také před situací, na kterou mu není známa odpověď (ve škole se ji neučí), tedy opět před jakousi mezerou, ale může ji už doplnit vlastní myšlenkovou činností: in-

dukce a syntéza ho přivedou k řešením, jež jsou výsledkem samostatně řízeného myšlenkového postupu na vyšším stupni rozumového poznání. S tím souvisí i to, že mizí spontaneita a náhodnost v dostavení se nápadu. Nápad lze dostat záměrnou soustředěnou duševní prací. V metodickém vedení nastupuje fáze, kterou bychom mohli nazvat *osvojování si heuristiky* (jako účelných pravidel pro řešitelské procedury i stimulaci vlastní činnosti).

Skutečnost, že se dítě naučí určitým přístupům, vede ke druhému stadiu vzestupu tvořivé aktivity, která již nese znaky skutečné tvořivosti. Proto je nazýváme stadiem kreativní aktivity (na rozdíl od prekreativní).

V tomto stadiu se opět projeví rozdíl v populaci mezi dětmi tvořivými a méně tvořivými. Některé navazují na úroveň této své potenciality v předškolním dětství, pokud nebylo zanedbáno nebo přehnáno (obojí škodí) odpočinkové stadium správných odpovědí. Některé mohou teprve svou tvořivou aktivitou překvapit, zvláště když si vštípí a dovedou použít některých heuristických operací, například problém rozložit, reformulovat, analyzovat cíl, měnit východiska řešení, produkovat variační nápady, ověřovat domněnky, myšlenkově a imaginačně experimentovat, kombinovat věci mezi sebou atd.

V každém případě je třetí stadium vývoje tvořivé aktivity dětí kritickou fází celkového trendu tvořivosti jedince. Měla by mu proto být věnována pozornost při kreativizačních zásazích do všech vývojových aktivit dětí staršího školního věku; mezi nimi považujeme za významné: sociálně komunikativní aktivity (vůdčí činnost období staršího školního věku), školní učební činnost problémového charakteru, zájmové činnosti se samostatným jednáním a organizovanou hrou dětí. Charakteristiky těchto aktivit:

— Sociálně komunikativní aktivity, které se stávají stále rozmanitější, nejsou však přece ještě pravým terénem tvořivosti. Jde sice o nové, nově prožívané a nové adaptace vyžadující sociální skutečnosti, avšak jde spíše opět o přípravu potřebné zásoby správných odpovědí (sociálně komunikativních poznatků a sociálně komunikativních dovedností), která teprve v následujícím období adolescence umožní jejich tvořivé používání a tvořivé rozvíjení;

— učební činnost ve škole již není pro dítě činností vůdčí. Jednak proto, že se učí za použití podobných metod učení i mimo školu, jednak proto, že se prosazuje vývojově naléhavější potřeba učení sociálního, jak jsme se zmínili výše. Avšak v této širší učební činnosti se nebývale rozšiřuje prostor pro vlastní tvořivou aktivitu. Problémové vyučování je způsobem, jak možnosti tvořivé aktivity v tomto vývojovém stadiu nejúčinněji rozvíjet;

— zájmová činnost, jejíž četnost a význam se ve starším školním věku zvy-

šují, poskytuje vlastní prostor pro rozvoj tvořivých aktivit pod vedením dospělých odborníků a odborné literatury. Zatímco v učební činnosti je problém dán či předložen, v zájmové si ho dítě formuluje samo. Proto je důležité ponechat mu samostatné rozhodování, iniciativu formování vnitřní motivace a potlačit tendenci danou pochopitelnou snahou o výsledky, která způsobuje, že se z této činnosti postupně stává série formálně zadávaných úkolů;

— organizovaná hra dětí. Hra starších školních dětí svým významem pro rozvoj tvořivé aktivity navazuje na akce dětí předškolního věku ve volné hře, ale má jiné pozadí. Organizované hry vznikají v době, kdy se u dětí zesiluje potřeba žít v partě, v sociální skupině. Náplní činnosti party je však převážně hra. Ovšem protože jde o hru ve vícečlenné skupině, není myslitelné, aby se realizovala bez sebejednodušších pravidel sociálního charakteru.

S určitým zjednodušením obsahují tato pravidla dva kontrastní prvky: *soupeření* a *spolupráci,* například soupeření mezi partami (skupinami), spolupráci mezi členy téže skupiny. Přitom nemusí vždy jít o referenční skupinu dětí, kterou jsou trvaleji ovlivňováni nejen hrové činnosti jejích členů, ale i jejich další aktivity a sociální život vůbec. Organizovaná hra vznikne i tehdy, když se skupina vytvoří dočasně a účelově k uskutečnění zamýšlené hry, soutěže či závodu. Začlenění do určité soupeřící skupiny klade u každého účastníka nároky na jeho schopnost přijmout roli člena této skupiny a dočasně se jí se všemi z toho vyplývajícími důsledky podrobit. Schopnost podrobovat se proměnlivým rolím je tak v tomto vývojovém období ve hrách s pravidly velmi vydatně procvičována. Nelze ji však považovat za potlačení tvořivosti, za jakousi manipulaci s osobností. Jde vlastně o to určenou roli vytvořit, přeladit určité návyky, způsoby, chování, zaměnit postoje za jiné, nalézt v sobě zdroje pro nové typy chování, pro výkon, překonání překážek.

Mimoto i samotná pravidla jsou především jen hranicemi prostoru pro variované typy chování (operací). Nejsou rozpracována pro každou z pravděpodobných situací. Musí tedy být účastníky hry aplikována na konkrétní rozehrané situace pružně a rychle. Za druhé organizovaná hra předpokládá spolupráci uvnitř soupeřící skupiny, aby se hra vydařila a skupina zvítězila. Spolupráce v některých složitějších hrách probíhá dokonce na základě předem vyměřené a známé dělby činnosti ve hře: rozestavení na hřišti, přidělení funkcí a úkolů. Prvek náhody, který hraje významnou roli i v organizovaných hrách, je prvkem, který vlastně způsobuje jedinečnost, neopakovatelnost každé hry, a klade tudíž vždy znovu nároky na tvořivý přístup všech hráčů. Ten se pak účinněji uplatní, spolupracují-li hráči mezi sebou. Za třetí se v sou-

peření či soutěžení porovnávají konečné výsledky: obvykle jedna skupina prohraje, jedna vyhraje. Poražení musí umět nejen přijmout porážku, ale také podat analýzu svého výkonu i průběhu hry, ze které si vezmou poučení v příštím kole, při příští hře. Mezi analyzované momenty patří i taktika soupeře, jeho slabosti a omezení, popřípadě ocenění jeho převahy.

Z hlediska vztahu tvořivé aktivity a organizované hry zasluhují pozornosti hry, pro něž si hráči vytvářejí pravidla ad hoc. V takovém případě se předmětem tvořivého přístupu stávají navíc i pravidla sama. Vymyslet si pravidla, která berou v úvahu základní hrové situace, jejich dynamiku, cíl hry a způsob boje, je v každém případě tvůrčí aktivitou. Děti mají dostatečnou zásobu známých pravidel, tradovaných v populaci i přes generace. Avšak touží hry obměňovat, obohacovat, inovovat.

Na rozdíl od volné hry předškolních dětí umožňuje organizovaná hra starších dětí přímou účast dospělých. Děti se i samy obracejí na dospělé o rady týkající se organizování her. Spoluúčast rodiče, učitele, vedoucího zájmové skupiny či jiné osoby na organizované hře dětí může její průběh příznivě ovlivnit za podmínky, že tato účast je dětmi vyžádána nebo alespoň přijata.

Zde se samozřejmě naskýtají největší možnosti využít tohoto nabízejícího se vedení k rozvoji tvořivých prvků hry s pravidly. Dospělí mohou dítěti pomoci v tom, aby dovedlo najít svůj výraz v dané roli či vystupňovat svou snahu dostát jejím požadavkům, aby nehrálo hru živelně („hloupě"), ale záměrně vymýšlelo a realizovalo strategie a taktiky, bylo dostatečně pohotové při změnách ve stavu hry, aby spoluvytvářelo kolektivního ducha, pomáhalo a povzbuzovalo spoluhráče a přispívalo k vývoji hry (změně pravidel, variantám).

K jednotlivým stadiím můžeme potom shrnujícím způsobem uvést tyto *kreativizační postupy* (číslování se shoduje s řádkovými oddíly tabulky 1):

I. dbát na základní potřeby a režim dítěte, rozvíjet pohybové dovednosti, od narození s dítětem komunikovat, nenavozovat úzkosti, cvičit dosahování cílů s překážkami, napodobováním trénovat změny chování, neomezovat, naopak stimulovat přirozené pátrací aktivity;

II. vlastními činnostmi a chováním dávat dítěti dostatek materiálu (příkladného) k napodobování — něco umět; napodobování podporovat; účastnit se volné hry dítěte jen pokud potřebuje partnera (v období sólovém); porozumět hře na „jako" nebo „jako s něčím" — rozvíjet fantazii ve hře, dbát zároveň na chápání hranice reality mimo hru. Velký kreati-

vizační význam má, jestliže se u dítěte v tuto dobu objeví neskutečná fantazijní bytost, obvykle pojmenovaná a velmi konkrétně s dítětem interagující a často i zasahující do dění v rodině. Je potřebné ověřit, zda dítě rozlišuje mezi svým imaginárním a skutečným kamarádem, protože tento úkaz by také mohl být projevem nekreativního útěku od reality. Je-li projevem tvořivého potenciálu, časem sám zmizí, neboť jej nahradí jiné možnosti kreativní seberealizace na dalším stupni ontogeneze; rodiče by měli tento projev rané tvořivosti zaregistrovat, imaginární bytost uznávat a také si s ní hrát;

III. podporovat volnou hru dětí, třebas je dospělému prakticky nedostupná; jakmile do ní vstoupí — zaniká. Probíhající hry si nesmíme všímat, ale musíme zato pro ni vytvořit veškeré podmínky, tj. nechat dítěti dost času a místa na hru, nesnažit se ho zaměstnávat jinými činnostmi (hra je nejdůležitější), nepřerušovat hru, nechat dohrát, nekritizovat hru (mít úctu ke hře), poskytovat všestranné podněty duchovní i materiální ke hře nepřímo (mimo); podporovat rozvoj představivosti a fantazie spolu s rozvíjením diferenciační schopnosti mezi fantazií a realitou; cvičit bohatství a hybnost představ (jsou předpokladem tvořivého myšlení v budoucnosti), nezačít předčasně s rozvojem logického myšlení na úkor představivosti — na druhé straně však neukázněnou, rozbujelou představivost konfrontovat s logikou;

IV. neprodlužovat uměle období stagnace kreativity přehnaným důrazem na význam „správných odpovědí" — naopak usnadnit dětem adaptaci na školní situace problémovým učením; podporovat záliby dítěte obstaráváním prostředků a vytvořením dalších podmínek, učit děti hrám s pravidly;

V. začleňovat děti do organizace práce, dávat jim pověření, cvičit je v dovednostech při řízení nebo účasti na společenských událostech, zkoušet rychlé vpravení se do situace, improvizaci (překonávání ostychu); pokračovat v problémovém učení, v samostatném řešení problémů „interdisciplinárního charakteru" formou hry, poskytnout dětem možnost volného pohybu a pobytu venku, nejlépe v přírodě nebo na chráněném prostranství — pro přirozené soutěživé a bojové hry; pomoci dítěti orientovat se v sobě; podporovat samostatnou tvorbu; v zájmových činnostech uměleckého zaměření; při plnění úkolů oceňovat nejen „správné odpovědi", ale i úvahu, úsudek, kritiku, alternativní řešení s důrazem na konečnou elaboraci, umět je (tyto činnosti) vyprovokovat a zaujmout k nim

náležitý mravní přístup; dítě má právo na omyl a právo nebýt podle toho hodnoceno.

b) Tvořivá hra u dospělých

Používáme-li hry k rozvoji některých prvků tvořivosti, identifikuje se zde cíl s charakteristikou hry dospělými oceňovanou (podobně jako u volné hry dětí), totiž volností. V souhrnu životních situací, v nichž je dospělý vždy nějak omezen, například technickými parametry předmětu, informacemi, sociálními konvencemi aj., představuje hra větší volnost v myšlení i jednání, angažuje představivost a fantazii (angažovanou, zacílenou, smysluplnou), dává větší prostor k prožívání. Hráč poměřuje svůj výkon s možnými hodnotami, které hra skýtá, s výkonem druhých, soupeří s nimi nebo kooperuje, učí se získávat, vyhrávat, ale i ustupovat, prohrávat. Svět herního jednání je vymezen, je od života oddělen, až na to, že hráč sám své životní zkušenosti, osobní vlastnosti, přání i prožitky do hry vnáší a zase si odnáší poučení pro život. Hra dospělých tedy více než u dětí vytváří jakési zrcadlo života, a tím se stává (zejména některé moderní typy společenských her) prostředkem sebeutváření, řízeného, tvůrčího rozvoje osobnosti hráče. Proto ji lidé vyhledávají, učí se ji, zdokonalují své hráčské schopnosti a baví se jí, aniž si vlastně užitek nejvlastnější — rozvoj sebe sama — uvědomují.

Z hlediska vlivu na tvořivost můžeme dělit hry na několik souborů či typů. Dělítkem jsou buď ke hře potřebné intelektuální dovednosti (např. předvídání, srovnávání, míra zapojení tělesných funkcí — např. motoriky), postavení hráče (např. vůči jednomu nebo více spoluhráčům), typ soupeře (např. osoba nebo umělý intelekt) a další. Probereme jen typy nejrozšířenější, které v jednodušší podobě mohou hrát i děti.

První kategorií jsou hry založené na řešení řady problémů a vyžadující myšlenkové řešitelské činnosti, při nichž hráč připravuje a realizuje určité strategie (tahy, postupy), které umožňují splnit předem známý cíl. Pro tuto kategorii jsou typické *hry deskové*,[3]) které jsou podskupinou stolních her a rozumí se jimi víceméně hry myšlenkové (nikoli fyzické typu stolního fotbalu aj.). Podkladem hry je deska, šachovnice, síť nebo hrací plán, na němž se podle příslušných pravidel pohybuje různými figurkami či kameny. Představují pásmo her od velmi jednoduchých (vlk a ovce, princezna a drak, člověče, nezlob se) až po velmi složité, pěstova-

---

[3]) Podklady pro pasáž o těchto hrách poskytl *Dušan Prokop.*

né i soutěžně, jako jsou šachy, go a mezinárodní dáma. Tyto myšlenkové deskové hry se dále člení na takzvané hry logické a náhodné. V pravidlech prvních nefiguruje náhoda (kromě uvedených soutěžních her jsou to dále například hry gomoku čili piškvorky, hasami šogi, dáma, solitér čili samotář, halma, obrana pevnosti aj.), v druhých se náhoda ve větší či menší míře uplatňuje (hody kostkou, popřípadě rozdávkou kamenů — např. v člověče, nezlob se a jeho různých variantách, ve vrhcábech, v různých hrách s obchodními či diplomatickými náměty, v dominu, madžongu aj.).

Všechny uvedené typy můžeme použít k rozvíjení a prověření určité stránky tvořivosti. Logické hry vedou podle stupně své složitosti především k odhalování algoritmů a rozvíjení algoritmického myšlení, dále se v nich uplatňuje logická kombinatorika a takticko-strategické myšlení, někdy i v podobě intuitivní. Hry s prvkem náhody, zvláště složitějšího typu, se sice od předchozích v zásadě neliší, ale je v nich nutno reagovat na měnlivou pravděpodobnost a na překvapení (výhodu i nevýhodu).

Specifickou tvůrčí činnost rozvíjejí u začátečníků i vynikajících hráčů různé formy šachu, go a mezinárodní dámy. Nejde ani tak o hru v celku (o její soutěžní stránku), ale o vytváření řady specifických objektů, partií, úloh apod. během hry, jež se přenášejí od jejich producentů (špičkových hráčů apod.) do širšího okruhu zájemců k amatérským hráčům, jichž jsou doslova milióny, jako vzory situací. Uvedené i další deskové hry jsou v podstatě herní a počtářskou imitací či transformací nějakého reálného děje (původně spjatého zřejmě s mytologickými příběhy, s lovem, válkou, rituály, různými společenskými a životními ději), proto je lze také užít jako cvičného prostředku pro tvorbu v těchto oblastech. Jsou rovněž určitým modelem složek tvůrčího procesu, což lze prokázat na hře šachové, kde můžeme odlišit několik úrovní tvůrčího procesu, demonstrovat je a záměrně se jim učit.

Aplikace pravidel pro pohyb figur na šachovnici a možné navazující kombinace tahů s jednotlivými figurami představuje úroveň schematického, o klasické logické operace se opírajícího myšlení. Je třeba si osvojit možné pohyby, funkci jednotlivých figur a při hře s nimi počítat, stejně jako při technické tvorbě respektujeme přírodní zákony. Další úrovní myšlení již heuristického typu jsou jednodušší strategické kombinace, jako je založení útoku, obrany, upevňování pozice, ohrožování soupeřových pozic, léčka apod. Zde se již uplatňuje celá škála obecně popsaných heuristických operací (viz např. *Pavelka,* 1979), které hráč může použít, musí je však přizpůsobit vývoji hry. Řada kombinací tahů, strategií či manévrů má již ustálená pojmenování podle zemí, autorů, takže začínající šachista má k dispozici již jistou heuristickou zkušenost, kterou si může osvojit a dále rozvíjet. Stejně například při tvůrčím pro-

cesu ve vědě existuje řada doporučených postupů, například pro experimentální práci, provádění pozorování, které zkracují proces a zkvalitňují výsledky. Třetí úrovní je samostatné nalezení možnosti řešit danou hru (postavení), najít popřípadě nové řešení, pustit se dosud málo probádanou cestou, realizovat novou variantu hry. Hráč musí uplatnit odvahu, fantazii, invenci. Nalezením nového přispívá hráč do pokladnice tvůrčí zkušenosti dané hry, neboť si nalezené nemůže nechat pro sebe, řešení je viditelné a je obvykle také diváky i teoretiky po zápasu rozebíráno a předáváno dál.

Jak je tedy patrné, modeluje šach intelektovou složku tvorby na třech úrovních: na úrovni základních schematických operací myšlení, dále na úrovni heuristických procedur (srovnání, kombinace, variace, odhalování, předvídání) a konečně i na úrovni vyššího myšlení, představivosti a fantazijní produkce. Hráč čerpá z paměti, vědomých procesů i intuice.

Více prvků sociální tvořivosti obsahují potom *společenské hry*. Můžeme je rozdělit na takové, které vytvářejí sociální dovednosti a schopnosti tvořivě jednat v sociálních situacích, a ty, které jsou prostřednictvím sociálního jednání spíše zaměřeny na sebepoznání a sebeutváření. Druhý typ někdy nevypadá jako hra, spíše jako didaktický úkol, avšak prováděním ve skupině se dostavují i sociální podněty. Tento typ prozkoumali a poznatky o něm shrnuli například Masters s Houstonsem (1972). Komplexní přístup reprezentuje například hra Cariso (Buggle, 1973). V naší literatuře existuje zásobník pro výběr vhodných her v publikacích Bakalářových[4] (1976, 1980).

Odtud můžeme vybrat hry, které mají vliv na řadu faktorů tvořivosti (nebo operací). Mohou ovlivňovat:

1. pohyblivost — schopnost snadno a lehce „přepínat" na nové formy a obsahy vnímání a myšlení,
2. plynulost — rychle a lehce nalézat příhodné nápady a představy;
3. originalitu — vymýšlet mimořádné, obsahem bohaté a zajímavé nápady a řešení,
4. analýzu — popisovat, upřesňovat a definovat obsahy a vzájemné souvislosti,
5. produkci — podávat systematicky nápady a postupy řešení,
6. konstrukci — účelně spojovat známé myšlenky a dosažitelné věci,
7. přetváření — uvolňovat vzájemné vazby a mezi částmi zavádět nové vztahy,
8. pořádání — nalézat dělítka (kritéria) a dotyčné věci a myšlenky podle nich seskupovat,
9. schopnost výrazu — formovat a sdělovat prožitky, pocity a zkušenosti,
10. realizaci — plány cíleně rozpracovávat a v jednotlivostech uskutečňovat,

---

[4]) *Eduard Bakalář* také připravil tuto pasáž.

11. kombinaci — řešení hledat nalézáním nových vztahů a způsobů srovnání,
12. překlady — výpovědi, data a znaky systematicky nahrazovat jinými,
13. rozhodování — srovnávání rozdílných hledisek, jejich zvažování a určování dalších postupů,
14. přizpůsobení — věci a myšlenky přizpůsobovat stávajícím podmínkám,
15. organizaci — dané záležitosti vyřizovat se zřetelem na smysl, cíl a účel.

Tak například podle našich zkušeností hry Co by vás překvapilo, Co nelze trénují plynulost, originalitu, schopnost výrazu, hra Definice trénuje podle čísel výše uvedených položky *4, 8, 11,* Inventura *2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11* (podle zaměření hry), Jedno v druhém *21, 2, 7, 8, 11, 12,* Ředitel muzea *2, 3, 8;* Řetězová meditace *1, 2, 7, 11, 12,* Soutěž originálních nápadů *1, 2, 3, 12.*

Podívejme se blíže na hru Vtipálkova knihovna, která ovlivňuje pohyblivost, plynulost, originalitu, přetváření a „překlad". Podstatou je vymyslet ke známému nebo fiktivnímu knižnímu titulu jiný „obsah" knihy (překvapení uvnitř), popřípadě vazbu, obal, doplněk apod., tj. překonat fixované spojení titulu s obsahem. Při tomto procesu dochází k uvolnění určitých myšlenkových bariér. Nápady lze rozdělit na několik kategorií: dodržení doslovného znění titulu (kniha W. Whitmana Stébla trávy by obsahovala vitrínku s botanickými vzorky trav), které je ještě málo tvořivým nápadem; materializace odpovědi, ke které titul vybízí (např. skutečným případem vtipálkova „daru" oslavenkyním při MDŽ byla kniha, na jejímž přebalu byl vytištěn název Co vědí muži o ženách, ale stránky uvnitř byly nepotištěné); přenesení významu (příručka pro plavecký výcvik by obsahovala sbírku úloh z vyšší matematiky, Svět zvířat fotografie z rušných ulic); přenesení významu s hyperbolou (jízdní řád by obsahoval text písně Život je jen náhoda nebo tabulky náhodných čísel, Bakalářova kniha Umění odpočívat malý, vkusně upravený náhrobek); kontrastní myšlenka (za titulem Škola hrou by se skrývaly obrazy středověké mučírny). Je však třeba upozornit, že vlivem určité euforie, která se dostaví po překročeních prvních intelektových bariér, pokračuje uvolňování dále přes hranice morálních a jiných zábran. Tak například titul knihy Škodlivé drogy může vyvolat jak přijatelný nápad — kniha by „obsahovala" miniaturní televizor, tak doslovné řešení — lahvičku vitriolu. I když jde jen o hru (nikoli skutečnost, která by již byla v rozporu se zákonem), musí vedoucí hry upozornit hráče, aby tvořivé myšlení „vrhli" též na dodržení hranice morálky, společenských zvyklostí, důstojnosti, slušnosti. Umět myšlenkový proud ovládnout je stejně cenné jako jej uvolnit. To platí pro všechna cvičení typu podávání volných návrhů, řešení problému bez vymezení apod.

Řadu her rozvíjejících tvůrčí myšlení a interakční dovednosti použili v rozsáhlejším kreativním programu pro vysokoškolské studenty ve školním roce 1981/1982 autoři Průcha — Špírek — Střížová (1983). Šlo o hry kooperační, kompetiční a smíšené, například Hlavolam, Zelené — bílé, Stavba věže, Slovo — definice, Organizace práce, Plánování a výroba. Tak například známá Stavba věže jako kompetiční hra vyžaduje vytvoření optimální technicko-sociální strategie, podle níž je třeba sladit čas potřebný na stavbu (čím kratší, tím více bodů), výšku věže (čím vyšší, tím více bodů) a počet použitých kamenů (čím nižší, tím více bodů, je tedy třeba využít hranolů na výšku). Mimoto si musí každé družstvo vytvořit vhodné rozdělení rolí a operací podle obratnosti členů a zvolit způsob komunikace. Řada variant hry může do ní vnášet další tvořivé prvky, například překonání překážky — musí-li mít polovina družstva zavázané oči, nesmí-li družstvo komunikovat; respektování nového pravidla — věž musí mít v některém poschodí krakorec pro balkón; zcela nový prvek — musí-li použít válcového prvku, který dodá ředitel hry. Dále můžeme variovat atmosféru hry (povzbuzováním, možností sledovat soupeře), náročnost (pořizovat o stavbě kreslený záznam) apod. Variacemi a složitostí získává hra sociálně tvořivý význam.

Příležitostí pro tvorbu sociálních strategií poskytují dále *sportovní hry.*[5]) Průběh činnosti se odehrává ve velmi krátkých časových úsecích (zrychlování hry, překvapivé obraty, udávání a zvyšování tempa), což nutí hráče nejen vymýšlet strategie a kontrastrategie, ale činit tak v časovém stresu, pohotově, v mžiku. Kolektivní povaha jednotlivých herních akcí klade nároky i na rychlou komunikaci mezi hráči, okamžité postřehnutí změn, záměrů spoluhráčů nebo jejich selhávání. Stres se stupňuje nejen fyzickým vyčerpáním, ale i celkovým vývojem hry (např. vývojem skóre vůči zbývajícímu času nebo snahu udržet nepatrný náskok nutným riskováním nebo jeho vyloučením apod.) a konečně i emočním tlakem vyplývajícím z jednotlivých herních situací, reakcí spoluhráčů, protihráčů, trenérů a diváků. Soupeř se snaží často zmást určitou taktikou (např. vyvoláváním zmatku, fauly), rušit přehlednost situací, sportovní průběh hry. Typickým přínosem sportovních her pro rozvoj tvořivosti je tedy jejich náročnost na realizaci tvůrčí činnosti za obtížných podmínek.

Při cvičném využití sportovních her se většina těchto obtížných podmínek ztrácí a můžeme je jen do určité míry modelovat (např. tempo hry). Na druhé straně (při přípravě hráčů) můžeme prů-

---

[5]) Pro tuto pasáž poskytl podklady *Pavel Slepička.*

běh hry rozkládat na jednotlivé části a trénovat například různé způsoby útoku, lsti, léčky, varianty obrany. Hráči k tomu sami přispívají vytvářením různých kombinací, objevováním různých možností akcí při určitém postavení, možností pro zakončování akcí apod.

Zvláštní tvůrčí přípravou by pro úspěšnost ve sportovních utkáních a soutěžích měli procházet ti jedinci, kteří mají v družstvu specifickou roli a v zápase se projevují jako tvůrci hry. Slepička s Kobylkou (1976) zjistili, že tito jedinci již vykazují vyšší fluenci jak na obecné úrovni, tak na úrovni specifických dovedností. Tito tvůrci hry obvykle dominují, vytvářejí pro spoluhráče výhodné situace pro dosažení bodu a rozpoznávají lépe záměry soupeře.

Ve sportovní hře se obvykle neuplatní přílišná originalita, neboť se stává sólovou akcí, ke které se obvykle nestačí spoluhráči připojit. Je však na místě, způsobí-li překvapení, proti němuž soupeř nestačí nalézt vhodnou obranu.

3. ROZVOJ INDIVIDUÁLNÍCH PŘEDPOKLADŮ PRO TVŮRČÍ ČINNOST

A. CHARAKTERISTIKA TVŮRČÍCH DOVEDNOSTÍ A SCHOPNOSTÍ[6])

Ve všech oborech lidské činnosti a v řadě životních situací naráží člověk na různé obtížné problémy. Obtíže se zvyšují, nemůže-li k jejich řešení použít známých postupů či algoritmů a nevystačí-li s aplikací formální logiky. Jsou to problémy, které vyžadují změnu v nazírání a v běžném způsobu uvažování a konání. Jejich řešení vyžaduje značné úsilí, protože se většinou jedná o zásadní, kvalitativní změnu, k jejímuž uskutečnění je nutno překonat značnou setrvačnost poznávacích procesů i způsobů chování, která se projevuje jako stereotypie, funkční fixace apod. Řešení většinou brání i řada sociálních faktorů — společenské zvyklosti, tradice, předpisy a ustanovení, předsudky apod. Postup řešení probíhá na vědomé i nevědomé úrovni a uplatňuje se v něm vedle poznávacích procesů též celá řada jiných — emoce, pocity, nálady atd.

Proces řešení obvykle není plynulý, ale přerušovaný a *fázovitý*. Jednotlivé fáze probíhají do značné míry i paralelně, popřípadě

---

[6]) Tuto část připravil *Jan Holeyšovský*.

se cyklicky opakují. Každá fáze je charakterizována typickými aktivitami, které můžeme procvičovat a tak připravit člověka na celé řešení.

Počítáme s tím, že při vhodné sérii těchto cvičení dochází k učení, jehož výsledkem jsou užitečné psychofyziologické předpoklady pro tvůrčí činnost. Účinek je tím větší, čím více se simulované problémy podobají skutečným. Náročnost procesu učení přitom může vzrůstat (od jednoduchého ke složitějšímu problému nebo od snazších počátečních fází skutečného tvůrčího procesu k finálním). Metody, které se zde užívají, se liší od metod vedení tvořivé hry (kap. 2) nebo metod estetických činností (kap. 4), i když v oblasti utváření osobnostních vlastností se jim zase přibližují. Významnou roli hraje samotný předmět, látka, skutečnost, v níž je skryt nějaký problém nebo některý z prvků, jak jsme již uvedli v části 1c. Řešením problému, pokusem o tvorbu se předmět mění na vyšší, organizovanější stupeň své existence. Podobně je tomu při problémovém učení jako prostředku osvojení předmětu, látky. Proto můžeme jeho principů, forem i konkrétních případů využít při tvořivosti, zdůrazňujeme však více jeho cíl — získání tvůrčích dovedností, schopností a vlastností. I z tohoto důvodu postupujeme v kreativním programu podle fází tvůrčího procesu (tedy podle logiky této činnosti), podobně jako u problémového vyučování postupujeme podle vyučovací osnovy — logiky (zde však látky).

Pro účely této publikace jsme zvolili následující *fázování* procesu řešení problémů:

— iniciační fáze — subjekt sám identifikuje problém, popřípadě je seznámen s jeho existencí — dochází ke změně zaměření subjektu, vytváří se vztah mezi subjektem a předmětem problému a vzniká motivace k jeho řešení. Postupně se vytvoří celý cyklus kreativní situace;

— logicko-operační fáze — subjekt se orientuje v zadání, shromažďuje data a informace, posuzuje podmínky týkající se problému, upřesňuje, popřípadě reformuluje problém, provádí analýzy, zkouší různé prostředky. Vytváří hypotézy, hledá možné alternativy řešení a postupů, ověřuje jejich použitelnost. Intuitivní fáze probíhá nejčastěji paralelně nebo i předchází fázi předchází. Operace však probíhají na úrovni nevědomí, obsahy jsou konfrontovány s různými zkušenostmi, prožitky, vzpomínkami i zapadlými vědomostmi, asociovány s poznatky z nejodlehlejších oblastí poznání. Takto změněné a doplněné obsahy pronikají zpět do vědomí, mají podobu běžných i bizarních představ a fantazií, snů, pocitů a emocí. Toto pronikání je ztíženo soustředěním pozornosti na řešení problému logickou cestou, které je charakteristické pro předchozí fázi. Nevědomá činnost se proto zintenzívňuje v přestávkách mezi vědomým úsilím, během odpočinku nebo při jiné alter-

nativní činnosti. Jako jeden z těchto průniků do vědomí, ale i jako výsledek vědomých procesů se vynořuje náhlý nápad, osvícení, vhled do problému a námět k jeho řešení. Tento zážitek bývá doprovázen poměrně intenzívní kladnou emocionální reakcí a bývá popisován jako „AHA" zážitek;

— finální fáze — sestává z verifikace předchozího nápadu, testování správnosti řešení a z jeho realizace, to jest dokončení a vypracování do všech detailů, konečně i prosazení, rekonstrukce celé oblasti. Tato fáze je více či méně zdlouhavá podle povahy a složitosti řešeného problému. Často dochází k ověřování a opakování jednotlivých aktivit předchozích fází, popřípadě k rekapitulaci celého procesu. Realizace některých typů problémů, respektive jejich prosazení a uvedení do praxe je samostatným problémem (např. technický prototyp — sériová výroba).

Jednotlivé aktivity, které budeme rozvíjet v přípravě na tvůrčí činnost, jsou uvedeny v tabulce 2, v přehledu sestaveném podle fází procesu řešení problému. V klíčových aktivitách se uplatňuje divergentní a konvergentní operace. Divergentní operace se projevuje zpravidla výčtem nebo vytvářením vyčerpávajícího nebo co největšího počtu možných alternativ, konvergentní pak výběrem jedné nebo několika optimálních variant. V pedagogické praxi je divergentní operace často podceňována, což při řešení problémů vede zpravidla k výběru první přijatelné, a nikoli nejvýhodnější varianty. V programech pro rozvoj tvořivosti se proto klade na divergentní myšlení obzvláštní důraz. I když některé aktivity mají spíše divergentní charakter, v průběhu procesu působí obě operace jako principy v dialektické interakci. Při výchově k tvořivosti je proto žádoucí je rozvíjet současně a vyváženě.

Aktivity jednotlivých fází nejsou v přehledu uspořádány chronologicky, neboť ve skutečnosti často probíhají paralelně nebo periodicky.

Aktivity intuitivní fáze tvůrčího procesu se odehrávají převážně mimo vědomou kontrolu, a jsou tudíž těžko operacionalizovatelné. V přehledu jsou proto více rozvedeny aktivity stimulující jejich průběh a usnadňující jejich pronikání do vědomí.[7])

Pro úspěšné tvůrčí řešení problémů je třeba vybavit jedince rozsáhlým souborem předpokladů, který bychom mohli označit

---

[7]) Zdůrazněním významu nevědomých aktivit v intuitivní fázi by neměl vzniknout dojem, že se nevědomé procesy omezují pouze na intuitivní fázi. Nevědomé psychické aktivity se účastní celého procesu řešení problému. V intuitivní fázi však získávají převahu nad ostatními aktivitami. Na druhé straně řadu problémů řešíme s výraznou převahou vědomých logických operací. Ale není to zase někdy klam? Nevědomé si přitom neuvědomujeme.

Tab. 2
Heuristické operace v různých fázích tvůrčího procesu

Iniciační fáze	Logicko-operační fáze	Intuitivní fáze	Finální fáze
identifikace problému pozorování komplexní pozorování vyčlenění podstatných detailů přesuny v pozorování detailní pozorování překonávání stereotypů estetické hodnocení vjemu problémové uvažování kladení otázek *alterace subjektu* vnější stimulace vnitřní stimulace vyhledávání vnějších stimulů vytváření pracovního režimu	*vymezení problémového pole* analýza cílů práce s informacemi formulace a reformulace problému symbolizace problému *variační postupy* určování protikladů a rozporů hledání analogií modifikace a transformace hledání alternativ	*nevědomé aktivity* pronikání problému do nevědomí symbolická transformace spojování nesouvisejících obsahů emocionální doprovod překračování prahů paměti spojování s vnějšími podněty zaplňování informačních mezer průnik nevědomých obsahů do vědomí *vědomé aktivity* navozování vzdálených analogií metaforické vyjadřování využívání imaginace a fantazie reflexe pocitů a emocí změna činnosti: — denní snění	*verifikace* určování kritérií hodnocení sestavení alternativ a variant řešení výběr optimální varianty *realizace* vypracování návrhu modifikace zhotovení modelu zhotovení prvního produktu *prosazení řešení*

	— spánek, odpočinek
	— tělesný pohyb
	rozhovor, prohlížení materiálů
	vyhledávání stimulů

Tabulka je pedagogickou aplikací operací používaných v heuristických procedurách uspořádaných také tabulkově (viz In: *Pavelka a kol., Hlavsa,* 1979).

jako *tvůrčí potenciál.* Můžeme jej rozdělit do jednotlivých oblastí nebo skupin. Především jde o oblast předpokladů odborných. Sem patří osvojené informace a znalosti a dovednosti s nimi operovat v daném oboru a v souvislosti s dovednostmi sociálního chování. Morální oblast zahrnuje postoje, hodnotové orientace a morální kodexy a určuje orientaci tvůrčí činnosti prosociálním a konstruktivním směrem. Nutné jsou i předpoklady tělesné, fyzické a fyziologické vlastnosti subjektu, na které jsou kladeny specifické nároky v konkrétním oboru, ale také optimální celková fyzická kondice, která je předpokladem dobré kondice mentální, ovlivňující stavy důležité pro tvůrčí činnost. Třebaže všechny tyto předpoklady mají psychologický aspekt, zaměříme se podrobněji na specifičtější psychické předpoklady, které vyžaduje tvůrčí řešení problémů. Z hlediska psychologického rozeznáváme jednak výkonové dispozice — schopnosti a dovednosti, jednak šířeji pojaté dispozice — vlastnosti.[8])

Tvůrčí dovednosti jsou výkonnostní předpoklady vztahující se bezprostředně k jednotlivým tvůrčím aktivitám. Při jejich klasifikaci proto vycházíme z přehledu tvůrčích aktivit uvedeného v tab. 2. Hovoříme například o dovednostech komplexního pozorování, formulování problémů, metaforického vyjadřování apod.

Tvůrčí schopnosti jsou naproti tomu výkonnostní dispozice vztahující se k psychickým procesům a funkcím, které se tvůrčího řešení problému účastní. Původně to byla testová kritéria Torrancova testu tvořivého myšlení (přehled Hlavsa—Jurčová, 1978). Tomuto souboru kritérií byla později přisouzena obecnější platnost, byl poněkud rozšířen a povýšen na soubor *tvůrčích schopností.* V současnosti se všeobecně uvádí asi v takovémto rozsahu:

— senzitivita — citlivost na problémové situace, schopnost intenzívně vnímat a hodnotit prostředí, neignorovat nedostatky, reagovat na možnosti zlepšení, vyhledávat a připravovat problémy k řešení;

— fluence — plynulost myšlenek a představ, schopnost pohotově (plynule) vyprodukovat na daný podnět nebo v určité situaci velké množství nápadů, námětů, možností nebo alternativ řešení;

— flexibilita — pružnost myšlení, schopnost měnit východiska řešení, dívat se na problém z různých hledisek a úhlů, přesunovat pozornost, překonávat návyky a osvobodit se od původních či běžných stanovisek;

— originalita — schopnost nalézat a formulovat neobvyklou, zvláštní a novou myšlenkou, nápad nebo řešení;

— rekonstrukce (redefinice) — schopnost předělávat, přepracovávat to, co

---

[8]) Podrobnější rozlišení dovedností, schopností a vlastností viz např. *Čáp,* 1980; *Balcar,* 1983.

bylo již vytvořeno, všimnout si dalších možností řešení i extrémních a neobvyklých alternativ;

— elaborace — schopnost myšlenku nebo nápad rozvést, vypracovat detaily, dokončit a uskutečnit.

Toto zevšeobecnění není zcela vhodné, protože výše uvedené pojmy trpí všemi nedostatky testových kritérií. Navíc, kromě elaborace, předpokládají účast pouze dvou poznávacích procesů. Elaborace naproti tomu označuje ne zcela konzistentně složku konativní. V procesu řešení problémů se však uplatňuje celá řada psychických funkcí a poznávacích procesů. Vedle *myšlení* a *vnímání* jsou to především *imaginace, paměť, pozornost,* nelze opomíjet ani nevědomé *intuitivní procesy.* Do tohoto výčtu nejsou zahrnuty ani další procesy podstatné pro tvůrčí činnost, totiž *dezintegrace, kombinace* a *integrace.* Jelikož však předpoklady pro všechny tyto procesy je nutno rozvíjet, není výše uvedený model vycházející z testových kritérií vyhovující. Jiný, ucelenější přehled tvůrčích schopností však není znám. Pokusili jsme se proto daný model rozšířit o chybějící psychické procesy a funkce, jak je to schematicky uvedeno v tabulce 3.

a) Metody rozvoje tvůrčích dovedností a schopností

Výše uvedené předpoklady jsou zřejmě převážně fenotypické a jen obtížně vyčleňujeme jejich genotypický základ. Přesto musíme při rozvoji tvořivosti vzít v úvahu vývojové hledisko. Obecně se soudí, že z jednoho a téhož genotypu se mohou podle kvality a kvantity vnějšího působení vyvinout kvalitativně i kvantitativně značně odlišné podoby fenotypu (podrobněji viz Balcar, 1983, s. 30). Uvedené předpoklady tedy nelze brát jednoznačně jako cíle výchovy k tvořivosti (ty jsou ostatně širší), ale jen jako určité směry úsilí. Srovnáme-li mezi sebou dovednosti, schopnosti a vlastnosti, je též patrné, že se doplňují, mohou se i kompenzovat, nahrazovat a tvoří u jedince jedinečný komplex jeho tvůrčího potenciálu.

Nejlepší metodou jejich rozvoje je tedy opět různorodá tvůrčí činnost formující každou složku. Prvním stupněm je vytváření alespoň podmínky pro uplatnění tvůrčích přístupů k řešení problémů ve výuce, například formou *problémového vyučování,* aktivizujícími metodami, určitou volností při zvládání učební látky (kladením otázek, samostatnou prací studentů apod.). Dalším krokem je záměrné rozvíjení tvůrčích dovedností a schopností, na něž navazuje komplexní formování osobnostních vlastností v souladu s rozvojem odborným, tělesným a morálním. Děje se tak

Tab. 3
Soustava tvůrčích schopností a základních psychických procesů

Tvůrčí schopnosti Psychické funkce a procesy	OTEVŘENOST Senzitivita	PLYNULOST Fluence	PRUŽNOST Flexibilita
VNÍMÁNÍ	vnímavost, schopnost intenzívně vnímat a hodnotit prostředí	množství a intenzita uvědomovaných vjemů	pružnost vnímání, schopnost překonávát percepční stereotypy
MYŠLENÍ	zvídavost, schopnost akceptovat problémy k řešení	plynulost myšlení, množství vyprodukovaných myšlenek a nápadů	pružnost myšlení, schopnost překonávat fixace a stereotypy myšlení
INTUICE	zmocňování se problémů nevědomím	množství průniků nevědomých obsahů do vědomí	rozsah a různorodost spojovaných nevědomých obsahů
IMAGINACE	orientace představ na nové, neznámé a nejednoznačné obsahy	množství a živost představ	manipulace s představou, obsahová různorodost představ, střídání představ různých smyslových modalit
PAMĚŤ	zapamatování, schopnost vštípení, učení nového	vybavování, aktivace paměťových stop, rozsah paměti	pružnost paměti, překonávání různě směrovaných útlumů při vštípení a vybavování

PŮVODNOST Originalita	DEZINTEGRACE	INTEGRACE
novost pohledu, relativní nezávislost vnímání na kulturních a sociálních vzorech	dezintegrace vjemu, vnímání jednotlivých detailů bez ohledu na celistvost vjemu (Gestalt)	spojování zdánlivě nesouvisejících detailů vjemu, spojování různých vjemů ve vyšší celky
novost myšlenek a myšlenkových postupů, relativní nezávislost na kulturních a sociálních vzorech	dezintegrace logických celků a struktur, ustálených způsobů myšlení	spojování a kombinace idejí, abstrakce, vytváření vyšších logických celků, inteligence jako postřehování vztahů
individuální determinovanost intuitivních postupů	rozbití logických a časových vazeb prožitků v nevědomí	spojování nevědomých obsahů v nové celky
novost, neobvyklost představ a jejich kombinací, fantazmata	rozbití představ reálných předmětů, představy detailů a částí	kombinace představ, produktivní fantazie
vzdálenost a neobvyklost asociací	dezintegrace ustálených a pevných asociací	integrace paměťových stop, vytváření nových asociací

Tvůrčí schopnosti Psychické funkce a procesy	OTEVŘENOST Senzitivita	PLYNULOST Fluence	PRUŽNOST Flexibilita
POZORNOST	zaměření a upoutání pozornosti na nové předměty a jevy, bezděčná pozornost	intenzita a trvání pozornosti	fluktuace, přesuny pozornosti
KONÁNÍ	vyhledávání poznatků a problémů	množství, bystrý průběh operací a konání	restrukturace, střídání činností a postupů

Proti běžným souborům tvůrčích schopností jsme místo restrukturace a elaborace doplnili dezintegraci a integraci. Šest takto uspořádaných schopností jsme ještě rozdělili podle základních psychických procesů. V reálné tvůrčí činnosti se potom uvedené schopnosti spojují v interfunkční celky. Toto členění by mohlo vyhovovat pro pedagogické účely.

PŮVODNOST Originalita	DEZINTEGRACE	INTEGRACE
zaměření pozornosti na zdánlivě bezvýznamné či všední předměty a jevy, které obvykle pozornosti unikají	rozdělení pozornosti, těkání	koncentrace pozornosti
neobvyklé způsoby jednání	destrukce, dezintegrační činnost	konstrukce, elaborace

různými problémovými úkoly zařazenými do vyučovací osnovy (viz např. příspěvky Šuchův a Ambrušův v publikaci Ďuričově, 1984, týkající se matematiky a jazyka), kreativními programy se speciálními cvičeními a pracovními úkoly s velkým formativním účinkem. K tomu se často užívá transformovaných testových úloh jako *facilitačních technik* (jejichž účelem je napomoci při překonání různých překážek v tvůrčí činnosti) a také různých kultivačních cvičení a invenčních etud.

Kultivační cvičení jsou většinou zaměřena na rozvíjení určité specifické oblasti tvůrčích dispozic. Tak například cvičení manipulace s představou rozvíjí jednak dovednost manipulace, jednak širší schopnosti řídit procesy imaginace a fantazie, ale i trvalejší postoje k používání fantazie v tvůrčím procesu, a to i v sociálním měřítku. Tak počáteční pouhé usnadnění přirozené představivosti přejde až v kultivovanou stránku osobnosti.

Invenční etudy jsou modelové problémy, jejichž použitím je možno navodit simulovaný průběh tvůrčího procesu s poukazem na některé specifické záludnosti. Rozdíl mezi invenčními etudami a kultivačními cvičeními není příliš výrazný a mnohdy záleží na způsobu jejich použití. Pro jednoduchost je v následujícím textu nerozlišujeme a uvádíme je pod společným názvem cvičení.

Podle potřeby spojujeme cvičení s praxí účastníků kreativního programu a současně obě zkušenosti z přirozeného i modelovaného (simulovaného) procesu psychologicky interpretujeme. Podle potřeby může část výkladu předcházet činnosti účastníků nebo následovat po ukončení cvičení. Celá procedura pak má i nemá charakter výcviku. Tím, že náročnost stupňujeme, že cvičení kombinujeme a snažíme se o přesně vymezené výsledky, popřípadě napomáháme příklady transferu těchto výsledků jinam, neliší se tento postup v základu od jiných typů výcviku. Ve skutečnosti je to však jen určitý podnět v toku tvůrčího rozvoje dané osobnosti, jímž demonstrujeme určité možnosti, a ponecháváme (a to při interpretaci zdůrazníme) mnoho prostoru pro samostatné využití našeho podnětu.

b) Cvičení aktivit tvůrčího procesu a vedení při jejich osvojování

Iniciační fáze

Identifikace problému

Pozorování všemi smysly. Nejvýznamnějším smyslem, který nám zprostředkovává většinu informací o světě, je zrak. Hovoříme-li o pozorování, většinou předpokládáme, že jde o pozorování

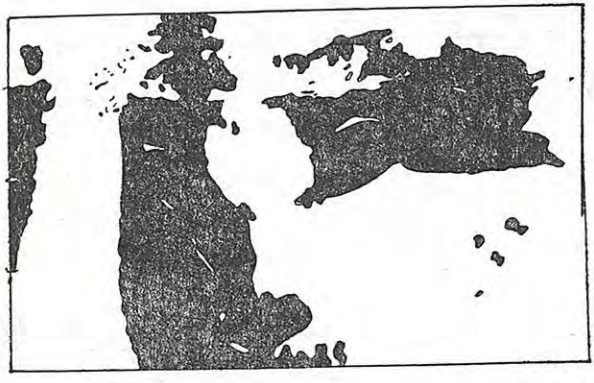
zrakové. Podněty ostatních smyslů často ani „nevnímáme" — to znamená, že si je neuvědomujeme. Ale přesto na nás působí a mohou obsahovat informace důležité pro řešení problému. Abychom na ně uměli zaměřit vědomou pozornost, pomáháme si tím, že dominantní smysl na určitou dobu vyřadíme a snažíme se orientovat pouze pomocí ostatních smyslů.

K tomu slouží například cvičení Procházka slepců. Zúčastněné osoby si zavážou oči šátkem a uchopí se v zástupu za ruce. V čele je vedoucí, který vidí a vede zástup „slepců" na vycházku. Trasu volí tak, aby poskytovala co nejzajímavější podněty hmatové, sluchové, čichové atd. Ostatní členové se pomocí nich snaží orientovat na trase pochodu.

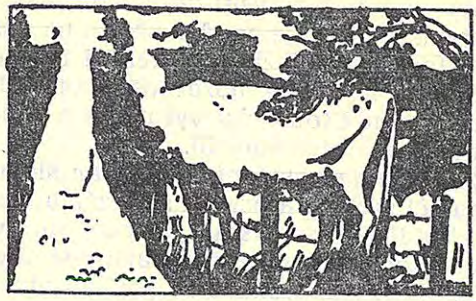
Podobné cvičení: Poznávání po hmatu. Polovina zúčastněných si zaváže oči šátkem. Ostatní s nimi vytvoří dvojice. Uchopí ruce „slepců" a položí je na svůj obličej. „Slepci" se podle hmatu snaží identifikovat svého partnera. I když jej již poznali, neukončují hru předčasně, ale snaží se prozkoumat hmatem všechny detaily obličeje svého partnera, které dříve znali pouze prostřednictvím zraku. Mohou použít i čichu.

Komplexní pozorování předpokládá propojení podnětů různých smyslů i informací v rámci jednoho smyslu a interpretaci vnímaného jako smysluplného celku. Bez této interpretace se nám vjem rozpadne do chaotického shluku podnětů.

Podíváme-li se na obrázek č. 1, obvykle nedokážeme říci, co představuje. Jde o detail, výřez z celku. Teprve obrázek 2, zobrazující celek, napoví a zprostředkuje interpretaci i obrázku 1.



Obr. 1 Skrytá figura. Obrázek lze jen ztěží obsahově interpretovat bez znalosti kontextu většího celku



Obr. 2 Interpretace k obr. 1

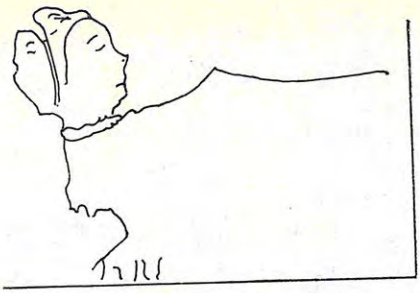
Vyčlenění podstatných detailů. Abychom mohli celek správně interpretovat, je třeba vyčlenit ty detaily, které jsou pro jeho interpretaci rozhodující. Soustředíme-li svou pozornost na jiné detaily, můžeme dojít k naprosto odlišné interpretaci vnímaného. Viz alternativní interpretace obrázku 1 schematicky zobrazené na obr. 3.

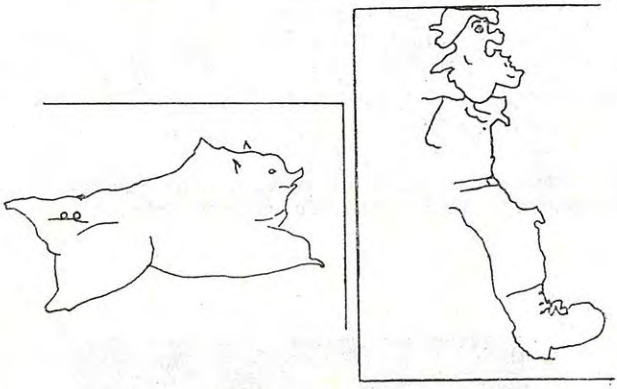
K postižení podstatných detailů slouží cvičení s obrázkem 4. Postupně se v něm orientujeme a vyčleňujeme ty detaily, které jsou podstatné pro jeho interpretaci. (Co obrázek představuje? Najdete v něm skrytý automobil?)

Přesuny v pozorování. Při vnímání složitých a neznámých objektů, kdy vyčlenění podstatných detailů je nesnadné, je třeba neustále přesunovat pozornost mezi celkem a různými detaily a konfrontovat je v jejich možných souvislostech. Mnohdy je výhodné, i když se nám podařilo vjem interpretovat, hledat ještě další možné alternativní interpretace a z nich teprve vybrat tu nejvhodnější. Pro demonstraci a procvičení změn v interpretaci téhož vnímaného celku se používá víceznačných obrázků, takzvaných reverzibilních figur.

Na obrázku 5 je nejznámější z nich, nazývaná Rubinův pohár; kromě něj je ovšem možno vidět dva k sobě obrácené profily. S obrázkem lze pracovat tak, že se snažíme střídavě vidět obě figury.

Detailní pozorování. Při vnímání známých objektů, zvláště těch, s nimiž přicházíme denně do styku, se může stát, že příliš snadná interpretace vnímaného a zvyk mohou vést k povrchnímu a neúplnému vnímání, při němž nám uniká množství detailů nabízejících se k řešení.



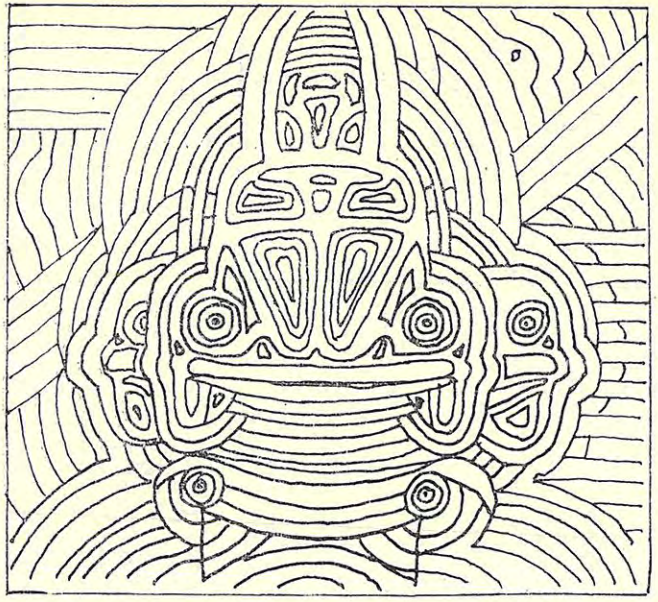


Obr. 3 Alternativní interpretace k obr. 1

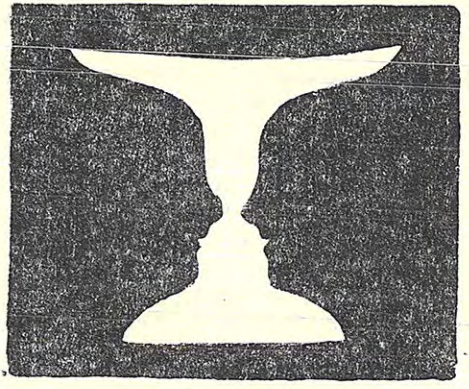
Detailní pozorování lze cvičit tím,[9]) že se na věci díváme a pak je zpaměti kreslíme. Taková činnost vyžaduje nejen proces pozorování, ale i představování. Předmětem tohoto cvičení mohou být věci známé, často užívané (např. kuličkové pero, vstupenka do divadla, stolní lampa, telefonní přístroj).

Překonávání stereotypů. Výše zmíněné povrchní vnímání je podstatně ovlivněno percepčními stereotypy. Ty nám umožňují při vnímání známých objektů rekonstrukci smysluplného celku jen

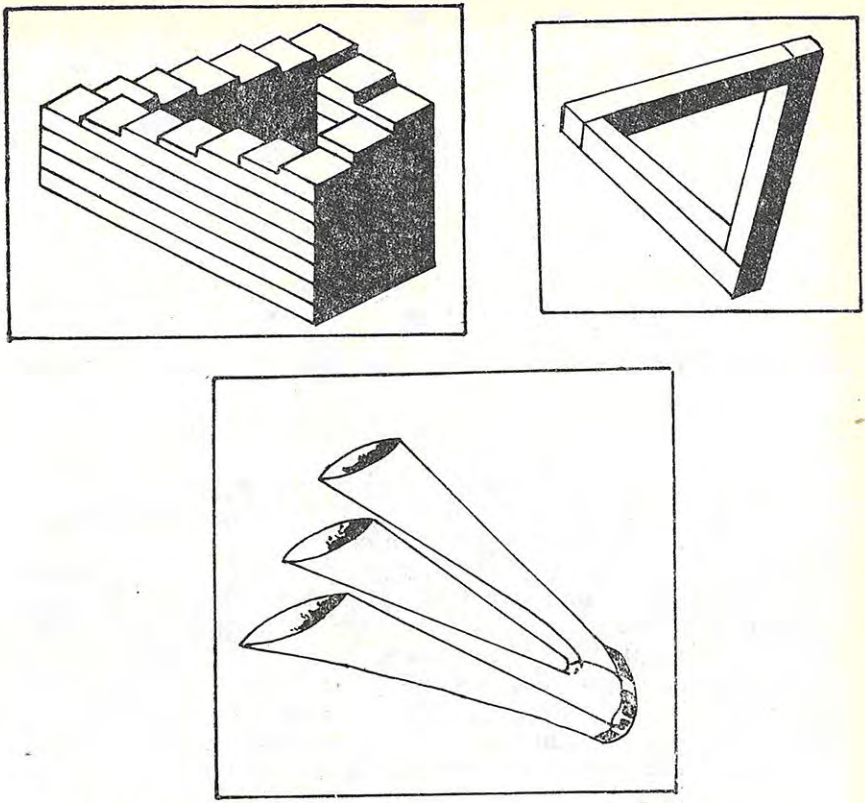
[9]) Cvičení (i dále) jsou převzata z knihy *J. L. Adamse* (1974) v českém překladu *E. Bakaláře.*



Obr. 4 Skrytá figura. Obtíže při interpretaci figury (automobilu Volkswagen) jsou způsobeny množstvím irelevantních součástí obrázku



Obr. 5 Reversibilní figura interpretovaná dvěma způsoby. Váza nebo dva obličeje z profilu



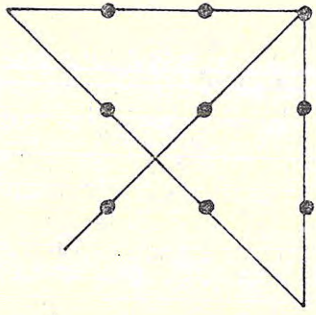
Obr. 6 Optické triky

z několika vnímaných detailů a z ní vyplývající rychlou orientaci v komplexním vjemu, popřípadě doplnění informací ve vjemu chybějícím. Tak dokážeme snadno interpretovat i neúplné podněty, schematická zobrazení apod. Percepční stereotypy jsou též významnou složkou konstantnosti vnímání, například zachování tvaru i velikosti předmětu pozorovaného z různých úhlů a vzdáleností. V koncepční činnosti, při hledání nových vztahů a kombinací jsou však značnou překážkou. Jelikož percepční stereotypy jsou jedním ze základních principů našeho vnímání, jsou velmi rezistentní a jejich překonávání je značně obtížné. Tento fakt je též předpokladem úspěchu různých optických triků (obr. 6). Ve

Obr. 7 Cvičení, které má pomoci překonat sugestivní působení tvaru (čtverce). Viz text.

známé úloze (obr. 7) se má zase spojit určitý počet, zde devět bodů, v pravidelném čtvercovém uspořádání (čtyřmi rovnými čarami jedním tahem), jako je tomu na obr. 8.

Estetické hodnocení vjemu. Podněty působící na naše smysly ovlivňují též naše citové prožívání. Pozitivní působení, vyvolávající libé emoce, má příznivý vliv na psychosomatický stav našeho organismu. Negativní působení, je-li dlouhodobé, může vyvolat stresové reakce. Toto působení může být mnohdy značně intenzívní, aniž si je uvědomujeme. Vědomé estetické hodnocení vnímaného založené na záměrném spojování vnímaného s citovým prožíváním může vést k odhalení a řešení mnoha problémů podobného charakteru.



Obr. 8 Řešení k obr. 7

Lze je cvičit, věnujeme-li pozornost některému předmětu, se kterým běžně zacházíme doma nebo v zaměstnání. Je třeba si jej prohlédnout, jako by šlo o předmět zcela nový a neznámý, a určit, zda se líbí nebo nelíbí. V případě, že se nelíbí, stanovit příčiny a navrhnout, jak jeho estetické působení vylepšit. Cvičení lze provádět i při hodnocení celého prostředí, například interiéru pracoviště.

Tím přicházíme již k problémovému uvažování. Při identifikaci problému se kromě vnímání účastní značnou měrou též myšlení. Oba psychické procesy lze v uvedených aktivitách stěží od sebe oddělit. Například při interpretaci vjemu hraje značnou roli pojmové myšlení. Kdyby při marném uvažování nad obrázkem 1 někdo řekl: Je tam kráva, pravděpodobně bychom ji pak snadněji našli. Totéž platí i při vnímání reverzibilních figur a překonávání stereotypů. Při cvičení s devíti body ve tvaru čtverce působí potíže nejen percepční stereotyp, ale též chápání rovné čáry jako nejkratší spojnice mezi body, tedy jako úsečky, a ne jako přímky, která pokračuje mimo obrazec. O překonávání stereotypů myšlení pojednáme ještě podrobněji v souvislosti s aktivitami logicko-operační fáze.

Kladení otázek — je jednou z nejdůležitějších a přitom nejvíce potlačovaných aktivit. Každé zdravé dítě v určitém věku získává nejvíce potřebných informací o světě tím, že spontánně klade otázky a vyžaduje na ně odpovědi. Každý rodič důvěrně zná záplavu otázek typu Co je to? Proč? a Jak to, že...? Je dobré tento příval nezastavovat a snažit se pokaždé dát správnou a dostatečnou odpověď, i když to mnohdy hraničí s naší trpělivostí. Jednak se tak dítě naučí daleko více než jakýmkoli jiným způsobem a navíc v něm podporujeme přirozenou zvídavost, která je potřebná pro řešitelské činnosti. V dospělosti je člověk od kladení otázek odrazován. Má obavu, aby nedal najevo svou „nevědomost" tím, že se zeptá na něco, co je všem ostatním běžně známo, nebo že učiní něco společensky nevhodného, zejména tam, kde by to mohlo zpochybnit názor nebo argument vyslovený všeobecně uznávanou autoritou. Tyto zábrany je však možno překonat. Klade-li totiž tazatel své otázky obratně, zjistí, že mu nikdo není schopen dát naprosto uspokojivé a vyčerpávající odpovědi. Ukáže se, že ostatní nejsou tak vševědoucí, jak se tváří, a tazatel tak prokazuje svůj hlubší zájem o věc a dobré analytické schopnosti. Navíc je možno vhodným dotazováním dosáhnout toho, že se mnohý nesprávný názor či blud, udržovaný jen díky autoritě a suverenitě projevu svých zastánců, zkoriguje. A korekce nesprávných tvrzení je to, o co při identifikaci problémů v první řadě jde.

K tomu slouží různá cvičení, při nichž se má určit osoba, věc, povolání apod. podle určitých znaků. Úkolem je klást takové otázky, aby se co nejrychleji dospělo k potřebnému určení.

Alterace subjektu

Změna stavu subjektu je vedle identifikace problému druhým výrazným procesem iniciační fáze. Přesahuje však výrazně úroveň dovedností — obráží se v ní ty postoje, zájmy, hodnoty a motivační vlastnosti subjektu, které se mění s orientací na problém. Člověk obvykle alteraci i prožívá — cítí, jak se mění jeho vnitřní svět, hodnocení, názory, předmět tvorby, cíl. Zde uvádíme pouze ty aktivity, které mohou alteraci subjektu příznivě ovlivnit.

Vnější stimulace. Je aktivitou jiného subjektu, kolektivu či organizace, tedy mimo subjekt angažovaný na řešení problému. Jako taková do tohoto přehledu vlastně nepatří. Uvádíme ji zde však pro její značný výchovný a formující vliv. Předpokládá záměrné působení jiné osoby — učitele, vychovatele, nadřízeného apod., stimulující orientaci osob na řešení problémů formou nabídek (spíše než postihů) a vytvářením atmosféry příznivé pro tvůrčí činnost.

Vnitřní stimulaci spolu s následujícími aktivitami provádí subjekt sám. Jde o vytváření a pěstování konstruktivní nespokojenosti, to jest tvůrčího vztahu k okolí i k sobě samému. Lze se například zamyslet nad svou činností od probuzení a zaznamenávat si všechny případy, kdy bylo nutno použít tvůrčí invence, třeba i v běžných každodenních situacích, a ty momenty, kde ji bylo možno použít, ale nestalo se tak. Tuto analýzu lze rozšířit na poslední týden (měsíc, rok) a zaznamenat si, co by bylo potřeba změnit. Ke každé položce lze též určit postup, jakým bude možno této změny dosáhnout (např. heslem dne, zvýšenou sebekontrolou, přisouzením si odměny atd.). Berme to však stále jako cvičení tvořivosti, nikoli jako předsevzetí.

Vyhledávání vnějších stimulů. Vychází z představy či postoje, že všechny jevy, události jsou jakýmisi vlivy sytícími naši dominantu. Často to bývají mezilidské vztahy, interakce, jednání, estetické aktivity. Trochu mechanickým cvičením, nicméně někdy účinným, je úkol postihnout je schématem, výčtem apod. Jiným úkolem je postihnout okolnosti, které by mohly být silnou pobídkou či povzbuzením něco udělat, změnit, rozhodnout, tvořivě se projevit.

Vytváření pracovního režimu. Jako každé jiné lidské činnosti i při řešení problémů napomáhá plánování a časové rozvržení jednotlivých aktivit k jejich úspěšnému zvládnutí. Sem patří i vytvoření a dodržování vhodných pracovních návyků, určitých triků

vůči sobě, udržování pohotovosti, „roztopení pece". Pracovní režim by neměl být příliš rigidní, tak aby jej bylo možno snadno změnit a přizpůsobit novým podmínkám, aby se nestal brzdou, ale stimulem. Tomu napomáhají návraty k problému, nasazení mohutného náporu, jeho opakování, využití pauz, využívání veškerého času, trénink ve ztížených podmínkách (blesková partie šachu), udržování psychosomatické kondice aj.

Logicko-operační fáze

Vymezení problémového pole

Aktivitou bezprostředně navazující na identifikaci problému je jeho umístění do širších souvislostí.

Analýza cílů. Především je třeba si ujasnit cíl, kterého chceme řešením dosáhnout, a další možné následky řešení i dosaženého cíle. Tato funkční analýza umožňuje stanovit, i čemu chceme řešením předejít, zabránit a jakých možných následků se musíme vyvarovat.

Schopnost analýzy cíle obvykle rozvíjíme kladením otázek týkajících se významu, smyslu, hodnot, funkce. Pro stanovení následků slouží cvičení, v němž je úkolem představit si důsledky různých událostí.

Ptáme se například Co by se stalo, kdyby:

— se člověk mohl učinit neviditelným?
— byl tunel skrze zeměkouli?
— zvířata rozuměla lidské řeči?
— člověk dovedl číst myšlenky druhých?
— lidé neměli nos?
— lidé dovedli létat?
— stěny domů byly prostupné a průsvitné?

Vhodnější jsou otázky týkající se neskutečných situací, protože k odpovědi nelze využít zkušenost (až na řešení známá z vědeckofantastické literatury).

Práce s informacemi — je rozsáhlým souborem aktivit, jemuž je věnováno mnoho odborných publikací z oboru informatiky a metodologie. Jde o vyhledávání a sběr informací, jejich ověřování, a to buď formou studia literárních či jiných pramenů, nebo pozorováním či experimentací. Získané informace je třeba podrobit analýze z hlediska cílů a provést jejich klasifikaci, systemizaci a selekci podle relevantních kritérií.

Formulace a reformulace problému. Přesná a správná formulace problému je často rozhodující pro jeho správné řešení. První formulace, tak jak se spontánně objeví při identifikaci problému,

není jediná možná a zpravidla ani nejvhodnější. Navíc bývá často neurčitá a nebere v úvahu souvislosti vyplývající z analýzy cílů a informací. Formulace problému může být příliš úzká a konkrétní, a tím omezovat možnosti alternativního a novějšího řešení. Například požadavek na konstrukci dokonalejšího výtahu patrně povede k variacím nějakého vertikálně se pohybujícího mechanismu. Zformulujeme-li však problém jako požadavek zajištění efektivní komunikace v prostorách objektu, může to vést k originální architektonické koncepci využívající kombinace nejrůznějších architektonických prvků a komunikačních prostředků. Naopak příliš obecná a široká formulace problému může vést k příliš obecnému řešení, které v daných podmínkách nemusí být použitelné, či dokonce k rozplynutí snah o řešení problému v „bažinách" neurčitosti. Je-li problém příliš široký, je výhodné rozložit jej na dílčí podproblémy a pro každý z nich hledat samostatná řešení. Tato řešení pak spojit v jeden komplexní, ale diferencovaný celek. Abychom se vyhnuli jednostrannému řešení, je třeba o problému uvažovat z různých hledisek a v různých souvislostech.

Ke cvičení formulace a reformulace jsou vhodné životní problémy, tedy to, co právě teď dělá člověku starosti. Je třeba je vyjádřit, a co nejpřesněji. Potom je nutné představit si alternativní formulaci těchto problémů a zvažovat možné rozdíly v řešení. Alternativní formulace lze pojmout v obecnější i v konkrétnější rovině. Při konečném výběru potom z takto vzniklých problémů preferujeme ten, který nejlépe odpovídá našim cílům, hodnotám, postojům a našemu přesvědčení. Je však možné posoudit i ten, kde musí člověk nějaká dosud neměnná kritéria (např. postoje) změnit.

V sociální skupině se prezentuje nějaký interpersonální problém jednotlivce a členové skupiny se jej snaží reformulovat, tj. projevují vlastní, osobité vidění tohoto problému.

Jiným postupem, který můžeme procvičovat, je *symbolizace problému.* Správně formulovaný problém je třeba vyjádřit v tom znakovém systému, v němž bude řešení možné, popřípadě nejefektivnější. Naše kultura a náš vzdělávací systém klade značný důraz na verbální myšlení, což často vede k opomíjení jiných znakových systémů. V příkladu, ve kterém se ptáme, kolik váží cihla, váží-li kilo a půl cihly, svádí formulace k řešení ve verbálním znakovém systému. Pokusíme-li se o to, činí řešení určité obtíže nebo se zdá příklad nesmyslný (spojujeme totiž k sobě jen kilo a půl). Přitom jde o problém až triviálně snadný, převedeme-li jej do matematické rovnice. Pro jiné problémy může být

výhodnější převedení na smyslovou formu schematickým zobrazením, hmotným prostorovým modelem, počítačovou simulací či převedením do „jazyka představ" různých smyslů apod.

Výběr vhodného znakového systému lze ověřit například na této úloze: Muž a žena stojící bokem těsně vedle sebe vykročí tak, že se jejich pravé nohy dotknou země současně. Na každé dva kroky muže udělá žena kroky tři. Kolik kroků musí udělat muž, aby se jeho levá noha dotkla země současně s nohou ženy?

Verbální řešení tohoto problému bývá většinou neúspěšné, matematický postup zbytečně složitý. Nejsnáze problém vyřešíme pomocí nějaké formy schematického zobrazení či přímým praktickým experimentem. Zjistíme, že k uvedené situaci nikdy nedojde.

Variační postupy jsou považovány za klíčovou operaci tvůrčí činnosti. Jejich předstupněm jsou kombinace údajů či funkcí, tak jak se objevují v různých myšlenkových úlohách, hlavolamech apod. Zde se však často nic nevytváří, ale pouze dosahuje správného nebo optimálního řešení. Při skutečné tvorbě je však mnoho možností, zpočátku je pole neurčité, nebo se dokonce zneurčiťuje a řešení je hledáním, v němž se střídavě uplatňuje konvergentní (na jediný výsledek zaměřené) a divergentní (variační, laterální) myšlení. V konvergentním myšlení se uplatňují především logické deduktivně-induktivní a analyticko-syntetické postupy, podstatou divergentního myšlení jsou spíše postupy variační — je možno je charakterizovat jako přemýšlení „okolo problému", zatímco konvergentní myšlení je přemýšlením „o problému". Pro tvůrčí řešení problémů má divergentní princip často rozhodující význam, neboť nám otevírá nové obzory a ukazuje nové cesty. Konvergentní myšlení nás naopak vede do známých a osvědčených, ale mnohdy slepých uliček řešení. Proto je třeba ve snaze o rozvoj tvořivosti rozvíjet hlavně divergentní, variační myšlení. Je zde celá řada souvislostí s uplatněním materialistické dialektiky, způsobu myšlení, které při rozboru jevů přírodních i společenských vypracoval marxismus.

První způsob uplatnění je *určování souvislostí,* ale i *protikladů* a *rozporů* týkajících se problému. Může probíhat formou argumentace pro a proti, jako jakási dialektika v užším slova smyslu. Často vede k přehodnocení pozitivních a negativních stránek návrhů. Například při volbě menšího průměru drátku ocelového lana, ale z pevnějšího materiálu se u jeřábu dosáhne nižší hmotnosti zmenšením průměru kladek, ozubených kol a navíjejícího bubnu. Ačkoli tenčí lano o stejné nosnosti je nákladnější, je to řešení úspornější.

Všechna cvičení, v nichž je prezentován nějaký technický nebo sociální problém, lze začínat *hledáním analogií.* Analogie může problém vyřešit nebo alespoň poskytnout vzdálenější námět nebo vodítko. Často najdeme překvapivé podobnosti mezi předměty či jevy, které spolu na první pohled nemají nic společného.

Hledání analogie může mít i analytičtější formu, v níž se soustředíme na určení podobností a odlišností předmětů. Například čím vším se podobají a liší kaktus a meloun, jablko a banán, oštěp a hokejka, kufr a hodiny, socha a housle, seno a notový papír, párek a dioda, kbelík a transformátor, vítr a melodram. Lze též vytvářet další dvojice a hledat, co by je mohlo spojovat, co by mohly mít společného, popřípadě se zaměřovat spíše na originální a metaforická spojení než na vnější podobnost. Čím neobvyklejší budou kombinace předmětů, tím lépe. Místo názvů předmětů lze použít i abstraktních pojmů.

Uvedená cvičení přecházejí obvykle do *vytváření modifikací* a transformací. Postupy a řešení založené na analogii je třeba upravit a přizpůsobit konkrétním požadavkům daného problému. Modifikace stávajících vlastností předmětů (výrobků) či postupů (technologií) je podstatou všech inovací, tedy nového řešení starého problému. K posílení této aktivity je navrženo několik facilitačních technik, jako třeba soupis a změna vlastností, metoda instrukcí, poskytující návody, jak je možno modifikovat dané vlastnosti.

Klasickým cvičením je navrhnout co nejvíce možností, jak zdokonalit tužku, budík, telefon atd. Analytičtější postup spočívá v soupisu všech podstatných charakteristik předmětu a navrhování možností změn pro každou z nich. Cvičení končí výběrem nejoptimálnějších kombinací.

Doplňkovou aktivitou k hledání analogií je *hledání alternativ.* Jde v podstatě o hledání odpovědí na otázku, jakým jiným způsobem dosáhnout téhož účinku. Například zařízení na odstraňování sněhu je možno řešit na principu mechanickém, chemickém nebo tepelném. Ptáme se: Lze nalézt ještě další alternativu, princip? Jestliže uvážíme například magnetický princip, vymýšlíme varianty zařízení vycházejících z nového i předchozích jednotlivých principů a jejich kombinací. Známým cvičením jsou alternativy pro názvy filmů, které účastníci v poslední době viděli, knih, čtených úryvků apod., nové definice ke známým pojmům apod.

Rovněž jazyk poskytuje řadu cvičení: například napsat co nejvíce slov, frází a slovních spojení, včetně slangových, která se dají použít místo slov komický, absurdní, kolekce apod.

V závěru této pasáže je třeba se zmínit o oblíbeném cvičení

pro alternativní myšlení, například vymyslet co nejvíce možných použití pro klíč, ojetou pneumatiku, sponku na spisy, prasklou žárovku apod. Úkolem je přijít na neobvyklé a vtipné možnosti. Návrhy obvykle vycházejí z běžného použití předmětu, potom se účastníci odvažují méně obvyklých návrhů a docházejí až k originálním nebo nesmyslným, které však mohou zprostředkovat další nápad. Tento proces probíhá asociativně, jakoby náhodnými přeskoky. Zavedením kategorií, například užití předmětu jako nástroje, ozdoby, zbraně, materiálu, můžeme demonstrovat postup systematičtější, heuristický, rušící některé psychologické bloky. Opakujeme-li cvičení s jiným předmětem, začnou účastníci používat takovéto kategorizace jako racionální pomůcky. Další variace potom slouží k pochopení všech racionálních metod řešení problému, jako je morfologická analýza, odhalování rozporů, soupis vlastností a nedostatků, určování možností řešení atd.

Zde by náš výklad měl pokračovat poukazem na způsoby, jimiž je možno si osvojovat řadu speciálních metod tvůrčí činnosti, které se nashromáždily v tvůrčí zkušenosti lidstva a které byly více či méně propracovány v ucelené procedury. Na jedné straně je didaktika těchto cvičení jednoduchá — heuristický postup, „algoritmus a řešení" se cvičí na již vyřešených technických problémech. Výsledek řešení (který byl třeba i patentován) účastníci neznají, ale mohou jej srovnat se svými nápady. Problémy vybírá lektor z patentové literatury nebo je předkládají účastníci. Psychologická stránka však není, a to na straně druhé, propracována, a tudíž chybějí i pedagogicko-psychologické zkušenosti.

Jako jednodušší a psychologicky zvládnutelnější příklad můžeme uvést nácvik morfologické metody spočívající v sestavení jednoduché matice možných návrhů. Máme ji předem připravenu, účastníkům však předkládáme jen prázdnou síť tabulky. Tak například máme-li navrhnout řadu užitečných výrobků z určité oblasti, napíšeme do prvního sloupce funkci, popřípadě dílčí funkce (např. mýt, barvit, bělit, tužit, měkčit, deformovat, nahrazovat, scelovat atd.) a do prvního řádku oblast, které se má výrobek týkat (např. tkanin, tuhých hmot — dřeva, kovu, biologických hmot — např. lidského těla a jeho částí). Potom účastníci kombinují v matici funkce s oblastmi a vymýšlejí výrobky typu různých nástrojů, chemických prostředků, čističů, opravárenského materiálu atd. Nakonec lze ještě výrobky kompletovat mezi sebou (např. univerzální čistič, lepidlo apod.). Cvičení je zvlášť zajímavé, provedeme-li je po zpracování jiného obdobného námětu, ale intuitivně, pomocí náhodných nápadů apod.

Toto cvičení lze kombinovat i se cvičeními jiných metod. Pro objasnění zmíněného pojmu náhodných nápadů můžeme (ve vztahu k výše uvedenému cvičení) náhodně vyhledávat slova ve slov-

níku a použít je jako stimulátory při řešení morfologickou metodou.

Intuitivní fáze

Účast intuitivních procesů nastupuje v tvůrčím procesu, kdykoli je v obsahovém informačním poli mnoho bílých míst nebo naopak nepřehledná a neuspořádaná „hora" údajů, možností. V literatuře je tato fáze většinou charakterizována dvěma výrazně oddělenými stadii. *Inkubací* se rozumí různě dlouhé období, v němž se z hlediska vědomé účasti subjektu nic neděje, ale kdy probíhají nevědomé intuitivní procesy, které zpravidla nebývají subjektem reflektovány. *Iluminací* (aha efektem) se potom označuje okamžik průniku nevědomého obsahu do vědomí, popsaný výše jako vhled do problému. V následujícím textu není toto dělení respektováno; pokusili jsme se uvést přibližný přehled nevědomých aktivit charakteristických pro inkubaci a iluminaci, přičemž iluminace je zastoupena pouze jedinou aktivitou, a to právě průnikem nevědomého obsahu do vědomí. Dále uvádíme přehled vědomých aktivit, které povzbuzují průběh intuice. Lektor má možnost intuitivní aktivity jen psychologicky interpretovat, vědomé stimulace je možno i procvičovat.

Nevědomé aktivity probíhají stále. Patří k nim:

— pronikání problému do nevědomí — trvá-li zaměření a motivace vyřešit problém a nebyl-li problém snadno a uspokojivě vyřešen logickou cestou, přetrvává napětí ve vztahu mezi subjektem a problémem. Za těchto okolností problém proniká do nevědomí, kde vytváří dominantní, až vtíravou představu nebo myšlenku;

— symbolická transformace — problém a objekty i jevy (zejména sociální), které se k němu vztahují, jsou zpravidla zašifrovány do složitých až bizarních symbolů, které jsou silně individuálně determinovány. Tyto symboly bývají většinou vyjádřeny v představách s celou škálou smyslových modalit;

— spojování nesouvisejících obsahů — se projevuje jako značně iracionální „snová" logika, v níž spolu souvisejí věci zcela rozdílné, popřípadě zcela různé objekty mohou být vyjádřeny jediným symbolem apod.;

— emocionální doprovod — většina nevědomých obsahů bývá silně emocionálně zabarvena bohatou škálou libých i nelibých prožitků. Hodnocení a spojování obsahů je mnohdy podmíněno právě citovým zabarvením;

— překračování prahů paměti — nevědomé obsahy jsou spojovány též s velkým množstvím představ, prožitků, vzpomínek a znalostí, hluboko uložených v paměti jedince, k jejichž vědomému vybavení z nejrůznějších příčin nedošlo. Tak jsou intuicí zpracovány i potlačené, tabuizované myšlenky a představy;

— spojování s vnějšími podněty — podněty působící na naše smysly jsou též konfrontovány s nevědomými obsahy a zapojovány do nevědomých aktivit. Mnohdy právě vlivem působení nahodilého podnětu dojde k restrukturaci celého problému v nevědomí a k iluminaci, která pak bývá interpretována jako náhodný objev, podobně jako tomu bylo ve známém případě Archimédově nebo Newtonově. Nevědomím mohou být zpracovány i podprahové podněty, které nevnímáme, přesněji řečeno neuvědomujeme si jejich působení;
— zaplňování informačních mezer — ke správnému vhledu do problému může dojít i při chybění podstatné části informací ve vědomí. Tento nedostatek je nahrazován právě podprahovými paměťovými stopami a podněty a bohatými a vzdálenými analogiemi;
— průnik nevědomých obsahů do vědomí — k fluktuaci obsahů mezi vědomím a nevědomím dochází v průběhu inkubace běžně, přičemž obsahy jsou uvědomovány většinou jen částečně a neostře a rychle mizí. Tyto průniky se vyskytují nejčastěji v mezních stavech mezi vědomím a nevědomím, například v polospánku při usínání a probouzení, ve snech, v imaginační hře a podobně. K tomuto průniku může dojít též vlivem vnějších podnětů, jak bylo zmíněno výše. Iluminace se projevuje jako jeden z těchto průniků; je doprovázena silnou radostnou emocí a přesvědčením o správnosti nalezeného řešení. Jako ostatní obsahy pronikající do vědomí má tendenci rychle mizet, je třeba je bezprostředně zaznamenat.

Vědomé aktivity. Stimulaci intuitivních procesů lze podpořit např. známou facilitační technikou — *synektikou,* která využívá záměrného navozování vzdálených analogií, *metaforického vyjadřování, představ a fantazie a reflexe pocitů a emocí.* S využitím těchto principů probíhá diskuse o problému, jíž se účastní pět až šest osob. Problém je tak řešen v metaforické, fantazijní, respektive pocitové rovině, řešení je pak převáděno per analogiam zpět do reálné podoby. Celkový synektický postup lze rozložit na řadu dílčích cvičení; např. úkolem je vyjádřit opisem, podobenstvím, metaforou, že vychází měsíc, slunce hřeje a svítí, utracené peníze, mládí.

Metaforu (viz též kapitolu 4.) lze rozšířit na sentenci, jako například: Lidská mysl je jako padák. Není k ničemu, dokud se neotevře. Úkolem potom je doplnit podobným způsobem následující věty:
— Láska je jako létající talíř...
— Láska je jako babiččiny brýle...

Stimulačním cvičením je posilování jasnosti představ. Začínáme cvičeními jednoduchými, jako je vybavení předmětů, například vlastní aktovky, a postupujeme ke složitějším — vybavit si tvář přítele, květ kamélie, kraba a podobně. Dále se pokoušíme s představami manipulovat (např. si představujeme hrnek s vodou, jak přichází do varu, jak se voda vaří, rychle jedoucí auto

naráží na ohromný polštář z peří, předchozí děj pozpátku, běžící kráva se pomalu mění ve cválajícího koně).

Postupně je možné přejít i k pocitovým představám (např. si představujeme dotek mokré trávy na nohou, na zádech, na rukou, pocity ve svalech při běhu — hodu kamenem — dřepu — tahání za lano, pocit nepříjemné zimy — přejedení se — škytání, pocit nevýslovného štěstí).

Dílčím synektickým cvičením je též prožívání. Úkolem je vžít se do pocitu, například kouře stoupajícího komínem, boty vojáka (boty tanečnice), právě zformované cihly (cihly v peci, ve zdi, na rumišti), zbytečné investice, oleje v převodovce... Pocit je možné doprovodit slovy, zpěvem nebo pohybem a pokusit se jej slovně vyjádřit tak, aby byl srozumitelný i jiným.

Pro posílení vědomých stimulací intuitivního procesu je dále vhodná změna činnosti — realizujeme ji po etapě jednostranné koncentrace a soustavného a dlouhodobého myšlenkového úsilí, zvláště když řešení nevedlo ke znatelnému úspěchu či pokroku. V takovém momentu je vhodné práci přerušit, nechat všechno „uležet" a věnovat se nějaké jiné činnosti. Takovou alternativní činností může být odpočinek v klidu, se zavřenýma očima, spojený s *denním sněním* — volnou hrou představ. Je možno použít některé z výše uvedených imaginačních cvičení nebo si lze představovat, že jsme v nějaké jiné civilizaci nebo ve 30. století, kdy náš problém je již vyřešen, a fantazírovat, jak toto řešení vypadá. Jestliže účastníci usnou, nic nežádoucího se nestane, spánek využijeme jako vhodnou alternativní činnost, neboť dává, jak už bylo výše zmíněno, volnější průchod nevědomým obsahům do vědomí. Jinou vhodnou alternativní činností je *mírný tělesný pohyb* (např. chůze), který udržuje v aktivitě určité podkorové oblasti nervového systému, které se účastní emocionálních procesů.

Změna činnosti může být účelně spojena se záměrným vyhledáváním podnětů, které by nám mohly „napovědět" a přinést obrat v řešení. Vhodné je se změnou činnosti *změnit prostředí*, a vystavit se tak působení jiných podnětů. Dobrou možností je též sociální komunikace — *rozhovor* s jinou osobou nebo osobami. Hovoříme-li s někým o svém problému, můžeme tak získat nové názory a pohledy na problém a také, že své myšlenky formulujeme tak, aby byly ostatním srozumitelné, si problém lépe ujasníme, nehledě na množství vedlejších podnětů, které nám sociální komunikace poskytuje. Možné je též opětné *prohlížení materiálů*, hledání dalších informací. Hledání nápovědi usnadňují *techniky náhodné stimulace*, kdy se jako podnětů používá slov náhodně vybraných ze slovníku nebo získaných pomocí náhodných stimulátorů, založených na podobném principu jako kolo štěstí a losovací buben.

Finální fáze

Nápad, který se objevil v předchozí fázi jako vhled do problému, je třeba ověřit. Takto objevené řešení se může projevit jako mylné, přestože bylo provázeno silným subjektivním přesvědčením o jeho správnosti. Jindy může být řešení v podstatě správné, ale nemusí vyhovovat všem konkrétním požadavkům a limitům daného problému. Proces ověřování správnosti řešení nazýváme *verifikace*. Řešení je též třeba rozvést do detailů, vypracovat do konečné podoby a *realizovat*. Verifikace a realizace jsou dvě hlavní skupiny aktivity finální fáze. V literatuře bývají dvěma samostatnými fázemi, ale vzhledem k jejich vzájemné propojenosti a značné časové koincidenci je považujeme za aktivity téže fáze.

Abychom si osvojili *verifikační* dovednosti, začínáme obvykle *určováním kritérií hodnocení*. Doporučíme účastníkům, aby vyšli z analýzy cílů požadovaných řešení a nároků, jež na řešení budou kladeny. Řešení technického problému například musí obstát z hlediska nároků provozních, technologických, ekonomických, sociálních, psychologických, estetických, popřípadě dalších. Potom *testujeme alternativy a varianty řešení*, tj. konfrontujeme je s dříve stanovenými kritérii, což se zpravidla realizuje formou modelů či prototypů v simulovaných nebo reálných podmínkách. U jednodušších problémů probíhá testování většinou v podobě myšlenkového experimentu, výpočtu apod.

Konečně se podle výsledků testování vybere nejvýhodnější varianta řešení. Výsledky testování je možno kvantifikovat, stanovíme-li pro každé kritérium váhu podle jeho důležitosti, nebo je možné hodnotit řešení podle každého kritéria zvlášť. Kde nelze jednoznačně vybrat nejlepší variantu, je možné uvažovat o vytvoření varianty nové na základě kombinace předchozích nebo o realizaci několika variant řešení.

Při sebezdokonalování v realizačních aktivitách se nejdříve pokoušíme přesněji *vypracovat návrh*, nápad, zvláště ten, který se vynořil z nevědomí a je ještě značně neurčitý, nehotový. Je třeba jej domyslet do detailů, rozpracovat, propočítat a zaznamenat. Postupně dojdeme až ke *zhotovení modelů*. Model může mít podle povahy problému různou podobu: od skici tužkou přes počítačovou simulaci až po technický prototyp věrně zobrazující každý detail navrženého řešení.

Model postupně přechází ve *finální produkt*, konečný projekt (i s vypracovanou dokumentací pro výrobu apod.). Někde jde o ukončené dílo (film, výtvarné umění), jindy musí být realizace díla stále, periodicky obnovována (organizační opatření, divadelní inscenace, hudební produkce apod.).

Řada dovedností, které lze procvičovat, se dále týká *prosazení řešení.*[10]) V implementačních aktivitách, jejichž částí je právě prosazení, přistupuje k tvůrčí činnosti řada sociálních dovedností s estetickými aspekty. Tak například těžko bychom mohli prosazovat takové řešení, o němž sami víme, že je nedokonalé, odbyté, že jsme mu věnovali méně, než jsme schopni. Často je prosazování naopak nutné, protože okolí klade novým myšlenkám, návrhům a dílům odpor. Uplatnění správných způsobů prosazování je tedy závislé na vhodném postoji k dílu, okolí i sobě samému. Přitom je nutné si uvědomit, že nejde vždy o stejnou situaci a že tento postoj bude stále stejný. K tomu může přispět cvičení, v němž účastníci vyjadřují postoje k určité věci, události a pak je pod vlivem dalších kritérií (např. vyjít z protikladných stanovisek, extrémních podmínek atd.) mění.

Situaci prosazování určuje vždy několik základních komponent. Je to především návrh, řešení, dílo, které má určité kvality, a to jak subjektivní (takové, jak je vidí sám autor), tak objektivní; dále je to sám autor, jeho odborná úroveň, profesionální zkušenosti, autorita, dále jeho činnost, způsob, jakým vystupuje a prezentuje sám sebe i svoji práci, a konečně osoba (či skupina osob), která rozhoduje o přijetí či odmítnutí, a to opět díla i autora. Také ona vykazuje určitou odbornou úroveň, je pro ni typický určitý postoj k danému tématu, ale i k autorovi, má určité zvyky a způsoby jednání apod. Uvedenou situaci můžeme simulovat, a to v různých variantách. Důležité jsou přitom tyto momenty průběhu cvičení.

— úroveň informovanosti všech účastníků o projednávaném předmětu, což je předpoklad, aby se účastníci nedopustili podceňování nebo přeceňování;
— rozlišení subjektivního a objektivního při posuzování tvůrčího produktu i jeho prosazování. Mimoto, že na jedné straně se prosazovatel „nesmí dát", na druhé straně musí být vůči námitkám, připomínkám dostatečně citlivý. Důležité je i uvažování, čím jsou námitky motivovány;
— způsob, jímž prosazovatel vyvrací nebo oslabuje námitky, a argumenty a důkazová tvrzení, která volí. Způsoby argumentace jsou rozličné a jsou dostatečně rozpracovány. Různé metody argumentace přehledně uspořádal E. Rejmánek, 1980 (podle *J. Khola,* 1982, s. 216) a lze je při cvičení postupně probrat, simulovat. Uveďme si některé tyto metody:
— metoda „ano — ale" — souhlasem, přitakáním k tezi partnera se dosáhne jeho pozitivního vyladění, potom se však námitka začne oslabovat postupným vyvracením jejích jednotlivých stránek;
— metoda „plus — minus" — věc se srovnává z hlediska všech jejích výhod

[10]) Tuto pasáž připravil *Otakar Chaloupka.*

i nevýhod, přičemž se sleduje, aby výhody svou četností a významností převažovaly nad nevýhodami;
— metoda obrácení — z obsahu námitky se vybere a zdůrazní stránka, která může být chápána jako přednost návrhu, a nikoli jako námitka vůči němu;
— metoda bagatelizace — v debatě se dokazuje, že závažnost námitky není tak velká, jak ji oponent vidí. Přitom ovšem se — jako při kterémkoli jiném vyvrácení námitky — nesmí bagatelizovat autor námitky, jeho prestiž, osobnost;
— metoda nezodpovězené námitky — odpověď na námitku má formu otázky, na niž se nečeká odpověď, která však má partnera přimět k znovupromyšlení jeho stanoviska a k jeho úpravě;
— metoda rozložení — námitka se přijme jako zprvu nediferencovaný celek, avšak postupným diskutováním o jejich dílčích momentech, bodech a hlediscích se nakonec prokáže její neefektivnost jako celku;
— metoda enumerační — rychle se sdělují důvody, které mluví proti námitce;
— metoda vnější opory — při vyvracení námitky se uvádějí odvolávky na autority, které zastávají stejný názor jako argumentující; podobně se zdůrazňují formální symboly (osvědčení, diplomy apod.) osvědčující kompetentnost a kvalifikovanost názoru nebo alespoň jeho autora;
— metoda příkladu — uvádějí se analogické příklady obhajovaného řešení, vůči němuž byla postavena námitka, poukazuje se na dobré výsledky, k nimž se řešením došlo apod.

Zvládnout argumentaci na potřebné úrovni nelze ze dne na den, důležitá je i forma. Argumenty je třeba předkládat přesvědčivě, bez ostychu a obav z případného neúspěchu, vhodně volit výrazy, projevy emocí.

c) Využití technických činností k rozvoji tvůrčích dovedností a schopností (přehled)

V předcházejícím výkladu jsme uvedli řadu příkladů z technické oblasti. Lze také konstatovat, že řada problémových úkolů využívaných i v netechnických vyučovacích předmětech (např. jazykové výuce) se velmi podobá technickým problémům. Typ technické činnosti v širším slova smyslu totiž poskytuje širokou základnu rozvoje tvořivosti. Ve výchovně vzdělávací soustavě se tyto činnosti objevují v pracovní výchově, cvičeních v dílnách, laboratořích, ateliérech, v zájmové činnosti, provozní praxi atd. Zahrnují rozmanité atraktivní operace s technickým předmětem nebo nástrojem, které lze opět seřadit podle etap tvůrčího procesu. V přehledu můžeme lišit tyto skupiny technických činností:
— navrhování nebo realizaci nějakého technického produktu (výrobku), a to v jeho ideální podobě (např. jak by měl vypadat ideální hrnec na mléko,

projekt domu se všemi vymoženostmi) nebo v reálném provedení (např. zkonstruovat ze stavebnice malý jeřáb), v podobě jednoho předmětu (např. zlepšení telefonního přístroje) nebo celé soustavy (např. vypracovat návrh účelného souboru věcí do šatníku, zapojení součástek v elektronickém přístroji), konečně v podobě nového řešení části celku (např. prozatímní náhrada vadné součástky na bicyklu) nebo optimalizace, „vyladění" struktury funkcí (např. seřízení motoru). Slovo konečně je pouze ohraničením nejčastějších případů, technika poskytuje množství dalších příležitostí pro technické operace s tvůrčími prvky.

Zvláštním případem vytváření výrobku jsou zmenšené funkční modely technických děl nebo rekonstrukce, například historických nástrojů, zařízení. I když se zdá, že taková činnost má imitativní ráz, je přece jen nutné osvojit si při ní řadu dovedností jako při realizaci skutečného prototypu (např. volit vhodné proporce, hledat materiály, zkoušet funkce součástí, korigovat celou sestavu apod.);

— navrhování nebo realizaci nějakého technologického postupu (např. jak dosáhnout přesnosti a jemnosti opracování mechanické součásti, jak spojovat součásti, jak provést chemický proces, úkoly pro vtipnost — např. jak zavěsit plnou láhev na kraj stolu pomocí provázku a sirky). Pro cvičnou přípravu vybíráme jednoduché technologie, poskytujeme žákům základní informace a parametry, popřípadě i určitý základní obraz (přesněji hlavní následné body) operací, ale současně využíváme pokusné činnosti a omylů, které se při ní vyskytují. Tak například poučíme žáky, jak se připravuje sádra, ale stanovení okamžiku, kdy s ní mohou začít pracovat, a dobu zpracovatelnosti již můžeme nechat jejich vlastnímu hledání. Takto si však nebudeme počínat při osvojování zemědělských technologií, v rostlinné výrobě, sadovnictví, chovatelství, myslivosti, kde jsou velké časové odstupy jednotlivých operací a škoda způsobená omylem je citelnější. Můžeme však experimentovat s některými faktory ovlivňujícími růst rostlin, rozpoznávat vliv počasí, předvídat potřebnou ochranu před škůdci apod.;

— neméně důležitou oblastí je užití techniky (nástrojů, přístrojů, strojů, zařízení). Oblastí s velkými perspektivami jsou hry s počítačem, hledání a optimalizace programů, „pátrání" ve funkčních možnostech malé výpočetní techniky, osvojování nových způsobů myšlení a dialogu s počítačem. Obvykle se i zde pracuje systémem pokusu a omylu, ale je důležité přecházet co nejrychleji na způsob předvídání možného omylu a hledání správné cesty logicky odůvodněné.

Zvláštní oblastí technické činnosti je užití předmětu mimo jeho původní účel, tedy jeho jiné nezvyklé užití, tato činnost je součástí skoro všech kreativních programů. Jde zde o překonání stereotypu užívat technický předmět k jeho původně určenému účelu. Většinou má člověk již z mládí určitou zkušenost se všestrannějším využitím základních nástrojů (např. nůž může sloužit

nejen k řezání, ale i k vrtání, jako těžítko, kladívko, tvrdá plocha atd.). Tuto zkušenost rozvíjíme dalšími cvičeními systematičtěji (např. výšku domu můžeme změřit barometrem v jeho původní funkci, ale i ve funkci metru, změřením doby volného pádu, vrženého stínu, až k řešení, kdy barometr u domovníka vyměníme za skládací metr nebo za informaci ze stavebních plánů). Při produkci návrhů jiného užití se rozvíjí variační myšlení. Při skupinovém provedení můžeme dále upozornit na vzájemné myšlenkové inspirace, tok nápadů, jeho přestávky, jeho možné stimulace nápověďmi z jiné oblasti, obnovení po pauze vyplněné jinou činností apod. Můžeme také upozornit účastníky na běžnější i odvozenější způsoby užití věci a na originálnější nápady, na možnou kategorizaci nápadů, na projev individuálních vlastností a zaměření. Tato upozornění formou psychologického výkladu rozvíjejí schopnost řídit myšlenkové procesy, víc používat systémových přístupů či vhodně kombinovat tyto přístupy s volnými asociacemi.

Uvedené položky obsahují základní technické činnosti. Při jejich využívání můžeme ještě vystačit se zúženým informačním základem daným víceméně rozsahem látky odpovídajícího vzdělávacího předmětu a osobní zkušenosti vychovávaného. Na vyšších stupních technické tvořivosti však již musí přistoupit činnosti inženýrské povahy, u nichž jsou jak složitější východiska (nejen informační) řešení technických problémů, tak okolnosti a aspekty vzaté v úvahu i důsledky těchto řešení. Na tomto stupni (přibližně u studentů středních odborných škol, plně již u vysokoškoláků) jde o tyto činnosti:

— využívání vědeckých informací, tj. vyhledávání poznatků z aplikovaných i základních oborů, srovnání jejich obsahů, rozpoznávání jejich využitelnosti, jejich kombinace v potřebnou výchozí strukturu, popřípadě jejich menší či větší obohacení zobecněním empirie, výsledků výzkumu apod. Řešitel musí zde již počítat s tím, že vědeckotechnické informace jsou sice utříděny (podle oborů, hesel, klíčových slov), ale nejsou upraveny pro daný úkol. Je třeba v nich objevit vhodnou část, „stopu", část na první pohled irelevantní, zamaskovanou nebo části dosud nespojené. Jde především o to, aby se řešitel dopídil informací nejnovějších, popřípadě i otázek a hypotéz, které mají odůvodněnou naději na zodpovězení a ověření;

— srovnání podstaty technického řešení s požadavky ekonomickými, ekologickými, bezpečnostními, hygienickými, estetickými, popřípadě vzhledem k životnosti technické struktury, udržování a zastarávání díla, opravitelnost jeho částí. Je tedy třeba vzít v úvahu celý systém parametrů, a to v jejich určitých významech (např. dřívější stroje málo respektovaly vlastnosti člověka, který je obsluhoval), které mohou souviset nebo nesouviset, podporovat se nebo křížit (např. zvýšení spolehlivosti zdvojením funkcí nebo více-

násobnými kontrolními součástmi může zatížit náklady). Nižší operací jsou odhady důležitosti těchto parametrů, jejich kvantitativní stránka, vyšší operací použití výpočtů (další položka). Jiná podoba této položky spočívá ve stanovení systému funkcí, které má dílo plnit při běžných i zvláštních okolnostech (např. na jaké budoucí úpravy vodního díla je nutné myslet, aby vyhovělo budoucím funkcím, např. budovy na využívání jiného druhu energie, instalace nových zařízení). Je třeba brát ohled na celý cyklus: přípravu výroby — výrobu — užití — likvidaci a vidět řešený problém v celém koloběhu jeho materiální existence. To klade značné nároky na koncepční myšlení a představivost, „předvídání", všestranné uvažování;

— produkce složitějších technických děl se neobejde bez abstraktní myšlenkové činnosti, kvantitativně přesných určení. Zdá se, že se pod diktát výpočtu dostávají i jednodušší díla založená dosud na empirii, neboť výpočet umožňuje úspory v řadě směrů. S tím souvisí převedení představovaného modelu předmětu do symbolické nebo obrazné podoby (výkres), sloužící nejen jeho realizaci, ale i dokumentaci a komunikaci. Využití tvarové, funkční představivosti, která v tomto směru byla pro inženýrské činnosti nezbytná, se přesunuje na promýšlení a představu technických prostředků, které lze použít k variačním a optimalizačním operacím v abstraktní podobě, k designerskému řešení a vybavení modelu složkami pro jeho mimotechnické využití;

— zkoušky prototypu, provozní zkoušky, záběhová etapa, které mají část normativní (srovnání vlastností díla s funkčními požadavky na něj kladenými včetně korekce těchto vlastností) a část kreativní, v níž je možné ještě v omezené míře měnit detaily řešení, konstrukce, struktury, upravovat závislosti, dolaďovat funkce.

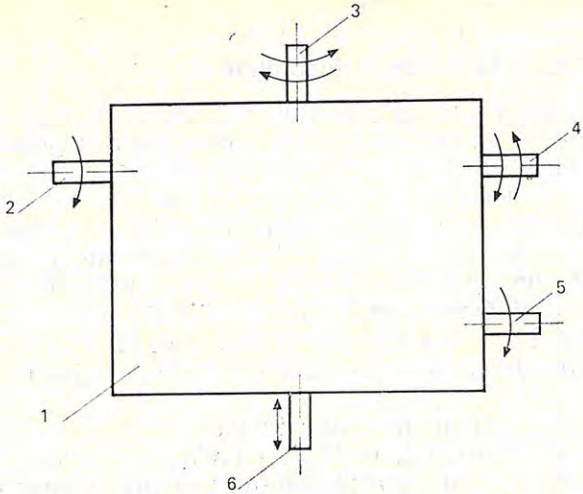
Inženýrská technická tvorba obsahuje tedy velké množství různorodých operačních celků (heuristických procedur), které je často nutné uskutečňovat v určitých limitech, časových vymezeních, s organizačními a jinými problémy. Nácvik těchto činností je proto postupný a uskutečňuje se ve třech formách:

— přípravné, pokusné, modelové, návrhové (např. jako samostatné studentské projekty),

— účastnické (např. účast studentů na skutečných projektech, ale pouze s vymezenými a kontrolovanými úkoly),

— samostatnou prací na úkolech nejdříve jednodušších a postupně náročnějších.

Řadu námětů v tomto směru obsahuje u nás studie Votrubova, 1984. Technická tvořivost a metody jejího rozvoje založené na technické činnosti se rozvíjejí zvláště v SSSR. Na vysokých školách se v kursech vědeckotechnické tvořivosti používá výkladu a příkladů z prací Altšulerových (podrobněji viz *Andrejsek—Beneš*, 1984). Po dlouholeté analýze konstruktérské činnosti vytvořil



Obr. 9 Schéma ke cvičení s určováním transmisí. 1 — schránka, 2—6 hřídele

V. A. Moljako (1983) didaktický systém zaměřený i na nižší věk. Metodika tohoto tréninku nazvaná KARUS (kombinace, analogie, rekonstrukce, univerzalizace, náhodné nálezy) využívá technických problémů (např. vymyslet transmise u černé schránky, z níž vyčnívají hřídele otáčející se různým směrem a rychlostí — obr. 9). Základní úlohy jsou doplněny didaktickými variantami, které je usnadňují (teoretickým výkladem, kontrolními otázkami, prohlídkami různých mechanismů aj.) nebo ztěžují (určením časových limitů, zákazem použít jistého technického prvku např. ozubení, nedostatkem nebo přemírou informací aj.). Mimo fungující se požaduje také jiné variantní řešení, popřípadě žáci řeší absurdní, „nemožný" úkol. Psycholog může do celého, původně jednoduchého příkladu zavést ještě další psychologické momenty. Jedním z nich je převedení celého cvičení na hru, která má dramatickou podobu — skupina 10 účastníků v rolích hlavního konstruktéra, zlepšovatele, vedoucího konstruktéra (jako oponenta), konstruktérů rozpracovávajících detaily a rýsujících, konzultanta zabezpečujícího zdroje pro řešení, informace o normách, předpisech, kontrolora, zákazníka řeší zadaný úkol sociálním interakčním způsobem. Role se mění, hodnotí a psycholog objasňuje chování účastníků. Principy této metodiky lze použít i v krátkých vložkách v běžných školních předmětech.

B. ROZVOJ TVŮRČÍ OSOBNOSTI

a) Situační momenty a rozvojové dimenze

Komplexní rozvoj osobnosti a jejího života se stal v poslední době v socialistických zemích důležitým přístupem psychologie k osobnosti. Mohli bychom hovořit o přechodu od analýzy a popisu osobnosti k její dynamice, syntéze, k integraci dosud nespojených psychologických (a dalších) poznatků o člověku. Mohli bychom též hovořit o tom, že osobnost a její sociální funkce, běh života, jsou vlastně tím nejvyšším tvůrčím dílem, završujícím díla jiná. Na některé problémy jsme již upozornili (*Beneš—Hlavsa,* 1977; *Hlavsa,* 1982 aj.). O koncepci promítnuté do pojetí žáka jako osobnosti rozvíjející se působením výchovy pojednal Z. Helus (1982).

Rozvoj osobnostních předpokladů tvořivosti či tvůrčí osobnosti je jen dílčí částí rozsáhlého tématu (tvůrčího rozvoje osobnosti) vůbec. Metodická výbava a zkušenost pro tuto oblast jsou zatím chudší, i když na druhé straně je v naší publikaci obsažena řada postupů v jiných kapitolách (rozvoj sociální stránky tvořivosti, využití kulturně estetických činností atd.).

Osobnostní předpoklady. Vlastností, jimiž se má tvořivá osobnost vyznačovat, se uvádí v literatuře značné a neuspořádané množství a nejrůznější úrovně komplexity a obecnosti. Vybíráme pro náš účel pouze ty komplexní vlastnosti,[11]) u nichž lze předpokládat zásadní význam pro tvůrčí činnost a jejichž rozvíjení je z hlediska tvořivosti žádoucí:

— reflektivita je tvůrčím prožíváním, zpytavým postojem ke světu. Vyznačuje se snahou poznat, pochopit, objevit, přijít věci na kloub, dále uměním pozorovat, a to i věci méně nápadné. Umožňuje odbourávání stereotypů;

— variabilita — proměnlivost, dynamická šíře a pružnost osobnosti. Hlavní její charakteristikou je dynamičnost změn v projevech osobnostních vlastností, jednak s ohledem na situaci a okolí, jednak v průběhu jednotlivých fází tvůrčího procesu. Umožňuje vhodné uplatnění různých, i protichůdných, osobnostních rysů tam, kde to situace vyžaduje. Umožňuje akceptovat logické rozpory, překonávat stereotypy myšlení, je předpokladem konstruktivní tvůrčí dezintegrace;

---

[11]) Uvedený výběr vznikl na základě kritického shrnutí literatury o výzkumech a teoriích tvůrčí osobnosti, které provedl *Jan Holeyšovský* a jehož postup a prameny zde neuvádíme. Výčet vlastností, včetně názvů je vlastně hypotetickým modelem tvořivé osobnosti, který může být pedagogicko-psychologickou praxí ověřen. Podobné úsilí rozvíjí i *Ďurič* (1984, s. 24 n.).

— autonomie — nezávislost jedince na vnějších vlivech a společenských tlacích, tendence vytvářet si vždy vlastní názor a vlastní formy chování, nepřijímat nekriticky cizí názory a postoje, ale ani své nikomu nevnucovat;
— autoregulace jako sebeutvářející integrativní tendence. Vědomá kontrola a řízení vlastní činnosti, nahrazující odstraněné nevědomé zábrany a sociální regulaci chování. Tendence klást si dlouhodobé a hodnotné cíle a k jejich uskutečnění docházet prostřednictvím sebevýchovy a seberozvoje. Účelná distribuce a využití vlastní duševní síly a energie v souladu se stanovenými cíli;
— dynamogenie, činorodost, aktivizační motivační charakteristika vyvolávající a udržující aktivitu subjektu. Je zdrojem síly a energie nutné pro náročnou tvůrčí osobnost. Je „motorem" tvůrčí práce;
— predilekce — zaujetí, emocionálně výrazně zabarvená motivační charakteristika projevující se intenzívním kladným vztahem k tvůrčí činnosti, citovou vazbou, oddaností tvůrčí práci. Obsahuje kladný postoj k tvorbě a tvořivosti, touhu po poznání a sebeexpresi;
— imediativita — bezprostřednost, nespoutanost. Vyznačuje se snadným odstraňováním nevědomých bariér koncepční činnosti stejně jako společenských zábran. Je srovnatelná s psychoanalytickým pojmem slabé super-ego, ale je třeba si uvědomit, že je vyvážena autoregulací;
— asertivita — průbojnost, smělost. Tendence k sebeprosazování, potřebná k prosazení a realizaci nových myšlenek, které často narážejí ve společnosti na odpor.

Tvůrčí osobnost ovšem nelze zredukovat na několik základních rysů. Je třeba mít na paměti, že osobnost je vždy složitým, v dynamické jednotě působícím komplexem sociálních vztahů, kulturních projevů, vnitřních zážitků a zkušeností. V této souvislosti rovněž nelze opomíjet morální a světonázorová hlediska, která vlastně určují prosociální orientaci tvůrčí aktivity jedince s ohledem na společenské požadavky a cíle a na spolupráci s ostatními tvůrci.

Pravděpodobně žádné vytyčení rysů nemůže zachytit pestrost, zvláštnost a osobitost skutečného osobnostního profilu a pro rozvojové metody může náš přehled sloužit jen jako hrubá orientačně cílová struktura. Mohli bychom použít přirovnání s oblékáním: lidé se sice navzájem podobají v užití základních dílů svého oblečení (jako jsou kalhoty, sukně, košile atd.), ale konečná sestava doplněná o zcela svérázné prvky je vždy odlišná jak interindividuálně, tak u každého individua v čase. Pokud člověk zvolí uniformní oblečení, má to zvláštní, sociální, technické či estetické důvody.

Výroba (obdobně naše metody) zabezpečuje možnosti pro různost i jednotnost oblečení. Stejně pro tvůrčí činnosti je třeba za-

bezpečit nejen různorodost osobností (aby se vytvořily předpoklady pro dialog, různé přístupy, užitečnou subjektivitu), ale na druhé straně je vhodné orientovat se i na formování určitých vlastností podobných, které facilitují některé stránky tvůrčího procesu (např. u profesionálních tvůrčích pracovníků, kde má tvorba charakter výkonného plnění úkolu, u mladých tvůrců, kde je třeba urychlit určitou vývojovou etapu, nebo tam, kde určitá etapa tvůrčího procesu obsahuje i vícenásobné stejné akce jednotlivců, např. ve výrobě, politickém jednání, vojenství).

Z těchto důvodů (že koneckonců určité společné vlastnosti lidí jsou též potřebné i z důvodů, že do procesu výchovy vždy vstupuje již jedinečná osobnost) není třeba se obávat toho, že metody, které užijeme, což je jinak dobrá vlastnost každé jednotlivé užité metody, povedou k uniformním výsledkům. Je také otázkou, zda dále uvedené metody jsou skutečně metodami. Spíše vypadají jako *stimulační pole,* a to zatím obsahově bohaté, ale metodicky chudé, které vychovávaným jen odkrýváme a jehož využití ponecháváme jejich výběru.

Mimoto každá metoda, kterou zaměřujeme na rozvoj tvůrčí osobnosti, má charakter nepřímého postupu. Rozvoj osobnosti se totiž uskutečňuje prostřednictvím *různorodých životních situací,* v nichž aktér vstupuje do interakcí s předmětem, nástrojem, jinými aktéry, podmínkami, připravuje se a provádí a hodnotí své činnosti, a tak situaci více či méně ovládá, mění, utváří. Není dost dobře uskutečnitelné simulovat skutečné události ani jejich psychologický vliv, jako je to možné u cvičení na tvořivé myšlenkové operace.

Lze využít dvou forem situací, jimiž jsou situace autentické vzorem. První formou jsou situace představované, a to buď jako vzpomínka (s případnou obměnou) z biografie osoby, nebo jako možné (relativně i sotva možné, ale uvažovatelné) fantazma, které dokonce rozšiřuje spektrum situací prožitých nebo v budoucnu či za určitých okolností uskutečnitelných. Představou sebe sama jako aktéra životních situací a událostí, zejména v neuskutečněných alternativách, rozšiřuje člověk objektivní, danou a vymezenou základnu svého bytí, a tím také získává širší zdroje pro svůj seberozvoj.

Druhou, neméně významnou formou situací, jejímž využitím dochází k ještě většímu rozšíření zdrojů pro rozvoj, jsou situace zobrazené (zachycené zobrazovacími, převážně technickými, prostředky a komunikačními prostředky přenášené), jejichž obsahy na různé úrovni konkrétnosti a obecnosti člověk vstřebává každý den v obrovském až zdánlivě neregistrovatelném množství. Zatímco v imaginovaných situacích směřují představy většinou k sobě, k vlastnímu já, v zobrazených člověk spoluprožívá množství situací jiných osob, na určitou chvíli se převtěluje, hraje si na někoho jiného (nebo alespoň jako by „vkládá“

svou osobu do jiných sociálních a materiálních podmínek). Atraktivita zobrazených situací vzrůstá, je-li zachován vhodný poměr mezi prvky identickými s vlastní osobou (jako je např. profese, temperament, role atd.) a odlišnými, které nutí ke kreativnímu zpracování vnímaných zobrazení, a tudíž i vlastní proměně (kritice, zušlechtění apod.). Atraktivním prvkem je i poměr mezi symbolicko-slovními a obraznými (senzorickými) subformami zobrazení (např. škála od neilustrované poučné knihy ke gesamtkunstwerku). Přestože v zobrazeních nalézá člověk svou cestu od druhých k sobě a naopak (zobrazení mu umožňují komunikovat), je u obou forem (imaginované i zobrazené) do jisté míry blokována praktická činnost[12] (s koncertujícím tělesem si můžeme jen nenápadně taktovat nebo pobrukovat). Proto se proud aktivity více obrací dovnitř a vytváří jakýsi rozvojový tlak, vyúsťující až v konkrétní požadavky na sebe (např. nehádat se zbytečně s lidmi, více promýšlet způsob vystupování).

Napomůžeme-li rozvoji osobnosti metodicky, je možné uvažovat o *projektu* rozvoje, který je vlastně začátkem tvůrčího díla, jímž je osobnost a její život (ve všech formách situací). Projekt je sám již metodou a současně k sobě, k jednotlivým svým kapitolám, váže metody speciální (kapitolami bývají například rozvoj kvalifikačních předpokladů pro profesi, činnost ve společenských organizacích, strukturace zájmových činností, realizace partnerských a rodinných vztahů, péče o zdraví a psychosomatickou kondici atd.). Základem projektu rozvoje je již komplexní hodnocení pracovníků, při kterém jsou stanovena hlavní vnější kritéria tohoto rozvoje. U některých profesí (mladých vědeckých pracovníků, adeptů umění, inženýrských, lékařských profesí) bývají ještě stanovovány podrobnější plány osobnostního rozvoje, často ve spojitosti s potřebami daného oboru.

Projektem tvůrčího rozvoje přistupujeme k dynamice rozvojového procesu. Výše uvedené situační momenty jsme vylíčili spíše ve světle strukturních vztahů. Ve skutečnosti jde však o koloběh, v němž různé formy situací a jejich různí činitelé na sebe vzájemně působí, vyměňují si obsahy i procesuální prvky. Tak vzniká řada přechodů, napětí, porušování i znovunabývání rovnováhy. Na jedné straně je osobnost v tomto dění využívána jako zdroj různorodé aktivity (obrazně bychom mohli říci, že je „omílána", „vyprazdňována", „dobývána" či „pleněna"), na druhé straně však z něho sama profituje (obrazně jako rostlina, která si roste a prospívá a z půdy a atmosféry si vybírá jen látky sobě prospěšné). Jistěže některé nepříznivé osudové události v životě, otřesy,

---

[12]) Vytváří-li však umělec zobrazením sdělení své osobní životní zkušenosti, je tomu samozřejmě naopak.

somatická poškození (přidejme, že např. v kapitalistickém světě to jsou též bezvýchodné perspektivy mládeže, labilní postavení pracovníka) tento pozitivní trend rozvoje brzdí, destruují, dekreativizují a orientují jen na návykový, stereotypní, chudý styl života, ale rozvojovou tendenci si člověk udržuje po celý život. Tematika úsilí člověka o všestranný rozvoj jeho osobnosti v naší společnosti by si jistě vyžádala širší výklad.

Základem dynamiky rozvoje je *napětí,* které vzniká mezi tendencí k rovnováze a otevřeností tvůrčí osobnosti pro podněty, které tuto dosaženou rovnováhu musí nutně narušit. Rovnováha je trvalejším a převažujícím stavem (konečně k tomu směřují i lékařská stanoviska), její narušení dočasné, přičemž zátěž vzniklá narušením by měla být ve struktuře činností kompenzována. Tak jestliže například chce pracovník rychle velkým náporem zvýšit svou kvalifikaci, stojí-li před těžkým tvůrčím úkolem, musí upravit alespoň životosprávu tak, aby se zintenzívnil odpočinek, kontrastní aktivity vůči druhu zátěže atd. Rovnováha tedy není setrvalý stav, ale oscilování v určitém rozmezí, týkající se činností, reakcí, stavů i vlastností. Zážitkově se rovnováha projevuje pocitem harmonie života, řádu, možnosti sledovat a řídit události, sebejistotou, otevřeností, zvídavostí, chutí do práce, potřebou změny, potěšením z ní.

b) Etapy

Změny v dynamice života osobnosti jsou v souladu s obecnou marxistickou teorií vývoje a pokroku pouze prvním momentem, opakem klidu, neměnnosti, strnulosti. Je třeba, aby se z nich utvářely vývojové kroky, pokrok ve vnitřní organizaci i vnějším chování osobnosti. Tento proces je podněcován společenskými podmínkami, ale jako celek musí být řízen individuem. V ještě dosti hrubém rozdělení můžeme rozlišit několik etap:

— etapu normalizující, kdy jde o to dosáhnout určité startovní čáry pro všechny činnosti v ekonomickém, sociálním a kulturním směru. Mají se odstranit různé překážky pro rozvoj, sociální konflikty v životě, velké rizikové a stresové faktory (např. i nadměrná pracovní zátěž), psychické a somatické disfunkce. Pokud již došlo k nějakým větším zdravotním a jiným poruchám, je nutné léčení, nápravná výchova, kúra (proti obezitě, nikotinismu, alkoholismu a narkomanii);

— všestranně rozvojovou etapu, v níž vznikají nové kvality osobnosti, dozrávají funkce, vlastnosti, režimy činnosti k určité dokonalosti, přičemž si stále zachovávají pružnost vůči dalším změnám. Člověk se cítí i v plném zatížení optimálně, projevuje aktivitu, dobře sociálně jedná, hluboce svůj život

prožívá. Je vyladěn, ale současně adaptabilní vůči novým podnětům a schopný korigovat nadměrné výchylky, poruchy (např. psychotické nebo neurotické reakce). Jeho morální profil je pevný a jeho identifikace se společensky prospěšnými cíli je plná a prostá přinucení. Líčení dalších dobrých vlastností takto aktualizované osobnosti by zabralo více místa;

— specializační etapu — ta může vyloučit ze života některé činnosti a maximalizovat jiné. Rozvojově znamená sice určité omezení, ale některé stránky osobnosti a její aktivity jsou vystupňovány do nejvyšších hodnot. Vysoké mistrovství v pracovním oboru, vysoký výkon obvykle vzniká v této vyzrálé etapě rozvoje. Člověk sice pociťuje určitou jednostrannost svého života, ale preferuje společenskou odměnu za svou specializaci i další prohloubení svých životních prožitků z vykonávané práce. Společenským úkolům se obětuje, což mu přináší nejvyšší uspokojení.

Od skutečného rozvoje, zejména jeho specializační etapy či formy, je nutno odlišit falešné pojetí rozvoje, v němž dochází ke zbytečnému a společensky nežádoucímu sebeobětování nebo k vnějšímu konzumnímu pojetí rozvoje, například hromadění nevyužitelných materiálních statků, nebo konečně k přehnané orientaci na prožívání, snílkovství apod.

Celou tuto dynamiku rozvoje zde nemůžeme popsat v plné šíři. Je však patrné, že rozvojové programy by se měly stát součástí metodiky zdokonalování tvořivosti. Měly by být využity zejména u mladých pracovníků, ale stejně významné jsou i v pokročilém věku, kde pomáhají organizovat životní zkušenost a působit proti involučním procesům.

c) Metody

Pro podporu projektu tvůrčího rozvoje může sloužit řada metod a metodických pomůcek, které jsou výsledkem některých psychologických výzkumů a činností.

Analytické metody mají napomoci najít bariéry a vhodné zdroje tvůrčího potenciálu a osvojit si metody sebepozorování a autoanalýzy. Zcela bezcenné a mnohdy zavádějící jsou testy uveřejňované v populárních časopisech. Diagnostické prostředky odborné jsou zatím přes rozšiřující se a specializující se síť psychologických pracovišť ještě málo dostupné. Mimoto psychologické vyšetření pro účely celkového rozvoje osobnosti vyžaduje použít značné množství analytických metod.

Určitou náhradou může být vytvoření návyku sebehodnocení a denní či jinak odměřované bilance událostí a chování. Přitom může člověk využít tří skupin kritérií: běžně platných společenských kritérií pro hodnocení pracovníků, morálního chování apod.,

vlastních jemnějších kritických nástrojů a představ, tedy vlastního sebepojetí a předpokladů, jak jej hodnotí druzí, vyskytující se v jeho sociálním poli.

Od analytických metod přecházíme obvykle k *sebepromýšlení.* Jsou to drobné chvilky zamyšlení nad životem, iniciované nejrůznějšími vnějšími i vnitřními podněty. Nejedná se o nějaké mysteriózní činnosti, třebaže se tato „meditace" uskutečňuje i v neuvědomělé podobě. Uvědomělejším, popřípadě plánovanějším provedením, volbou času a prostředí se stává účinnějším prostředkem k proměně řady osobnostních rysů i praktického jednání. Jinak však musí být přemýšlení zcela uvolněné, každý jeho akt jiný, originální, naplněný představami, takže často přechází v denní snění, které je však založeno na ještě větší volnosti a asociativním toku představ, přehrávání událostí, fantazmatickém myšlení, přenášení do jiných podmínek, vtělování do jiných osob a věcí apod. Sebepromýšlení má filozofičtější ráz než analýza, používá vysokých abstrakcí životního dění a mívá i závěry v podobě rozhodnutí, postoje, aktivity.

Prohlubováním světového názoru a politické uvědomělosti přecházíme k metodám, kde se filozofická orientace spojuje již s praktickou společenskou činností. Základem je osvojení principů marxistické filozofie, vědecký přístup k životním situacím, třídní uvědomělost a politická a společenská angažovanost. Tímto způsobem si osobnost vytváří pojetí své *sociální pozice,* v níž tvořivost dominuje jako hlavní moment společensky prospěšné činnosti. Je to pozice iniciativní, novátorská, přivádějící pracovníka (a nikoli jen v technice) k tvořivému přístupu ke všem životním situacím, ke zlepšovatelskému a vynálezeckému přístupu v pracovní i jiné činnosti, politickovýchovnému působení na své okolí, občanské angažovanosti. Rámcem této činnosti jsou stranické, odborářské a jiné funkce, působení v mezigeneračních vztazích v rodině a jiných společenských institucích.

Osvojení marxisticko-leninské filozofie není možné bez hlubšího *studia teorie,* jinak se vytváří jen živelná a nedozrálá jednostranná životní filozofie. Stálé studium vůbec má pro rozvíjející se osobnost základní význam, neboť prameny obsahují fylogeneticky i historickou zkušenost lidstva z rozvoje osobnosti. Konkrétní osobnost vlastně navazuje ve své činnosti tam, kde v obecné podobě milióny předchůdců přestaly. Tvůrčí rozvoj je tak vlastně v každé osobnosti přírůstkem této zkušenosti. Studiem dosahuje člověk uvolnění a rozšíření svých duchovních obzorů, vyhýbá se chybám a zvyšuje smysluplnost životního dění. Třebaže nelze obecně určit výběr studovaných oborů významných pro rozvoj

tvořivosti, neměly by v něm mimo výše zmíněné prameny k rozvoji dialektického myšlení chybět:

— historická díla ze všech oborů vědeckých, uměleckých, technických,
— systematiky (faktografie) a metody vybraných zájmových oblastí,
— aktuality referující o proměnách světa, společenských událostech,
— prognózy vývoje různého charakteru (tedy odhady, scénáře, např. vědecko-prognostická literatura),
— přímý styk s tvůrčími produkty různých druhů,
— teorie a psychologie tvořivosti.

Zvláště je třeba vyzvednout studium způsobů, jak byla různá díla (např. objevy, vynálezy, umělecká díla), vytvářena, tj. jaké byly metody jejich tvorby a kdo a jak je vytvořil (biografie tvůrců, sociální, např. revoluční činnost tříd). Zajímavé jsou i programové manifesty, nejrůznější osobní dokumenty tvůrců (např. korespondence, rozhovory), polemiky, soudní spory, šíření nových myšlenek, podvrhy.

Studium tvorby v nejširším měřítku (počítejme však s tím, že v pramenech je méně zachycena každodenní tvorba pracujících mas při drobných úkolech, většinou jen proslulejší objevy, vznik technických, uměleckých a jiných děl) vede osobnost ke srovnávání vlastního kreativního příspěvku s touto tvůrčí produkcí. V tomto směru je nutné vypracovat si reálné stanovisko, nesnižující hrdost, nepodporující nadměrné sebevědomí, tedy stanovisko nijak se nepodceňující skromnosti. Teorie kreativity ukazuje, že při zachování alespoň základní motivační morální a ideové úrovně se každý člověk stává přispěvatelem do pokladnice tvůrčí produkce, třebas je to proces skrytý, často zdánlivě zanikající v obrovském přílivu nových myšlenek nebo nahrazení původního řešení jiným. Pro hodnocení jeho příspěvku by bylo potřebí zcela nových kritérií (např. ani hodnocení úrovně vědeckých prací není dosud vyřešeno, nejspolehlivější kritéria jsou zatím používána při udělování patentů, v umění je třeba určitého časového odstupu), aby se jako zdroj mohl v rozvojovém procesu dále využít.

Srovnávání vlastního příspěvku se světovou tvůrčí produkcí souvisí s metodami *sociálně konfrontativními či kooperativními.* Konfrontace nastává při odporu okolí proti novému nápadu. V tomto případě musí tvůrce promyslet řadu strategií prosazování, uplatňování své myšlenky, což rozvíjí jeho sociální tvořivost. Při kooperaci jde o výměnu kreativní zkušenosti; typickým příkladem je vztah nováček — zkušený, školitel — aspirant, učitel — student. *Kreativním dialogem* potom označujeme takové způsoby výměny myšlenek, při nichž i při různých, postupně se slaďujících stanoviscích diskutérů zůstává spor v oblasti předmětné a ne-

stává se svárem sociálním, v němž se protivníci napadají mimo oblast společného zájmu. Trénink v kreativním dialogu, zejména v některých jeho facilitujících formách (brainstorming, synektika a mnoho dalších typů), rozvíjí zejména pohotovou myšlenkovou konstrukci, improvizaci v sociálním jednání. O řadě zisků ze sociálního cvičení tvořivosti potom pojednáváme v 6. kapitole, týkající se sociálních zdrojů tvořivosti.

Významným formujícím zdrojem jsou pro osobnost *prožitky*. Bereme je zčásti jen jako duševní stavy, pocity, emoce doprovázející naší činnost, ale jejich význam je větší, protože je již dostatečně známo, jak jsou zapojeny v regulačních procesech. Na jedné straně tedy záleží na příležitosti a náhodě, avšak určité prožitkové „ohňostroje" si můžeme i navodit. Mocným zdrojem je společenský život, příroda, umění. Běžně uznávaným prostředkem prožitkové stimulace tvorby je střídání činností, prostředí, kontrastní pauzy v činnosti, uspořádání zájmových činností v optimální struktuře podporující rozvoj osobnosti (nikoli jej brzdící nadměrným počtem operativních úkolů, jako je např. technická péče o velké sbírky, nebo rutinizující činností, jako je např. úzká užitková orientace při jinak cenném chovatelství, zahradničení).

Vhodnou metodou je občasná aktivace zájmové činnosti v dostupné oblasti, kde je však třeba překonat počáteční ostych a nešikovnost. Pro normálního zdravého jedince neexistuje z psychického hlediska oblast lidské činnosti, kterou by nemohl zkusit. Právě v těchto činnostech *konaných poprvé* je skryto mnoho tvořivých prvků, které mají značný formující účinek (třebas nemusí dojít ke zdárnému výsledku). Proč by si žena nemohla zkusit něco z technické zručnosti a muž některou z ženských dovedností?

Prožitkovým zdrojem je i vlastní organismus, tělo ve své pohybové a výrazové složce. O významu obou pojednávají části 4 a 5. Součástí rozvoje je však i dobrá *psychosomatická kondice* — trénovanost kardiopulmonálního systému a dalších orgánů, odolnost proti zátěži, stresu, schopnost absolvovat bez poškození organismu dlouhodobé zátěže (např. sezení), umění kompenzovat, schopnost realizovat správné režimy činnosti, životospráva vitalizující somatické i psychické funkce. Lidé propadlí určitým škodlivým návykům mají jinou než rozvojovou orientaci, jejich osobnost je koncentrována na uspokojení návykové potřeby a tato závislost brání potřebnému uvolnění výhledu.

Závěrem je nutno poznamenat, že rozvojové programy mají jen tehdy účinnost, jsou-li realizovány integrálně, ve všech složkách, v jednotě individuálního i sociálního, psychického i somatického, myšlenkového i emocionálního, vnějšího i vnitřního a v potřebné

míře volního úsilí i uvolněnosti (včetně vyváženosti některých dimenzí, které jsme uvedli). Tyto programy musí být tvořeny a vedeny společenskými institucemi, které k nim také musí vytvořit potřebné podmínky. Avšak i jedinec musí přispět, orientovat se na ně a vytrvat. Řídit běh života a dosahovat jeho vyšší úrovně je historickou snahou každé epochy, cílem nastupující generace. Rozvojový zisk (přírůstek) z těchto zdrojů a prostředků však nevzniká přímočaře — osobnost musí každý stimul přepracovat do vnitřní psychologické podoby a učinit jej regulátorem jednání.

4. VLIV UMĚNÍ A TVOŘIVĚ ESTETICKÝCH ČINNOSTÍ NA ROZVOJ TVOŘIVOSTI

Estetické činnosti jsou již tradičně pokládány spolu s jinou oblastí — řešením problémových úkolů angažujících komplikované myšlenkové procesy — za významný zdroj tvořivého rozvoje osobnosti. Odlišíme-li — s určitým zjednodušením — v lidském jednání (v činnosti osobnosti v rozmanitých životních situacích během její celé životní dráhy) striktnější prvek účelový, spjatý se základními potřebami, představují estetické činnosti prvek s vazbami volnějšími, který respektuje kulturní potřeby. Má-li individuum najít ve světě svou optimální pozici, může tak učinit jen ve spojitosti všech činností, ale často dokonce může vůbec pochopit svou začleněnost a tvořivě jednat zejména prostřednictvím estetických činností. Důvodem je patrně to, že se člověk jejich prostřednictvím obrací s velkou intenzitou k prožitkové sféře života, že vybírá a hodnotí takové životní formy, které objevují a rozšiřují jeho vnitřní svět, svět světonázorových idejí, sociálních hodnot, osobnostních sebepojetí, svět pocitů, emocí, představ, zvláštních duševních procesů a stavů, a to individuální a často nevyjádřitelné povahy. To, co však vyjádřit lze, přijímá potom jako svůj předmět umění a ve své materiální podobě umožňuje přenos této sféry z jedné osobnosti na druhou (mimo své širší společenské funkce). Na jedné straně se využití estetických činností a uměleckých děl v kreativním programu jeví prakticky snadné, neboť estetické jevy jsou stále kolem nás (podobně jako sociální prostředí), na druhé straně dosáhnout pravého estetického prožitku a jeho kreativizačního účinku bývá obtížné. Potřebnou pedagogickou situaci nelze tak snadno zkomponovat jako v případě cvičení, která mají rozvíjet řešení racionálních problé-

mů, a také psychologické procesy týkající se vlivu estetických činností neprobíhají s takovou jednoznačností. Nevíme též například, kdy jim může učitelův zprostředkující výklad napomoci nebo je naopak potlačit, i popřípadě jak má učitel využít analýzy a syntézy, zda vždy postupovat od jednoduššího ke složitějšímu apod. Z psychologického hlediska můžeme uvažovat o určité *škále osvojování* (v širším významu než pedagogicko-psychologickém, tedy jako poznání a vytváření života), v níž se uplatňují různé estetické činnosti v různých kombinacích a v různé složitosti. Tak na úrovni různých druhů pozorování a chápání jednoduchých vztahů převažují poznávací formy (vnímání, pozornost, paměť, myšlení) a rodí se jednoduchá imaginovaná podoba obrazu světa (tedy podoba světa reálného, v představě reprodukovaného jen s malými odlišnostmi). Již zde se rodí též estetické prožitky jako „hra smyslů a představ". Na úrovni chápání zákonitostí a hodnot se zesilují estetické prožitky a dosud spíše imitativní, reaktivní vztahy k prostředí se naplňují řadou vztahů srovnávacích, výběrových, hodnotících. Jestliže subjekt začíná zasahovat do prostředí, ovládat jevy, osvojování se dále prohlubuje. Zážitek z možné či už realizované změny probudí též řadu řídicích, rekonstrukčních činností a imaginací nejen reálných, ale i fiktivních, fantazmatických. Doprovodné emoce vznikající při adaptaci, kombinaci, přetváření objektu a generování objektu dosud neexistujícího jsou intenzívní a ještě zesilovány sociálním významem výsledků této produktivní činnosti. Pocity, motivy a fantazmata splývají v silném uvědomění si aktivnosti subjektu, jeho historické a dialektické funkce.

Podle této jistěže značně zjednodušené škály úrovní osvojování (orientační a pozorovací, chápající a hodnotící, přetvářející a vývojově funkční) orientujeme zhruba další výklad čtyř nejdůležitějších uměleckých oblastí. Snažíme se určit, jak a kde jsou estetické činnosti koncentrovány a specializovány a kdy mohou nabývat kreativizační funkce.

A. VÝTVARNÁ KULTURA

a) Různá východiska metodických postupů

Viděný svět i způsob jeho vidění či nazírání se za poslední historickou epochu, a zvláště vlivem zobrazovacích a sdělovacích prostředků v posledních letech značně změnily. Úměrně s tím se také rozšířila možnost jedince nebo skupiny ztvárňovat své vizuální okolí podle svých představ nebo alespoň se obklopovat

předměty a jevy, které rozvíjejí percepční, apercepční, myšlenkové, imaginační pochody, výtvarné dovednosti, schopnosti a cítění. Konečně i člověk méně aktivní se nutně dostává do kontaktu s výtvarným uměním nebo alespoň i výtvarně upravenými užitými předměty, architekturou apod. Tím se zvyšuje systém nároků na tvořivou povahu vizuálního vnímání a konání. Bohatost a přístupnost zdrojů a vizuálních činností a jejich spjatost skoro se všemi životními situacemi umožňuje také rozsáhlé využití této oblasti k rozvoji tvořivosti vůbec (např. ve spojení s tvořivostí technickou).

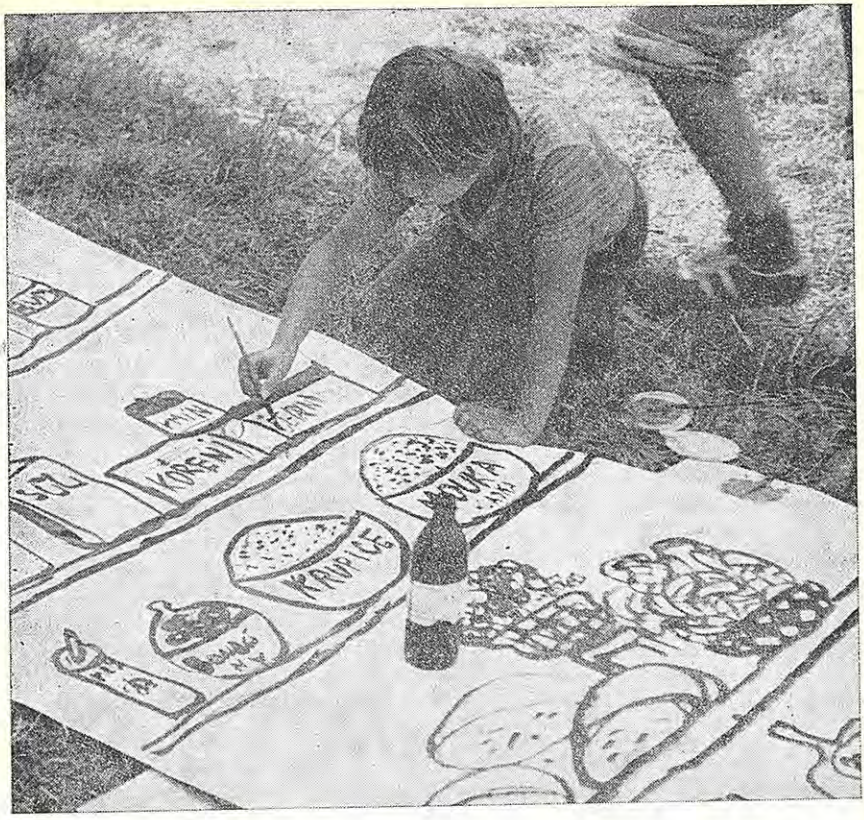
Těžiště (východisko) těchto rozvojových procesů je ve zrakové činnosti (změnách dále uvedených složek), ale s touto činností se spojuje i činnost jiných smyslů, tělesný pohyb (ruky i celého těla) a činnost řečová. Člověk tvořivě jednající v tomto vizuálně centrovaném komplexu uskutečňuje řadu komplexních i dílčích změn vizuálního objektu. Tato experimentace se týká:

— světla (např. jeho míry, tj. viditelnosti reality),
— tvaru (bodu, linie, obrysu, křivky, plochy, prostoru),
— proporcí (velikosti, poměrů),
— barvy,
— pohybu (jeho směru, rychlosti, rovnoměrnosti),
— hmoty (materiálu, plasticity),
— kompozice strukturovaného celku (uspořádání, rytmu, členitosti, odhalení či zakrytí, kontrastu, dominanty),
— celkového obsahu a formy výtvarného artefaktu (dále funkce, celku a detailů),
— míry přetvořenosti předmětů a prostředí vůbec (na rozdíl od původních „přírodních" předmětů a okolí).

Metodický postup rozvíjení vizuálních transformačních, poznávacích, hodnotících i sdělovacích činností (viz *Regel,* 1976) začíná podle obtížnosti a s přihlédnutím k věku obvykle prvními šesti položkami výše uvedeného výčtu a postupně dospívá až k totálnímu přetváření okolí i vlastního vzhledu. Lze však, aniž by se pomíjelo cvičení na ovládnutí dílčích výtvarných dovedností, postupovat i obráceně (obr. 10 a 11).[13] Výchozím námětem se potom stává tvůrčí pohled na okolí (přírodní i umělé, vzdálené i blízké), tedy ztvárnění, přisvojení, ovládnutí, zaplnění prostoru, vytvoření mikroklimatu; objektem i nástrojem se zde může stát cokoli, i vlastní tělo (zde je potom přechod k dramatickému jednání). Formuje se tedy náhled na způsob bytí mezi materiálními

[13]) zde se opíráme o dlouholeté zkušenosti ak. malířky Dany Puchnarové z letních táborů s výtvarně — hrovým programem, odkud jsou i fotografie.

Obr. 10 a 11 Utvářením prostředí vyvrcholila výtvarná činnost dětí z výtvarného kursu během školního roku. Na táboře, kde k tomu byly vhodné podmínky, vytvářely nejen vnější podobu domu, ale stejně řešily malbou i kartónovými částmi vnitřní zařízení (krámek obchodnice pro divadelní hru). Do obydlí zvaly návštěvy, do krámku přicházeli kupující, což bylo nejsilnější motivací pracovního zaujetí



objekty, tvořivý vztah ke skutečnosti spojovaný s výtvarným cítěním, citlivost vůči změnám, zaměřenost, představivost, zájem. Tím je ihned uvedena do pohybu integrovaná pocitová a osobnostní složka, celkové pozadí tvůrčí činnosti (viz např. *Böhm*, 1975; *Wall*, 1977). Předností je respektování individuality, vlastní představy, osobitosti. Potom se vlivem činitelů celku rozvíjejí jednotlivé výtvarné dovednosti a schopnosti týkající se tvarování, estetické úpravy, proporcí, užití hmot, barev, kompozice.

Postupujeme-li od celku, jsme při plánování kreativizačního účinku v určité výhodě. *Složitější výsledek, kompozice,* vzniká v delším a náročnějším tvůrčím procesu, který obsahuje různorodější operace i jejich „psychologické" spojení: počáteční úvahu o koncepci produktu, překonání bezradnosti, když se koncept uka-

zuje nedosažitelný, nutnost improvizace a hledání, když předtím naučené postupy selhávají nebo se objeví řada náhodných momentů, imaginační etapy, které musí předcházet každé akci atd. Má-li se tedy například sladit výtvarný objekt s okolím, krajinou, vytvořit komfortní prostředí kosmické lodi pro dlouhý pobyt nebo vymyslet podoba zázračného mlýna, který „semele", přemění cokoli na něco jiného, je potřebí víc než technické myšlení. Subjekt musí ještě metaforizovat, poetizovat, dramatizovat, zvažovat a cítit sociálně, mít smysl pro humor, expresívní výraz apod. Moderní výtvarné artefakty multidimenzionální povahy jsou též „zapojeny" na využití nových materiálů, konstrukčních možností, speciálních technologií, měřicí techniky, fyzikálních, chemických, biologických procesů. Pracujeme-li se skupinou, může se produkt větvit do různých modifikací a angažovat řadu prvků sociální tvořivosti. Prvky složitého produktu jsou ve vhodné struktuře dostupné i na nižších věkových stupních.

Ať však již metodický postup začíná tím či oním východiskem, musí ještě respektovat další složku, kterou jsme neuvedli v předchozím seznamu — *čas*. Ve výtvarném umění vystupuje zřetelně například v kubismu a futurismu, usilujících o simultánní uvedení časově odlišných jevů v obraze. Futuristé chápali svět jako současně i v mnoha vrstvách probíhající proces vnějších i vnitřních událostí. Kinetické umění nabízí v čase rozložené varianty vizuálního objektu. Čas je patrný ve všech vizuálních objektech, ve kterých je zřetelný rytmus (nebo spíše metrum), zdůrazněna dynamičnost, narativnost (vyprávění, příběh, průběh, pohyb, scéna, události, situace, jejich dramatičnost), v nichž je škála částí skrývaných, vyjevovaných až nápadně zdůrazněných, fantaskní momenty nebo jež mají celkový fantazijní ráz, protože fantazijní podnět vždy odkazuje na další časově odlišné proměny jevů. Výhodou výtvarného objektu je však to, že může tyto projevy času vyjádřit naráz, svou strukturou (třebaže si vnímající tuto strukturu časově opět rozkládá). Tento moment může významně ovlivnit tvořivost ve směru celkového „vidění" problému, tvůrčí metodu postupovat při tvorbě odzadu (jako by „vidět" hotový strukturovaný tvůrčí produkt na začátku procesu), chápání sebe sama jako potenciálu, který je výsledkem průběhu předchozích činností.

Uvedená metodická východiska, připomínající postupy od částí k celku a naopak, je možno také interpretovat z hlediska *obsahu a formy*. Obsah je více závislý na myšlenkově prožitkovém zpracování vizuální reality (či reality vůbec), forma se přece jen neobejde bez výcviku analyzujícího jednotlivé složky a zdokonalujícího dílčí dovednosti a schopnosti. Pouze imaginované formy

výtvarného tvoření oproštěné (alespoň dočasně) od vnějškově sdělovací funkce se do jisté míry obejdou bez tohoto výcviku (ale i ony se dají speciálním cvičením zdokonalovat stejně jako vizuálně motorické operace).

Současná koncepce výtvarné výchovy je na rozvíjení výtvarné tvořivosti založena a počítá se s tím, že rozvinutí výtvarných či estetických dovedností, schopností, reakcí, má význam pro rozvoj celkového tvořivého potenciálu.

Pokusme se nastínit psychologické pozadí tohoto procesu. Podle různých *funkcí výtvarně tvořivé činnosti* můžeme lišit určité způsoby či východiska využití výtvarné aktivity pro rozvoj tvořivosti.

Jsou to tyto funkce, způsoby:

— poznávací, percepční, popřípadě hodnotící — vychází se z vnějších zdrojů, sledují se prvky, stopy tvůrčího procesu, postupu, osobnosti a jejích vztahů ve výtvarných dílech (jiných osob), výtvarně konstituovaných přírodních objektech, technických dílech atd. Metody založené na tomto funkčním principu využívají demonstrace výtvarného díla s výkladem, samostatného vyhledávání jeho prvků, rozhovoru o těchto prvcích apod.;

— orientační — vychází se z uspořádanosti, přehlednosti a kompozice výtvarně komponované reality, takže vnímající nebo v tomto prostředí jednající subjekt se má orientovat, vyčlenit životně důležité jevy, učí se je kvalitně udržovat, rozvíjet, vyjadřovat. Metody založené na této funkci mohou mimo názorné postupy využívat i cvičení na úpravě prostředí, vzhledu, gest, chování, grafického označování apod.;

— hodnotící, které jsou přítomny v každém vnímání i tvoření. Osvojení hodnotících kritérií pro díla výtvarná má význam i pro jiné oblasti. Metody využívají praktických pokusů o hodnocení výtvarně estetických objektů podle určitých kritérií, na základě znalostí z teorie a dějin umění;

— prožitkové ve směru motivačním, při nichž se výtvarná aktivita přeměňuje v zážitkové obsahy regulující další psychické procesy a ovlivňující i vlastnosti. Cvičné metody jsou zde obtížně použitelné, o prožitcích lze však komunikovat, spojovat je s těmi, které byly literárně zpracovány;

— s předchozí souvisí funkce kultivační, formativní. Pravděpodobně nejhodnotnějším výsledkem výtvarné činnosti pro tvořivost je výtvarné cítění, určitý komplex postojů, názorů, zákonitě se objevujících pocitů, které ovlivňují obsahové stránky tvorby subjektu v jiných oblastech, profilují určité osobnostní předpoklady, například smysl pro krásu, vkus, zájmy, potřeby;

— sociální — lze jej rozdělit na komunikační (výtvarný produkt může něco sdělovat tak jako jiné prostředky) a sociálně diferenciační a integrační (výtvarný produkt může jedince vydělovat ze skupiny nebo ho do ní začleňovat, např. pomocí oděvu). Obojí se může týkat jak oblasti duchovní, ideální, tak hmotné, praktické;

— produktivně kreativní (vytváření nových objektů), restaurativní (udržování hodnot) a dekorativní — zde počítáme s transferem tvůrčích postupů, jako je například odhalování zákonitostí, „klíče", nahrazování, opakování náporu, kombinace představ a reálných akcí, elaborace definitivní podoby produktu atd.;
— relaxační, regenerativní, při níž činnost vyplňuje pauzu mezi jinými činnostmi, tak aby se dosáhlo obnovy, oživení, připravenosti, kompenzovaly a korigovaly jejich jednostranné psychosomatické důsledky.

Tyto funkce se v mnohém shodují se základními funkcemi estetična vůbec (*Prokop,* 1980). Různé činnosti, které dále uvedeme, potom využívají těchto funkcí v různé míře.

b) Výtvarné činnosti použitelné v kreativních programech

Rozmanitost jejich způsobů, dostupnost i možnost získat trvalý doklad tvůrčího úsilí činí z výtvarných činností oblíbenou součást kreativních programů. Z hlediska rozvoje tvořivosti zde využíváme i formy pasívnější, pozorovací, kdy se subjekt sám výtvarně nevyjadřuje, ale přejímá do své teoretické i praktické výbavy způsoby výtvarně tvořivého procesu jiných autorů. Aktivnější forma, výtvarná tvorba, má potom různé stupně náročnosti na tvořivé dovednosti a schopnosti. Mimo kontrast (ale i návaznost) mezi těmito dvěma formami je ve výtvarné činnosti ještě řada jiných kultivačně využitelných kontrastů: mezi uvolněnou improvizací a zaměřenou produkcí díla, mezi vědeckou ilustrací či maketou a svébytným objektem malířské nebo sochařské tvorby, mezi zobrazováním či až kopírováním výtvarného díla (nebo skutečnosti) a jeho samostatným vytvářením, mezi různými obsahovými zdroji výtvarného artefaktu (může to být vnější realita, jiné umělecké dílo, zážitek či vnitřní duševní stav), mezi dokumentárním nebo fantaskním stylem i výsledného produktu, mezi připravenými činnostmi (skicami, náčrty) a provedením, mezi „soběstačným" dílem a výtvarným dílem doprovázejícím jiné dílo (např. divadelní) a konečně mezi činnostmi, které působí na různé složky druhů tvořivosti (např. na dovednost variovat myšlenky, představovat si, využít emocí apod.).

Vzhledem k různorodosti a křížení těchto kritérií nemůžeme dostatečně důsledně strukturovat následující výklad výtvarných činností. Kombinujeme hledisko psychologické s ikonologickým, tj. jak si člověk osvojuje, myšleno v širokém smyslu — tedy i utváří, jak jsme uvedli v úvodu 4. kapitoly, vizuální stránku skutečnosti a jaké části skutečnosti (počítaje v to i výtvarné artefakty, popřípadě i nástroje) k tomu využívá.

Apercepce viděného

Běžný postup vizuálního vnímání spočívá v přechodu pozornosti na různé části vizuálního prostředí (jakémsi jeho zrakovém „ohmatávání"), ve střídání detailního vnímání s přehledem o celém prostředí nebo ve věnování zvýšené pozornosti určitému objektu s potlačením pozornosti věnované objektu jinému nebo celku. Různé pracovní činnosti vyžadují různé typy těchto postupů. Změna na „pozadí" klidu však vždy upoutá, podobně (asi však méně výrazně) stabilní objekt uprostřed „zmatku". Individuální zvláštnosti, zaměření osoby i její činnosti ještě rozhojňují variabilitu těchto operací. Ještě větší různorodost pochodů se potom odehrává při zpracování viděného ve vědomí. Je pravděpodobné, že průběh těchto procesů a vnějších smyslových operací je tvořivým procesem, v němž se zkoušejí různé varianty operací, hledá se optimální způsob vnímání s největším ziskem a výsledný apercipovaný vjem se utváří jako *vnitřní vizuální obraz* stejně jako jiný tvůrčí produkt. Člověk si svět zobrazuje a vizuálně představuje v souvislosti s jeho poznáním (*Slavina,* 1971) a přetvářením, ale už obraz sám, který vnější produkci předchází nebo po ní následuje, má hodnotu tvůrčího díla. Na *umění vidět* a z viděného si v pravém slova smyslu utvořit vnitřní svět se proto soustředily různé takzvané školy vidění (např. *Kepes,* 1965; *Arnheim,* 1969; *Gregory,* 1970; *McKim,* 1972). Mohli bychom říci, že usilují právě o to, aby se z povrchního vnímání, nedokonalých a stereotypních postupů stal cílený, kognitivně a i prožitkově bohatý proces. Tak například McKim uvádí řadu strategií (shodujících se se známými operacemi heuristickými), které lze použít při zpracovávání vizuálních materiálů: analýza, uvolnění, soustředění, experimentování s kresebnými nástroji, „čištění", vyjasňování, recentrace, hledání vzorů, analogií, alternativ, změna útvarů a proporcí, modifikace, definování, projektování, předvídání, subjektivace, rotace, srovnávání, využívání představ, intuitivních procesů atd. Pro každý případ, například pracujeme-li s tangramy, prostorovými, skládacími hlavolamy, skicováním, lze potom použít (a nacvičovat) různé sestavy těchto operací.

Vizuální obsahy rozvíjející tvořivost

Především jsou obsaženy v zobrazeních určitých složek tvořivosti. Jsou to *ilustrace,* vizuální dokumentace a různá zobrazení tvůrčího procesu (např. strukturní grafy, schémata, nákresy, obrazy úsilí), prostředí, v němž se děje, a sociálního jednání (fotografie, obrazy např. pracoven, ateliérů, studoven, diskutujících

osob) i subjektů samotných (zobrazení tvůrců v činnosti, s jejich pracovním objektem, jejich portréty) a konečně zobrazení nebo reálné tvůrčí produkty, které lze vizuálně vnímat. Nefigurativní malířství je schopno vyjádřit i duševní stavy při tvůrčí činnosti, které vnímatel může srovnávat s vlastní zkušeností, apod.

Z tohoto bohatého ikonografického materiálu může lektor použít řadu pomůcek, které si sám připravil (např. schémata), nebo hotových zobrazení (např. reprodukci výtvarných děl). Známá jsou ta, jež vyjadřují mytologickou symboliku tvořivosti, např. Ikaros, Faethón, Apollón, Dionýsos, Musy, Prométheus, Héfaistos, Hermés, Pegas (viz odkazy v Encyklopedii antiky, Academia, Praha 1973), alegorie žánrové malby a fotografie výjevů, scén typu „homo faber" (např. ve stejnojmenné publikaci, Academia, Praha 1967), současné zpracování téhož námětu v malbě a ve fotografii, kresbou a plastikou (viz např. *Vollard,* 1959), zátiší zobrazující náčiní pro výtvarnou tvůrčí práci apod.[14]) Bez zajímavosti není ani symbolika tvůrčí práce ve značkách (např. zámek a klíč, louskáček a oříšek pro problém a řešení, studna a čerpadlo pro vědomě nevědomé procesy, hlava s plamenem nebo jiskrou pro nápad atd.).

Pro ilustraci etap tvůrčího procesu jsou vhodné ukázky připravených skic, modelů, maket v malířství, sochařství, architektuře, které dokumentují vývoj kompozice, studium detailů, variace celku i částí.

Významným prostředkem konkrétního programu, jehož použití by mohlo být ještě rozvinuto, je *reportážní fotografie,* zachycující tvořivý potenciál lidí v jeho projevu. I snímky na první pohled méně zajímavé (např. vědecký pracovník nebo spisovatel u psacího stolu, proti tomu experimentující kosmická posádka) přinášejí při podrobnější prohlídce mnoho informací (např. moment napětí, soustředění, komunikace).

V kreativním programu je též dobře použitelný *kreslený humor.* Anekdota je vlastně modelem heuristického momentu („aha") nebo takového okamžiku tvůrčího procesu, v němž dochází ke zvratu, absurdizaci situace, vyhrocení rozporu. Pro kreativní program jsou kreslené anekdoty vítaným osvěžením po výkladu nebo namáhavějších cvičných metodách s řešením problémů.

Proces apercepce výtvarných děl by neměl být v kreativním programu ponechán živelnosti. Pro rozvoj tvořivosti je účelná

---

[14]) Podrobný seznam zdrojů, jejichž sbírání však bude ještě pokračovat, musíme bohužel přenést do další, speciální publikace; zajímavý obrazový materiál shromáždil např. též *J. V. Žižka* (1972).

interpretace (alespoň elementární), tj. historické, uměnovědné, ikonologické, ikonografické, biografické informace k dílu se vztahující. Vyšším stupněm apercepce je obsahový, formální a významový rozbor, který by mohl odkrývat i tvořivé aspekty díla. K tomu je vhodné využít i literárních zdrojů, mimo uměnovědné a kritické spisy zejména deníky a životopisy umělců, manifesty uměleckých směrů, kréda, sentence a jiné dokumenty (myšlenky umělců, viz např. *Lamač,* 1968; *Volavková — Skořepová,* 1968). Poučení, jak výtvarné dílo vzniká a ve které jeho složce jsou zašifrovány jeho tvořivě působící momenty, lze ještě zesílit, máme-li možnost navštívit výtvarníka v ateliéru nebo uspořádat s ním besedu. Na začátek je snad vhodnější kontakt s uměleckým fotografem, ilustrátorem, výtvarníkem z některé užité oblasti. Náročnější, ale zato působivější je oblast volné tvorby, hledání nových cest a větší zapojení osobnosti do tvůrčího procesu.

Výtvarná díla podněcující fantazii

Vyobrazení nemusí obsahovat námětově nic z oblasti tvořivosti, a přece ji může podněcovat. Jde především o fantazijní složku tvořivosti a o podobný vliv, jako má literatura, hudba a jiné podněty. Může jít o fantazii umělce v díle objektivovanou, kterou účastník rozeznává a sám si osvojuje, nebo o podnět burcující fantazii vnímatele. Vnímatel se může ocitnout až ve stavu „opojení imaginacemi" v celé rozvětvené soustavě různorodých asociací a imaginací. Představa může nahrazovat vnímání (třebas nelze počítat s tím, že bude mít takové estetické hodnoty jako umělecké dílo ve skutečnosti). Fantazijní proud může také započít v ikonografické oblasti a přesunout se jinam nebo obráceně; začínáme podnětem například slovním nebo hudebním a vybavujeme imaginace vizuální.

Vizuální představy vytvářejí u individua zcela zvláštní svět.[15]) Pružnost, mobilita, různorodé kombinace, vrstvení, možnosti představit si nemožné vytvářejí podivuhodnost denních i nočních snů, v nichž vizuální představa je vedoucí složkou. Samovolné vizuální představy vznikají však již při zavření očí jako pohyblivé desény, při podnětech z jiných smyslů, změněných stavech vědomí, některých duševních stavech (úzkosti, úleku, strachu, stresu), při představě cíle, při snaze o anticipaci situace, „přehrávání" minu-

[15]) Třebaže se zdá, že dítě disponuje daleko živějším a rozvinutějším systémem představ než dospělý, rozvíjí se představivost dále a ještě více by se rozvíjela, kdyby v dalším psychickém vývoji nebyla současným inventářem nároků na reakce člověka tlumena.

lých událostí v duchu. Těchto psychologických fenoménů lze metodicky využít: abychom oživili *„svět vizuálních představ"*, začínáme obvykle s jednoduššími a samovolně vznikajícími myšlenými ikonami.[16]) Z vnějších podnětů mají animující účinek zejména ukázky děl, které programově vznikaly na základě fantazie. Třebaže můžeme obrazotvornost vystopovat v umění již dříve, stává se od doby romantismu programem, jehož cílem je prostřednictvím fantazií naplněného (současně však nedořešeného) díla podnítit fantazii diváka. Romantismus rozšířil výhled, postihl světlé, krásné a zajímavé, ale i stinné až ošklivé stránky života. Preferoval spontaneitu, cit, originalitu, svěžest, sen, výrazný detail, usiloval o sugestivní výraz. Proti realistickým[17]) jsou romantické obrazy něčím jiným než vyjádřením přítomného života. Romantický výraz je snahou o rozpětí ducha. Romantickou vizí je vyjádřena rozpornost tvorby (*Hlavsa — Viewegh,* 1979) a je vyjádřena opět rozporem. Jak však výstižně ukázal M. Míčko (1962), romantická láska ke svobodě má společenské cíle, ale je i anarchická, romantické buřičství je někdy i retrográdní, romantické ohlédnutí do historie je oporou přítomných snah, ale i samoúčelným historismem, romantický kult přírody vede člověka k jeho podstatě, ale také k úniku od sociálních otázek, záliba v cizím a exotickém vede k novým objevům, ale také k povrchnímu exotismu a pitoresknosti. Romantická extáze ukazuje hloubku citu, ale také labilitu osobnosti, chybí-li ratio. Tyto momenty nelze pro tvořivost z romantismu převzít, ale napětí z jeho rozporů ano.

Další možnosti nalézá kreativní program zaměřený na podněcování fantazie v *moderních směrech,* které uvolnily vizuální logiku, deformovaly ji, pustily se do rozkladu předmětu, do nečekaných seskupení, uvedly do díla rozjitřenou fantazii, snové vidiny, vizuální metaforu, nonsens, provokační prvky. Kubismus, surrealismus, expresionismus, dadaismus, futurismus uvádějí do pohybu jiné apercepční a další složky vědomí vnímatele tím, že

---

[16]) Kvazimetodická řada začíná perseverujícími a kontrastními obrazy, představováním známých předmětů, pokračuje manipulacemi s představou, montážemi představovaných komplexů, dále kombinacemi celých situací, originálními fantazmaty.

[17]) Jakmile bychom rozebrali typická díla realismu od nejstarších dob až k ideově významným dílům socialistické epochy, bylo by patrné, jak jsou i ona sdělná v oblasti rozvoje obrazotvornosti, třebas je rozdíl mezi díly některých realistů francouzských v 19. stol. a díly takových realistů jako Milleta nebo Courbeta. Potom ovšem vyzdvihování některých směrů a výtvarných škol při jejich využívání v kreativních programech není správné. Lze říci, že každé umělecké dílo může sloužit kreativizaci, vyžaduje to však metodické propracování procesu jeho vnímání a zvláště interpretace.

vizualizují tyto objevné složky v díle. Orfismus je potom zajímavý vizuální fantazií jakoby inspirovanou hudbou.

Abstraktivistickým směrům (neoplasticismu, suprematismu, konstruktivismu) mohou dějiny umění přisoudit i některé rysy dekadence,[18]) avšak pro využití v kreativním programu mají svou hodnotu. Je to především jejich uvolněnost od předmětného schématu a práce s ryze optickými prvky. Vytváří se nová umělecká gramatika a syntax. Vzdáleně se tento postup podobá abstrakci v procesu technické tvorby. Podle zákonů abstrakce může zpětně postupovat vizuální imaginace pracující se základními prvky paměti. Při tomto typu imaginací se jako by vracíme k jednodušší senzuální formě. Jak často zdůrazňuje i teorie umění, příroda je však jako předloha pro tuto vizuální hru daleko bohatší. To, co pro kreativní program zůstává podnětné, je jen lidským duchem propracovaný a výtvarně rafinovaně objektivizovaný úmysl umělce působit na určitou složku lidské psychiky. Nefigurativní dílo ukazuje a často nedořešuje problémy prostorové uspořádanosti, „váhy", prvků, statiky a dynamiky, pohybu. Vnímatel má tedy příležitost pro nikoli stabilizované, ale variační chápání díla. Imaginativní proces může být též inspirován kinetickými plastikami. Přerušíme-li pozorování, máme možnost připravit si možné kombinace a ty pak srovnávat se skutečností.

Imitativní zobrazovací činnosti

Vycházíme z možnosti, že každá část skutečnosti (počítaje v to i skutečnost psychologickou, vnitřní, tedy i např. pocity, nálady) může být zobrazena dokumentárním, imitativním, realistickým, veristickým, modelovým, popřípadě symbolizujícím způsobem výtvarnými prostředky a technikami. Toto zobrazení nemusí mít estetické hodnoty srovnatelné se skutečným dílem výtvarným. Jde nám totiž o to, že samotný převod jedné reality v jinou vyžaduje řadu kreativních operací, je vlastně objevováním vlastností pozorované skutečnosti, objevováním postupů, jak dosáhnout *adekvátního odrazu v kresbě, fotografii, plastickém objektu, výkresu technickém, náčrtu, značce, symbolu.* Předmět zůstává tvorbou nezasažen,[19]) veškeré tvůrčí aktivity se odehrávají v procesu zobrazování. Pomíjíme-li při imitaci částečně esteticky významnou stránku předmětu i zobrazení, neznamená to opomíjení ostat-

---

[18]) Jak to vyjádřil Pablo Picasso: „Abstraktní umění, to je jenom malba. Ale kde zůstává drama?" (cit. podle *Míčka,* 1962, s. 266).

[19]) Samozřejmě až na případy aranžmá zobrazovaného objektu, např. postavení zátiší nebo osob pro fotografování.

ních složek, tedy vystižení podstaty, struktury viděného, hlavních i vedlejších jevů, významu. Řemeslné nedostatky také nejsou na závadu, dokonce se vytváří jakýsi rozpor, který vyvolává úsilí o jejich zvládnutí pomocí heuristických operací analytických, variačních, syntetických (např. lepší identifikací částí, viděním „hrubého celku" srovnáváním proporcí, barev, hledáním způsobu, jak vyjádřit správný tvar, objem, hmotu, čím kreslit, jak kresbu korigovat nebo ji začínat znova, jak se připravit v malém náčrtu na pochopení velkého celku, jak si odzkoušet detail atd.).

Konečně potřeba proniknout do „technologie" tvorby, pojetí viděné reality i postupů, jak ji převést do obrazu či plastiky, je dodnes smyslem *kopírování* mistrovských děl žáky výtvarných škol. Adept sice potlačuje svou individualitu, bezprostřednost projevu, získává však to, co staří mistři sami nalezli, nač musí navázat, aniž by to sám musel pracně hledat, a k čemu bude muset ve své původní tvorbě dále přidávat. Ve středověku se kopie cenily více, neboť přejímaly při opakování určitých uměleckých forem, symbolů (např. gest, postojů, výrazů tváře) i určité poslání ve sdělování a působení. Kopírování má tedy z hlediska dnešního přístupu převážně význam pedagogický, ale může být také odrazištěm pro skutečný tvůrčí proces. Tvořivost spočívá potom ve *variování předlohy:* ve vytváření dalších, byť do určité míry podobných verzí původního díla (opět s účelem studijním nebo se záměrem zdůraznit některé prvky a ukázat variační možnosti, podobně jako je má v hudbě téma s variacemi), replik (tj. obsahově i kompozičně obdobných děl, zpracovaných však v jiném stylu, pomocí jiného výtvarného výraziva i technických prostředků, nebo dokonce provedených v jiné výtvarné oblasti), interpretací (jestliže interpretující zdůrazní, sjednotí méně výrazné nebo rozptýlené prvky předlohy, případně je restrukturuje nebo provede variaci kompozic), citací (reprodukovaná část původního díla se objeví v koláži díla nového). Jinými variacemi jsou parodie, aktualizace pomocí např. literárních doplňků, různé posuny v obsahu a smyslu, estetických hodnotách, např. rozšiřování, zjasňování či naopak, dále explikativní tendence, různé deformace celku i částí apod. Uvedené druhy cvičení vyžadují již investici individuality, určitého rysu osobnosti. Pro rozvoj tvořivosti mají význam jednak v tom, že je třeba dobře poznat dílo předlohy a osvojit si řemeslnou dovednost odpovídající této předloze, a jednak, že je třeba také citlivě spojit další výtvarný záměr (a jeho realizaci) s hodnotami předlohy.

Dalším účinným cvičením spadajícím do imitativních činností s uplatněním vlastní originality je *kreslení symbolů a značek,* na-

příklad označení prostorů, předmětů, lidí, grafické vyjádření příkazů, hesel, sentencí, přísloví. Tato cvičení jsou dostupná i méně obratným kreslířům. Využijeme-li ke cvičením fotografování, jehož technika je opět snadno dostupná, existují významné tvořivé prvky už při volbě pohledu na předmět (stanoviště, výřez, záběr), přičemž se též uplatňují představy výsledku, záměry a dále různé variační techniky při zpracování snímku. Pro změnění fotografování „obyčejného" na činnost tvořivou obvykle postačí alespoň pro začátek instrukce, ukázka a vysvětlení základních principů na příkladech z fotografické literatury.

Volné činnosti s výtvarnými prostředky a nástroji

Nejelementárnějším výtvarným nástrojem je *lidské tělo.* Jeho pozice a pohybové kreace, otisky, využití ruky, prstů jako štětce (*Hlavsa — Krčová,* 1976) poskytují různorodé možnosti pro výtvarnou hru. Všechny další nástroje pro kresbu, malbu a plastiku, popřípadě pro světelné efekty, jsou jakýmsi prodloužením, znásobením, zjemněním těchto přirozených, vlastně jednoduchých nástrojů.

Složitějšími nástroji jsou v tomto směru *obrazové displeje.* Zde je do procesu mezi lidským úkonem a výsledným artefaktem vložena ještě řada funkcí stroje umožňujících podle předem zadaného programu některé variační a transformační či kombinační, rytmizující a optimalizační operace. V tomto směru by mohla být vyvíjena řada metodicky uspořádaných cvičení. Základ poskytuje již malá počítačová technika. Hry s počítačkou i bez obrazového displeje trénují řadu heuristických operací a v literatuře najde lektor mnoho příkladů. Na trhu se objevily také videohry. Tyto hry mají řadu variant, ale po vyčerpání kombinačních principů se ze hry vytrácí tvořivý prvek a hra přestává zajímat. Určité řešení by bylo v rozšířeném obrazovém displeji. Kay (1977) referuje o použití polyekranového výstupu z počítače, jehož struktura je přizpůsobena možnosti využívat na více obrazovkách různé vizuální objekty, kombinovat prvky vybrané z paměti počítače, podle programu vytvářet různě strukturované desény. Takto vzniklé artefakty mají určitou tvořivě estetickou hodnotu, jež vznikne kombinací původního záměru obsluhovatele s možnostmi mechanismu počítače, který dokáže variovat obrovské série prvků. Nabízí se tedy jakási experimentační zvídavost obsluhovatele, která má pro tvořivost motivační význam. Jiným typem složitějších nástrojů je triková technika používaná ve fotografii, filmu a televizi. Zvláště elektronické systémy nabízejí stále nové možnosti;

jde především o triky, jejichž výsledkem jsou neskutečné prostorové vztahy, prolínání, prostupování, dvojobrazy, vztahy mezi figurou a pozadím. Divák vnímá jako skutečné ty triky, které dovolují jinak uspořádat skutečnost, vytvářet nemožné kombinace. Nepatří sem ty, které jsou prostředkem k věrnému napodobení reality, a které divák tudíž nepozná. Uvedené nástroje jsou zatím málo dostupné.

Jednodušší způsob, určitou hru s malířskými nástroji představuje *uvolněná malba,* jejíž metodiku prozkoumal a propracoval W. Luthe (1976). Po důkladné teoretické přípravě[20]) vypracoval metodu „no-thought-mess-painting", uvolněné malby, jako protiklad „precision painting" profesionála, který musí kriticky pozorovat, hodnotit proporce, komponovat, vybírat malířské prostředky a techniky, kontrolovat pohyby, udržovat koncentraci, vyhledávat chyby, postupovat krok za krokem a směřovat k finálnímu celku, počítat s reakcí příjemce. To vše u uvolněné malby odpadá. Jde jen o imaginativní expresi, proces otevírající, uvolňující bariéry kreativity, nikoli využívající kreativních a speciálních malířských schopností pro dosažení uměleckého artefaktu. Takto se omezili i někteří moderní umělci. Orientovali se na „psychickou improvizaci", „čistotu psychických akcí", „psychografickou expresi", „meditativní malbu", „automatickou, akční malbu". Lutheho uvolněná malba manifestuje ego. Na tom, co osoba vytvoří, vlastně nezáleží, jde jen o to, aby tvořila správným směrem. Většina účastníků trochu podceňuje tyto zásady a soustřeďuje se na vytvoření „díla". Proto velmi záleží na vedení celé procedury a „technologických" záležitostí.[21]) Počáteční reakce

[20]) Do této teoretické přípravy patří studium neurofunkčních principů specializace levé a pravé hemisféry mozku. Ukazuje se, že funkce pravé, nondominantní hemisféry je orientována na vizuální představivost, globální aspekty, vztahy, syntézu, intuici, fantazii, symboliku, což je však dominantní hemisférou orientovanou na slovní operace, analytické myšlení, řazení, srovnávání, kalkul atd., potlačováno; je třeba činnost hemisfér více vyrovnat. Z psychologického hlediska lze rozeznávat aktivní soustředění na produkt s určitými parametry potřebné pro profesionální zaměřenou malbu, k dispozici je však také pasívní forma, koncentrace zaměřená více na proces. Z psychologického hlediska lze lišit antikreativní a prokreativní okolnosti, a pro metodiku mobilizace kreativity tedy vybírat jen prokreativní podmínky. Dále lze využít Sherringtonovy reciproční inervace, která určuje rychlost a délku pohybu při malbě. Pro správné pochopení relaxovaného stavu při metodě uvolněné malby lze využít i prvků z orientálních filozofií (orientace na proces, regulace těla a ducha, harmonie, vyloučení vnějších vlivů, meditativní koncentrace, ego transformace), a konečně zkušenosti z různých typů malby v moderním malířství a některých pedagogických principů odvozených z Bauhausu.

[21]) Osoby malují plakátovými barvami, tříčtvrtěpalcovými štětci, na novinový papír připevněný na stojanu. Mají k dispozici černou, bílou, červenou, zelenou,

účastníků jsou také často pochybující, posměšné a svědčí o různých bariérách. Běžné návyky regulace činnosti interferují s metodou uvolněné malby, bojkotují ji. Účastníci se mylně domnívají, že půjde o uměleckou záležitost a originalitu a jsou zpočátku frustrováni požadavkem chaotického pokrývání papíru, dělají chyby, výsledky se jim zdají podobné. Ale produkty se přece jen liší, existuje nespočet variací. Postupně sami poznají a cítí, že jejich tvořivý potencionál vzrůstá. Podobně se přizpůsobí časovým limitům. Přesně dodržovaný režim celého kursu uvolněné malby dovolil Luthemu stanovit na základě deníků vývoj reaktivních stavů, který může mít širší platnost. V prvním stadiu se projevuje vliv racionálního myšlení, vůle, napětí, pozornosti, očekávání hodnocení a názoru druhých. V druhé etapě nastupuje pasívní koncentrace, nižší sebekontrola, spontaneita až pohybová agresivita, osoby častěji mluví, zpívají, skřípou zuby, křičí. Ve třetí etapě se stupňuje uvolněnost, pozitivní emoce, představivost, zvukové projevy. Ve čtvrté etapě klesá počet těchto projevů, objevuje se větší uvolněnost, svěžest, mentální uklidnění. Pátá etapa je charakterizována hlubokou relaxací, stabilní pasívní koncentrací, citovou uvolněností, neobjevují se žádné zvukové projevy. Je samozřejmé, že v tomto vývoji se také mění postoj osob k celé metodě — postupně se vžívají do jejího principu, zaměřeného na proces a mobilizaci tvůrčího potenciálu. Luthe podrobně identifikoval i účinky své metody. V činnostech a zájmech osob se objevil zájem o uměleckou tvořivost, koníčky, úpravu bytu, hudební, literární činnost, meditaci, denní snění, pobyt v přírodě. Zvýšil se zájem o sport, zlepšily se sociální vztahy, prohloubilo sebepoznání a sebedůvěra a autoregulace. Mobilizovaný tvůrčí potenciál, nové tendence v činnosti i vlastnostech osob i duševní stavy s tím spojené se příznivě projevily i v pracovním výkonu. Osoby se cítily lépe připraveny k pracovním úkolům, odolnější proti stresu, sociabilnější (zvláště u učitelů se zlepšily jejich interakce se žá-

---

modrou, žlutou, hnědou, a fialovou. Vhodné prostředí, oblečení, dezodoranty pachu barev a některé další pomůcky doplňují komfort pro činnost. Úkol zní: pokrýt ve dvou minutách 70 — 90 % plochy a počínat si s největší uvolněností (mess — chaoticky). Během lekce má vzniknout asi 15 výtvorů. Lekce jsou čtyřikrát týdně, šest až osm dnů. Lektor má potlačovat vliv negativních faktorů, jako je nevhodná hustota barvy, starost o okraje papíru, intence rušící motorickou expresi, např. dělat kola, vlny, vzory; estetické a rozumové rozhodování o barvách, snaha komponovat, inspirovat se, udělat dojem, nebýt směšný, zamazat se, bojovat s časem, kontrolovat své chování (řeč, mimiku). Při úpravě prostředí je třeba udělat vše pro nerušený průběh činnosti. Osoby si vedou deník pozorování a zážitků, zkušeností, které mohou být využity lektorem.

ky), přicházely na nové nápady. U studentů se usnadnil odhad při výběru povolání. Lutheho práce je z hlediska pohledu výtvarného pedagoga jistě jednostranná. Je však psychologicky a metodicky dobře propracovaná a známe i její účinnost.

Principy Lutheho uvolněné malby lze užít i v modelování, zato některé techniky grafické a oblasti užitého umění předpokládají již specifické dovednosti, technické vybavení, a třebaže uvolněnost od schémat, uvolněnost projevu zůstává i zde hodnotou, v procesu je třeba dodržet řadu přesných pracovních postupů.

c) Pokusy o realizaci výtvarného artefaktu

Komplex činností, které vyžaduje dosažení cíleného výtvarného artefaktu, je zvláště za podmínky, že si tyto činnosti zachovávají studijní orientaci, samostatnost, určitý podíl improvizace, hledání nových prvků, a popřípadě, jsou-li vhodně pedagogicky stimulovány, tím nejcennějším a nejbohatším zdrojem pro rozvoj tvořivosti. Můžeme zde stěží shrnout velkou zkušenost, která byla získána a zaznamenána metodiky výtvarné výchovy, nějak podstatněji rozšířit teorii nastíněnou překladem práce Readovy a propracovanou u nás zejména v řadě známých prací Uždilových, například 1960, 1965, 1973, 1974, 1980, i se zdůrazněním detailních aspektů, jako je například imaginace, 1981 a Holešovského, 1974, 1975, přispět k diskusím, které se o tvořivosti jako součásti celkového rozvoje osobnosti a jejího výtvarného projevu vedly zvláště v poslední době na půdě INSEA, například na 24. zasedání v roce 1981. Řadu námětů nalezne čtenář též v periodikách (např. v Estetické výchově), na výstavách dětských, amatérských i profesionálních prací apod.

Zdrojem výtvarného procesu, a tím i jeho specifikou může být jak *vnější skutečnost,* tak *vnitřní prožitek.* V prvním případě to může být svět viděných věcí, dějů (přírodních, technických, sociálních), který je možno buď zobrazit, nebo přímo změnit (např. vyzdobit, esteticky uspořádat), nebo uměleckých děl jiného druhu (literárních, hudebních, dramatických), které je možno „převést" do výtvarné podoby nebo k nim výtvarný artefakt připojit, nebo konečně je to svět nástrojů pro výtvarnou činnost, jejichž funkci je možno poznávat, „hrát" si s nimi, zkoušet jejich možnosti. Při vnitřním zdroji je možno klasifikovat činnosti a výsledky podle toho, je-li zdrojem psychický obsah (potom se objektivizují představy, myšlenky, pamatované předměty, události — avšak — transformované interiorizací, zpracováním individuální psychikou autora), vlastnosti (určité charakterové rysy vyjádřené např. ve

figurální malbě, portrétu), procesy (např. vývoj, dynamičnost, přechody, střídání, rytmy), vztahy (vyjádřené zejména sociálními interakcemi ve figurální malbě) a konečně stavy (emoce, nálady, pocity, prožitky). Stěží však existuje výtvarný artefakt, který by vycházel pouze z jednoho zdroje.

Jestliže hledáme ve vytváření výtvarného artefaktu stimul k rozvoji tvořivosti, zdůrazňujeme vždy spíše *činnost,* tvůrčí proces než jeho výsledek (třeba i jeho dokončení a hodnocení je pro rozvoj tvořivosti významné, např. srovnání prací na soutěži může mít řadu stimulujících momentů). Vede k tomu i to, že tvořící se spíše snaží (mimo případ hry s nástroji nebo jde-li o zvláštní typ činnostního stylu) rychle dosáhnout viditelného výsledku, a zdá se mu, že pedagog má tendenci proces uměle prodlužovat, zadržovat a činit z něj věc složitou (zatímco by mu mělo jít také o artefakt). Klademe-li důraz na tvořivost, má pedagog učinit z procesu drama, které po expozici úkolu nabízí různé variace a v němž se odehrají různé konflikty, nápor se opakuje, aktivují se různé síly, střídají se prostředky i postupy, a teprve touto cestou se dojde k výsledku (většinou i k více výsledkům).

Tato činnost probíhá po jakémsi pomyslném trojúhelníku: prvním vrcholem je smyslová činnost zrakového orgánu s jeho centrálním zakončením, dalším pamatování a imaginace viděného včetně zapojování motivačních, poznatkových, emocionálních a prožitkových struktur do představy. Třetím vrcholem je činnost výkonných orgánů (ruky, celého těla), jejichž zásahem se artefakt vytváří. Třebaže je možné využít, jak jsme ukázali výše, pro rozvoj tvořivosti i jen jednotlivých činností odděleně, je přece jen cílem rozvoje jejich souhra. Často se klade největší důraz na imaginační část, protože ta je nejdynamičtější složkou celého procesu. *Imaginace* je buď činitelem regulačním (tj. jednotlivé představy předcházejí každému pohybu), nebo registračním (stmelujícím všechny předchozí pokusy o artefakt, i když jejich materiální podoba byla zrušena, např. kresba odstraněna). Pedagog z těchto důvodů musí zajistit dostatek času pro průběh představ. Při jiném pohledu je imaginace jistým pozadím pro činnost, širším nebo rychle se měnícím obsahovým polem, ze kterého realizační činnost vybírá již optimální varianty nebo v níž hledá pokračování při váznoucí výstavbě artefaktu. V tomto případě musí pedagog zajistit bohatost představ, jistý vnitřní imaginovaný potenciál.

Z psychologického hlediska není pro rozvoj tvořivosti podstatné, kolik z imaginovaného materiálu přechází do hotového produktu. Fantazijní výtvory vypadají sice tvořivěji (někdy při srov-

nání více prací tomu tak je), ale to je pouze vnější kritérium. Podstatnější pro rozvoj celkové tvořivosti je způsob, jak je fantazie vřazena do tvořivého procesu a jak je vnitřně produktivní; přitom je nutné spojení obou složek (bohatý vnitřní svět, ale nevyužitý je neplodným snílkovstvím, právě tak jako obratnost využít nápadů je „generálem bez vojska", když se nápady nedostavují). U dětí patrně převažuje bohatost obrazů, ale nedostatky v jejich ovládnutí a využití, u dospělých tomu může být naopak.

Pro rozvoj tvořivosti může být z metodického hlediska výhodné *rozložit proces vytváření* výtvarného artefaktu na řadu etap. Tím se tvůrce lépe poznává svou vlastní činností a naučí se její principy přenášet i do jiných oborů. Tak je například vhodné realizovat řadu přípravných, orientačních prací (skic, kompozičních návrhů, menších modelů, variantních zpracování částí, zkoušek barev, hmot apod.), kombinovat dlouhodobé pracovní zaujetí s přerušováním tvůrčího procesu pauzami vyplněnými jinou činností, srovnávat vlastní projev s jinými díly. Ze sociálně psychologického hlediska má potom velký význam společná práce s použitím dělby nebo jen střídáním funkcí. Na počátku společné činnosti se zdá, že skupina potlačuje osobitý projev jednotlivců, ale jakmile se vytvoří kooperační vztahy, získávají jednotlivci pro svůj rozvoj více než při autonomní činnosti. Výsledky tohoto rozvoje potom přecházejí i do kolektivního produktu.

V této kapitole jsme mohli jen stručně nastínit metodické přístupy. Je jasné, že výtvarná výchova v širším pojetí i jako vyučovací předmět si klade rozsáhlejší cíle než jen výchovu k tvořivosti. Tvořivost se zde však stává prostředkem, jenž vede k rozvoji výtvarně cítící, přemýšlející i jednající osobnosti. Umožňuje na širokém základu rozvinout dovednosti i schopnosti ve všech oblastech tvorby.

B. HUDBA

a) Kreativní funkce hudby

Zazní-li působivá hudba, reaguje lidská psychika celou řadou procesů a stavů v různých vrstvách. Tyto reakce se liší, jde-li o aktivní provozování hudby nebo o poslech na koncertě nebo jen mimochodem vnímanou hudbu při nějaké činnosti. Některé z těchto procesů mají kreativní funkci, a tu lze ještě různými metodami zvýraznit.

Kreativní funkce hudby vůbec vyplývá nejen z jejích sdělova-

cích a významových funkcí (*Meyer,* 1965; *Zich,* 1965; *Knobloch — Poštolka — Srnec,* 1965; *Knobloch — Juna — Junová — Koutský,* 1968; *Poledňák,* 1974; *Kukla,* 1981), ale zejména z toho, že i při naslouchání umožňuje aktivní spolutvoření. Na druhé straně existují také méně kreativní (nikoli však nehodnotné) efekty (obojí viz např. *Mihule,* 1976): vědomí se může též podávat sugestivnímu působení hudby (*Arabadžijev — Hlavsa,* 1978), dostavují se polohypnotické stavy nebo plné soustředění jen na zvukovou stránku, například rytmus. Psychický stav může směřovat k útlumu, například při působení ukolébavek (*Kneutgen,* 1970), nebo se aktivují (viz např. *Malík,* 1965) jen fyziologické procesy nebo dochází ke strhujícím, ale jednostranným extázím jako při poslechu hudby beatové (přehled všech funkcí viz *Poledňák,* 1983).

Kreativní funkce hudby však může vycházet ze všech jejích působících stránek: významové, obsahové, kdy ukazuje, hodnotí, problematizuje nebo řeší a vyvolává katharzi pro některá životní témata, situace, události posluchačů; dynamické a pohybové, kdy může motivovat, stimulovat a regulovat dynamismus posluchačových činností, psychických procesů, hromadit a uvolňovat napětí; a konečně ze stránky akustické, vjemové, asociace při vnímání však mohou značně přesáhnout vjem do rozsáhlých řetězců představ a zážitků, konstruujících specificky vnitřní svět.[22]) Souhrnně lze říci, že hudba posiluje subjektivitu, osobnost, originalitu jako základní moment tvůrčího vztahu ke skutečnosti i k sobě samému. Řada hudebních pedagogů se snažila využít těchto možností, dát hudební výchově tvořivý smysl a vypracovat systémy a prostředky ovlivňující pozitivně vývoj hudební tvořivosti již v raném věku (viz *Vaughanová,* 1980, u nás přehled *Váňová,* 1980 a, b, c, 1981). U nás se tvořivost v hudební výchově prosazuje od poloviny sedmdesátých let (*Kurková,* 1981; *Váňová,* 1983; 1984; vnímání hudby *Sedlák,* 1983; *Vargic,* 1984; *Stiborová,* 1985; přehled publikací o tomto problému *Gregor,* 1984).

Vzájemné vlivy tvořivosti a hudby byly i experimentálně zkoumány. Khatena a Barbour (1972) ovlivňovali hudební myšlení tréninkovými metodami pro tvůrčí myšlení a zjistili jejich pozitivní vliv. Naopak Vaughanová s Myersem (1971) realizovali kurs poslechu a improvizace hudby (2× týdně po tři měsíce), při němž u tří až pětiletých dětí cvičili fluenci, flexibilitu, originalitu, ale nezjistili žádný rozdíl ve srovnání s kontrolní skupinou. Gates (1968) využil techniky, při které spojoval světelné obrazy s hud-

---

[22]) Podrobněji viz *Poledňák,* 1984, s. 70, a další práce.

bou, a tím ilustroval rytmus, stimuloval kreativitu a vytvářel vhodné kreativní klima pro tvorbu.

Vliv hudby na rozvoj kreativity však nemusí také být zjevný nebo ho nelze identifikovat. Rodericková (1965) nezjistila, že by u studentů hudby vzrůstala v psychickém vývoji kreativita rychleji než u studentů jiných. Naopak se ale uvádí (Neue Musik Zeitung, 1976, č. 5, s. 25), že děti, které se před první třídou zabývaly intenzívně hudbou, jsou tvořivější, inteligentnější a emocionálně stabilnější. U nás Videmský (1977) zjistil, že aktivní hudebníci mají bohatou fantazii, osobnostně jsou vyrovnaní, integrovaní, citliví a kolektivní, což i sami vysvětlují psychoterapeutickým účinkem hudby.

Proces kreativního působení hudby je založen na některých psychologických zákonitostech. Nejběžnější jsou synestézie (např. barevné slyšení, hudební grafika — *Sündermann,* 1967 a, b, a další), asociační a tvarové zákony (např. podle *Probsta,* 1960, je neukončenost nebo přerušení hudby pociťováno velmi nepříjemně), snadné vyvolání emoce, která se rozšiřuje a projeví se i v chování (např. typické a nejjednodušší jsou rytmické pohyby). Emoce se přizpůsobují toku hudby (např. napětí a uvolnění) a doznívají často ještě dlouho po poslechu. Pro rozvoj tvořivosti je v emotivním působení významný stimulační či inspirativní prvek zvýrazněný některými hudebními obsahy. Ten může mít při poslechu katarzní (přitom nejde pouze o „očištění", úlevu, ale i prozření, hlubší pochopení a poznání, ujasnění, uspořádání), relaxující podobu jako odrazový stav pro intenzívní tvůrčí aktivitu pozdější.

Jinou zákonitostí vyššího řádu jsou další hudební i mimohudební představy, myšlenky, rozhodnutí, která naslouchající produkuje a z nichž vědomě nebo nevědomě činí i závěry pro sebepoznání, rozvoj osobnosti, jednání, sociální vztahy. Nejsou řídké případy, kdy posluchač dořeší poslechem hudby nějaký problém, dostane vhodný nápad pro vlastní tvůrčí dílo, zvýší svůj pozdější pracovní výkon, připraví se na náročnou situaci či problém. Mentálně hygienické a terapeutické účinky hudby jsou arteterapií záměrně využívány (viz např. *Schwabe,* 1972; *Strobel — Huppmann,* 1978).

Terapeutický směr zatím více využívá adaptačních a abreakčních procesů, avšak otevírá možnosti i ve směru zvyšování vnitřní komunikace, asociativnosti určitých psychických obsahů, transformace napětí, stupňování nebo naopak očištění se od afektu, změn zaměření vědomí aj. Se všemi těmito procesy (komunikativními, emocionálními, regulativními) se člověk setkává při tvůrčí činnosti. Skrze hudbu se je naučí prožívat, regulovat.

Metodické prostředky pro rozvoj tvořivosti můžeme tudíž za-

kládat na několika efektech této kreativní funkce hudby. Hudební žánry a kombinaci hudby se slovem nebo pohybem budeme uvažovat jen částečně. Ještě méně můžeme uvažovat typ posluchače (pozorovací, poznávací, prožitkový, relaxující atd.).

b) Vlivy obsahové stránky

Třebaže se v tomto směru dopouštíme značného zjednodušení, lze též rozvíjet tvořivost působením těch hudebních děl, jejichž obsahová stránka vyjadřuje ve zvýšené míře některé momenty kreativity (částečně viz *Finkelstein,* 1952). Řada z nich vychází z mytologických příběhů (např. skladby inspirované osobou i činy Prométheovými, které nacházíme u Beethovena, Liszta, Skrjabina), legend (např. Purcellova suita Gordický uzel), literárních předloh (Faustovská symfonie Lisztova a další díla podle Goethova básnického dramatu, Bergův Vojcek podle dramatu Büchnerova, Janáčkova Věc Makropulos, Straussova Enšpíglova šibalství). Jiná se dotýkají procesu, podmínek, subjektu tvorby, tak jak jej skladatel sám prožíval nebo jímž parafrázoval biblickou předlohu (Haydnovo oratorium Stvoření, mše B dur, Berliozova Fantastická symfonie, Milhaudův balet Stvoření světa, Beethovenova Eroica, některé Lisztovy symfonické básně, např. Ideály, Hamlet, Martinů Invence, a zejména jeho s jinými skladateli nesrovnatelné zpracování snové, fantazijní tematiky — viz část f). Osobností se zabývá Hindemithova opera a symfonie Malíř Mathis, problémy tvůrčího subjektu Franckova Psyché, Mahlerova 8. symfonie, Sukovo Zrání, Prokofjevova 5. symfonie. Při běžném poslechu působí tato díla patrně nejvíce na motivační složku tvořivosti. Pro dosažení většího kreativizačního účinku je také možno je záměrně využít v kreativním programu. Poslech potom může lektor doplnit slovní interpretací obsahu, hudebním rozborem. Vhodná je i beseda účastníků nebo jejich literární vyjádření, jak na ně působila. Pro výchovu k tvořivosti by bylo vhodné, kdyby vznikla i „instruktivní" hudební díla stimulující tvořivost. V polovině sedmdesátých let uvedla Československá televize podle našich návrhů složené čtyři písně (text Michael Prostějovský, hudba Jindřich Brabec, zpíval Václav Neckář a Karel Zich — Správný nápad, Moudrá hlava, Jednu radu ti dám a Mávej křídly snů), které (zejména ovšem textem) se dotkly určité části tvůrčího potenciálu.

Působení obsahové stránky hudebního díla má ovšem značně globální neurčitý charakter a můžeme je spojovat s morálně zušlechťovacím vlivem hudby vůbec. Aktivace kreativní motivace

a tendence ke kreativní produkci, popřípadě inspirace, mohou vést i k potřebě obsahově vyhraněné hudby pro tvůrčího pracovníka. Poslechem určité hudby může vyvolat, regulovat, udržovat trvalý stav produktivní nálady, chuti tvořit, vynakládat značné úsilí a vytrvalost. Třebaže hudební podněty nemohou svou intenzitou dosáhnout vlivu podnětů společenských, společenské potřeby daného úkolu, cíle, mohou jejich účinek posílit zvláště v situacích, kdy obtížnost řešení problému, překážky nebo jiné faktory dezaktivizují pracovníka. Analogicky: dobrá taneční hudba, pochod mají účinky podobné — ovšem na nohy (viz též Bjatkin — Dorfman, 1980). Opakování těchto aktivačních účinků se slévá pravděpodobně v proud posilující tvůrčí potencionál.

c) Korespondence mezi hudbou a myšlením

Základem této části práce je pojem hudebního myšlení, který u nás rozebrali Burjanek (1970), Kresánek (1977) a Kukla (1979); jinde též Farnsworth (1961).[23]) Specifikou hudebního myšlení není abstrakce (jako např. myšlení vědeckého), ale metaforičnost a syntetičnost. Myšlením organizuje skladatel proud představ do určitých podob, které jsou metaforou vnější nebo vnitřní (psychické) reality a s níž má i posluchač určité zkušenosti. Synestetické vztahy mezi smysly napomáhají tomu, aby se vztahy mezi hudební metaforou a vjemy a zkušenostmi staly zřetelné, identifikovatelné. Myšlenková činnost vynaložená skladatelem na vytvoření metafory nemá potom jen funkci zobrazovací, ale má zapůsobit svou myšlenkovou dynamikou, organizovaností, sledem myšlenek i na myšlenkovou činnost vnímatele.

Možnosti působení hudebního díla na rozvoj tvořivosti vyplývají z toho, že celková myšlenková *výstavba hudebního díla* se podobá fázím a etapám tvůrčího procesu. Tak například věty symfonie nebo koncertu připomínají počáteční expozici problému, přípravné operace, práci s informacemi a nápady, jejich obraty, alterace, prověřování, posunování, návraty k původním nápadům, výběr optimálních, nejzajímavějších myšlenek, kompletaci řešení a konečně vyústění v konečný produkt. Volnější formy skladeb vážné hudby připomínají asociační procesy, tok představ, denní snění. Opakované refrény písní vztahující se k přeměňujícím se jiným částem připomínají hledání vztahů téhož předmětu k jiným. Hudba (podobně jako drama) napomáhá podívat se na svět z hlediska rozpornosti, měnlivosti, vývoje, neuspořádanosti,

---

[23]) Zevrubnější přehled zpracoval *Poledňák*, 1984, s. 212.

právě tak jako z hlediska souladu, setrvačnosti, neměnnosti, uspořádanosti, ovšem v relativních vztazích. Nic není absolutně rozporné i totožné, vždy slyšíme v napětí tíhnutí ke klidu a v klidu neklid. Hudba tak vytváří i určité principy *dialektického myšlení* např. stupňování, skoky, kontrasty, boj i návaznost a souvislosti, variace, různé druhy pohybu atd. Dále může demonstrovat urychlování nebo zpomalování myšlenkových aktů, jež jsou důležitým prvkem v řadě tvůrčích procesů strategické a rozhodovací povahy; dlouhodobou přípravu a reorganizaci myšlenkového materiálu potřebnou ke konečnému vyjádření myšlenky nebo tvrzení; negaci myšlenek potřebnou pro kritický přístup při tvorbě a přenášející se do interakcí a diskusí; hromadění materiálu typické pro tvůrčí procesy poznávací povahy, kdy se řadí, strukturují poznatky; přechody mezi chaosem a uspořádaností, což připomíná a má význam pro analýzu informací na počátku tvůrčího procesu, nebo naopak přechod od jednoduché, „průzračné" myšlenky, jestliže se postupně začíná komplikovat, ke složité hierarchii, což posiluje propracování tvůrčích produktů. Jiným typickým znakem hudebního díla je, že každá část neztrácí ze zřetele celou skladbu a tak či onak se k ní vztahuje (např. alespoň ke zvolenému tónovému systému), což má význam pro zachování celkového obrysu problémového pole, ve kterém se tvůrce pohybuje. Konečně hudba jinak strukturuje čas, a ukazuje tak tvůrci možnosti zvládnutí a přeměny daností. Těchto příkladů korespondence lze nalézt řadu.

Při častějším poslechu hudebních děl dochází, zřejmě bezděčně, ke strukturaci myšlenkových operací, tříbení kultury, *stylu myšlení*. To by bylo možné ještě prohloubit poučením o vyjadřovacích prostředcích, kompozičních technikách, zvláště moderní hudby (jakousi dekompozicí), a hudební sémiotice. Také přemýšlení o hudbě jako lidmi vytvořeném objektu, který se shoduje s jinými vytvořenými objekty nebo se od nich liší, popřípadě o jejím provozování a celém hudebním životě společnosti, poskytuje opět řadu poznatků použitelných ve vlastní tvorbě (např. o organizačních, technických apod.).

d) Moment invence

V návaznosti na předchozí výklad o korespondenci mezi mentálním myšlením a „myšlením" hudební skladby je působícím faktorem na tvořivost též moment invence. Je založen na střídání hudebních myšlenek, na variacích, modulacích, změnách rytmu a je kompozičním principem. Hudba má na posluchače působit jak

svým řádem, uspořádaností, architekturou, v níž se opakují, odvozují nebo mírně obměňují základní prvky, tak něčím alogickým, zvraty, které se do jisté míry vzdálí řádu a překvapí a osvěží. Bez nich hudba není zajímavá a pro rozvoj kreativity nemá význam. Avšak ani přílišné výboje, nepochopitelné zvraty, nahromaděná překvapení a novoty nejsou formující a vyvolávají odmítavou reakci. Invence musí být tudíž přiměřené, dráždivé, vtipné, vynalézavé.

V hudbě můžeme rozeznávat *dvojí druh invence:* Za prvé je to celková změna kompozičního stylu (ve větším časovém období) nebo přínos něčeho nového v celém žánru. Dále je to změna dílčího charakteru v toku jedné skladby. Zatímco celkové změny ovlivňují více osobnostní vývoj posluchače (např. poslech a prožitek určité skladby se může stát dokonce důležitým uzlovým bodem v tvůrčím vývoji osobnosti), účinek změny dílčího charakteru se projeví spíše v dynamice duševních stavů. Invence v hudbě se transformuje ve vnitřní invenci, vznik určitého rozhodnutí, názoru, postoje, myšlenky, pocitu. Jak ukazuje Meyer (1965), vyvíjí se při poslechu stav napjatého očekávání, protože stimuly hudby nejsou jednoznačné. V každém okamžiku se nabízí řada možných pokračování, takže očekávání vzrůstá s tím, do jaké míry byl dosavadní průběh skladby neobvyklý. Schematicky: po pasážích nejasných a rušné části očekává posluchač ujasnění, po opakování změnu, variaci variace, po konvenci dekonvenci, po více změnách a rušné části uklidnění, po rychlé části pomalejší a naopak. Invence jsou pramenem emocí i v tom smyslu, že při očekávání vzniká napětí, ale je tlumeno vnější reagování. Psychické napětí se tudíž stane zdrojem afektu. Invence je nejsilněji pociťována při prvním poslechu. Kreativní hodnoty díla jsou však tím vyšší, čím méně se oslabuje toto pociťování při dalších posleších, může-li posluchač identifikovat další invence, které zprvu nepostřehl. Tak proniká hlouběji do díla. Vzhledem k tomu, že se při každém dalším poslechu nalézá v jiném vlastním vývojovém stadiu (intelektovém, osobnostním, sociálním), jiném celkovém psychickém ladění, je u dobrého hudebního díla počet možností neomezený. Vždy je možno nalézt něco nového, něčím být překvapen, pociťovat jiné očekávání. Prozatím nemáme k dispozici výčet skladeb, které by byly instruktivně nejhodnotnější. Ze zkušenosti mohu jen uvést, že tvůrčí pracovníci je po této stránce individuálně (ovšem různě) dobře rozeznávají a sami vyhledávají.

e) Efekt dotváření

Vycházíme z psychologických zjištění (Hlavsa — Mihule — Stránský, 1983), že reakce posluchače na hudbu není nejen jednoduchým stavem, duševním procesem, ale ani jen komplexem kognitivních, emocionálních a činnostních reakcí. Slyšená hudba je spíše podnětem, který posluchač ještě dotváří ve smyslově prožitkovém směru. Konečný obraz není tedy jen vjemem dále působícím na duševní stav, ale *představou hudby,* která by mohla znít, něčím ještě rozvinutějším, než zní, dokonce něčím, co ani skutečně znít nemůže. Mimo jiné je pro poslední případ oporou například představa nekonečných sestupných řad. Můžeme si představit melodii, která nekonečně sestupuje nebo stoupá až za hranice fyzikální existence tónů nebo jejich slyšitelnosti. Posluchač se tedy nachází v jakémsi tvořivém napětí, tvořivě se slyšitelným materiálem zachází (např. transformuje ho, vrací se nebo předbíhá tok hudby, stupňuje jeho výraz apod.), aktivně si ho přisvojuje. Nepřímým důkazem pro tuto hypotézu jsou představy a prožitky po poslechu. Nejsou již imitací původních, ale transformují s větší či menší účastí vědomí, cíle a metod sluchovou představu i prožitek do nových forem. Přímým důkazem je prozatím pouze subjektivní zkušenost percepční povahy — při poslechu hudby se nám zdá, že vnímáme více, než slyšíme (ovšem existuje i opačný případ; hudba se „valí", a posluchač ji nestačí obsáhnout). V optimálním případě si však posluchač dotváří dílo i jeho jednotlivé výrazové prostředky. Tóny, harmonické seskupení, rytmus, barva v jeho mysli expandují, zvýrazňují se a zvýznamňují se v řadě směrů.

Metodicky lze těchto procesů využít pomocí důraznějšího zaměření posluchače na tento dotvářející proces nebo pomocí vyvolání představ posluchače po skončení poslechu. U osob s živou eidetickou představivostí může být druhý postup snáze realizovatelný. Imaginativní způsob má potom ještě další význam pro rozvoj tvořivosti.

f) Efekt imaginací a fantazmat

Hudba dovede ve srovnání s ostatními druhy umění i ve srovnání s některými přírodními zvuky a řečí, které mají podobné estetické hodnoty, uvést posluchače do svérázného světa, navodit stav vytržení, alterace zvláštních pocitů. Proces je značně monokomunikativní a podobá se situaci, kdy se spoléháme jen na jeden smysl, například poznáváme-li okolí a předměty pouze hmatově.

U zrakového vnímání není taková monokomunikace možná — ba naopak, vizuální umělecké dílo vždy nějak využívá svého aktuálního vztahu k celému okolnímu prostředí i k prostorovým dimenzím vnímatele (např. jeho velikosti, místu pozorování, pohybu apod.). Monokomunikační proces u hudby (podobně jako u literatury) je sám o sobě příznivý pro rozvoj představivosti a fantazie. Hudba sama je snadno představitelná (*Poledňák,* 1964, 1965), je jakousi koncentrovanou instrukcí pro *řízené imaginace.* Náš výše citovaný experiment s řízenými představami a pocity ukázal jejich značné bohatství i fakt, že jejich obsah může být hudební i mimohudební, živost i tok slabší nebo velmi intenzívní. Z hlediska výchovy k tvořivosti je i žádoucí, jestliže se posluchač odpoutá od vnímání pokračujícího toku hudby a ponoří se do vnitřních obrazů, prodlí v nich určitou dobu, produkuje ve své fantazii obsahy, které jsou i vzdálené obsahům hudebním. Tento proud hudbou řízeného snění může mít svou vlastní logiku, která však přesto bude podvědomě ovlivňována pokračujícím tokem hudby, i když subjektivní dojem bude, že posluchač nic neslyšel.

Na jedné straně by se jako nejinstruktivnější pro evokaci představ a fantazmat mohly uvádět skladby myšlené, či dokonce nazvané autory jako fantazie. Zejména v programní hudbě romantického období a v řadě moderních skladeb je tento směr patrný. Světově ojedinělé svým zájmem o oblast představ, snů a fantazií je dílo Bohuslava Martinů (viz též *Halbreich,* 1967; *Mihule,* 1974; pokusili jsme se i o některé rozbory: *Hlavsa — Mihule — Stránský,* 1981; 1983; *Hlavsa — Mihule,* 1982).

Na druhé straně je však síla představivosti tak mohutná, že nevyžaduje zvláštní instruktivní mediace samotnou povahou skladby. Hudební podnět (podobně jako slovní) je přirozeným a účinným prostředkem pro rozvoj uvolněné obrazotvornosti vůbec.

g) Efekt zážitku

Zvláštnost hudby jako kreativního podnětu, který je námětem předchozí pasáže, je z největší části dána také zvláštnostmi hudebního zážitku. Posluchač zde vstupuje do říše pocitů, z nichž některé důvěrně zná, jiné s uspokojením právě vyvodil, další ke svému překvapení dosud netušil. K podobným zážitkům dochází v tvůrčím procesu. *Hudba se podobá etapám tohoto procesu* například při hledání neznámého prvku, v němž člověk prožívá rozladění, deprese, uvolnění, harmonii, extáze. Iluminační etapa tvůrčího procesu je zase analogická se změnou a překvapením v toku hudby, o kterém jsme již mluvili. Hudba tedy prožitkově připra-

vuje člověka na tvůrčí proces. Z tohoto hlediska jsou zvláště významné negativní emoce nebo zážitky, které mohou aktivitu dezorientovat (deprese, tíha, beznaděje, ohromení, tajemnost, hrůza). Jejich trénink může značně přispět k tomu, že objeví-li se reálně v tvůrčí aktivitě, nebude tato aktivita jimi narušena, člověk u obtížné práce vytrvá, snáze překoná různé bariéry a nepříznivé etapy. Naopak u pozitivních emocí nejde o odolnost vůči nim. Co nám hudba přináší, neubírá potom nijak na intenzitě radosti z úspěšného tvůrčího produktu in natura.

Objevování zážitkového světa je pouze prvním stupněm. Hudba — třebaže názor, že při její tvorbě jde o převedení zážitku do zvukové podoby, je krajně zjednodušený — učí také regulovat zážitky a využívat je v tvůrčí aktivitě. Soustředí-li se posluchač na hudební tok, dochází k stálé regulaci jeho zážitků pokračujícími pasážemi hudby. Hudba vede, způsobuje jejich proměny. Mohli bychom potom tvrdit, že hudbou regulovaný proud zážitků se stává určitým *organizovaným materiálem pro tvorbu* a je ho možno organicky v tvůrčí práci využívat. Posluchač vychází z poslechu hudby zážitkově obohacen, posílen, vybaven jistou oporou ve svém nevědomí, jestliže mu budou heuristické postupy v jeho tvůrčí činnosti selhávat nebo vyvolávat nejistotu, zklamání apod. Jiným kreativním momentem zážitkového efektu je nalézání nových zážitků při poslechu skladeb již známých. Třebaže je částečně tato novost dána jinou vývojovou, životní, aktuálně stavovou situací, s níž člověk vstupuje do nového poslechu, přece zbývá v samotné hudbě ještě určitý díl zážitků, které nebyly při předchozích posleších čerpány. To vyplývá z toho, že hodnotná hudba nabízí skoro nekonečnou řadu zážitkových možností a v jednom poslechu není ani možné vyčerpat všechny najednou. Toto poznání (typické ostatně i pro jiná umělecká díla) posiluje vědomí nekonečnosti tvorby, možností, které lze u každého objektu odhalovat. Tak jak se naučíme v téže skladbě nalézat stále nové zážitky, budeme je nalézat i v realitě, jakkoli se nám zdá daná.

h) Relaxační a terapeutický účinek

Každý tvůrčí pracovník se může dostat do situace (platí to pro situace problémové), v níž selhávají jeho běžné adaptační dovednosti a stejně tak se mu nedostává kreativních aktivit, které by tuto krizovou situaci nalezením nového řešení okamžitě překlenuly. Základem těchto situací je stálá přítomnost subjekto-objektového rozporu, jehož rozpětí se v tvůrčím procesu a působením dalších objektivních i subjektivních podmínek mění (např. na

počátku řešení problémové situace je největší, naopak dosažení tvůrčího produktu vyvolává uspokojení).

Poslech hudby nebo její aktivní provozování sice nemůže přímo přispět k adaptaci, ale může prostřednictvím určitých duševních stavů *kompenzovat* vnitřní konflikt, stabilizovat prohlubující se maladaptaci, dezintegraci, popřípadě napomoci v některých momentech, např. zvýšením snahy o komunikaci, odbouráním nebo naopak vyvoláním afektu, zlepšením nálady, odstraněním napětí, rozšířením pozornosti, vědomí, normalizací tělesných funkcí atd. V tomto směru lze využít řady zkušeností z muzikoterapie.

Podobně je tomu s relaxačním účinkem — hudba může být *náplní pauz v tvůrčím procesu,* může být spojována s odpočinkem tvůrčího pracovníka, jeho zájmy, tvůrčí aktivitou mimo jeho profesi.

Využívání hudby v relaxačním a terapeutickém směru lze učit a v rozsáhlejších kreativních programech je těmto složkám věnována úměrná pozornost. Relaxační a terapeutický účinek lze na hudbu i podmínit, a je proto významné naučit účastníky operovat s hudbou v jejich tvůrčí činnosti a racionálně i volněji všech jejích účinků využívat. Problémy hudebního vzdělání, vkusu, osobních zálib a individuální potřeby lze překonat mimo jiné vhodným výběrem skladeb.

i) Vliv hudebně tvůrčích činností

Lidský organismus je vybaven řadou prostředků, pomocí nichž může vytvářet rozmanité individuální i skupinové zvukové projevy. Dovede se také naučit ovládat řadu hudebních i nehudebních nástrojů, jimiž může stupňovat rozmanitost a funkce těchto projevů. Z psychologického hlediska bychom mohli všechny tyto projevy, pokud jsou tvořeny záměrně a mají určité estetické kvality, považovat za hudební nebo alespoň akustický výtvor. Zpětný vliv této aktivity má potom rozvojetvorný efekt nejen pro oblast hudební, ale i pro jiné tvůrčí činnosti. Je zřejmé, že pro tento účel nemusí mít hudební výtvor takové hudebně estetické kvality jako pro funkce sdělovací.

Jako v každé činnosti můžeme i v hudebně tvůrčí činnosti rozlišit: předmět (zvukový materiál, zvuky vyluzované tělesnými orgány, jinými předměty), prostředky (např. zvučící nástroj, hlasivky), schopnosti a dovednosti subjektu, jeho aktuální duševní stav, motivaci (jak ovládá operace, jimiž rozeznívá prostředky, proč to dělá), podmínky (např. hlučnost prostředí, akustiku místa, interakci mezi členy skupiny), proces (východisko, postup,

etapy, cíl činnosti) a konečně výsledný produkt a jeho funkce vnější i vnitřní.

Kombinací jednotlivých výše uvedených prvků obdržíme nejužívanější typy hudebně tvůrčích činností, od nichž si potom slibujeme rozvojetvorný efekt. Měla by platit zásada (snad i u přípravy profesionálů), že by se tato činnost neměla omezovat jen na jeden typ, což dokazuje i pedagogická praxe. Pomineme-li speciální oblast přípravy hudebně tvůrčích profesionálů, není ani velký rozdíl mezi těmito typy činností v různém věku.

Dětské hudební tvořivosti se u nás speciálně věnovala jak z hlediska historického, teoretického, tak metodického již citovaná Váňová (1980 a, b, c; 1981, 1982, 1983). Řada prvků hudební tvořivosti se potom objevuje v metodických materiálech (např. *Kurková,* 1981), nových učebnicích hudební výchovy atd.

Většině typů hudebně tvůrčích činností je společným psychologickým prvkem *improvizace,* která má v hudbě vůbec staletou tradici (*Sýkora,* 1966). U dítěte je zpočátku významná kinestetická stránka improvizace, poté kontrola dovedností a nakonec stránka zvuková (podle *Vaughanové,* 1980).

Improvizátor se dostává do vyšších stupňů psychické alterace. Jeho duševní stav obsahuje ponoření se do představ, extází, vytržení, uchvácení, nadšení. Zpěvák či instrumentalista musí v krátkém čase vydat ze sebe vše. Všechny psychické funkce jsou enormně zatíženy. Improvizátor buď překypuje nápady, obraty, příval hudebních představ bývá mocný a improvizátor je sotva stačí svou hrou vypovědět, nebo může slábnout a vynechávat. Je to tedy zápas s matérií (např. ve smyslu vhodného výběru z množství nápadů), s časem (např. vyplnění místa, kdy vhodný nápad nepřichází) a se sebou samým (např. ve smyslu vyprovokování fantazie v momentu určitého nezdaru).

Při improvizaci se obvykle zdůrazňuje aktivace nevědomí, ale důležité je i vědomí, které plánuje architekturu díla. Aktivní nevědomí se zřejmě projevuje ve dvou složkách: fantazijní, snové, při které je nevědomí zdrojem hudebních myšlenek, jež jsou nové, neotřelé nebo velmi expresívní, a ve složce automatické, kdy je nevědomí zdrojem připravených obratů a způsobů rozvíjení hudebních myšlenek (např. variačních pravidel, kanonických principů apod.), které se opírají o dobrou znalost a cvik. V těchto dvou složkách se improvizace jeví jako jednota invence a konvence, vynalézání a opakování, originality a imitace. Integraci obou složek zabezpečuje vědomé schéma. Základním principem je vyrovnanost obou složek. Převládne-li totiž fantazie, samovolný vývin a řazení myšlenek, ztrácí se architektura, organičnost. Pře-

vládne-li automatismus, ztrácí se invence a improvizace má podobu rutinního výkonu a jen předvedení těchto automatismů.

Při improvizaci hraje také určitou roli náhoda. Použitý prvek může být vyvolán náhodným podnětem, technikou hry na nástroj, podněty z vnějšího prostředí, na něž se náhodně soustředí pozornost. Aleatorický princip je používán i při kompozici. Improvizátor se tak může naučit reagovat na náhodné podněty v tvůrčí činnosti vůbec.

Těchto psychických procesů lze využít i při „drobnější" improvizaci. Pro nejširší využití se nabízí zejména pěvecká improvizace (nebo s jednoduchými nástroji nebo orgány lidského těla). Je každému přístupná, technicky zvládnutelnější než hudební nástroj a lze použít intonační a přednesová schémata z mluvních projevů. O tom svědčí i obrovské množství lidových písní, které vznikly spontánní tvořivostí, jež sebe samu stále rozvíjela, a současná tvorba písní populárních. Zpěv lze také vhodně spojovat se slovem, pohybem i grafickým projevem a dalšími zvukovými projevy prováděnými končetinami (např. tleskáním, luskáním, stepováním, třením), může vycházet a přecházet i do jiných hlasových projevů — šepotu, křiku. Konečně zpěv byl a bývá i doprovodem různých činností, a tedy může být také průvodcem i činností tvůrčích. Zcela volná improvizace neexistuje, je zde obvykle některý určující činitel (omezenost improvizátora, nástroje, souhry).

Podobným prvkem jako improvizace je pro hudebně tvůrčí činnost hrový přístup, uplatňující se v okrajových žánrech: kvodlibetech, hudebních hádankách, rébusech atd., dále muzikalizace promluv, chování, zhudebňování textů (viz *Berkovec,* 1971).

Shrneme-li nejužívanější typy *hudebně tvůrčích činností* (snad do jisté míry seřazené podle obtížnosti), jsou to:

— aktivnější hlubší vnímání hudby, uplatnění dotvářejícího principu (viz část e);

— různé stupně interpretace hudební skladby; též například jako slovní interpretace, a to ve formě reálné, výstižné nebo fantazmatické, metaforické;

— experimentace s hudebně výrazovými prostředky (metrem, rytmem, tempem, melodií, harmonií, agogikou, barvou), a to buď jednotlivě (je-li to možné, např. u metrorytmu), nebo v kombinacích (variace zahrané na jiný nástroj);

— samostatné dokončení krátké a jednoduché nedokončené skladby (nebo obtížnější započetí či předehra, popřípadě už velmi obtížné vytvoření kadence, tj. závětí kompozice);

— imitace jiných zvuků (přírody, techniky, tedy např. ptáků, strojů) hudebními prostředky;

— napodobení modelů, nikoli však jejich kopie (např. opakování hudebního úryvku, echo), ale s určitou obměnou, přičemž způsob organizace hudebního

materiálu je zachován (např. stoupající melodie, výrazný rytmus, kompoziční útvar apod.). To může vést ke stále variabilnějšímu přetváření modelu (podobně jako u tématu s variacemi);

— zhudebnění mimohudebního podnětu — vizuálního, pohybového, slovního (popřípadě již obtížně celého textu, situace, děje, zážitků, fantazmat, snů apod.);

— vytvoření určitého hudebního žánru (písně, malé opery, koncertu, taneční suity apod.).

Volněji lze řadit k těmto činnostem: výrobu vlastních hudebních nástrojů (např. historických, k níž je třeba i technická nápaditost), korepetice a řízení hudebního tělesa, organizační činnosti týkající se provozování hudby apod. (k obojímu jsou nutné kreativně sociální činnosti).

C. DRAMA

Jednání v uměle vytvořené dramatické situaci připravuje člověka na tvůrčí aktivity v přirozených životních činnostech a situacích (např. pochopit složité souvislosti, korigovat chyby, produkovat nový produkt, hodnotit, být iniciativní, revoluční, umět diskutovat, vytvářet sociální vztahy, zaujmout postoj, kooperovat, pomáhat, vést a vychovávat lidi, splnit úkol za složitých, obtížných podmínek, zdokonalovat svou činnost, hrát atd.). Situace je jakousi jednotkou lidského bytí, ve které se člověk střetává s předměty, nástroji, lidmi, podmínkami, musí situaci ovládnout, tvořit. Struktura činitelů i dynamika situace je sociálně podmíněna, do každého vztahu se promítá i nějaký vztah sociální. Dramatická činnost je snad více přístupná každému jedinci než jiné estetické činnosti, které vyžadují určité dovednosti. Vždyť drama realizuje každý každou minutu života a „hraje" v něm nejen sám sebe, ale i jiné a nejen sám pro sebe, ale i pro jiné. Přesto shledáváme, že pro účelné a tvořivé jednání v mnoha životních situacích mají lidé řadu zábran a lze jim pomocí demonstrovaných nebo uměle navozených cvičných „dramatických" situací poskytnout řadu prostředků k tvořivějšímu projevu.

a) Sledování dramatických situací

S určitým zjednodušením mnohočetných významů a funkcí uměleckého díla lze říci, že divadlo, film, televizní pořad, fotografie zachycují, zobrazují a vytvářejí specifické situace. Škála zobrazení sahá od dokumentární věrnosti až k formám zachycujícím

ne, co bylo, ale mohlo být nebo být nemůže. Vystupňovaná dramatičnost (tj. vyostřené rozpory situací, rozdvojené roviny děje, jeho křivolakost, dialektika jednání a charakteru postav) a estetické kvality činí z dramatických děl atraktivní zdroje výchovného působení nejen na tvořivost.

I když divák nezasahuje do dramatických situací, existují i v této formě podněty pro rozvoj tvořivosti. Především je možné se poučit ze *schématu klasického dramatu,* které je totožné se schématem průběhu etap tvůrčího procesu. Sled scén se shoduje s expozicí problému, hledáním východisek řešení, reakcemi na náhodné činitele, překážky, dochází k zauzlení i rozuzlení, návrhům i protinávrhům, náhlým rozřešením i postupnému vyjasňování, váhání, hledání i rozhodnutí, nakonec se dokončí, vypracují i detaily, zkorigují chyby, dojde k ukončení celého procesu. Divák si tedy sledováním těchto součástí dramatické stavby vytváří postupové schéma tvůrčího procesu, jeho nutné, někdy třebas i nepříjemné složky, učí se hledat možnosti řešení.

Při sledování dějové složky dramatu a vystupujících osob dochází ke ztotožnění, vžívání se do jednání zvolené postavy. Divák však vytváří i kritické soudy, vlastní varianty jednání, anticipuje vývoj děje a více či méně mění svůj vztah ke zvolené postavě. Může také přijímat psychologické prvky, které jsou vlastní sledované postavě, ale ještě nikoli jemu samému. Dochází zde tedy k vědomé nebo nevědomé kreativizaci, novému pojetí (*Bellman,* 1975) osobnosti i sociálního jednání, představivosti (*Prokešová,* 1971), řeči (*Stewig,* 1972), proměnám, které mají zvláště progresívní charakter při dramatické aktivitě. K tomu přispívá i dramatická katarze. Prožitá katarze poskytuje určitá uvolnění, jiný pohled na svět, otevření nějaké rozvojové cesty. Řada těchto funkčních závislostí byla obsažena již v různých rituálech a sociálních obřadech. Tvůrci dramatických děl usilují většinou o to, aby se tento kultivační, zušlechťovací, katarzní a kreativizační účinek dostavil, aby nezůstalo jen u dočasného pobavení nebo aby nedošlo k opaku, barbarizaci. Asi stěží budeme tyto funkce hledat v bezobsažných komediích, naturalistických horrorech, „sladkých limonádách", dílech přebujelých dobrodružností a různých vulgárních a porno představeních.

Kreativizační funkce obsahové složky není však omezena jen postavami a dějem. Jako v ostatních uměleckých dílech může být *námětem dramatu samotná tvorba* a tvořivost jako společenský jev a analyzovány některé její stránky, stejně jako v odborném výkladu (ovšem jinou formou). Klasickými příklady jsou v tomto směru díla jako bratří Čapků Adam Stvořitel, Calderónovo drama

Život je sen, Maeterlinckův Modrý pták, Neveuxova — Martinů Julietta, Goethův Faust (2. díl), v nichž vystupuje zřetelně drama „vypjatého" tvořivého subjektu, problematika fantazie, snu, imaginárního cíle. Patří sem i řada pohádkových, polopohádkových her, biografických, divadelních her a filmů zachycujících zápas tvůrce o dílo i jeho životní osudy, dobu s rozmachem některých tvořivých procesů ve výrobě, vědě, technice, kultuře. Komprimace událostí do několika hodin podívané má význam ve vyznačení uzlových bodů tvůrčího procesu (např. konfliktu). Konflikt je potom hlavní osou her s tragickou zápletkou, soudních pří, částečně i detektivním hledáním. V našich kreativních programech se osvědčil film Dvanáct rozhněvaných mužů, který byl v anglické verzi natočen v r. 1956 Sidneyem Lumetem podle divadelní hry Reginalda Roseho (jednoho z porotců ztvárnil Jiří Voskovec). Po shlédnutí se provádí beseda podle určitého otázkového schématu, zaměřená na bariéry a změny v myšlení a postojích „rozhněvaných mužů".

Komedie bratří Čapků Adam stvořitel, mimochodem výjimečně bohaté na řadu principů, k nimiž se hlásí moderní teorie kreativity, užíváme v našich kreativních programech ve formě čtených výňatků. Calderónovo drama Život je sen didaktizujeme tak, že čtenáři mají sestavit dějové schéma střídání reality a fikce (snu).

Drama samozřejmě působí nejen na mentální stránku osobnosti. Jeho estetické kvality ovlivňují nejen samotný tvůrčí potenciál, ale i jeho předpoklady, osobnost, její interakce a komunikace, prožitkový svět. Zápas o morální princip, o dílo, viděný v dramatu, stimuluje člověka, zvláště je-li toto působení metodicky podporováno.

Zvláštní roli hrají i dramatické útvary s *vědeckofantastickou tematikou.* Mimo funkce, o nichž pojednáváme v části o vědeckofantastické literatuře, přistupují zde ještě funkce umožněné vizualizací. To co zůstává pro čtenáře představou (což je ovšem z hlediska rozvoje tvořivosti též pozitivní jev), je pro diváka fiktivně zhmotněno. Pro dramatické vědeckofantastické dílo je především typické přenesení reality života do jiných podmínek, setkání s jinými bytostmi, jiný průběh situací, jiný časový rozvrh. Protože drama zobrazuje vždy nějaké akce, je poněkud omezeno ve sféře zpodobnění prožitku, v alteraci vnitřních procesů, ukázání jiné, fantastické psychiky.

Dramatické žánry však mohou mít také podobu buď jen zvukovou, nebo jen vizuální (rozhlasová hra nebo pantomima). Takto provedené dílo potom počítá s tím, že divák druhou složku dotvoří ve svých představách.

Vztahu mezi formami vizuálními a zvukovými lze v kreativním programu využít ke cvičení přechodu od vjemu k představám. Tutéž scénu lze prezentovat v té či oné podobě, a tak napomáhat rozvoji představivosti.[24]) Další stupeň rozvoje scénické vizuální představivosti (důležité zvláště pro kreativní sociální chování) spočívá v rozšíření představovaného děje mimo prezentovaný úsek. K nejjednodušším cvičením tohoto druhu patří v kreativních programech nedokončené nebo nepočaté příběhy ve scénické, kreslené nebo fotografické podobě. Požadované doplnění může mít opět verbální, ale i vizuální podobu.

Pantomimické dramatické formy mají pro svůj symbolismus ještě další kreativizační hodnotu. Každá scéna je pro diváka vizuálním interpretačním problémem, který musí rychle řešit, aby pochopil smysl a děj. Interpretační problémy jsou v pracovních i životních situacích časté. Návykové schéma preferuje při jejich řešení většinou verbálně obsahovou složku (co lidé říkají) a méně složkou ikonickou (jak to říkají, co dělají, jakými věcmi se obklopují, co produkují).

Složité dramatické útvary mohou též zapůsobit na strukturaci tvůrčího potenciálu. Jde o technicky náročné předváděcí systémy (z tohoto hlediska historicky gesamtkunstwerk, laterna magica, scars atd.), které „útočí" na aferentní systémy a kumulují v jednom časovém okamžiku (odmyslíme-li přesuny pozornosti) množství vjemů a dojmů, jejichž vazby se upevní a potom uplatní při interpretaci pouze vizuálně vnímané či jednoduché scény (tedy i životní situace). Vzpomeňme, jak četné náboženské obřady využily architektury, plastiky, malby, hudby, mluveného slova a scénických forem opačně: aby věřící uznal boží tvůrčí princip a podřídil se mu a aby uznal svět za provždy nezměnitelně daný.

b) Vliv aktivního dramatického jednání na tvořivost (kreativní drama)[25])

Význam dramatického jednání dobře využilo již psychodrama. Nebudeme se zde však jím zabývat, neboť jde především o metodu léčebnou, i když měla vliv i na divadelní tvorbu, zejména na experimentující divadlo (někdy nadměrně) využívající náhodu, provokaci a šok nebo snažící se o větší kontakt herce s divákem.

---

[24]) Podobného postupu používá v elementárnější podobě perseverujících obrazů hudební pedagog k rozvoji hudebního sluchu a představivosti. Osoba má slyšet tón nebo akord ještě po jeho doznění.
[25]) Tuto část připravila *Eva Machková.*

Aktivní dramatické jednání však využívá některých psycho-dramatických technik: imaginární situace, rekvizit, výměny rolí, střídání monologu s dialogem, dvojníků, alter ego.

Kreativní drama se u nás rozvíjí od poloviny šedesátých let[26]) a navazuje na starou tradici školského divadla řádového, Komenského snahy, na školní divadlo 19. a 20. století a na některé krátkodobé pokusy na reformních školách ve třicátých letech. Zatímco do první poloviny 20. století výrazně převládalo didaktické využití dramatických, či spíše divadelních aktivit, v současné době se stále výrazněji uplatňuje pojetí formativní, kladoucí důraz na rozvíjení osobnosti. Uplatnění kreativního dramatu má často formu výcvikového kursu, v němž se jednotlivé účinky mohou zkoumat (např. *Dunnová,* 1974).

Spojení s divadlem, tj. s veřejným předváděním výsledků procesu dramatické výchovy, přináší jistá omezení i nebezpečí, zejména proto, že se často zaměňují prostředky a cíle. Jedinec orientovaný k divadlu (předvádění produktu) velmi snadno pojme dramatickou hru, etudu nebo improvizaci, jejímž cílem má být rozvoj tvořivosti a osobnosti, jako prostředek k zapůsobení na publikum. Potom se námět, určený k hlubokému prozkoumávání vnitřních pochodů, kvalit a jevů okolního světa, k optimalizaci fungování sociálních vztahů a situací, zvrhne v „číslo" pro pobavení diváků. Předvádění má však i svá pozitiva. Jednak vede ke spojování improvizací a ostatních činností s dobrou (dětskou) literaturou, která slouží jako dramaturgické východisko, jednak nutnost dokončení produktu brání bezbřehosti samoúčelných a neurčitých aktivit.

Specifickým rysem dramatické výchovy v porovnání se všemi ostatními metodami výchovy k tvořivosti je fakt, že jde o provádění akcí v sociálním kontaktu a vztahu. Látkou je zde *sociální situace, její tvorba.* Sociální tvořivost je jednou z nejobtížnějších oblastí tvořivosti.

Základními metodami dramatické výchovy, včetně těch forem, které vedou k vytvoření produktu-představení, jsou *improvizace a interpretace.* Předností improvizace je, že nutí hráče k tvořivému přístupu k látce, a to daleko intenzívněji než interpretace. Je důležitá zejména pro děti a dospívající a pro herecky netalentované. Hráč musí jednat samostatně, pohotově a tvořivě. Získává zážitky, které jsou autentické, i když vznikají a probíhají ve fiktivní situaci. Může zakusit a ověřit si situace, které zatím neměl

---

[26]) Termínu kreativní drama užívá anglicky psaná literatura, a to v pedagogickém významu. Bibliografie let 1970—1980 čítá přes 1 200 titulů.

možnost prožít ve skutečnosti, nebo situace, s nimiž se v reálném životě asi ani nikdy nesetká. Dovoluje hledat variace řešení v podobě hry, kde nehrozí reálné následky. Dovoluje také odvozovat si samostatně normy chování. Z hlediska divadelního i veřejného (či poloveřejného) projevu, a ostatně komunikace v nejširším slova smyslu, má improvizace tu přednost, že hráče na rozdíl od interpretace hotových uměleckých děl nenutí hledat výrazové prostředky k danému textu, ale dovoluje mu nacházet výraz skutečného osobního prožitku. Zbavuje člověka nánosu manýr, klišé a falešných představ o tom, jak je dobře na veřejnosti vystupovat.

Naproti tomu interpretace uměleckých děl v porovnání s improvizací poskytuje bohatší látku (fabule, hodnoty, charaktery) a silněji akcentuje úsilí o správnost. Interpret se musí dobírat správného (přesného, vyčerpávajícího) výkladu díla a hledat k němu nejvhodnější výrazové prostředky. I když každé dílo dovoluje více různých pojetí, volba je přece jen omezená. Skutečnost si nelze přizpůsobovat jako při improvizaci. Chyba — vada nebo omyl — ve výkonu se nesmí stát východiskem, zatímco při improvizaci udají nový směr dalšímu zpracování a mohou být i zdrojem nových objevů, a zejména přesnějšího sebepoznání.

Každé dramatické jednání vyžaduje určitou *uvolněnost* psychických obsahů, zážitků, zkušeností, postojů, jejich výběr a transpozici ve výrazové prostředky (výklad opírající se o Stanislavského a další autory viz *Lucký — Škoviera,* 1975; *Maydl,* 1978). Stane se však, že se člověk uvolní a zcela spontánně a plynule produkuje, ale vydává ze sebe jen prvky konvenční, klišé osvojená v každodenním životě. Toto stadium je obvyklé na počátku práce s kreativním dramatem, má však být jen přechodem k produkování prvků originálních.

Dalším nebezpečím je podlehnutí bezbřehé volnosti, neurčité a neúčinné aktivitě. Jestliže hráči nedostávají podněty zvnějšku, nevyznají se ve vnitřních procesech a jejich dramatické jednání potom nevychází z vlastního zdroje, ale z imitací.

Uvolnění navozujeme v úvodní rozcvičné rozehřívací etapě, kterou bychom mohli srovnat s takzvanou produktivní náladou nebo inspirativním stavem. Jde tak o vyjádření ochoty přizpůsobit se i činnostem (a zaujmout se jimi) dětským až dětinským, zdánlivě neužitečným, činnostem, které se nezdají být důstojné nebo v nichž na sebe člověk prozrazuje svoje city a nejtajnější myšlenky, může se „shodit" a „zadat si". Nejsnáze přijímají úkoly kreativního dramatu děti. S věkem přizpůsobivost výrazně klesá a nad hranicí 30—35 let se do cvičení obtížně vpravuje dokonce i většina osob se silnou motivací.

Na rozehřátí a uvolnění hráčů působí především atmosféra lekce a celého kolektivu, kterou musí vedoucí zcela záměrně a důsledně budovat. Jedním z prvních předpokladů je srdečnost, akceptující postoje, spravedlivé udělování pozornosti všem hráčům, odstranění všech tendencí k vytváření kast a k pěstování hvězd a outsiderů. Přístup vedoucího k hráčům má být povzbudivý, vyzdvihující kladné a podnětné stránky výkonu a projevů hráčů. V některých situacích je dobré vystříhat se jakýchkoli kritických poznámek a opravování chyb. Zcela nežádoucí je známkování jakoukoli formou, určování pořadí a vytváření žebříčků.

Velmi závažná a ne snadná je role učitele dramatické výchovy. Lapidárně řečeno: hráči improvizují, ale pedagog se systematicky, programově připravuje (často náročněji než na hodiny s pevně daným průběhem). Musí počítat s různými eventualitami vývoje her a cvičení, citlivě je rozvíjet, ne zastavit a přejít mechanicky k připravené látce. Musí být schopen reagovat na nejrůznější situace, být pohotový a schopný předložit hráčům nejrůznější podněty a náměty. Vede hráče nepřímo, ne direktivními pokyny nebo závaznými informacemi. Nejvýhodnější je pozice „vnitřního hlasu"; v angličtině se někdy používá termínu „side-coaching" — řízení ze strany. Vedoucí neužívá rozkazovací způsob, ale oznamovací, mluví klidným, mírným hlasem jakoby za hráčem, jeho promluva musí mít charakter vnitřního komentáře. Někteří pedagogové doporučují užívat i hudby, především reprodukované, vybrané tak, aby navodila atmosféru pro dané improvizace. Už pomocí bubínku (s paličkou nebo bez ní, popřípadě s některými nástroji Orffova instrumentáře) je možno určovat rytmus a jeho změnami navozovat rozdíly atmosféry, dramatický vývoj, zvraty, vrcholy apod.

Rozehřívací etapa a řada sociálních interakcí nás nesmí mýlit v tom, že pro většinu cvičení je zapotřebí *hluboké koncentrace.* Dalo by se skoro říci, že kreativní drama působí na rozvíjení koncentrace při tvůrčí činnosti velmi intenzívně a všemi složkami a bez ní nelze ani žádné cvičení provádět. Proto většina pedagogů zařazuje cvičení koncentrace na začátky lekcí, mnohdy proto, aby se přerušilo působení dojmů a toku myšlenek z předchozí činnosti, z běžného života a práce. Mnoho cvičení se také provádí se zavřenýma očima, aby se elimitovaly nežádoucí zrakové vjemy a hráči se mohli lépe soustředit na daný úkol. Existuje několik velkých skupin cvičení a her, které koncentraci kladně ovlivňují největší měrou; jsou to:

— smyslová cvičení, zejména ta, která vyžadují registraci maximálního počtu

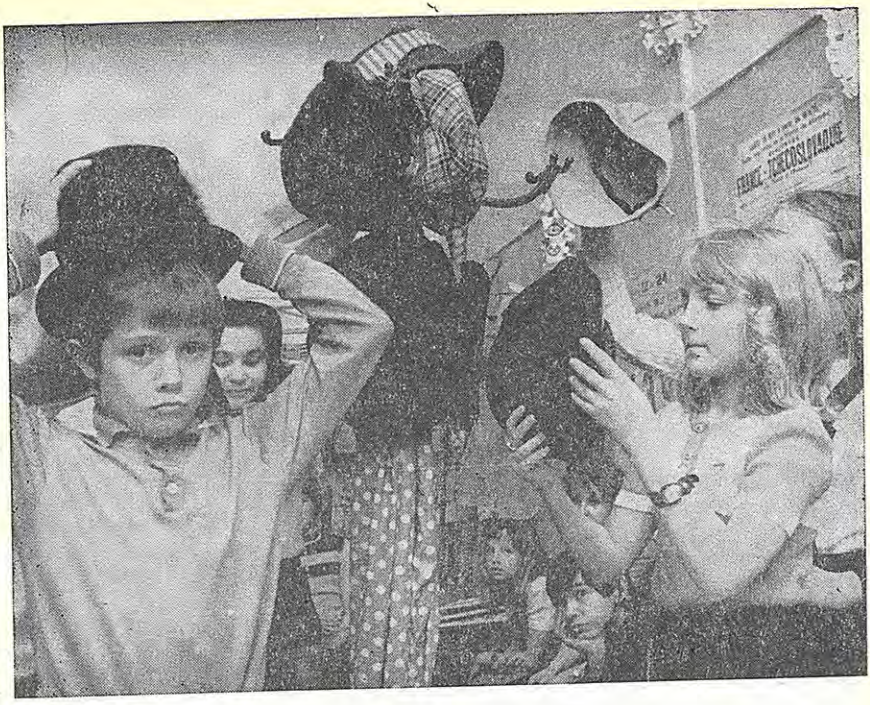
Obr. 12 a 13 Kreativní drama — improvizovaná pantomima řízená představou. Na obr. 12 byla tématem rostlinná říše (růst, reakce na okolí, jež má zde ovšem sociální podobu). Je patrná jak rozmanitost akcí hráčů, tak interindividuální vztahy. Na obr. 13 jde o první fázi práce s rekvizitou, s níž se má něco udělat. Někdo ji teprve vybírá, jiný přemýšlí, třetí již začíná realizovat akci

detailů a jejich reprodukci, rozeznání původce vjemů sluchových, hmatových, čichových a chuťových při vyloučení zraku;

— cvičení fyzického uvolňování a interocepce, která vyžadují soustředění na jednotlivé části těla, na určené svalové skupiny nebo svaly a přesné uvědomění si jejich fungování a souhry;

— improvizace a hry, při nichž je projev vázán jen na představu: sem patří všechna cvičení a hry souhrnně nazývané pantomimické (viz obr. 12, 13), jako je chůze (jakoby) po různém terénu a v různých podmínkách, ležení, sezení, usínání nebo probouzení s určitou představou (ležíte na písku u moře, jste kočka, na zápraží, u kachen atp.); co nejpřesnější provádění činnosti s rekvizitou zástupnou nebo imaginární; hry typu „na řemesla", které někdy kladou nárok i na koncentraci hráčů, jež přihlížejí a mají činnost poznat, navázat na ni, zopakovat ji co nejpřesněji;

— cvičení fabulační, tj. různé druhy vyprávění, včetně vyprávění řetězových,



volné hraní příběhů a situací, k nimž je dáno jen východisko a řešení hledají hráči;

— cvičení v mimojazykové komunikaci (dorozumívání bez užití existujícího jazyka nebo bez použití řeči vůbec — jazykolamy, mumbo-jumbo, dialogy klepáním, tleskáním aj.), cvičení ve vcítění (např. hra na zrcadlo) a cvičení skupinové citlivosti;

— speciální cvičení na soustředění v obtížných podmínkách — úkolem hráče je provádět činnost, která je ostatními rušena, například zpívat nebo hvízdat každý jinou melodii nebo číst, vyprávět, ostatní přerušují, vyptávají se, komentují, hovoří o něčem jiném, ale hráč nesmí ztratit kontinuitu.

Pro udržení koncentrace je důležitá též plynulost práce v hodině. Nesmí být přerušována zvenčí (vstupy cizích lidí, hlukem), ale ani vedoucí nemá plynulost hry a tvoření narušovat zbytečně dlouhými výklady o dalších hrách a těžkopádným přeorganizováním činnosti nebo prostoru. Jednotlivá cvičení mají být co nejvíce vzájemně propojena.

Kreativní drama představuje největší zdroj pro rozvoj kolektiv-

ních metod tvůrčí práce, sociálních interakcí při tvorbě, komunikace, vztahů a rolí.

Při kreativním dramatu je přímo nutné *intenzifikovat sociální vztahy a jednání.* Znamená to zvýraznit vztahy ve skupině, mezi učitelem a žáky, vedoucím a hráči, mezi členy skupiny navzájem. Živé sociální klima skupiny není jen důležitou podmínkou práce, ale přímo její organickou součástí. Předpokládá se demokratický styl vedení, dobré znalosti všech členů skupiny, vlídný, schvalující a chápavý přístup k členům skupiny, podpora bohatých kontaktů a vztahů ve skupině. U všech cvičení je třeba dbát, aby hráči vystřídali různé role a různé sociální pozice jak ve skupině všeobecně, tak konkrétně v jednotlivých cvičeních. Například v cvičení „zrcadla" je zpravidla jeden hráč aktivní, druhý reprodukuje; to je třeba u každého jedince střídat. Je také nutné, aby hráči při cvičeních ve dvojicích, trojicích, skupinkách střídali partnery, a to jak kvůli rozvíjení bohatství vztahů ve skupině, tak proto, aby si celá skupina plynule osvojovala vše, co jednotliví hráči s sebou do skupiny přinášejí svou osobností, svými vědomostmi a dovednostmi. Pro svou rychlost střídání rolí jsou vhodné též všechny honičky, hry na „babu".

Tak jako je každý tvůrčí proces zakončen svou syntetizující, hodnotící a od předmětu odhlížející etapou, tak je vhodné i hodiny (nebo jejich rozsáhlejší části) kreativního dramatu zakončovat diskusí, vlastně spíš *besedou o průběhu lekce,* v níž se mohou zredukovat různá napětí, tendence k „bludu jedinečnosti", otupit pocity méněcennosti, ujasnit vztahy a jejich důsledky. Tyto diskuse bývají důležité zejména po cvičeních citově náročných (např. na slepce); čím citlivější však je téma, tím neformálnější průběh má mít tento rozhovor.

Pro dramatickou výchovu byla vytvořena řada různých cvičení, soustředěných v metodických příručkách a zásobnících (z mnoha viz *Disman,* 1976; *Machková,* 1981, 1983). Z nich lze vybrat cvičení více se vztahující k rozvoji některých stránek tvořivosti.

Řada cvičení není autentickými situacemi, a velkou úlohu v nich hraje *fikce.* Proto lze očekávat jejich značný vliv na představivost a obrazotvornost. Je to většina cvičení, jejichž motivem je slůvko „kdyby" a většina cvičení vnímání, která pokročí nad běžnou smyslovou registraci vjemů — a k tomu musí rychle dojít každé cvičení vnímání, jestliže má mít vůbec nějaký smysl. Na rozvoj představivosti působí zejména ta cvičení vnímání, která vyřazují jeden ze smyslů. K jejímu rozvíjení vedou i ta, která vyžadují uvědomování si vjemů vnitřních a prostorových (prostorového cítění). Rozvíjejí ji i četná cvičení kladoucí důraz na vnímání

jakéhokoli druhu signálů druhých osob (komunikace jazyková i mimojazyková), cvičení kontaktu a citlivosti k druhým, cvičení a hry s mezilidskými vztahy. Na rozvoj fantazie kladou důraz všechny druhy cvičení se samostatným řešením situací a zápletek, s vlastní fabulací (pantomimy s předměty, hromadné scény, improvizace známých dějových námětů, např. vylodění Kryštofa Kolumba apod.).

Smysl pro metaforu rozvíjí dramatická výchova několikerým způsobem. Jeden z nich spočívá v uplatnění všech hovorových forem jazyka (obecné mateřštiny, slangu, dialektu, event. argotu), které jsou na metafory bohatší než jazyk spisovný (nemluvíme-li o zautomatizovaných jazykových metaforách jako „slunce vychází a zapadá", „matka" u šroubu, „svíčka" v motoru aj.). Metaforické vyjadřování se dále požaduje všude tam, kde se hovoří o lidských citech, charakterech a vztazích, tedy o subjektivních momentech, které mnohdy vůbec nelze vyjádřit jinak než metaforicky nebo jejichž metaforické vyjádření je přesnější, výstižnější, názornější a srozumitelnější než složité abstraktní definice (např. vyjádření „třese se zlostí" by vyžadovalo dost dlouhé vysvětlení stupně afektu).

Vedle toho však existují i některé speciální postupy a cvičení (většina z nich působí též na rozvíjení hráčova smyslu pro analogii). Patří sem veškerá práce se zástupnou rekvizitou, tj. práce s předmětem na základě jeho podobnosti s předmětem jiným: hráč má za úkol hledat v akci, čím vším by mohlo být pravítko, klobouk, tužka, kabela. Patří sem i hry „jedno v druhém": jeden z hráčů si zvolí název předmětu, ostatní hráči název jiného; úkolem prvního hráče je charakterizovat nebo popsat svůj předmět prostřednictvím analogie s předmětem známým všem hráčům. Jiná je známá společenská hra „co by to bylo, kdyby to bylo": jeden z hráčů má poznat osobu zvolenou ostatními hráči, jimž klade otázky jako: co by to bylo, kdyby to byla květina, strom, píseň, literární dílo, nádobí, stavení, domácí zvíře. Podle odpovědí hledá podobnosti se zvolenou osobou (metafory) pomocí i věcné souvislosti (metonymie). Někdy se užívají i hry, v nichž mají hráči akcí, pohybem, pozicí nebo slovně vyjádřit symbolicky abstraktní pojmy, popřípadě vytvářet alegorické sochy a sousoší.

Metaforičnost se ovšem uplatňuje v práci s uměleckými texty a ve všech pokusech o uměleckou tvorbu nebo o vytvoření celku schopného předvedení před publikem. Metaforické vyjadřování se v kreativním dramatu uplatní v tvořivém psaní, v pokusech o básně i v drobných prózách s tendencí k lyrickému pojetí.

Fluenci rozvíjejí v tvořivém dramatu zejména různé typy slov-

ních her vyžadujících plynulé produkování jednotlivých slov, částí vět nebo fabulí. Jsou to různé slovní štafety (asociační hry), produkování slov s nějakým vymezením či omezením (slova určité kategorie, začínající určitým písmenem nebo slabikou apod.), a to buď postupně, nebo jako odpověď na otázku, dále slovní řetězce (první hráč načne větu s nějakým výčtem či seznamem, ostatní opakují a seznam doplňují). Dále sem patří všechna vyprávění jak souvisle produkovaná jedním hráčem, tak řetězová, v nichž větu, příběh apod. produkují podle určitého pravidla postupně všichni hráči. Oba předchozí typy her s rozvíjením fluence spojují příběhy vyprávěné po jednom slově (i spojky a předložky se říkají jednotlivě). Na to navazuje další stupeň hry, který se provádí většinou ve dvojici: každý hráč řekne jedno slovo, oba současně provádějí akci, o níž se mluví.

Patří sem i všechny improvizace prováděné bez přípravy a domluvy hráčů, kdy je nutno bezprostředně reagovat na vzniklou situaci. Z pohybových cvičení lze uvést i různé obměny her na sochy, zejména ty varianty, v nichž se hráči volně pohybují, na znamení strnou ve své okamžité pozici, na další pokyn z pozice přecházejí do pohybu, který na ni navazuje a má svůj smysl. Na rozvíjení fluence působí i kruhové hry, v nichž hráči jeden po druhém produkují každý svůj pohyb nebo zvuk; přitom v některých variantách kruhové hry druhý hráč nejprve opakuje pohyb či zvuk hráče prvního (event. opakují všichni hráči) a pak teprve produkuje vlastní.

U většiny typů tvořivých dramatických her nastává etapa, kdy je úkolem každého hráče — jednotlivce, dvojice, skupiny — daný úkol řešit odlišně od druhých, najít různé varianty (uplatňuje se *flexibilita*) i řešení zcela nová *(originalita)*. Jsou tu dva stupně novosti: prvním je být jiný než ostatní (zde přítomní) hráči, ačkoli zvolená možnost nemusí být sama o sobě nijak nová a neobvyklá. Vyšší nároky kladou úkoly, které vyžadují řešení neobvyklé, nevšední v širším slova smyslu, která jsou v pravém slova smyslu originální a znamenají již prvky skutečné tvorby.

Začíná se u zcela elementárních cvičení, jako je třeba hra na babu (každý hráč, který má babu, musí volit svůj způsob dávání baby i vlastní druh „domova"), nebo u nedramatického jednání, jako je třeba chůze (hra „každý chodí jinak" — každý hráč má volit chůzi příznačnou pro jinou postavu nebo situaci). V mnoha cvičeních lze uplatnit i tzv. „ozvláštnění", tj. „vyvádění" věcí z automatismu běžného vnímání a pojímání, schopnost vidět věci nově, mimo jejich obvyklý kontext. Do této kategorie patří i cvičení, jako jsou „blázni a noční můry", při nichž hráči provádějí

různé běžné činnosti (výzdobu sálu, servírování na banketu, instalaci výstavy, činnost na ambulanci v nemocnici, u zubaře), které jsou ve výrazu a provedení poněkud posunuty — blázni dělají všechno pod vlivem své úchylky, v noční můře působí vše zlověstně a děsivě. Dalším cvičením originality je jednání v mimořádných okolnostech, kdy se všechny činnosti provádějí tak, jako by všechny postavy (někdy mimo jediné) byly hluché nebo slepé, mimořádně velké, malé, těžké, lehké apod. Nebo hry, v nichž se mezi osobami dnešní doby objeví postava z minulosti či budoucnosti, v nichž se sejde více postav z různých historických období, uměleckých děl apod. Patří sem i samostatné a originální dokončování nedokončených příběhů, rekonstrukce fabulí známých příběhů, pohádek, literárních děl aj.

Často se užívají také hry, v nichž mají hráči uplatnit schopnost *transformace*. Například je zadán úkol vytvořit scénku na základě dvou náhodně zvolených pojmů nebo předmětů, jejichž souvislost není zřejmá. Při tomto cvičení je důležité, aby zadané pojmy tvořily jádro příběhu nebo akce, tj. aby jeden z nich nebyl užit jen okrajově a náhodně, jen jako zmínka v dialogu.

Jiné cvičení se týká transformace předmětů: hráči si podávají předmět (imaginární nebo zástupnou rekvizitu), který se zacházením stává něčím jiným. Přitom se klade důraz na to, aby transformace nebyla připravena a vymyšlena. Určitý pohyb, který je vázán na zacházení s „původním předmětem" (např. přehazování míče z ruky do ruky), ukáže hráči možnost chápat předmět zcela jinak (např. lehčí nadhození míče jej změní v plynový balónek, těžší v kámen). Obdobně se provádí hra s transformací vztahů, kterou hrají dva hráči: etuda začíná akcí dvojice, jejíž vztahy jsou určeny, v průběhu akce však nastane moment, který dovoluje transformaci vztahů mezi oběma postavami (a také oněch postav v jiné).

Elaborace (metodičnost a preciznost) se v dramatické výchově rozvíjejí tehdy, jestliže se s jistou hrou, improvizací nebo cvičením pracuje dlouhodoběji, tj. vrací se, přepracovává, rozvíjí a zdokonaluje. Mnoho cvičení a her se užije jednorázově, nebo i opakovaně, ale bez vyústění. V dobře vedeném kreativním programu však je nezbytné některé cvičení, hru nebo námět chápat po jistou dobu jako ústřední a postupně ho vypracovávat tak, aby bylo schopno předvedení, byť v jakkoli neformální podobě, tj. aby bylo přesné, a tedy i sdělné. Na schopnost elaborace působí velmi intenzívně i práce s uměleckým dílem — přednes nebo vystoupení, které jsou určeny divákům, a proto vyžadují vypracování, jehož přesnost a sdělnost bude ověřena publikem.

Rozvíjení *myšlení* sice v tvořivém dramatu nedominuje, a dokonce najdeme jen málo cvičení, která by „otevřené" myšlení (tj. myšlení divergentní, pravděpodobnostní, kontrastní a dialektické) rozvíjela přímo. Kreativní drama však k jeho rozvíjení přispívá zejména svým přístupem k jevům života a světa, k činnostem, citům, poznatkům. Prezentuje skutečnost jako proměnlivou a proměnitelnou, s mnoha možnostmi variací. Koneckonců každá dramatická činnost předpokládá i hledání vztahů mezi osobami a situacemi. Stanislavskij užívá termínu „jednání v daných okolnostech", jímž u žáků navozuje uvažování o tom, za jakých okolností jednání probíhá a jak se také v souvislosti s nimi mění. Rozvíjení „otevřeného" myšlení v kreativním dramatu závisí ovšem do značné míry na způsobu vedení. Dobří pedagogové každou činnost obměňují a podněcují hráče k hledání variant, různých řešení, k zaujímání různých stanovisek a k hledání odlišných úhlů pohledu na stejnou věc nebo situaci. Sem patří například úkoly jako jeden a týž předmět použít jako zástupnou rekvizitu v co největším počtu situací a činností. Patří sem i všechny typy kruhových her, při nichž každý hráč musí udělat jiný pohyb, vydat jiný zvuk než druzí, patří sem i všechna cvičení s obměnami rytmu. A konečně improvizace s výměnou rolí nebo hry, v nichž hráč postupně interpretuje jednu situaci v různých postavách (např. autostop — děvče a chlapec, vaření — matka a dcera apod.).

Na proměnlivost, zajímavost a estetičnost dikce a intonace působí v dramatické výchově především cvičení kultury a techniky *řeči,* která učí ovládat celý rejstřík výrazových prostředků mluvního projevu. V širším slova smyslu mluvní projev jedince obohacují náročnější formy tohoto projevu, které jsou určené veřejnosti, počínaje výkony spíkrovskými, konferenciérskými a řečnickými a konče uměleckým přednesem a herectvím. Pouhá technická cvičení k obohacení výrazu nevedou, protože jsou nutně chudá obsahově. Teprve bohatší obsah — věcný či emocionální — umožňuje rozvíjet bohatší rejstřík výrazových prostředků.

Ze speciálních cvičení lze uvést především různé „zvukové kruhy", tj. cvičení, v nichž hráči mají za úkol jeden po druhém vydávat zvuky určené kategorie (zvukové efekty, zvířecí hlasy aj.) nebo pronášet slova a věty, buď každý hráč stejný zvuk, slovo, větu, ale každý s jiným výrazem, nebo obměňují výraz s použitím stejného zvuku, slova nebo věty. Někdy se hraje hra na ozvěnu, kdy každý hráč po předchozím opakuje přesně jeho projev, pak teprve přichází se svou obměnou. Účinným cvičením mluvního výrazu jsou dialogy nebo monology se zástupným textem (např.

s nějakým jazykolamem, zejména s takovým, který může simulovat cizí jazyk, např. „italský", text Mysli málo, per více, neper tuto, per tamto, per dále), při nichž se zcela neutrálními slovy vyjadřuje význam jen výrazem. Obdobnou funkci má umělá řeč (mumbo-jumbo), kterou si vytváří každý jednotlivec podle svého; práce s mumbo-jumbo vyžaduje ovšem delší čas a častější opakování, aby si hráči vlastní jazyk opravdu osvojili a pracovali s ním plynule. Při těchto cvičeních je zpravidla možno vyjádřit především emocionální obsah sdělení a vztahy a dále jen nejběžnější pojmy, zejména je-li možno sdělení doprovodit gestem a mimikou.

Bohatý slovník rozvíjejí v tvořivém dramatu zejména slovní hry, ale také všechny improvizace s dialogem. Existují také cvičení, při nichž mají hráči slovně vyjadřovat (většinou polohlasem) všechny pocity, které mají, všechny představy a myšlenky, které je napadají.

Specifickým cvičením je hra na hledání rýmů: vedoucí hry zvolí slova dovolující více rýmů, vysloví je a hráči se na význam předpokládaných rýmů dotazují opisem, charakteristikou věci nebo tvora, jejichž název se na uvedené slovo rýmuje. S jedním slovem se hraje tak dlouho, dokud nejsou vyčerpány všechny možnosti, na něž hráči přijdou. Slovník se obohacuje přirozeně i prací s literárními díly a konečně i nutností v diskusích vyjadřovat skutečnosti, o nichž se tak běžně nemluví.

Existuje i několik cvičení s vymýšlením nových slov nebo naopak s určováním obsahu slov vymyšlených, která hráčům sdělí vedoucí hry. Může rovněž přidělit role, a tím usměrnit produkci u každého hráče, popřípadě určit kritika, který bude návrhy uznávat nebo zamítat. Může i nemusí se držet přitom jazykové správnosti. Tak například ke slovu „noha" lze tvořit odvozeniny nohant, nohel, nohák, nohyně, nohlit a nožit se, roznožovat se, znožený, nenohat se, nohista. Podněty pro obohacení slovníku poskytují hry s představováním slovosledu jednoduché věty a hledáním významů.

Cvičení rozvíjející *vcítění* a počítající i s uplatněním intuice lze rozdělit do dvou velkých skupin nebo spíše stupňů. První z nich představují cvičení, při nichž hráči (většinou pracující ve dvojicích) pozorují a vykonávají různé pohyby a gesta jeden podle druhého nápodobou, zpočátku následně, pak současně, až dosáhnou takového stadia vcítění a intuitivní souhry, kdy není hráč vedoucí a vedený. Nejrozvinutějším typem těchto cvičení jsou „zrcadla" — dva hráči stojí proti sobě, jeden z nich je osoba, druhý zrcadlo — a ten opakuje co nejpřesněji pohyby hráče

prvního; zpočátku jsou to běžné úkony, které se skutečně provádějí před zrcadlem, později to mohou být i volnější kreace, při nichž se zdůrazňuje výraz, ne věcná stránka činnosti. Postupně se ztrácí výrazné oddělení osoby a zrcadla, pohyby jsou prováděny současně. Zrcadla mají jen jediné omezení: je nutno provádět je čelem k sobě a jen s minimálním pohybem z místa. Jinak zrcadla dovolují nespočet obměn a rozvíjení: mohou být omezena jen na pohyb části těla (od pasu nahoru, pravou nebo levou polovinu těla, jen rukama apod.) nebo mohou být prováděna ve trojici, ve dvou dvojicích až trojicích proti sobě, mohou obsahovat i prvek situace či fabule (scéna u kadeřníka, v divadelní šatně) s diferencovanými postavami (zákaznice a kadeřník, herec s maskérem nebo garderobiérkou a hostem atp.) a ve své nejnáročnější podobě mohou být doprovázena i dialogem, který je rovněž mluven současně. Obdobou těchto cvičení je filmování: jeden hráč vykonává činnost, druhý je kameramanem a jeho pohyb přesně a citlivě sleduje, nebo hra s loutkou, v níž je nutno dosáhnout přesné souhry mezi „vodičem" a „loutkou". K náročnějším skupinovým cvičením citlivosti a intuitivní souhry patří také „stroje": na počátku cvičení mají všichni hráči za úkol nezávisle na sobě provádět nějaký mechanický, toporný, strojový pohyb a vydávat k němu příslušný zvuk, ve zcela libovolném rytmu. Postupně všichni sjednocují rytmus pohybu a zvuku, vytvářejí harmonický souzvuk a současně se vzájemně přibližují tak, aby vytvořili jedno figurující těleso, jeden fiktivní stroj, jehož činnosti i zvuk mohou dovést k vyvrcholení, po němž následuje pokles až k úplnému zastavení činnosti.

Nejvyšším a nejnáročnějším stupněm těchto cvičení jsou hry na *skupinovou citlivost,* jichž se zúčastňuje větší skupina hráčů, bez diferenciace rolí, zpravidla obrácených stejným směrem — vidí se, ale vzájemně se nepozorují. Mají za úkol jednat zcela stejně, například současně vykročit, současně se zastavit, současně vyslovit určený pozdrav, heslo apod.

Spolucítění a toleranci rozvíjejí dále speciální námětová cvičení s vyměněnými rolemi. Jejich principem je převzetí role životního protihráče. Podle toho mohou být také v závislosti na složení skupiny tematicky určena. Tak například pro dospívající mládež v „klackovských" letech se doporučují improvizace, v nichž někteří přebírají roli svých rodičů, učitelů, neoblíbených nebo posmívaných spolužáků, a to v takových situacích, na které zpravidla v životě pohlížejí jednostranně a netolerantně. Nebo zase při práci s mládeží určitého profesionálního zaměření se zařazují improvizace s rolemi zákazníka a obsluhujícího, nadří-

zeného a podřízeného apod. Do jisté míry sem patří i využití kreativního dramatu ve vyučování společenskovědních předmětů, jako například v dějepisu. Žáci mají nejen rozumově pochopit a zapamatovat si jisté historické události, ale získat i osobní zkušenosti v rolích například vzbouřených římských otroků, Karla IV. zakládajícího první univerzitu ve střední Evropě nebo Robespierra, který se nakonec octl před tribunálem. Mnohdy se také namísto diskusí a výkladů různých morálních otázek užívá dramatizace v podobě soudního přelíčení.

Kreativizační úlohu hrají i takzvaná *pomocná cvičení,* která slouží tomu, aby se proud tvořivosti nepřerušoval ani tehdy, když je třeba dění v hodině přeorganizovat, například vytvořit dvojice, skupiny, přemístit nábytek apod. I v těchto situacích je možno volit formu hry, například všichni běhají sálem se zavřenýma očima, volí si partnera podle určeného klíče, například prvního, koho se dotknou, kdo je na dotyk nejpříjemnější apod. Volbu hráčů do skupiny lze provádět na základě různých lidových her a dětských rozpočítadel (např. Málo nás, málo nás, hybaj, Jožko, mezi nás... atd.). Přemísťování nábytku je možno motivovat v alternativách jako při práci stěhováků, v domě, kde je nemocný, jako spěch zlodějů s lupem, jako nakládání cenných a křehkých předmětů na auto nebo na loď apod. Motivace mohou navazovat na předchozí hru nebo navodit téma hry následující. Obdobně lze řešit i seznamování, zadávání námětů aj. K pomocným cvičením patří i takzvané infogramy (obrazné sociogramy), v nichž vedoucí formou hry zajišťuje vztahy mezi hráči, trvalé nebo okamžité, například všichni chodí prostorem a vedoucí vyzývá hráče, aby šli k tomu, s kým se jim dnes dobře pracovalo, kdo byl nesoustředěný, kdo má nejhezčí vlasy, s kým by chtěli jet na výlet, kdo dnes předvedl to nejlepší, co v něm je.

D. LITERATURA[27])

Motem této části by mohl být Šaldův výrok (1948, s. 104):
„Básnické a umělecké dílo podněcuje tedy život k větší životnosti, nutí ho k vybavování nových a nových možností a napíná ho k větší a větší intenzitě."

Literatura ve své rozmanitosti žánrů, forem a uměleckých vyjadřovacích prostředků vládne nejrozsáhlejším spektrem výchovných prostředků z hlediska rozvoje tvořivosti. Jejich působení je

---

27) Na této části spolupracoval *Jozef Viewegh.*

založeno na komunikační, poznávací i regulující funkci psaného nebo mluveného slova (vět a textů). Až na některé pocity a prožitky ryze individuálního a situačního charakteru dovede slovo zobrazit všechna jsoucna vnějšího i vnitřního světa a ovlivňovat a řídit jednání člověka. Proto, jak ukázali Zelina s Buganovou (1983), lze ve výuce mateřského jazyka nalézt řadu možností k rozvíjení tvořivosti.

Psychologický účinek slovního podnětu je až neuvěřitelný: všimněme si, jaký proud vzpomínek vzbudí malá zmínka o nějakém místě, kde člověk něco prožil; jaký vějíř představ vybaví poetické syntagma; jaké poznávací procesy — uvažování, srovnání — vyvolá definice; jakou činnost nastolí rozkaz, zákaz; ba dokonce jaké fyziologické reakce způsobí sugestivní příkaz. Avšak tato síla také „bledne" před působivými reálnými objekty (např. technickými či uměleckými díly), dramatikou skutečného děje, živou bytostí, jejím zjevem a činy. Také slovo v podobě vnitřní řeči ustupuje před smyslovými vjemy, dojmy, živými představami a silnými emocemi.

Tištěné slovo zůstává v čase nezměněno (k četbě se můžeme stále vracet, slovně formulované poznatky a zkušenosti, instrukce si vybavovat a podle nich řídit), i když dochází vlivem vývoje individua i prostředí k jeho funkčním proměnám. Tak například román, který původně jitřil naši představivost a formoval naši osobnost, po čase „vyčichne". Nebo naopak: sdělení o životních zkušenostech jiných lidí chápeme až tehdy, setkáme-li se s podobnými problémy. Význam určitého literárního zdroje pro rozvoj tvořivosti je tedy nepochybně závislý na faktorech jak objektivních (na obsahu literárního díla, jeho sociálním a literárním pozadí, prostředí, v němž ho čteme), tak subjektivních (např. věku, vzdělání osob, momentální náladě).

Pomocí slovních podnětů „vkládáme" do mysli tvořivého subjektu buď jistou zkušenost z tvorby jiných lidí, nebo vzorce pro jeho činnost, a ovlivňujeme tak řadu psychických procesů, vztahů a stavů. Z těchto „vkladů" se stávají regulátory chování, jejichž efekt se objevuje s různým časovým odstupem. Jsou transformovány vědomím subjektu a mohou působit ve směru pozitivním (rozvojovém) nebo opačném (mohou též dezaktivizovat). Tak například heslo, zpráva, komentář ovlivňují spíše poznání a činnost, pohádky, morálně filozofické texty mají vliv na dlouhodobou orientaci osobnosti, dobrodružná a zábavná četba navozují spíše aktuální psychický stav. Dezaktivovat může pesimistická poezie, odborné autory také „hora" literatury, která byla již v jejich oboru napsána. Předem však nelze účinek jednoznačně určit; ostatně

autoři literárních děl nejednou poznali, že zamýšlený účinek se nedostavil, s dobou měnil a samozřejmě že u všech čtenářů nebyl jednotný.

Zásadně lze tedy konstatovat, že kreativizační účinek může mít jakékoli literární dílo, a to jako celek nebo jeho některé stránky (už např. jazyková stránka literárního textu rozvíjí u čtenáře jeho tvorbu komunikační, slovně zobrazovací). Budeme však přece jen vybírat ta díla, u nichž můžeme očekávat výrazný psychologický efekt. Z praktického hlediska je výhodné volit díla, která jsou analyzována literární vědou i psychologií (*Viewegh,* 1983). Nepochybně budeme eliminovat například literaturu psychologicky mylnou, brakovou, ideologicky závadnou, poezii přístupnou, ale sentimentální, „vyprahlou" atd.

Také v oblasti aktivního literárního projevu můžeme sice počítat s tím, že řečová komunikace mezi lidmi obsahuje řadu tvůrčích prvků (např. hledání optimálního vyjádření, změny stylu apod.), ale rozvojotvorné jsou až vyhraněné útvary počínaje dopisem, deníkem, proslovem, odborným článkem apod. až k pokusům o literární dílo. Aktivní literární tvorba je v elementární a cvičné formě dostupná každému člověku. Proto verbální formy různých cvičení pro rozvoj tvořivosti jsou velmi oblíbené. I když čtenářské schopnosti jsou u lidí různé, je literární text dostupnější než kresba, pohybové nebo hudební vyjádření, má také větší ideotvornou sílu a konkrétnější obsah.

Každá metoda rozvoje tvořivosti *prostřednictvím literatury* vyplývá z pozice čtenáře. Můžeme potom hledat zdroje pro rozvoj tvořivosti v různých žánrech a prostředcích. Tato oblast je metodicky značně propracována — můžeme odkázat na rozsáhlou práci Chaloupkovu (1982) a další práce týkající se čtenářství (*Havlínová,* 1978; *Lesňák,* 1978; *Prokop* 1983) a na metodické práce Plchovy (1974, 1978, 1979, 1981). Proto konkrétní pedagogické operace jen naznačujeme. Rovněž nebudeme opakovat běžně známé podněty, které poskytují osnovy pro literární výchovu, příručky pro mimoškolní práci s mládeží (např. Zájmové kroužky literární, autoři *S. Picková — Z. K. Slabý,* SPN, Praha 1982). Stranou našeho zájmu musí zůstat metody práce s mladými autory. Nemůžeme též brát zvláštní zřetel na moment, že literatura může být čtena či poslouchána, psána nebo mluvena.

a) Obsahová stránka a vliv některých žánrů

Vycházíme-li z interakčního modelu kreativity (např. *Mooney,* 1958; *Rogers,* 1959) zvýrazňujícího různé druhy komunikací a in-

terakcí (mezi tvůrčími subjekty, jež dělí věk, mezi členy tvůrčího kolektivu, mezi generacemi, mezi různými tvůrčími profesionály, kulturně odlišnými vrstvami a skupinami osob) jakožto případy a odrazy makrosociálních kreativních vztahů (*Mikulinskij — Jaroševskij,* 1973), potom obsahově působícím literárním prostředkem na rozvoj tvořivosti je obecně *sdělení o tvůrčím procesu* (postupu) a konečném *dílu,* o *tvůrčím subjektu* a jeho přípravě k tvorbě a o *podmínkách,* za nichž takové dílo vznikalo. Patří sem autentické biografie tvůrců, jejich paměti, konfese, umělecké manifesty, programy, výroky, rozhovory, polemiky. Dále sem patří jinými autory napsané vědecké biografie, pojednání, rozbory procesu i díla, biografické romány, dramata (často zpracovaná volněji a zahrnující širší tematiku než jen život a dílo dané osoby). Zatímco vědecká či běžná sdělení mají účinek informativní nebo jako inspirující fakt (jako klasický příklad lze uvést Cajalovu knihu, 1946), útvary patřící již do krásné literatury působí navíc svou estetickou stránkou, dovolují hlubší vniknutí do „vzoru", probouzejí a posilují motivaci, zaměření tvořivosti čtenáře a formují zvláště hodnotový systém a tvůrčí vztah ke skutečnosti. Čtenář zde přebírá určitou životní zkušenost s tvorbou, setkává se s podobnými, ale alternativními životními situacemi. Vlastní, jinými autory napsané, skutečné i fiktivní životopisy jsou oblíbenou četbou od antiky. Pro rozvoj tvořivosti jsou nejhodnotnější ty, ve kterých je zachycen skutečný zápas tvůrce s objektem, nástroji, prostředím, lidmi i sebou samým. Je to vždy četba napínavá, aktivizující myšlenky i činy.

Při pedagogickém využití se obvykle soustřeďujeme na určitou tvůrčí osobnost či skupinu, studujeme dobu díla a postupy tvorby. Využíváme odborných pojednání i populárněji zpracovaných biografií. Třebaže můžeme využití těchto literárních zdrojů pro rozvoj tvořivosti metodicky řídit, každý si musí didaktický prvek pro sebe vyvodit sám. Někde je snadno dešifrovatelný, nebo je dokonce vůdčí ideou. Tak například citovaný spis Cajala y Ramòna i Selyeova kniha (česky 1975) jsou vlastně již rukověti mladého výzkumníka. Obdobně je tomu u děl shrnujících tvůrčí postupy v dalších oborech (*Hečko,* 1955; *Zábrana,* 1970; *Smeluna,* 1975; *Cejtlin,* 1973 apod.). Zajímavé jsou i práce ukazující okrajové nebo problematické jevy tvořivosti: například nesmyslné vynálezy (Zneuznaní Edisoni, 1979; Souček, 1974). Zařazení některých nesmyslů do takových souborů však může být též ošidné — často se směšná myšlenka (mimo perpetuum mobile) promění na jiné technické úrovni v užitečné dílo. Jako estetické

memento působí historické omyly vědců, nebo dokonce různé podvody, šarlatánství, padělání (*Glückselig*, 1972).

Spojením uvedených rukovětí s výsledky vědeckého zkoumání tvořivosti můžeme dojít až k využití *odborné literatury o tvořivosti*, literatury faktů. Její studium bývá též obvykle podkladem pro cvičné metody a praktické zdokonalování tvůrčí činnosti v praxi. Tematicky jde o rozsáhlé oblasti. Centrální je obvykle metodika tvorby směrovaná k danému oboru studenta nebo pracovníka. K tomu se připojují vědomosti o rozvoji osobnosti a sociální interakci a komunikaci v tvůrčí skupině, věcných i sociálních podmínkách tvůrčího klimatu. Konečně jsou potřebné i informace o psychosomatické péči o organismus a režimech pracovní činnosti i stylu života. Didaktickým doplňkem jsou vhodné kontrolní otázky a úkoly, sledující spíše než kontrolu vědomostí aplikaci poznatků na vlastní činnost.

Vedle literatury faktu existuje též literatura zahrnující *kvaziautentické, konfabulované příběhy, povídky, romány, dramata a jiné útvary*, do nichž však autor přesto uložil svou vlastní tvůrčí zkušenost, typizoval postavy, kombinoval a doplňoval události. Tak může vzniknout román v románu, například Řezáčovo Rozhraní. Již citovaný Goethe uložil svou filozofii tvorby do 2. dílu Fausta, Karel Čapek do Života a díla skladatele Foltýna s bratrem Josefem do R.U.R. a Adama Stvořitele, M. Míčko (1944) vytvořil fiktivní rozhovor o výtvarném tvůrčím procesu. Význam těchto děl je často symbolický a tuto tendenci lze pozorovat, stopovat již od mytologie. V řecké je to například příběh Prométheův a Epiméthеův, Heraklův, symboly v postavách Héfaista, Appollóna, Pallas Athény, Herma, Dionýsa a Múz, příběhy Daidala a Íkara, Faethonta. Z Kalevaly je možné využít pasáže o kováři Ilmarinenovi a jeho zázračném mlýnku Sampo.

Zatímco předchozí žánry obsahovaly spíše líčení tvůrčího procesu, osobnostně sociálního vývoje člověka tvůrce, podmínek jeho činnosti, tedy většinou to byly příběhy, existuje další použitelná oblast, jíž jsou *osobní dokumenty tvůrců nebo výroky o tvořivosti* zvláštního druhu, jímž říkáme sentence, maximy, glosy, paradoxy, aforismy. Funkci těchto osobních dokumentů rozebral Viewegh (1972). Buď se vyskytují jako součást jiných literárních útvarů, nebo byly autorsky záměrně vyjádřeny nebo zaznamenány jako výroky, odpovědi, vzpomínky. Řadu takových výroků týkajících se tvořivosti napsali četní publicisté i záměrně; nejsou tedy přímo dokumentem, i když vyjadřují autorův přístup. Výrazným znakem těchto osobních dokumentů je postoj, prožitek, často rada, kriti-

ka, názor. Autor je obvykle trochu „nad" svým vlastním tvůrčím zápasem, osobou, dobou, prostředím.

Potřeba souhrnu z těchto dokumentů (z nichž některé zahrnují jen několik trefných slov nebo řádků) nás přivedla k jejich sběru. Výsledek ještě nebyl publikován, neboť dochází stále k novým nálezům. Ve sbírce jsou zaznamenány výroky proslulých osobností, citáty z jejich literárních děl, manifestů, pamětí, konfesí, dopisů, úryvky z dramat, románů, poezie, přísloví. Autorů je asi 250 (povoláním politici, publicisté, pedagogové, filozofové, vědci různých oborů, umělci režiséři atd.), počet položek dosahuje asi tisíce. Tematicky členíme sbírku na několik částí: oblast zdrojů tvorby, inspirace, pracovních postupů, odpoutání myšlení od navyklých schémat, boj proti strnulosti a šablonovitosti, motivace k tvoření, role podvědomí, fantazie, náhody v tvůrčím procesu, některé heuristické principy, problém osobnosti tvůrce a jeho talentu, konečné etapy v tvůrčím procesu; a některé méně významné další části. Tato hlavní témata se ještě člení do podtémat. Někteří autoři se vyskytují jen jednou, u jiných, jako například u Karla Čapka, je reflexe tvorby červenou nití v celém jejich díle.

Při využívání těchto dokumentů v praxi je třeba pečlivě vybírat a používat je spíše jako doplněk k výkladu. Srozumitelnější lze užít i v předmětu literární výchova. K pochopení a prožití složitějších výroků musí často člověk „dorůst", dobrat se jejich moudrosti ve spojení s vlastní zkušeností. Pochopení a prožitek výroku probíhá v čase, člověk se k němu v průběhu určitého časového období vrací, připomíná si jej v různých souvislostech, a tak z něj čerpá stále nové informace, jako by výrok napovídal a vydával svůj obsah postupně (podobný efekt známe z poslechu hudby — vracíme se k záznamu, u osob eideticky nadaných zní hudba v uších atd.).

Na jedno a totéž téma se mohou dívat autoři, jež dělí věky, vzdálenosti, profese, a někdy to jsou i pohledy obsahově i metodicky protichůdné. Při projekci do nitra čtenáře tak vzniká jakási diskuse. Čtenář nahlíží do tvůrčích dílen a více či méně se identifikuje s autorem sentence či aforismu, popřípadě nalézá pomoc při sebeobjasňování, při řešení svých problémů. Tento proces křížení různých pojetí odlišných tvůrčích individualit neprobíhá jen na intelektové úrovni; nejde jen o logickou radu, popis postupu, ale pedagogický účinek má výraznou prožitkovou složku.

Mimo tuto speciální oblast myšlenek o tvořivosti existuje řada dalších tematických sbírek, z nichž lze pro kreativní program vybrat řadu položek (např. o práci, vztahu k lidem apod., viz *Volavková-Skořepová,* 1968; *Lamač,* 1968; *Hartl,* 1967; *Rouchefou-*

cauld, česky 1969; *Zima*, 1972; *Zůna*, 1968; z jinojazyčných např. *Goertler*, 1965).

Pohádky jsou patrně nejranějším prostředkem pro výchovu k tvořivosti, a to zejména svou uvolněností týkající se objektů, prostředí, času děje, hrdinů. Vyskytují se v nich až absolutní neurčenosti, právě tak jako velmi jasné ideály. Vyjadřuje se touha po nástrojích, které mají zázračný charakter, tak jako lidstvo celé věky vytváří prostředky měnící a zdokonalující jeho život. Pohádka malého čtenáře někam přenáší a nutí ho jinak vidět realitu. Toto „bylo jednou", „jakoby", „říše divů", sen, dokonce sen ve snu pohádky odkrývá dítěti (ale i dospělému) vnitřní svět možností, představivosti. Ruší tu mnohokrát opakovanou mechaniku podnět — reakce, rozšiřuje vnitřní vědomý i nevědomý článek lidského chování, odhaluje člověku relativně samostatnou funkci tohoto článku. Lze-li si představit leccos v pohádce, lze tak činit i v životě. A může-li se i v pohádce představované stát realitou, potom vzrůstá naděje, že i v životě lze úspěšně tvořit. V pohádce se dítě setkává s defatalizací života, možností jej tvořit a využít k tomu své obrazutvornosti. Může však být na závadu, že na rozdíl od reálné je pohádková tvorba prostě příliš „pohádková".

Vědeckofantastická literatura nabyla v posledních letech značného významu pro rozvoj tvořivosti a její moderní směry jsou i jakýmsi nepřímým odrazem proměn samotné tvůrčí činnosti v sedmdesátých letech našeho století (institucionalizace vědeckovýzkumných a vývojových činností, organizace kolektivních tvůrčích činností, sociální tvořivosti, pomoc techniky v tvůrčím procesu, nové cíle, nové prostředky a způsoby umělecké produkce, rychlé realizace myšlenek v praxi atd.). Sci-fi vlastně zobrazuje, co bude či může být, výsledky konstruktivní či destruktivní tvorby celého lidstva, jestliže se kvalita i kvantita této činnosti bude stále rozvíjet. Tato literatura ukazuje sílu tvorby v proměně světa, její možnosti při řešení současných problémů i funkci ve skutečnosti, která nastane nebo může nastat.

Bohatství témat je nepřehledné: najdeme zde „objevy" dosud neznámých skutečností ve vnějším světě — ať na Zemi nebo v nejvzdálenějších končinách vesmíru, sestrojení nové techniky v mikro i makroměřítku a v řadě variant od robota až k androidu sotva rozeznatelnému od člověka, projekty možného rozvoje člověka po stránce tělesné i duševní (včetně nových možností pro tvorbu, jakou poskytnou nové způsoby sdělování a objektivace myšlenek, přenosu tvůrčí zkušenosti dalším generacím, stimulace tvůrčího procesu fyzikálními i duchovními prostředky, kooperace přírod-

ního i umělého intelektu, jaké přinese větší využití racionálních i intuitivních složek, zvýšení disponability paměti, konečně i nové procesy jako vícepásmové myšlení, imaginace, socializace průběhu myšlenkových operací, funkční využití emocí a pocitů).

Přirozeně se vždy očekává, že se v tomto rozmachu tvůrčího potenciálu setkáme s mimozemskými civilizacemi, horšími nebo dokonalejšími než my. Vzniká řada otázek, jak oni rozřešili otázky své existence, jak oni tvoří a co se stane při předávání jejich zkušeností, pokud nebude jejich dokonalost příliš vzdálena našim možnostem porozumění.

Pro rozvoj tvořivosti má bohatství témat, jejich fantaskní podoba, kladení otázek nepochybně rozvíjející funkci. Mimoto každá novinka zakládá v čtenáři rozpor, srovnává-li ji se skutečností, ve které žije (nebo alespoň s rozdílnými poznatky, které o ní má). V přenosu do jiného, fiktivního světa se fantastická literatura shoduje s pohádkou, pohádka se však obrací k „prostému" čtenáři nebo to alespoň činí v mravním principu (závěru). U fantastické literatury nechybí též ponaučení pro současný život, ale rozpor zůstává ve své tvrdé, nekompromisní podobě a nutí dále přemýšlet, směřuje ke stimulaci tvůrčí činnosti. Základním rozporem je, že současná příroda, technika, člověk, celá společnost je zde považována za stav proti budoucnu nedokonalý (ovšem i budoucnost je líčena s možnými rozpory). Fantastická literatura tedy učí snášet tento rozpor a řešit jej. Čtenáři nemá vadit, že si autoři pomáhají dnes ještě stěží pochopitelnými prostředky, kterým lze sotva věřit: strojem času, jinými druhy prostoru, nadrychlostmi, změnami fyzikálních zákonů nebo něčím, co dosavadní věda většinou odmítá — telepatií, telekinezí, zvláštními druhy vnímání, sdělování a psychického působení, stěhování duší. Čtenář se nechá klidně klamat i věrohodným líčením nevěrohodných situací, vágními nesmysly popsanými pomocí přesných údajů či jistými reakcemi hrdinů na úplně ztracené situace, profesionální terminologií použitou pro úplnou fikci nebo groteskou či humorným stylem, které nutí ke smíchu. Čtenář (popřípadě náročný čtenář) hledá totiž jen kus tvůrčího napětí, které by si mohl stále nosit sebou a investovat je do každodenní činnosti.

Metodické vedení četby fantastické literatury se soustředí na tento cenný bod, méně na haló efekt zázraků, které tato próza líčí. U mládeže jsou však tato překvapení jakýmsi odrazovým můstkem pro niternější efekt.

Poezie se obvykle pokládá za estetizátorku vztahů člověka ke světu, provokatérku, regulátorku psychických stavů i prostředek zesilující vnitřní prožívání a identifikující jedince s jinými lidmi

v hlubších oblastech psychického života. Proto její využití pro rozvoj tvořivosti se může jevit trochu umělé už jen proto, že k poezii (zejména k lyrice) člověk přichází až v rámci vlastních volných interakcí se světem a bylo by asi pochybené plánovat a usměrňovat četbu jako v předchozích dvou bodech (i když i v učebních osnovách skrytý „seznamovací" program je asi nutný, výměr možný a doporučení k četbě určitých autorů a druhů poezie žádoucí). Každé umělé metodizování však nutně ztrácí ten účinek, který má samostatné vyhledávání (přímo prahnutí po verších určitého druhu v určité době a životní situaci čtenáře). Zprostředkující však může být náhodné setkávání s básněmi, popřípadě přijetí poetického principu přes díla, u nichž je poetický text součástí libreta, textu písně, dramatu apod. Je pravděpodobné, že setká-li se člověk s estetickým prožitkem, přeje si setkání další a hlubší.

Proti literatuře o tvorbě a tvůrcích a fantastické próze, v níž vystupují zřetelněji objektivační procesy, má poezie největší podíl na procesu subjektivace (subjekto-objektových změnách), popřípadě příměji vypovídá o duševních procesech, a to jak obecně, tak speciálně — v každé básni je totiž obsažen kus tvůrčího procesu básníka a ten vybízí k tvůrčí aktivitě i čtenáře. (O metaforickém způsobu přenesení významu pojednáme dále.) Tak navozuje poezie určité „rozechvění" duševna, které lze kvalifikovat jako vnitřní připravenost k tvorbě, a současně dokládá nutnost tohoto druhu připravenosti. Není ovšem přímým vzorem pro produkty, postupy a osobnosti jako jiné literární žánry, spíše navádí na citlivost a regulaci vnitřních procesů. Učí obnovovat, odvšedňovat pohledy na svět z různých úhlů tím, že se mění, zcitlivuje pozorovatel. Učí odkrývat svět za jeho jevy, aniž by to mělo okamžitý vnější účel, ale pro vnitřní změnu samu. Begiašvili (1979) správně hovoří v souvislosti s poezií o emotivním poznání.

Mohli bychom se domnívat, že uvedené účinky má poezie spíše subjektivního charakteru, založená na uvolněné fantazii až snového rázu. Je totiž vybavena bohatstvím obrazů, je inventivní v použitém slovníku, formě, rytmických a jiných zvláštnostech. Avšak ani přírodní lyrika nemusí mít vliv menší. Jistější bude jen asi tvrzení, že u poezie připomínající referativní text nebo u témat odtažitých a titěrných, formách příliš direktivních klesá i kreativizační efekt na čtenáře.

Konečně z literárních žánrů nelze podceňovat ani literaturu *detektivní a dobrodružnou.* Detektivka je sama o sobě sociálním rébusem, provokujícím pokusy o řešení. Většinou však čteme tuto literaturu ve chvílích uvolnění a odpočinku. Spíše nás těší, že

někdo řeší složité problémy za nás, že můžeme jen přihlížet, vžívat se do děje, zůstat jen zvědaví. Proto intenzívnější využití těchto žánrů by vyžadovalo jejich úpravu, neukončené, otevřené konce, alternativy vývoje děje, upozornění na chybné dedukce čtenáře apod.

Mimo uvedené žánry lze využít i jiných forem. Tak například pro výklad látky týkající se tvořivosti nemusíme vždy volit jazykový styl vědecký nebo psychologicko-populární, ale zajímavější formu: *esej, diatribu s otázkami, příklady a osobními stanovisky, fejeton, dopis, literární pásmo, bajky, apokryfy, podobenství.* U těchto literárních útvarů je patrnější moment odlehčení, subjektivní postoj autora, spojitost různých věcí.

Oblíbeným žánrem, který se vyskytuje již méně a bylo by jej možné více využívat, je *literární dialog* jako samostatný útvar (nikoli jako součást dramatu, románu nebo povídky). Má svůj základ v mluveném sokratovském dialogu (ovšem bez oněch situačních a psychologických momentů, jako když učitel a žák nebo dva odborníci rozmlouvají ve skutečnosti). Na dialogu si ceníme zejména rozložení a postupné syntetizování konečné myšlenky, užití metody kontrastu (kritiky), nové a nové kladení otázek z různých směrů, i když se zdá, že to již nejde, možnost zaujmout v dialogu osobní role. Zkusme nechat žáky napsat literární cvičení v dialogu. Ukáže se, jak se přístupy k tématu změní, jestliže postavíme proti sobě dva názory (alespoň na začátku je to vlastně nutné).

b) Využití literárních prostředků

Působení literárních obsahů a žánrů je dlouhodobé, celoživotní a má v životních etapách člověka vlastní architekturu a děj. Pro tvůrčí rozvoj však můžeme užít též řadu literárních prostředků (tropů, stylistických prostředků). Jejich účinek je specifický a lze je občas zařadit do různých etap výchovného procesu, učebních předmětů a zájmových činností. Třebaže tyto prostředky budou působit spíše okamžitě, při určitém opakování a používány v systému také ovlivní schopnosti nebo další vlastnosti osobnosti.

Metafora je druhem nepřímého pojmenování a pro své funkce heuristické a komunikační má značný význam pro rozvoj tvořivosti (analytickou studií o metafoře viz *Pavelka,* 1982).

Zvládnout metaforu je již od dob antických básníků hlavní podmínkou poiésis, tvorby vůbec, nikoli jen literární.

Mimo umění existuje také vědecká a technická (viz např. *Kejvanová,* 1979), sociální metafora. Zde nejen výstižněji vyjadřuje

skutečnost, ale spojuje i obory. Máme tedy k dispozici široké pole možností pro rozvoj i specifického metaforického myšlení.

Kreativní jádro metafory spočívá v tom, že je konfrontací, interferencí, střetnutím odlišných, věcně přímo nesouvisejících skutečností či situací daných do souvislosti. Jinak řečeno: jde o posun významu ve vyjádření. Ten, kdo metaforu tvoří nebo ji vnímá, musí vytvořit určité napětí, zrušit stereotypní a často strnulé nazírání na obě skutečnosti či situace, hledat podobnosti a rozdíly v interakčním poli, které mu metafora nabízí. Nejde však jen o procesy v tomto interakčním poli. Je nutno zmobilizovat širší životní zkušenost, restrukturovat ji a obohatit o nové prvky poznání metaforou aktualizované. Metafora působí v navyklých myšlenkových schématech malé zemětřesení. Některé dosavadní zkušenosti, postoje, navyklý způsob vědění atd. se hroutí, vyvstává naléhavá potřeba vybudovat nové pojetí, nové vidění problému.

Metafora je jedinečným tvarem a nelze ji převést do výrazů nemetaforických. Má smysl pouze v rámci komunikativního systému, v němž funguje. Proto, aby člověk mohl metaforu chápat a popřípadě i tvořit, a aby se tudíž dostavily kreativizační funkce plynoucí z napětí, které se jí vytváří, je nutný postupný „výcvik" k metaforickému myšlení. Začínáme přirovnáními, která logičtěji a názorněji vyjadřují skutečnost. Postupně zkoušíme tvořit metafory, ke kterým je třeba životní zkušenosti, hlubších emocí, pocitů a prožitků (např. personifikační). Poetickou metaforu je spíše možné procítit než pochopit; zde se kreativizační funkce odehrávají v oblasti prožitků spíše než v intelektových oblastech, zde se metaforické myšlení obohacuje o estetické cítění.

Práce s metaforou může mít dvě až tři fáze: V první požadujeme tvorbu metafory na daný námět (např. vyjádřete metaforicky, co je život). Hodnotíme neotřelost spojení se vzdálenou skutečností, působivost (např. vyjádření námětu výrazněji), estetické vlastnosti (např. vyjádření námětu v lepším světle, poeticky). V druhé fázi můžeme provést analýzu hotové metafory („Život je jako řeka, protože...?"), hodnotíme identifikaci shod, postižení slabin, proniknutí do mechanismu vztahu námětu a metafory. Je možná i třetí fáze, v níž požadujeme i metaforické vyjádření této analýzy (v našem příkladu by to byla odpověď: „...protože vzdychá z té námahy, ale spěchá stále dál."). Zároveň se (alespoň v podobných jednoduchých případech, jako je náš) může uzavřít metaforický kruh. Život je metaforizován v představě řeky, která je tím personifikována.

Uvedený příklad je stupněm jednoduššího metaforického myšlení, využívajícího přirovnání, analogie, které jsou v každé frazeologii běžné (viz např. Slovník české frazeologie a idiomatiky, Academia, Praha 1983). Můžeme však směřovat i ke složitějším

typům. V našem příkladu by to mohla být druhá metaforická cesta — „Život je jako řeka, protože jeho stíny se ukazují v hlubinách a břehy rychle odplývají." Jde o směr k vyšší myšlenkové, poetické, dramatické úrovni metafory.

K výcviku metaforického myšlení lze také využít příbuzných tropů: *metonymie,* v níž označení zastupuje něco jiného, co je s označeným spjato, například celek je nahrazen částí, popřípadě i *nonsensu,* který je vlastně extrémní metaforou přibližující se *paradoxu.*

Většina literárních textů charakterizovaných použitím nonsensu je literární kritikou tolerována, nonsens je totiž jen náznakem logické chyby, jakýmsi pseudononsenem. To je však také hranice. Jestliže je poetický text přeplněn metaforami, které zcela zanedbávají významová spojení, překrývají se, jsou spojovány jen verbálně a jsou chtěně bizarní (např. gongorismus, marinismus), ztrácí svou literární hodnotu a i pro kreativní program je nepoužitelný. Pokud by k takové produkci docházelo i při tvoření metafor účastníky kreativního programu, měl by lektor tuto honbu za pleonasticky řečenou, svéráznou originalitou usměrnit a ukázat, že vlastností dobré metafory není jen přenesení, ale také přijatelnost, která se sice také může metaforou měnit, ale je závislá i na aktuální společenské konvenci. Z metafory by nikdy neměla zcela vymizet významová hodnota; žádný tvůrčí proces není totiž samoúčelnou hrou s předmětem nebo idejí, nýbrž směřuje k vytvoření hodnot.

Zajímavým využitím metafory a literárním prostředkem (i útvarem), který byl oblíben již u Řeků pro svou podnětnost k přemýšlení, jsou *hádanky.* Metaforizovaná skutečnost je v nich obratně skryta a již k samotnému rozluštění je třeba invence. Souvislost hádanky s metaforou postřehl již Aristoteles: „Podstata hádanky tkví v tom, že ten, kdo mluví, spojí spolu věci nemožné, ačkoli mluví o věcech skutečných. To není možné učinit, spojí-li se slova užívaná ve vlastním smyslu, nýbrž spojením metafor." (Slovník antické kultury, Praha, 1974, s. 239.) Řešení hádanky obsahuje všechny etapy tvůrčího procesu, přípravnou, variační i iluminační, v níž se dostaví erupce nápadů, hlavní nosná myšlenka, kterou tvůrčí subjekt tuší jako správnou. „Aha" je také spojeno s kvalitativně jinými pocity než orientačně preparační etapa tvoření: s uvolněním, úlevou, radostným vzrušením, nadějí. Tyto pocity doprovázejí tvůrčí proces až do konce. Obdobně je tomu u *anekdoty.* Je vztahem dvou situací, z nichž druhá je nečekaným rozuzle-

ním situace prvé, odpovědí na otázku. Máme pocit roztětí gordického uzlu, chceme tento pocit zažít, osvojit si ho.

Příbuznými anekdoty jsou *epigramy*. Obsahují většinou též dvě situace, druhá však posměšně zklame očekávání přehnaně vystupňované situací první. Tak například originalita za každou cenu nemusí být dobrým znakem kreativity, jak napsal již Karel Havlíček Borovský:

„Není nad původnost,
každý po ní touží.
Všichni půjdou přes most —
tak já půjdu louží.“

Při řešení problémů v různých oblastech lidské činnosti vzniká originální myšlenka často spojením velice vzdálených skutečností. Analogickým tropem je *oxymóron*, v němž dochází ke spojení slov s protikladným významem. Jestliže se má například nějaká osoba pohybovat dolů, můžeme ji k tomu vyzvat spojením slov, v němž první slovo je obecně vybídkové, ale původně značí obrácený směr (tedy „vzhůru dolů“, obdobně festina lente). Tvoření oxymóronů je přístupné pro každého účastníka kreativního programu a vede k dialektickému myšlení, k pozitivnímu využití rozporu.

Podobný účinek může mít tvoření *point*. V kreativních programech se užívá krátkých neuzavřených povídek, kde je třeba doplnit konce. Alternativou by také mohlo být doplňovat začátek, a to tak, aby se již vylíčená situace stala pointou. Pointa znamená víc než jen závěr, logické dokončení, důsledek nebo nutné předpoklady, které ze situace vyplývají nebo ji navozují. Pointa musí obsahovat něco nečekaného, takže při vyslovení nutí znovu se zamyslet nad danou situací a přehodnotit při počátku čtení zaujaté postoje či objevit v daném textu aspekt, část, na kterou je možno pointou zajímavě navázat. Jde tedy nejen o logické vyvozování, ale o cvičení flexibility a originality.

Každý tvůrčí proces obsahuje operace *kritiky*, ať již na počátku nebo v konečné evaluativní etapě. Zvláště u některých osob je třeba více pěstovat kritičnost, zostřit kritický přístup. Zde může pomoci nácvik *ironické a sarkastické formy* kritiky. Třebaže v odborné diskusi patří argumenty od hominem, vysmívání myšlenkám, které se příliš neuplatnily nebo které jsou dobré, ale vyjádřeny špatně, ke kazům lidské interakce, může ironie sehrát i pozitivní úlohu v některých subetapách a při některých stavech diskuse (např. při uhasínající diskusi, vystoupení příliš sebevědomého účastníka apod.). Ostatně v dialogu sokratovského typu

jsou počáteční myšlenky žáka vystaveny ostrým, často přehnaným útokům a ironii. Zde plní funkci aktivační, facilitační.

Z psychologického hlediska jde při použití ironie o zapojení ovládané emoce do intelektového procesu. Emoce jsou v myšlení obvykle potlačovány. Zde jsou organicky včleněny do průběhu myšlenkových operací, plní akcelerační a intenzifikační funkci. Podobně lze zapojit emoce do tělesné aktivity; o tom svědčí řada sportovních výkonů.

Využití negativní emoce je možné i v dalším směru. Každý tvůrčí pracovník by si měl vytvořit *averzi proti frázím, klišé, opakovaným formulacím* a měl by hledat vyjádření spíše originální než běžná. Není nutné se v této originalitě dostat až ke snahám básníků zaujmout, totiž k oživení jazyka až formálními pokusy, snahám vyslovit nevyslovitelné. Ale i odborné vědecké, technické sdělení snese novotvary, obnovené a adaptované archaismy, zvláštní formulace. Tak například i psychologie tvořivosti by mohla obnovit termíny, které se zde nabízejí z minulých dob — například tvořiště (místo, na němž tvořivě pracujeme, tj. dílna, pracovna, laboratoř, ateliér), tvořivo (látka, předmět, jejž přetváříme) a tvořidlo (nástroj, jímž při tvorbě vládneme, tj. štětec, pero, přeneseně i slovo, barva). Proto cvičení, kdy se hledají fráze v textu, osoby se nad nimi pozastaví a snaží se neotřele je nahradit, může dobře napomoci tvůrčímu myšlení a sdělování.

Kreativní funkce literárních prostředků nás přivádějí k otázce *formy výroku* jako tvůrčího produktu. Každé tvůrčí dílo může být vyjádřeno také jinou než svébytnou formou, jako výrok. I umělecké, technické dílo může být slovně popsáno, vědecký objev popsán nebo zbásněn apod.

Často je slovně výroková rovina požadována proto, že jde o trvalejší záznam, šíření, srovnání s jinými díly, autorskou prioritu apod. V teorii kreativity dokonce platí, že mimo jiné znaky musí být tvůrčí produkt komunikovatelný společensky. Vynořující se řešení, mlhavý nápad, pocit blízkosti vhodné myšlenky je sice radostným a vytouženým okamžikem v tvůrčím procesu, ale není to ještě produkt. Myšlenka, i mylná, musí být sdělitelná, a to nejen pro okolí, ale i pro tvůrce samotného. K projasnění myšlenkových pochodů je vhodná metoda hlasitého nebo psaného myšlení, formulace, skica i toho, co se zdá nehotové, irelevantní, nesmyslné apod.

Úsilí „protlačit myšlenku" pomocí řeči, udržet proud tvorby neustálým například básněním, psaním dopisů apod. vždy lákala spisovatele. K tomuto tématu najdeme řadu výroků. Jako příklad

jeden poetický a druhý paradoxní aforismus Karla Krause (1974, s. 100):

„Řeč nechť je kouzelným proutkem, který nachází myšlenkové prameny."
„Z řeči jsem načerpal leckterou myšlenku, kterou nemám a slovy bych neuměl vyjádřit."

Tato pomoc řeči při vyjádření dosud nevyjádřeného pokračuje — je také nutno dát myšlence formu, která by ji vhodně uvedla na tržiště myšlenek. Pregnance, výstižnost, zajímavost, racionalita či naopak emocionalita, rázný či naopak skromný postoj autora působí proti významové deformaci a obsahuje funkční stimul pro uživatele tvůrčího produktu. Mimoto forma myšlenky nejen usnadňuje přijetí uživatelem, ale provokuje další procesy tvůrčí povahy u uživatele, takže tvorba pokračuje v jiné poloze. Tak nejen samotná umělecká díla formují osobnost, objevy vzbuzují touhu po poznání, technická díla další invence, správné a netradiční rozhodnutí tvořivou participaci na jeho splnění, ale stejnou funkci mají i vhodně vyjádřené výroky o těchto dílech.

K nejstřízlivějším formám myšlenky patří *gnóma,* nabádavá průpověď, která se může stát heslem opakovaně se vřazujícím do motivačních a aktivačních struktur jednání. Tak například známé heslo Buď fit má gnómický charakter a simuluje pozdrav. Jako duchovní protějšek jsme při popularizaci poznatků z psychologie tvořivosti použili gnómy Buď vtip se dvěma významy: býti vtipný (jako zdráv, silen), nebo buditi (probouzeti) vtip (vtipnost).

Jadrným vyjádřením zkušenosti s návodem k jednání jsou *přísloví* a víceméně bez návodu *pořekadla.* Staré české pořekadlo vztahující se například k charakteristice tvůrčí osobnosti praví, že „u velkého ducha vždy bláznovství trocha".

Obdobné poslání má *sentence,* hutný výrok vyjadřující pravdu duchaplnou formou. Proti přísloví nebo pořekadlu, které jsou anonymní, je autor sentence znám; většinou tento výrok přispívá k bližší charakteristice jeho osobnosti. Sentence uznávaných a proslulých osobností jsou chápány jako maxima, jako jakýsi axióm toho, jak myslit a jednat. V našem programu lze kombinovat biografii a sentence téže osoby.

Při experimentálním prověření účinku sentencí (ve spojení s hudbou) jsme pomocí testu a retestu tvůrčích schopností zjistili (*Arabadžijev — Hlavsa,* 1978), že tyto prostředky skutečně ovlivnily fluenci (schopnost podávat větší množství myšlenek, návrhů), zvláště v testech tvoření asociací a zlepšování předmětu. Vzhledem k obtížnosti experimentace v této oblasti jde o výsledek uspokojivý.

Za vrcholnou formu „dobových" žánrů (obsahujících často hlu-

boké postřehy o tvorbě) považujeme *aforismus*. Na rozdíl od sentence je zkratkovitější, vtipnější, působivější, je jakýmsi „kořeněným" výrokem, myšlenkovým koncentrátem. Působí jako izolovaný literární útvar, nemůže mu nic předcházet ani po něm následovat, nepotřebuje vysvětlení. Třebaže má v základu antitezi, pointaci (podobně jako anekdota), není na rozdíl od paradoxu zatížen tak velkým vnitřním paradoxem. Působí jednou jako aktuální proroctví, podruhé jako šleh nebo — jak jej charakterizovali samotní aforistici, například K. Kraus (1974, s. 172).
„s pravdou se nikdy nekryje: buď je půl pravdy, nebo půldruhé pravdy".

Původní funkce aforismu byla převážně didaktická, například ve starověkém lékařství se touto formou předávaly lékařské poučky (např. Hippokrates, viz *Mautner,* 1933; *Schalk,* 1933). Podobnou funkci mají takzvaná okřídlená slova (termínu použil již Homér v Illiadě, *Büchmann,* 1964, viz *Ašukin — Ašukina,* 1966; *Šiškina — Finkelštejn,* 1972). Podle Nolteniova (1968) členění na vědecký, společenský a umělecký aforismus převzal tuto didaktickou a řešitelskou funkci zejména aforismus vědecký. Pro Francise Bacona je lapidární výrok o realitě dezapriorizací myšlení a tvůrčím podnětem. Rovněž Goethe chtěl ve svých Maximen und Reflexionen aforistickou formou dokonaleji vyjádřit „bewegliche Ordnung" přírody, před níž každý tuhý systém selhává. Řada lékařů pokračovala v hippokratovské tradici a vyjadřovala či doplňovala svá odborná díla vlastními nebo přejatými aforismy (v novější době např. *Bauer,* 1972). Vedle bezprostřední podnětnosti pro tvůrčí myšlení může vědecký aforismus ještě fungovat jako myšlenková inovace: zaostřuje pozornost pouze na jednu věc nebo problém, bez ohledu na souvislosti. Síla aforismu však nespočívá ve výkladu či vážení „pro a proti", nýbrž v originálním ostrém pohledu, čímž se vlastně stává malým „tvůrčím objevem", podnětem k přemýšlení, například dalšímu rozvedení. Jednostrannost zde může dokonce stimulovat hledání dříve nepostřehnutých souvislostí. Jistá konvence v přijímání aforismů ostatně již počítá s tímto jednostranným, ale inspirujícím pohledem. Ostatně strategie prosazování myšlenek mezi lidmi a další obor, patento-právní teorie a praxe — a zde je podivuhodná shoda s aforismem — dospěly k tomu, že prosazovat se má jen jedna myšlenka a že přihláška vynálezu smí obsahovat vyřešení pouze jednoho technického problému, které představuje vždy jen jeden příčinný vztah mezi účinkem řešení a prostředkem vedoucím k jeho dosažení. A tato praxe nijak nevadí komplexnímu rozvoji techniky. Rovněž definice vynálezu, tak jak bývá vypsána v patentových přihláškách, je lapidární; pracuje s podstatnými znaky a před-

stavuje v abstrakci jedinečný případ (patent tak potom chrání vynálezeckou myšlenku, která se může objevit ve stovkách variant). Analogie s technickou invencí může pokračovat: aforismus je řešením situace obecné povahy, která však musí být při realizaci dořešena.

Pro cvičení sociální tvořivosti by mohly být vhodné i aforismy společenské. Jsou však podmíněny společenskohistorickou epochou, ve které vznikly, takže jejich „využití" v konkrétní sociální situaci je složitější.

Umělecké aforismy jsou součástí umělecké literatury. Například hrdinové románů často promlouvají v aforismech, což je zobrazení hrdinova způsobu myšlení nebo jeho osobnosti. Umělci však používají aforismu i k reflexi vlastního tvůrčího nápadu, životních pocitů, bariér tvorby apod. Tento způsob reflexe, který je vlastně součástí tvůrčího procesu, není typický pouze pro umělce, nýbrž pro tvůrčí osobnosti všech profesí. Tvůrce se ovšem především vyjadřuje svým dílem, často však potřebuje objasnit i sám sobě způsob, jakým tvoří (obdobně mohli k němu dospět i jiní), slovně vyjádřit vlastní postoje, hodnocení (aby je exteriorizoval, sám pro sebe fixoval, a popřípadě ovlivnil i hodnocení jiných), překážky a omezení, jež se mu postavily do cesty, aby mohl vůči nim účinněji bojovat. Detailních důvodů bychom nalezli i více.

V pedagogické praxi využíváme aforismy prozatím pomocí dvou elementárních postupů. První spadá do oblasti pedagogicky méně řízené. Je to volné probírání sbírky aforismů a výroků s posluchačem. Třebaže reakce vznikne jen na málo položek, vytvoří se alespoň povšechná orientace a popřípadě úmysl vracet se ke sbírce v dalších etapách profesionální a životní dráhy. Druhý postup spadá do oblasti pedagogicky řízené. Vybraných položek užijeme tematicky, jestliže například v kreativním programu se právě metodou poučení, popřípadě cvičení probírají určitá témata, například metody tvůrčího myšlení, překonávání bariér stereotypu, představivost, motivace apod. Aforismy tak doplňují, potvrzují a rozšiřují osobní zkušenosti i vědecké poznatky o tvorbě v podobě studijních materiálů a vnášejí do pedagogického procesu osvěžení, vtip, lehkost. Současně ukazují na důležitost autoreflexe a sebeobjasňování vztahu subjekt — objekt, popřípadě subjekt — situace; nutnost této autoreflexe platí v jisté historické a sociální modifikaci pro tvůrčí lidi všech dob, začátečníky i zkušené tvůrce.

Mimo tyto dva elementární postupy, které nezklamou, by bylo možno realizovat náročnější způsoby, například pásmo sestavené tak, aby vznikla kvazikomunikace mezi autory různých pojetí tvořivosti, jakási „rada moudrých". Uvedená metoda by vycházela

z názoru, že řada aforismů je náčrtkem, pomocným materiálem nebo hodnotným „odpadem" vlastního díla. Je objektivací prvního nápadu, „otevřením dveří" někam, kam musí čtenář či posluchač již sám a kde se očekává jeho systematické úsilí, vlastní přístup, styl.

Jakmile akceptace aforismů o tvorbě přejde v tvorbu samu nebo ve vyjádření jejích okolností, tedy v autoreflexi tvorby, dospívá pedagogický proces ke svému vrcholu. Píše-li si tvůrčí pracovník *deník,* zaznamenává-li své myšlenky, postoje, náměty, problémy, prožitky, ujímá se sebevýchovné funkce, která se může projevit pozitivně jak v jeho aktuálním tvůrčím výkonu, motivaci a metodě tvorby, tak v dlouhodobé přípravě, stupních vlastní profesionální i životní dráhy, ve způsobu života, organizaci a kultuře myšlení, duchovním bohatství a rozhledu, v sociálních vztazích a komunikacích. Deníky a další osobní dokumenty nejsou jen záznamovou stránkou tvůrčího úsilí a produktu, ale i experimentem. Píše-li je tvůrčí pracovník jako sentence, metafory, aforismy, zesiluje toto experimentální jádro, nebo si klade otázku, zda skutečnost je ve shodě s jeho aforistickou formulací. Někdy (paradoxně) i ty aforismy, které jsou zdánlivě neotřesitelným tvrzením, zní jako otázka, na kterou je třeba odpovědět. Je to výzva fantazii a ta musí v napovězeném pokračovat. Pro každého tvůrce je tedy nutné vést nejen záznam o vlastní činnosti, ale pomocí aforismů a jiných žánrů a tropů prognózovat svou činnost a tvořit si pro dosažení určitých dráhových cílů potřebné instrukce. Takové instrukce mohou ovlivňovat po určitou dobu přemýšlení o sobě, jednání a orientovat činnost optimálním způsobem. Oblast psychických regulací je prozkoumána na modelu vnějšího příkazu a učení, popřípadě prostřednictvím psychoterapeutických zásahů; v oblasti kreativity se však vyskytují regulace, které v nadnesené formulaci „nastolují novou éru rozvoje lidského ducha". To vyplývá z osvobozující úlohy tvůrčí práce v dějinách lidské práce. V tvořivé psychické a vůbec pracovní aktivitě ubývá uniformní podřízenost vnějším imperativům a individuální i společenské cíle se více doplňují a potencují. Osobní originalita nabývá větší hodnoty. Sociální vztahy jsou orientovány na výměnu a hodnocení nových myšlenek, na komunikaci tvůrčích osobností. V této situaci je správná a hluboká autoinstrukce (opírající se přirozeně též o zkušenost druhých) neocenitelným vodítkem, bez něhož lidské chování ztrácí smysl, neboť se nelze spolehnout již v takové míře na vnější instrukce a pobídky. Vnitřní instrukce není samozřejmě individualistickým motivem, naopak pracuje s větším přehledem o vnější situaci, se znalostí společensky hodnotných cílů,

v socialistické společnosti například s ekonomickým a sociálním plánem a s větším individuálním pochopením společenských potřeb.

Třebaže obsahová stránka autoreflexního zaměření a aforismů je pro tvůrčího pracovníka nejdůležitější, nelze opominout ani jejich stránku formální, protože obsahové hledisko umocňuje a ovlivňuje působivost aforismu jako sebevýchovné instrukce. Pro pracovníky v oborech, kde výsledkem tvorby je slovní produkt (vědecký text, technická zpráva, literární útvar, napsané rozhodnutí), má vybrušování formy i hodnotu formálně textového cvičení. Aforismus vládne rovněž licencí, má poměrně volnou formu, kterou si například jiné útvary dovolit nemohou (obsahuje např. metafory, poetismy, jadrné výrazy, citoslovce, zkratkovitou syntax).

Instruktivní využití aforismu považujeme spíše za námět, který jsme ve větším rozsahu zatím neověřovali. Spatřujeme v něm však další krok v pedagogickém využití aforismů v tvůrčí práci.

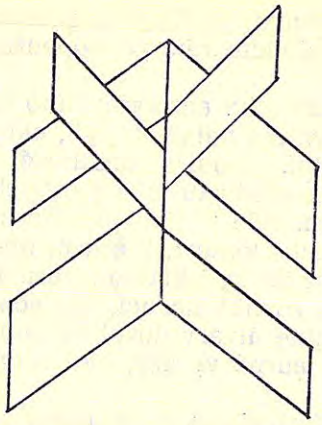
5. VÝZNAM TĚLESNÉHO POHYBU, TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU[28])

Lidské tělo je svou „konstrukcí", polohou v gravitačním poli a způsoby pohybu na různorodé podložce velmi dynamickým systémem. Vyskočilová (1981) v souvislosti s výcvikem v sociální komunikaci ukazuje, „že žádné jiné tělo, které známe, se nezdá být tak uzpůsobeno tomu, aby se hýbalo, a žádné tak málo uzpůsobené k tomu, aby klidně stálo" (s. 38). Jestliže stojíme, je tento labilní stav sám o sobě podnětem ke stálému pohybu, vyvažování, neustálému (doslova každou vteřinu) řešení kinetických problémů, a proto se můžeme oprávněně domnívat, že tento stálý nárok na změnu musí mít pozitivní vliv i na tvořivost. Mohlo by platit, že čím více a složitějších kinetických úkolů člověk ve svém životě řeší, tím je tento efekt větší a naopak: hypokinetik ztrácí řadu přirozených možností svou tvořivost rozvíjet.

Tělesný pohyb má však mimoto, že je tvůrčím produktem se širokou stimulační a rozvojovou funkcí, ještě řadu funkcí dalších, které jsou s tvořivostí analogické: je sám o sobě proměnlivý (podobně jako tvůrčí myšlení a představování), může nabývat osobi-

---

28) Podklady k úvodní pasáži poskytl *Pavel Slepička.*



Obr. 14 Axonometrický pohled na objekt ze stříhaného papíru. Chce-li se čtenář pokusit o jeho realizaci (jak to zkoušíme v kreativním programu podle skutečného a jen pozorovaného vzoru), nalezne nápověď na obr. 15, kde autor knihy předvádí přetáčení dílů podél osy

tosti (vytvářet originální pohybový, podobně jako myšlenkový styl osoby), stát se nástrojem sdělování i sebevyjádření (podobně jako jiné tvůrčí dílo). Je měřítkem výkonnosti, prostředkem k nabytí celkové psychosomatické kondice, užitečné pro jiné tvůrčí činnosti, regulátorem psychosomatických stavů, činitelem kompenzačním, terapeutickým atd. Pohyb doprovází zahloubání do myšlenek, vzrušenou diskusí, inspirativními stavy, nápady, probouzí fantazii, a to v bezděčné i záměrné formě (obr. 14, 15). Může také překážet soustředění a námaha s ním spojená zvyšovat celkovou únavu organismu.

Z hlediska tvořivosti je důležité *zvládnutí* pohybu jedincem. Na opačném pólu je pohyb nezvládnutý, pokleslý i ve svém automatizovaném provedení, destrukturovaný (např. únavou). Zvládnutý pohyb má potom různé stupně: dobré, technicky bezchybné provedení, pohyb právě zdokonalovaný nebo obměňovaný vzhledem k aktuálním podmínkám, pohyb, ke kterému jsou „přidány" výrazově formálně estetické prvky, exprese některých duševních obsahů, procesů a stavů, sdělovací význam atd.

Většina autorů zabývajících se tvořivostí si však dosud neuvědomila tento význam pohybové složky v tvůrčí činnosti. Mimo evidentní přítomnost motorické kreativity ve sportování a některých uměleckých oborech však existuje méně nápadný význam

Obr. 15

tvořivé pohybové činnosti jako složky některých běžných dovedností a zanedbatelný není ani vliv pohybových metafor, představ a pocitů. Řada tvůrčích aktivit je též propojena s pohybovou virtuozitou, obratností, šikovností, „fortelem", tvorba je jimi podmíněna.

U pohybových činností v životě člověka můžeme rozlišit etapu osvojování a etapu používání, jež se samozřejmě prolínají. Většina autorů zabývajících se osvojováním pohybových dovedností chápe tento proces jako učení. Lze jej však pochopit i v intencích učení problémového a spojovat s *pohybovou tvorbou.* Tou můžeme rozumět vytváření originálních pohybových struktur, jejich variace, uvádění v souvislost s pohybovými i jinými podněty, s představami a kombinaci pohybových činností s operacemi myšlenkovými a fantazijními (viz též *Lawther,* 1970; *Allenová — Nilesová,* 1971; *Beveridgeová,* 1974). Motorickou kreativitu lze identifikovat různými testy (*Dicksonová,* 1966; *Wyrick,* 1968; *Gloverová,* 1974) a předpoklady k ní rozvíjet (*Wanfraechen-Raway,* 1973; *Exiner,*

1975). Rozvíjení motorické kreativity můžeme realizovat ve dvou formách: v rámci jiných, většinou dlouhodobě prováděných pohybových aktivit, nebo samostatně jako speciální program cvičení. První forma má svou výhodu v tom, že kreativní motorika je zde účelně a přirozeně zapojena do činnosti s širším významem, a tím se její kreativizační účinek může zvyšovat, nevýhoda je v tom, že v těchto činnostech dochází i ke stabilizaci, automatizaci, rutinizaci, zvykovosti a tvůrčí prvky se potom snadno vytrácejí. Speciální samostatné cvičení má své výhody jako každá intenzívní záměrná příprava, ale kreativizační účinek záleží teprve na transferu motorické kreativity na její jiné druhy.

a) Pohybová tvorba jako součást pohybových činností

Uvedenou oblast můžeme rozdělit na čtyři oddíly: pohybová činnost v pracovních činnostech, ve sportu a tělesné výchově, běžných životních aktivitách; o čtvrtém oddíle obsahujícím činnosti umělecké, estetické povahy pojednáváme v jiných kapitolách.

Původně byla tvorba spojena s pohybovou činností v jednom integrálním pracovním *aktu*. Teprve postupující dělba práce oddělila imaginační činnosti, myšlenkové experimenty, heuristické operace od pohybových činností. Člověk, který se proto zajímá o tvůrčí práci spojenou s pohybem, například manuální činnost, se sice z hlediska organizace práce vrací k překonaným formám, získává však mnoho pro svůj rozvoj. Mimoto se v některých oblastech (při opracování materiálu, montáži, opravách složitějšího zařízení, v uměleckých řemeslech, herecké práci, tanci, hudbě, akrobatice, kouzelnictví atd.) tato integrita zachovala a tvůrčí prvky činí tuto práci lákavou. Ve všech těchto činnostech není pohyb jen výkonnou a stereotypní složkou, ale jeho struktura i dynamika musí být vynalézána současně s pracovním objektem, nástrojem a podmínkami, a je tedy stejným tvůrčím produktem jako složky ostatní. V některých činnostech se po nalezení vhodného tvaru pohybu celá činnost automatizuje, čímž ztrácí pro danou pracovní operaci kreativizační účinek. Ale nový úkol, změna podmínek, nástroje, objektu, i změny v psychosomatických vlastnostech pracovníka způsobují, že montáž jiné soustavy, nová role, trik apod. vyžadují i novost v pohybové složce. Čím jsou tyto nároky častější, tím je efekt pro rozvoj tvořivosti větší. Pro kutila, který se žádnému řemeslu nevyučil, jsou i nejjednodušší pracovní operace (pokud si k nim nepřečte návod, neokouká je) pohybovými objevy. Avšak ani automatizace, stereotyp, nemusí znamenat úbytek tvůrčích prvků. Tak tomu je pouze tehdy, díváme-li se na

manuální operace jen jako na technickou složku pracovního procesu. Z estetického hlediska však považujeme za tvořivé a pravděpodobně tvořivost i ovlivňující i operace na vysokém stupni automatizace, jemné, složité, virtuózní výkony, zatímco počáteční pokusy o pohyb takové estetické kvality nemají (opět však záleží na celé situaci, např. u dítěte je vnímatel shovívavější). Dosahování a udržování mistrovské obratnosti a estetických kvalit těchto činností však znamená též jistý tvořivý projev, ve kterém je možné se zdokonalovat.

Konečně poslední formou pohybové činnosti poskytující v pracovních činnostech kreativizační efekt je náznaková motorika, popřípadě motorika zcela imaginovaná. Pracovník si pomocí ní ověřuje kinetické možnosti předmětu, například otáčky rotoru, funkci křídla, pohyb kláves, nožů, paprsků, a potom pohyb realizuje strojově, popřípadě s elektronickým řízením. Představa může nabývat takových ideálních forem, které by se vlastními končetinami ani nepodařilo realizovat, popřípadě se to nepodaří ani technicky (např. u manipulátorů nebo robotů mohou vadit neodstranitelné vibrace). Ideální představu je možné realizovat vždy, a hraje-li zprostředkující úlohu při modelování pohybu, má též hledaný účinek kreativizační.

V oblasti *pohybu sportovního* charakteru budeme hledat hlavní zdroje pro rozvoj tvořivosti v těch sportech a sportovních činnostech, které obsahují jak motorickou, tak myšlenkovou kreativitu (viz též *Hahn,* 1973; *Hlavsa — Stránský,* 1973). V individuálních sportech (tradičně atletice, gymnastice, krasobruslení, nověji i esteticky orientovaném plavání, lyžování) jde především o originální, nový prvek v sestavě nebo styl, techniku (např. skoku, vrhu) nebo o provedení automatizovaného prvku za různých vnějších, vnitřních podmínek. Tento zdroj se však uplatní převážně jen u vrcholových sportovců. Avšak elaborativní a estetická stránka všech osvojovaných prvků se uplatní i u každého cvičence. Estetická stránka je totiž spojena s individuálními tělesnými i duševními vlastnostmi, a každý cvičenec musí tudíž nalézt svůj vlastní pohybový výraz. Cvičitel může toto hledání vhodně stimulovat. Intenzívnější kreativní zisk očekáváme u sportů kolektivních, sportovních her a úkolů. Jde jednak o tvořivě kooperativní činnosti (vytvoření a uskutečnění akcí, v nichž jsou role a úkoly rozděleny, ale v průběhu utkání se mění), jednak o odhad, vytušení strategie protivníka a pružné a pohotové přizpůsobení vlastních akcí. Ve hře se uplatní i sociální tvorba: hráč musí zpřesňovat své sociální hodnocení druhých, umět citlivě korigovat chování vlastních spoluhráčů, stimulovat je při depresi; konečně se uplat-

ní i sebeutvářecí aktivity: hráč musí v kolektivu více zvládat své reakce na průběh hry, zvyšovat náročnost na sebe, odhadovat či přímo objevovat možnosti, které má. Takzvaní tvůrci hry vykazovali ve výzkumu Slepičkově a Kobylkově (1976) vyšší počet nápadů (fluencí).

Strategické myšlení je vypjatou (tj. časově i snahou po úspěchu stresovanou) tvorbou při zápasech, judu, šermu a podobných sportech. Je pravděpodobné, že rychlosti heuristických operací se člověk naučí pouze v podobných situacích soupeření.

Dalším zdrojem jsou sporty, v nichž se naučená dovednost uplatňuje v proměnlivých podmínkách (přírodního prostředí) nebo se pohybové činnosti kladou rozmanité překážky (kanoistický sjezd a slalom, lyžování, jachting, horolezectví atd.). Okamžité přizpůsobování této dovednosti, kombinace různých úkonů (v některých případech i sociální kooperace), nalézání řešení v různých složitých situacích, popřípadě realizace těchto činností v situacích ohrožení, tělesné i duševní zátěže, vytváří dynamickou základnu pro rozvoj tvůrčích schopností.

Pro běžnou populaci je přístupnější obdobný zdroj, jako jsou různé druhy turistiky a pobytu v přírodě. Kreativizačně jsou cenné zejména ty, v nichž se vyskytují tyto momenty: orientace, hledání, hra, překvapení, ohrožení, oklika, překážka, diskomfort, soupeření, nároky na pozornost, představivost, myšlení, tempo a organizace činnosti, sociální interakce a kooperace, komunikace; tyto formy mají značný kreativizační účinek, protože neovlivňují tvořivost jen prostřednictvím pohybu, ale i jinými cestami. Jestliže je jejich výsledkem širší účinek na celkový rozvoj osobnosti a sociálních interakcí, jsou zdrojem komplexním a tímto způsobem je možné je využít. Vedoucí by měl kreativní prvky zesilovat (tím jsou tyto aktivity i zajímavější) a koncipovat pobyt v přírodě jako dílnu pro rozvoj šířeji pojaté tvořivosti (odkazujeme na programy a metodické listy oddělení tělesné a branné výchovy ČÚV SSM, které na odborné bázi již řadu let prakticky rozvíjejí tento směr). Obdobně lze koncipovat i kondiční trénink.

Možným hlediskem, které též dělí sporty na více či méně kreativizující, je použití náčiní a nářadí. U takzvaných technických sportů přibývá k ovládnutí vlastního těla ještě ovládnutí nástroje. Náročnější situace vzniká, jde-li o nástroj živý. Spolupráci jezdce a koně lze potom ještě interpretovat i sociálně.

Ve všech sportech se uplatňuje tvůrčí myšlení při soutěži, zápase, závodu, utkání. Jde zejména o postřeh, rychlé rozpoznání vývoje, možností pro uplatnění určitých strategických a taktic-

kých kroků a o rychlé nalézání řešení při změně podmínek, očekávaných situací apod.

Všechny uvedené zdroje tvořivosti v pohybové činnosti se mohou uplatňovat ve školní a zájmové tělesné výchově a ve sportovní činnosti mládeže (*Park* a *Heisler* podle *Smithe*, 1966). U dospělých je převažující formou organizovaná i individuální pohybová a rekreační činnost. Vzhledem k tomu, že individuální přístup spočívající v odhalení účinných zdrojů a forem musí respektovat individuum, osobnost, nabývá schopnost člověka sám řídit svou pohybovou sféru života a využívat ji velké důležitosti.

Zanedbatelnou oblastí využití pohybu pro rozvoj tvořivosti nejsou ani *pohybové úkony v běžných životních situacích* (udržování rovnováhy, přemísťování těla, zaujímání určitých poloh, nošení předmětů), úkony při péči o tělo (oblékání a hygienické úkony), výrazové úkony (gestikulace, mimika, mluvení), sociální projevy (erotická motorika, projevy sympatií, úsilí, pomoc druhým osobám, ochrana, krmení), kulturní činnost (čtení, psaní, kreslení) a typizované úkony při stolování, obsluze mechanických nástrojů a zařízení (krájení, stříhání, tlučení, šití, otevírání dveří, zamykání, tlačení kočárku, stisknutí tlačítek a knoflíků, řízení dopravních prostředků atd.). Jejich význam je v častosti provádění, v osobitosti, jíž se vyznačují, popřípadě adaptivnosti při změněných podmínkách (např. otevírání dveří, máme-li plné ruce), v citlivosti vůči předmětu nebo osobě, na níž pohyb působí (např. u sociálních projevů, jako je sdělování pomocí řeči a gest, projevy sympatií, erotiky, to označujeme i jako umění). Většina lidí však ulpívá na zvykovém provedení pohybů (dokonce i různých nešvarech, jako je mlácení dveřmi). Proto výcvik ve vyšší účelnosti, v eleganci a pružnosti těchto úkonů může pozitivně ovlivňovat i tvořivost. Je pravděpodobné, že například správné držení těla, svižná chůze, zvyšování citlivosti vůči předmětům, snaha nevyhýbat se těmto úkonům (boj proti nezdravému pohodlí) posiluje tvůrčí odvahu, nápaditost, vytrvalost.

b) Systém kreativizačních cvičení

Jde o návrh publikovaný v rámci snah o tvůrčí rozvoj osobnosti — má zajišťovat část jeho psychosomatické stránky (*Hlavsa*, 1984).

Systém využívá přirozené struktury pohybů, které se u člověka v jeho historickém vývoji vytvořily, i umělé formy rozvíjené v různých oblastech. Jsou to tyto zdroje:

— pohybové činnosti strukturně uvolněné (speciální gymnastika, pohyby imi-

tující pracovní motoriku, změny druhů pohybu, rytmu, svalového napětí, tělesných pozic, lokomoce, inventivní zacházení s předměty);
— sporty umožňující pohybovou kreaci, transformace a kombinace dovedností v různých situacích, dále strategii činnosti, hru;
— bezděčná expresívní a pauzová motorika při tvůrčí činnosti, emočních projevech (gesta, protahování aj.);
— výrazový pohyb s estetickými prvky (tanec, pantomima, dramatická akce);
— imaginovaná motorika (prvky ideomotorického tréninku). Představa pohybů může nahrazovat, imitovat předchozí zdroje.

Systém obsahuje tyto oddíly s příslušnými náměty (uvádím ve zkrácení, in extenso viz citovaný článek):

I. Variovaná gymnastika

Při různých gymnastických cvičeních (např. mnoho možností nabízejí moderní formy domácí gymnastiky, jazzgymnastiky, aerobiku aj.) lze provádět změny struktury cviků nebo kombinovat různé pohybové prvky.
Jde zejména o tyto operace:
— rozkládání větších pohybových celků na části nebo spojování cviků;
— občasné zařazení jiných cviků nebo jejich eliminace;
— změny pořadí cviků;
— uspořádání cviků do pohybové návaznosti nebo kontrastu;
— občasné využití extrémních poloh, rychlosti, síly;
— hledání vnitřně uspokojující varianty pohybové činnosti;
— využití příležitosti a náhody k rekonstrukci (ztráta rovnováhy, náhodný pohyb, nové místo ke cvičení, jeho podmínky, jiné náčiní, sociální vlivy);
— stupňování náročnosti v různých směrech (fyziologické zátěže, obratnosti, přesnosti provedení cviků);
— volba vhodné varianty pohybové činnosti vzhledem k cíli, jímž je energetický výdaj, svalové uvolnění, rozhýbání, tonizace, psychická abreakce, získání síly, obratnosti apod.);
— volba varianty běžného cyklu (např. chůze po ledě, balvanech, žebříku, potichu, různé druhy běhu a skoků).

Podobné operace můžeme uplatnit i při kondičním tréninku, zvláště uskutečňuje-li se v přírodním prostředí, které k rozmanitým pohybovým nápadům a variacím provokuje. Tak například běh v lese, poli, u vody, v chatové oblasti, pahorkatině, u moře poskytuje běžci mnoho podnětů pro výběr trasy, způsobu běhu (po čtyřech, slalomově, pozadu), různých pohybových vložek (šplhání, kotouly, vrhy), atd.

II. Situační akce

Pohyb využíváme při různých životních situacích. (O nich píšeme v publikaci *Hlavsa, Všetečka, Langová*). Je zde obvykle pod-

řízen celkovému chování. Třebaže určitý pohyb nebo jeho statičtější fáze (např. držení těla, sezení) reprezentuje člověka ve všech situacích, budou pro využití v našem systému účinné jen některé, zejména ty, v nichž pohyb dotvoří zásah člověka do situace a je tím rekonstrukturován a obměňován. Mohou to být tyto skupiny situací:

— orientační (odhad, „vyhmátnutí" nejdůležitější informace, předvídání, hledání, odhalování);
— rozhodovací a strategické (činnost s rizikem, vstup do neznáma, situace prožívané poprvé, improvizace, promýšlení, vhled, rozhodování a zvažování, zdržování, oddálení, shromažďování, aranžmá, hrozba,[29]) finta, ochrana, panika, řádění, trapas);
— se zvýšenou zasahovací aktivitou (iniciativa, produkce nové věci, mobilizace sil, průboj, prosazování, průnik, vzpoura, pronásledování, únik, osvobozování, přivlastnění, dobytí, opatřování, obrana, zápas, rvačka, hrdinský čin, zvýšení tempa, razance, kladení a zmáhání odporu);
— hodnotitelské (kontrola, srovnávání, úspora, výběr, oceňování, odměňování);
— propracovávající sociální vztah (nápomoc, kooperace, předvádění a ukázky pohybu, komunikace, podněcování, nárokování, vcítění, jednání v konfliktu a napětí, výzva, dodržení slibu);
— situace neúspěchu (svízele, smůla, krize, ztroskotání, odmítnutí, „vyhazov", nešťastná náhoda);
— vyžadující zvládnutí duševního stavu (jako je velké nadšení, deprese, únava, uvolněnost, rozladěnost, přesycení, strádání, omezené informace, záplava informací, tělesné bolesti, nejistota, ohrožení, iluze, ztráta významné věci, atrakce jiným směrem, zapomínání, ochromení vůle).

V každé situaci můžeme realizovat pohybovou činnost způsobem normálním nebo například s karikaturním, patetickým zabarvením. Může být také pohybově více nebo méně zatěžující.

III. Dramatická kinetika

Pod tento společný název lze zařadit pohybové činnosti, které nesou nějaký další význam pro skutečného nebo imaginárního diváka nebo pro samotného cvičence. Pohyb je ztvárňován do výrazových celků, které mají vnější i vnitřní estetické kvality (*Comploová,* 1972). Formativním zdrojem pohybu je vnější vzor nebo podnět kombinovaný s vnitřním impulsem. Dramatickou kinetiku můžeme rozdělit do několika oblastí; jsou to:

— imitační pantomima — vychází sice z napodobování pohybů (např. zvířat,

---

[29]) Podobné situace budou ovšem z morálního hlediska pedagogicky problematické.

rostlin, strojů, loutek, kreslených objektů, přírodních dějů, činností lidí), ale přitom dochází k modifikaci, transformaci, typizaci, karikování, kontrastování, ke kombinaci vzorů. Imitace může být jen počáteční etapou. Pohyb lze regulovat také empatií (vcítěním) do vzoru a pokračovat originální pohybovou kreací (např. vítr, který hladí, bodá, větry, které se srazily — viz dále);

— expresívní pantomima — je pohybovou materializací nějaké představy, pocitu, nálady, dojmu, prožitku. Pohyb nic neimituje, vyjadřuje pouze vnitřní stav (např. úlek, samotu, odpor, úlevu, afekty) nebo je pohybovou reakcí na něj (abreakcí, kompenzací, vyrovnáním). Expresívně pantomimického charakteru nabývá například již gestikulace při dialogu, která pohybově zdůrazňuje slovní výroky, odvádí přebytečnou energii afektu a napomáhá k znovunabytí duševní rovnováhy. Gestikulaci je možné provádět nejen bezděčně, ale i řízeně, jako expresívní pantomimu. Je známo, že při tvůrčím úsilí děláme různé pohyby: zíváme, saháme si na čelo, spánky, zátylek, hladíme hlavu, škrábeme se za ušima, mneme si oči, kousáme se do rtů, skřípeme zuby, mlaskáme, olizujeme se, špulíme rty, vyplazujeme jazyk, podpíráme si bradu, mneme si ruce, louskáme a lámeme prsty, svíráme dlaně v pěsti, vrýváme nehty do kůže, hýbáme nohama, plácáme se do kolen, do stehen, vyskakujeme, přecházíme, zvedáme ruce, bijeme pěstí do stolu atd. Jestliže tato bezděčná motorika pomáhá myšlení, lze ji použít i vědomě a pro tento případ ji nacvičit. Expresívní pantomimou lze vyjádřit cokoli: přírodní jevy, lidské vztahy, abstraktní pojmy. Pohyb se zde stává konečným artefaktem, transformujícím a esteticky a dynamicky zhodnocujícím původní impuls. Pohybem může tvůrčí pracovník vyjádřit i vlastní předmět svého činného zájmu (samozřejmě bez nároku, že by ho mohl případný divák dešifrovat). Čím se exprese více dramatizuje, tím více se stává vypravováním, přechází do další formy;

— vrcholnou imitační a expresívní pantomimou je potom sehrání improvizovaných pohybových epizod (s různými rekvizitami, v různých situacích a podmínkách — změnách okolností) za různých duševních stavů (např. oblékání za ohrožení, ve spěchu, přechod přes rušnou ulici se strachem, plížení s fotoaparátem k plachému objektu, improvizované rozestavení překážek pronásledovateli, činnosti při zvládnutí paniky při požáru, veselici, na prámu při cestě po řece, snaha o utajení výpravy, vítání a provádění vítaného i nevítaného hosta apod.). V pohybových epizodách se objevuje řada symbolů, pohybových metafor a zkratek (např. „nám nápad" = ťuknutí se do čela, a řada dalších značek pro myšlení);

— pohybová kreace je známá z různých druhů sportu (gymnastiky, bruslení). Významné jsou pohybové útvary rozvíjející a estetizující běžnou motoriku (chůzi, skoky, sedy, lehy), ztvárňující dojmy plynoucí z hudby a slova, zvláště poezie, modelující pohyb při různých imaginárních situacích (klubání se ze skořápky, výpadek některého smyslu) rozvíjejících náhodné

pohyby (např. při vykročení studovat jeho formu a rozvíjet ji), materializující některé pojmy (vlnění, otevírání, uzavírání, stoupání, klesání, zjasňování, pronikání), obohacující představy o pohybovou dimenzi (např. kouřící klacík vytvoří ve vzduchu stopu a ta je fantazijně interpretována);
— pohybová grafika (uvolněná malba rukama, jednoduchými pomůckami, viz Luthe, 1976, čárání, dekory vzniklé rytmickými pohyby, potiskování atd.).

IV. Vnitřně inspirovaný a inspirující pohyb

Je pohybovou reakcí na vnitřní stavy, které mají původ ve vnitřních a vnějších podnětech a vznikají spontánně. Jsou velmi rozmanité, protože v tvůrčím procesu (*Hlavsa — Kobylka,* 1974) mají polaritní charakter: uvolněnost — napětí, strnutí — chvění, pocit uzavřenosti — otevřenosti, tíže — lehkosti atd. Úkolem cvičence je zachytit tento vnitřní stav jako impuls, rozpoznat jeho charakter a pohybově jej vyjádřit. Nejde však o estetické, symbolické, expresívní, komunikativní ztvárnění jako při dramatické kinetice (třebas tyto funkce zde jako vedlejší také mohou být), pohyb je zde reakcí organismu na psychický stav, který při tvůrčí činnosti vznikl a který se stává potřebou aktivity těla. Vyjádřením pocitu lze čerpat nové prožitky pro tvorbu. Tím se vnitřně inspirovaný pohyb stává inspirující. Vnitřně inspirovaný pohyb může mít tyto formy:
— pátrání v podvědomých tendencích k nějakému pohybu (např. co by se mi chtělo, nechtělo, udělat), v představách či prožitcích, které nejsou nijak využity, ale mohly by být pohybově vyjádřeny (např. jako rozmach, obrat) a pohybové provedení těchto tendencí a představ;
— symbolické překonání překážky a bariéry, odporu, proražení pohybem (např. simulativní úder, přeskok, překonání gravitace povznášivými, létavými pohyby, kladení odporu tlaku, tahy);
— abreakce pocitu (např. neškodné napadení polštáře ze vzteku, vysoké výskoky při radosti, kleky, grimasy; jde o běžné známé reakce, lze je však rozvinout a formovat);
— očekávání a produkování příjemných pocitů pomocí pohybu. Tyto pocity plynou z akcí pohybového aparátu, například ovládání těla, uvolnění svalů, tlukotu srdce, hlubokého dýchání, peristaltiky, z rozlévajícího se tepla při rozehřátí, z apetitu k pohybu, z pociťování mohutnosti svalové síly, svalového tonusu, uspokojivého rytmu, vibrací, nátřesů. Opakem mohou být pohyby odstraňující nepříjemné pocity (ztuhlost, bolesti — zde je potom návaznost na nápravný a léčebný tělocvik);
— rozehrávání počátečního pohybu celým tělem zapojením dalších svalových skupin, opakováním a různým spojováním cyklů. První pohyb započne některým výše uvedeným impulsem, potom však další pohyby inspiruje vždy předchozí pohybová etapa. Jako spojování se projevuje například probíhání

téhož impulsu různými svalovými skupinami (kroucení končetinami, trupem, hlavou), dále se mohou procvičovat kontrasty (extenze, flexe různých nebo týchž končetin), symetrie, asymetrie, návaznosti v různých směrech atd.;

— realizace změny v pohybovém aparátu. Ten koná samovolně (i ve spánku) výměny tělesných poloh, svalové zátěže, uvolnění a protažení svalů. Potřebu změny může cvičenec vycítit dříve a vědomě ji provést;

— evokovaný rytmus probíhající různými částmi těla, zrychlovaný, zpomalovaný, měněný, volně imitovaný (Andrewsová, 1954; Balagstas, 1969).

— sociální stimulace pohybu druhým cvičencem ve dvojici (nebo vzájemně). Cvičenec dotváří pohyb, ke kterému dal impuls, popřípadě nechá své pohyby zcela formovat partnerem nebo střídavě formují pohyby druhého i s určitou syntézou v kreaci dvojice (popřípadě trojice atd.).

V. Psychofyzické rozproudění

Při většině tvůrčích prací je pohybový aparát zatěžován jen nepatrně, často však přetěžován určitými výdržemi. Proto i vzhledem k zásobování CNS kyslíkem tenduje k provádění doprovodných pauzových pohybů (kývání dolními končetinami, vstávání, přecházení — v této souvislosti viz peripatetická filozofická škola), které stimulují krevní oběh, svalový tonus, kompenzují přetěžování určitých svalových partií, stimulují činnost CNS kyslíkem a impulsy ze speciálních zón (pročesávání hlavy, mnutí brady apod.). Cvičenec má vycítit tyto tělesné situace a vědomě zapojit pohyb do pracovních etap. Pro rozproudění fyzické stačí gymnastika, některé polohy, posilovací cviky, ale pro rozproudění psychické je třeba vystupňovat činnost „explozívními" cviky (např. prudkými starty, změnami polohy těla, živými pohyby se zátěží, rychlými švihy). Další oblastí, kterou by bylo možno využít, jsou cvičení jógy.

VI. Pohybové představy

Pohybovou činnost může spouštět a řídit představa. V tomto směru jde vlastně o vnitřně inspirovaný pohyb nebo představově řízené pohybové exprese. Také však pohyb lze provádět jen v představách. Ve sportovním tréninku se s úspěchem používá ideomotorického tréninku. Kreativizační efekt všech činností uvedených v bodě I. až V. lze docílit i imaginovanou formou, ale bude patrně slabší.

Představ lze též užívat jako náhrady (např. při nemoci), přípravy na skutečný pohyb, popřípadě jako představované variace uskutečněných pohybových činností, čímž mohou být ještě tyto činnosti do jisté míry obohacovány. Potom by účinek skutečných

činností obohacených ještě pohybovými představami mohl být častější a vyšší. Představy mohou také do jisté míry nahradit chybějící prostředí. Konečně existují také představy pohybů, které nelze ve skutečnosti provést, například veškerá „nemožná" vychýlení z rovnovážné polohy těla, popřípadě i zachování polohy odporující gravitaci, nadnášení bez tíže, létání, provádění nedostižných sportů (podle viděného vzoru), přemáhání obrovských odporů, provádění pohybů velkými rychlostmi apod.

Jak je z našeho přehledu patrné, lze přirozeně i umělejší prostředky pohybového charakteru vřadit do nejrůznějších životních činností; mohou obohatit jak samotnou tělovýchovnou činnost, tak být součástí činností pracovních, rekreačních, být uplatněny ve školním systému a vyplnit nucené pauzy životních dějů atd. Některé formy vyžadují určitou sportovní přípravu, jiné jsou dostupné široké populaci ihned, a to většinou bez náčiní, protože hlavním prostředkem je tělo samotné. Spojení pohybu s tvůrčím myšlením je přímo symbolické — dokumentuje nejen materiální jednotu světa i jeho dialektické souvislosti, ale i rozvojové možnosti, které jsou pro živoucí bytosti skryty v jejich jednodušších životních projevech (biokinetice).

6. SOCIÁLNÍ ZDROJE ROZVOJE TVOŘIVOSTI

a) Přístupy k rozvoji sociální tvořivosti[30])

Sociální zdroje jsou při rozvoji tvořivosti jedny z nejpůsobivějších. V předchozím pojednání (*Hlavsa a kol.*, 1981) jsme v oddíle o sociálním výcviku (s. 173) ukázali na možnosti vlivu jeho různých typů a jeho metod na rozvoj sociální percepce, sebereflexe a stylu sociálního jednání. Přes četné úspěchy metod sociálního výcviku je však nutno konstatovat, že se jimi rozvíjejí spíše buď předpoklady (např. sociální percepce), nebo některé stránky sociálního jednání (např. jednací dovednosti), ale že zde ještě nejde o formování *sociální tvořivosti* (viz dále), popřípadě o rozvoj celkového tvůrčího potenciálu. Bude tedy nutno systém sociálního výcviku dále doplňovat. Vývoj názorů na socializační proces a rozvojovotvorné procesy sociálního charakteru (*Helus*, 1973) ve vý-

[30]) Na této pasáži spolupracovala *Martina Klicperová*. Sociální problematiku však obsahují i jiné kapitoly.

chovně vzdělávací soustavě a na sociálně psychologické procesy při řízení a vedení lidí (*Khol*, 1982) ukazuje, že pole, z něhož je možné metodicky čerpat, je značně široké. Jsou to například snahy využít možností sociální přípravy na konfliktní jednání (*Křivohlavý*, 1973), na dialog a diskusi (*Erazím*, 1979), popřípadě na oblast tvorby intimních intersexuálních partnerských vztahů, na tvorbu speciálních pracovních kolektivů (kosmických posádek, záchranných čet, sportovních družstev) a přípravy na sociální jednání s osobami nemocnými, mravně narušenými nebo vystavenými morálním dilematům.

Formování sociálního tvůrčího potenciálu se opírá o skutečnost, že jedinec je jednak sociálně tvořen a jednak sociálním způsobem i sociálně tvoří. Je pravděpodobné, že čím více stimulů a nároků se na něj klade, tím více tento potencionál roste a je vynakládán sociálním směrem.

V uplatnění sociálního tvůrčího potenciálu sociální tvořivosti můžeme odlišit tři oblasti:

— utváření interpersonálních vztahů — individuum si má při řízení činnosti jiných, výchově, terapii, v partnerských vztazích, v rodině počínat nestereotypně, nápaditě, tvořivě, konstruktivně, tedy má tvořit svou například vedoucí roli, pedagogickou autoritu, přátelství, lásku atd.;

— tvorba skupiny jako sociálního tvůrčího produktu, popřípadě je-li náplní skupiny kreativní činnost, tedy vytváření kolektivního tvůrčího subjektu;

— tvořivost ve společnosti a pro společnost, tedy vytváření speciálně významných materiálních, kulturních statků, technických děl pro veřejné užívání, ale i přispívání k utváření tvořivého sociálního klimatu a atmosféry na pracovištích, působení na utváření společenského vědomí, filozofie, hodnotových soustav, mravních norem, poznatků, životního stylu.

Metodickou přípravu v těchto oblastech můžeme zatím realizovat jen v malé míře, proces jejich rozvoje probíhá ponejvíce v praktickém životě, často i bezděčně, neuvědoměle. Vedoucí, rodiče a učitelé mohou však zabránit stagnaci tohoto procesu. K tomu několik doporučení (převážně pro nižší věk a první výše jmenovanou oblast):

— pro děti a mládež představují dospělé osoby ve své sociálně tvořivé činnosti určitý vzor, model vhodný následování, což často vychovatelé ještě posilují požadavkem adaptace k určitým normám. Tak například i při nejbouřlivější diskusi a osobitých projevech účastníků požadujeme zachování jistých pravidel, protože diskuse by nemohla pokračovat. Jinak je ovšem třeba posilovat tvůrčí samostatnost, snahu být svůj a tedy, jak praví aforismus, nejen nikoho nenapodobovat, ale být i nenapodobitelný. Projev účastníka diskuse může být tedy značně originální, ale přitom musí zachovat normy komunikace a v tomto zachovávání se opírat o vzor;

— nebráníme citovým projevům dítěte a vůči dítěti. Tvořivý projev v sociální oblasti se zde totiž neobejde bez projevu emocionálního, který třeba dospělí nepovažují za dost způsobný. Kladný citový projev dospělého je například důležitý u trestu. Dítě má vědět, že je milováno, i když bude zrovna potrestáno: „Máme tě rádi, ale za to, co jsi provedl, musíš být potrestán." Je nesprávné trestat byť i krátkodobým odmítáním, zavrhováním dítěte — spíše než k nápravě vede to k nedůvěře a úzkostnosti a blokuje tvořivost;
— vhodně posilujeme empatii, tj. pochopení i soucítění dítěte s druhými lidmi, s lidmi starými, s nemocnými, ale i se zvířaty apod. Snažíme se, aby dítě chápalo jejich potřeby, aby si umělo představit sebe na jejich místě, aby rozumělo jejich životní situaci a zároveň aby bylo schopno citově se angažovat — spoluprožívat. Této schopnosti se dětí učí pozorováním, napodobováním, lze ji však také trénovat hraním rolí, u starších dětí sociodramatem, řešením morálních dilemat apod.;
— dáváme dětem příležitost, aby samy objevovaly možnosti, jak pomáhat druhým, byť jen symbolicky, a promítáme tuto pomoc do atmosféry tvořivého úsilí celé společnosti (tj. třetí oblast, v metodice výchovného systému pionýrské organizace to jsou např. důkazy prospěšných činů).

Zárodkem vytváření tvůrčího kolektivu (tj. druhá oblast) je potom odpovědné prosazování se, které respektuje potřeby druhých i potřeby společnosti a jehož cílem je stržení druhých k vytvoření skupinového tvůrčího subjektu. Zde je však skryt též problém. Prosazování nové myšlenky (jak uvádíme na konci části 3a) je také přemáháním odporu nechápajícího okolí a může (z jiných důvodů) sklouznout k vyvyšování se nad druhými. Proto umožníme poznat činnost typických prosazovatelů, jako jsou například zlepšovatelé, vynálezci, a celých tvůrčích kolektivů ve vědě, technice. U starší mládeže můžeme přistoupit již k formování skupinového tvůrčího subjektu (obvykle v jejich zájmové oblasti). Zde působí na formování sociální tvořivosti též samotný předmět zájmu, tedy dílo, které má kolektiv vytvořit, a nutný kooperativní postup, který je nutno volit. Kolektivem může být skupina se zaměřením uměleckým (např. hudební skupina, sbor), výzkumným, experimentálním (badatelský tým, skupina „po stopách..."), technickým, radioamatérským, elektronickým (počítačové hry) atd. Důraz se klade na realizaci účelných komunikací, kooperací i na vhodné soutěžení ve skupině nebo vůči jiným skupinám.

b) Metodické využití tvorby sociálních situací

Sociální tvorbu můžeme rozkládat ještě podrobněji na tvorbu sociálních situací jejími individuálními nebo sociálními aktéry. Některé situace již dovedeme simulovat pro cvičné použití, jiné bude

třeba pro tento účel upravit. Stavebnicový *systém situací* použitelný v kreativních programech může obsahovat tyto soubory:

— soubor týkající se úkolů, žádostí, nároků, jako je prezentace, zdůvodněné zadání úkolu, přikázání či naopak úleva od něj, jeho zrušení, chápáno z druhé strany jako přijetí, plnění či naopak odmítání, vyhnutí;

— soubor týkající se vztahu členů skupiny k nějakému objektu, jako je jeho potřeba, zájem či nezájem o něj, povinnost k jisté činnosti s ním, přísaha, závazek, slib či jeho porušení související s touto činností, spolupráce při jeho vytváření, soupeření při různých alternativách jeho vytváření nebo jeho získání a z toho povstávající situace úspěchu, triumfu, prohry, ostudy, skandálu;

— soubor týkající se vytváření nebo mizení vztahu mezi členy skupiny, jako je setkání, porozumění, sympatie, spřátelení či svár, nepřátelství, napadání, usmíření, podpora, pomoc, postih či trest, důvěra, podezření, obvinění, přičemž je nějak přítomno sociální hodnocení, tedy vznikají situace odměny, pocty, výtky, kritiky, odsuzování, podceňování, výsměchu, křivdy, odplaty. Do tohoto souboru dále patří i vzpoura, vzdor, protest, vábení, vítání, „vyhazov";

— soubor týkající se morální stránky sociálních činností[31]) a vztahů včetně hodnocení například situací tolerování, promíjení viny, favorizace, proti tomu opovržení, ironizování, pomlouvání, poskytování ochrany či naopak projevů nadřazenosti, pohrdání, násilí, „podrazů", úkladů, zrady, lži, pokrytectví, falše, podvodů, schválnosti, korupce, jednání „zub za zub", pomsty, obdarování či naopak uzmutí;

— soubor týkající se výměny psychických obsahů (komunikace), jako označování, tázání a odpovídání, diskuse o vnějším předmětu s argumenty, formální „řeči", žvanění, psychoterapeutická popovídání, „významné mlčení", tichý souhlas, dále pozdravení, oslovení, představení, vyznání, přiznání, pozvání, apel, výzva, vzkaz, žertování, střílení si z někoho, různé způsoby přesvědčování, zatajování, našeptávání, sugestivního působení, vychloubání, projevy prestiže;

— soubory související s některými sociálními manipulacemi, mimo již uvedené jsou to všechny akty vedení osob, organizace jejich činností, koordinace chování, například instruktáž, ukázka, příkaz, nárok, doporučení, rada, motivování, aktivace, podněcování, povzbuzování, omezování, zrazování; dále akty výchovy jako kladení výcvikových úkolů, hodnocení jejich splnění,

---

[31]) Nemůžeme zde podrobněji osvětlovat problematiku etického aspektu kreativních činností. V morálce i tvorbě socialistické společnosti je totožnost obsahová. Krádež či podvádění jsou eticky závadné a nejsou tvorbou, neboť společnost poškozují. Z hlediska procesuálního však plán i uskutečnění velké loupeže nebo záměrného pokrytectví v řadě situací vyžaduje tvůrčí myšlení. Je tedy nutné vytvářet sociální, obranné dovednosti proti takovémuto zneužití tvorby.

psychologická interpretace, vyvozování poučení atd.; dále například zachraňování, ohrožování, hrdinství, zbabělost, pronásledování, únik, stihání.

Mimo tyto typičtější případy jsou však socializovány všechny ostatní situace, v nichž se člověk pouze zdánlivě zabývá jen předmětem, nástrojem, okolními podmínkami nebo sám sebou. Na druhé straně se v sociálně situačních souborech vyskytují jako subsituace i situace ostatní, jako například pozorování, očekávání, předvídání, hledání, váhání, rozhodování, plýtvání, uskrovnění, příchod, odchod, štěstí, smůla, hra, učení, pracovní orientace činnosti, zábava, nuda, opatřování, výběr, shromažďování, optimální tempo, spěch, loudání atd.

Z uvedeného výčtu různých typů je patrné, že existují situace žádoucí, pozitivní, které se musí člověk naučit vytvářet, rozvíjet, a ty, které považuje za negativní složku života a musí se naučit jim vyhýbat, ovládat je, kompenzovat. Obojí tedy předpokládá vypracování tvůrčího potenciálu umožňujícího utváření sociálního jednání, které by bylo uspokojivé a život rozvíjelo.

Činitelé situací vystupují v různých podobách, v situačním dění dochází ke *změnám,* a to vše je nutno rychle postřehnout. Tak například *nové situace* vznikají, stává-li se sociální vztah vztahem subjekto-instrumentálním (člověk se stává nástrojem), taktéž při zastupování, reprezentaci, zplnomocnění, zprostředkování.

Různé modifikace situací jsou též dány podmínkami uskutečňovaného sociálního jednání (např. mírou komfortu, bezpečí, „velkých nebo omezených horizontů", možností, atmosférou ruchu nebo poklidu, napětí nebo klidnosti, chaosu nebo řádu, monumentality nebo nicotnosti).

Nemůžeme zde podat širší výčet situací a jejich dynamiky použitelných k rozvoji tvořivosti (viz Hlavsa — Langová — Všetečka, 1986), je však patrné, jak rozmanité jsou zdroje, ze kterých čerpá sociální tvořivost, i jaké množství pružných strategií či principů pro pružné strategie si musí člověk pro sociální jednání osvojit. Životní běh se vlastně skládá ze sérií různých situací (či událostí), které se jen částečně opakují, spíše však stále přicházejí nové, a proto je zde tvořivost nezbytná. Obrazně bychom mohli říci, že je nutné jejich „partituru" dotvořit a jako dílo je provést s největším možným uměním. Každý jednotlivec tak musí stále hledat (vyrovnávat, kompenzovat, znovunastolovat, povyšovat) svou sociální pozici i roli, měnit způsoby svého sociálního projevu, socializovat své chování a uplatňovat své individuální vidění světa, cíle, přístupy ke společné činnosti, představy o sociálních vztazích ve skupině. Sociální tvorba je tedy vyšší kategorií než sociální učení, které zejména v podobě sociálního výcviku (a to

ještě u některých směrů) zahrnuje jen osvojení určitých, též ovšem nezbytných dovedností. Tyto dovednosti však mohou být i bariérami sociální tvořivosti, a to jak v jednotlivých konkrétních, zejména nových situacích, kdy se jedinec jen obtížně zbavuje nacvičené formy chování, tak ve sledu situačních změn, kdy jednotlivec nepřizpůsobivě setrvává u těchže vzorů chování.

Nejúčinnějším zdrojem sociální tvorby je autentické sociální jednání, komunikace v pracovních, učebních, herních, a dokonce i meditativních aktivitách (fiktivní rozmluva). Metody, jak využít přirozeného sociálního prostředí, nejsou systematicky prozkoumány, lze zde však aplikovat metody známé z řešení *obtížných situací* (viz např. *Čáp — Dytrych,* 1968; *Mikšík,* 1969), které mají obvykle širší rozvojový, kultivační účinek. Počítá se s tím, že i jednou prožitá obtížná a náročná situace stimuluje značný posun v koncentraci psychických procesů nutných k jejímu zvládnutí. Tak například mladá nastoupivší učitelka je značně stresována živostí, neklidem a hlukem větší skupiny dětí. Musí rychle mobilizovat řadu obranných i zprostředkujících činností, aby tuto situaci zvládla. Potom snadno zvládne obdobné situace, které jí dříve činily obtíže. Mohli bychom říci, že ke zvládnutí těchto situací zde nepřispělo postupné navykání, ale spíše to byly rychle a vědomě vytvořené nové způsoby sociální interakce (tedy sociální tvořivost). Jako východiska tvorby strategií pro zvládnutí obtížných situací lze uvést tato:[32])

— vložená pauza s intenzifikovaným odpočinkem, jinak orientovanou činností, s možností odreagování;
— příprava na obtížnější program, avšak ve skutečnosti realizace jen jeho části, tedy jisté usnadnění, úleva, prominutí, zvláště prokáže-li se statečnost při zvládnutí počátečních fází;
— slib a realizace odměny, pochvaly za zvládnutí obtížné stránky úkolu;
— proti tomu hrozba nepříjemností, trestů, jestliže osoba před obtížemi couvne;
— komunikační pomoc, kdy se obtíže slovně bagatelizují, označí humornou formou, racionálně vysvětlí, ukáže se na vyšší smysl celého konání (vysvětlí se širší rámec, poukáže se na vyšší cíle, změní se náhled);
— sociální pomoc, například závodivý způsob snášení obtíží, emocionální pomoc (povzbuzení), utužení kázně, odměna v sociálních hodnoceních, sympatiích druhých, vytvoření prestiže;
— posilování potenciálu osobnostních schopností, motivací a vlastností (apeluje se na statečnost, odolnost, vytrvalost, důvtip, „železné nervy", bojovnost atd.), osoba se srovnává s určitým vzorem, navrhují se autoinstrukce a autosugestivní regulace;

---

[32]) Nebereme zde v úvahu přeladění postojů, které doporučuje jóga.

— úprava zážitkového procesu, každá negativní tenze, zážitek se kompenzuje pozitivním, příjemným, do situace se vnášejí estetické prvky.

Uměle vytvořené situace jsou potom součástí metod výcvikových, aktivních, různých her, inscenací, psychodramat, sociodramat. Obvykle se v nich simuluje funkce určité sociální jednotky nebo jedné osoby (např. vedoucího) a skupiny (kolektivu). Cvičné skupiny realizují generální rozhodování nebo činnost útvaru na určitém řídicím stupni, činnost v jisté hierarchii skupin, mění se fáze činnosti skupiny, období, které se simuluje, informovanost, organizovanost, míra volnosti, rozhodování, nástroje a náčiní zprostředkující komunikaci atd. Lze již konstatovat, že modely jsou ve srovnání se skutečnými nároky na tvořivost v přirozených situacích již na vysoké úrovni, pokulhává spíše činnost instruktora, lektora. Situace (cvičení, případ) původně bohatá na tvořivé prvky může při špatném provedení zatlačit tvořivost do pozadí. Proto při cvičení s větším nárokem na tvořivost, jako jsou cvičení zaměřená na prohlubování sociální percepce, sebereflexe a na optimalizaci celkového stylu sociálního jednání, by měl lektor zachovávat několik zásad:[33])

— zásadu kreativní prezentace, aktualizace, tedy že na rozdíl od jiných cvičení (např. v heuristice, řešení problému) nepředpokládá lektor, že účastníci umí málo a po jím vedeném cvičení budou umět víc, tj. ovládat tvůrčí postupy, ale že jejich tvořivost je jen skryta, blokována. Tvůrčí potenciál zde už je, je jen třeba, aby byl aktualizován. Mimoto: technický úkol má poměrně přesně vymezené zadání a parametry, kdežto cvičné sociální situace nelze nikdy zcela naplnit skutečným množstvím podmínek jako v autentické podobě a účastníci je doplňují, často po svém. Proto jsou řešení nejednoznačná, rozličná podle toho, jaké podmínky si účastníci do cvičení vloží. Může tedy vzniknout závěr, který by předem lektor nemohl předpokládat. Rovněž tak účinek cvičení na tvořivost není tak jednoznačný jako například u cvičení na řešitelské dovednosti. Vždyť zde ovlivňujeme velmi osobitou strukturu osobnosti, její pojetí sociálních vztahů apod., funkcí, rolí;

— zásadu protagonismu skupiny, která vychází z toho, že „skupina si je sama učitelem" (přičemž instruktor má spíše roli moderátora, nelze tedy od něj očekávat a vyžadovat „správná řešení", konečné odpovědi, schválení či zamítnutí výsledků a názorů, k nimž skupina a jednotliví členové dospějí). Jde tedy o to provokovat samostatnou aktivitu, rozhodnost, angažovanost členů, motivovat maximální využívání jejich vlastního tvůrčího potenciálu a schopností, zmírnit inhibice a neúměrný důraz na jednání schvalované autoritami a konečně posílit schopnosti sžít se se složitostmi, rozpory a nejednoznačnostmi, popřípadě s neuzavřeností hry, incidentu, případu. Pro-

---

[33]) Tuto pasáž připravil *Tomáš Halík*.

tagonistou tedy lektor není, a to ani tím, že dovede průběh sociálního jednání lépe psychologicky interpretovat než účastníci;

— zásadu diskrétnosti („co se ve skupině řekne, se nevynese ven") a právo veta („nepřeji si, aby se o těchto mých osobních problémech zde dále mluvilo"), které mají napomoci atmosféře psychologického bezpečí, důvěry, uvolněnosti, upřímnosti a spontaneity, zmírnění činnosti obranných mechanismů, podpoře společenského taktu, citlivosti a tolerance;

— zásadu adresné komunikace ve skupině, pronášení vlastního úsudku a vyloučení „slovního balastu" (frází, alibistického „ono se" a anonymního „my"), což podporuje odvahu, odpovědnost, ochotu riskovat, mýlit se, snést kritiku a nesouhlas druhých, zvyšuje sebevědomí, sebedůvěru, sílu ego, nezávislost myšlení a úsudků;

— zásadu oslovování křestním jménem, jež má napomoci ke zrušení bariéry mezi instruktorem a účastníky a mezi účastníky výcviku navzájem; má napomoci důvěrnějšímu kontaktu na osobnější, hlubší rovině, často ukryté za sociálními rolemi, na které míří „úřední" způsoby oslovování; vytváří více neformální, sportovní herní atmosféru, bližší spontánním kreativním „dětským" polohám v dospělém člověku;

— zásadu netradičního členění prostoru a času (instruktor zruší bariéru katedry a model školních lavic, instruktor i skupina usednou do kruhu, „tváří v tvář"; při výcviku účastníci nebudou „otroky hodinových ručiček", skupina sama rozhoduje v dohodě s instruktorem o zařazení přestávek podle dynamiky a náročnosti programu), která má napomoci aktivní, otevřené, spontánní atmosféře emocionální volnosti a celkové flexibility, snížit rušivé vlivy časové tísně a překonat navyklá schémata;

— diskutovatelnou může být zásada morální volnosti — ve cvičné podobě by bylo možné zrušit i morální zábrany, jako rušíme ostatní bloky tvůrčího postupu, bylo by to účelné pro větší projev originality, ale na druhé straně chceme právě prosociální a morální aspekt sociálního jednání posílit (viz dále). Názor, že v atmosféře cvičení a psychologizování můžeme odložit některé morální zásady, jako před lékařem odkládáme beze studu šaty, je snad oprávněný jen částečně a za předpokladu, že se opravdu lektorovi podaří odhalit psychologické zdroje asociálních tendencí, které se zde vyjeví, že se mu podaří jejich uvědoměním a kritikou posílit tendence pozitivní. Tak například posluchači při verbálně prováděném cvičení „jak zdokonalit manželské soužití" přecházejí po etapě „slušného chování" k lascívním námětům. Vedoucí (záleží ovšem na podmínkách) je může krátce připustit a ukázat, jak může být tvořivost snadno sycena vulgaritou, přezíravostí, nadřazeností a řadou dalších „svérázných" přístupů, které jsou neslučitelné s mravní kulturou a mravním kodexem socialistické osobnosti.

Jako příklad projekce uvedených zásad vztahující se i k další části si uveďme cvičnou diskusi, v níž určíme témata (tvrzení), jednu osobu jako generátora idejí, druhou jako kritika, u třetí

funkci neurčíme. Podle první zásady ubezpečíme členy skupiny, že si jistě se svými rolemi budou vědět rady (zejména třetího, který se teprve v průběhu stane spojencem jiné osoby, nestranným soudcem, pozorovatelem, když řeč vázne, kritikem vystoupení druhých atd.). Podle druhé zásady nevstupujeme vůbec do diskuse, i když účastníci dlouho nevědí, jak začít, dělají zjevné chyby apod. Další zásady obsahuje uvedení do hry či závěr s psychologickým výkladem vedoucího. Snažíme se vytvořit atmosféru uvolněnosti, vžít se do rolí, produktivního napětí. Zasáhneme jen v takovém případě, když diskuse přesáhne morální kritéria — účastníci se začnou napadat a přitom až příliš zaměňují roli za skutečnost.

c) Možnosti rozvoje komunikace tvořivé povahy

Rozvoj komunikace tvořivé povahy navazuje na výcvik v praktické rétorice. Její rozvoj umožňuje v tvůrčí skupině dokonalejší výměnu psychických obsahů mezi členy, řízení činnosti a má i další funkce (výchovné vlivy, stimulačně motivační a hygienické účinky). Komunikace se uskutečňuje především verbálně, řečí, jako promluvy (sémanticky uzavřené, relativně samostatné jednotky řeči realizované s konkrétním cílem a za konkrétních okolností prostorových a časových jedním mluvčím, Doležel, 1960). Prostředkem k uskutečnění promluv je jazyk jako soustava výrazových prostředků lexikálních a gramatických. Mimo verbální podobu může být obsah vyjádřen i jinak — předložením a uspořádáním fakt, věcí (za tvůrce může diskutovat i jeho dílo, které „odpovídá", táže se, argumentuje). Výpovědi mohou mít také podobu obrazovou (grafy, schémata, ilustrace, akustické obrazy) nebo symbolickou (čísla, značky, symboly). Tyto výpovědi lze však slovem opsat. Méně snadný opis je u další formy, u neverbální komunikace (*Křivohlavý,* 1973). Projevy tohoto druhu jako pohyby člověka v prostoru, detailní pohyby a pozice těla, hlavy, končetin, gesta, mimika, sdělení pomocí očí a jiných smyslových orgánů, a zejména akustické projevy doprovázejí promluvy nebo se mohou uskutečňovat samostatněji, ale nemají tak dokonalou soustavu prostředků, jako má jazyk.

Nejmenší jednotkou promluvy je výpověď. Je charakterizována obsahově, sématicky [pojmenováním, kterých je ve výpovědi užito, komunikativními záměry či cíli, kterých chce mluvčí u adresáta dosáhnout, různě projevenými postoji mluvčího k obsahu výpovědi a k situaci, v níž komunikace funguje (a formálně) intonačně, pomocí pauz, syntaktickou a gramatickou výstavbou]. Vý-

pověď se skládá ze slov, vět, souvětí i větších celků, které jednak odrážejí jisté elementy situace (aktéry, jejich činnost, vlastnosti, předmět, nástroje, podmínky), jednak slouží přeměně situace (zejména předmětů).

Některé výpovědi mají ustálenou podobu (rčení, obraty, zkratky, fráze), většina se však vytváří v dané situaci a vyžaduje tvůrčí schopnosti. Přehnaná originalita v řeči však může být na závadu, protože může narušit srozumitelnost, a tudíž základní funkce komunikace v tvůrčím procesu.

Celkem skládajícím se z jednotlivých výpovědí a promluv je diskuse. Tvůrčí diskuse se vyznačuje jak rozdíly v obsahu i formě promluv jednotlivých účastníků, tak společným cílem, ke kterému mají dospět, například jasností myšlenky, rozhodnutí, vytříbeností soustavy závěrů, návrhů nebo jen jejich kritickým posouzením.

Můžeme tedy rozvíjet jak jednotlivé části diskuse (výpovědi, promluvy), tak celou diskusi (expozici, průběh, zauzlení, řešení, závěry). Pro první směr vystačíme s doporučeními a cvičeními praktické rétoriky, pro druhý směr se používá *modelová diskuse* na vhodně vybrané téma. Role účastníků se popřípadě střídají (např. dva diskutující s různými argumenty a třetí člen, který má katalyzační funkci, např. tlumí příliš emocionálně pronesené promluvy nebo naopak povzbuzuje, vyplňuje diskusi, když její průběh vázne). Při použití jiné metody lektor sleduje průběh přirozené diskuse v kolektivu a kriticky ji posuzuje. Po skončení upozorní na přednosti a nedostatky.

Pro toto posuzování můžeme vytknout následující kritéria:

— rozsah promluv, měřený počtem výpovědí, výroků, myšlenek, vztahujících se k předmětu, počtem vystoupení účastníků diskuse za jednotku časovou, časem stráveným diskusí. Nejsme-li si optimalitou jisti, zkoušíme určitou pasáž přehrát a tu se ukáže, co bylo třeba říci úsporněji či co více rozvinout;

— obsah — lze posuzovat podle toho, týkají-li se jednotlivé výpovědi předmětu nebo ne, či do jaké míry jsou mu vzdáleny. Hodnotíme též stupeň, jak pravdivě výpovědi daný předmět odrážejí, co na něm zjišťují a jak výstižně to účastníci vyjádřili (např. při popisu). Sám objektivně správně vyjádřený obsah však můžo být různě pochopen vlivem orientace adresáta nebo formy výpovědi, proto je vhodné, zúčastní-li se hodnocení obsahu všichni účastníci;

— forma — lze rozlišovat promluvy mluvené a písemné, přímé a různě zprostředkované, například technickými zařízeními, stylově různé — „suchý" vědecký styl, „mluva čísel", použití různých literárních prostředků, například metafor, až k uměleckému výrazivu. Upozorníme účastníky, aby sle-

dovali i vnitřní formu, tedy vnitřní dialog, který skutečný dialog doprovází, jimž pokračuje nebo jemuž předchází;

— míra vlivu promluv jednotlivců na ostatní adresáty (ale zpětně i na mluvčího). Hodnotíme, jak promluva stimulovala poznávací procesy tvůrčího myšlení, vyvolala-li inspirované výroky, emocionální reakce, pochvaly či kritiky reakce na ně, pocity ohrožení, prestiže. Adresát totiž může pociťovat jak omezování rozletu, tak jeho obohacení, zvýšení tempa svých vlastních produktivních činností. Vlivem těchto reakcí se může měnit celé ladění diskuse: z konstruktivního na destruktivní, z objektivně interesovaného na subjektivně zaměřené (např. na obranu nebo prosazování vlastní osoby). Vliv na adresáta lze též posuzovat v rovině fyziologické — měřit krevní tlak, srdeční tep a pozorovat viditelné rychlé dýchání, pohybové akce, pocení, červenání;

— na základě obsahu, rozsahu, forem, vlivu lze stanovit etickou hodnotu promluv a identifikovat řadu závad. V oblasti eristiky (umění sporu) jsou známy četné strategie, nevhodné zásahy, obraty, nepoctivosti, finty, úskoky, které v prezentaci myšlenek, argumentaci a reakcích na výpovědi partnerů používají účastníci pro získání určitých výhod;

— míra organizovanosti — týká se vystupování účastníků, a zejména způsobu práce protagonisty, způsobů jeho vystupování, ceremoniálních pasáží apod.

— dynamičnost ve smyslu toku, výměny obsahů, stoupání či poklesu zájmu účastníků, narůstání shody či rozdílu, vzniku a narůstání konfliktu, míry emočních a jiných faktorů (bouřlivosti), vztahů mezi účastníky (odstupňovaných ve škále sympatie až hostility). V pozadí dynamičnosti je zřejmě míra rozpornosti (mezi řečovým obrazem předmětu, mezi myšlenkovými obsahy u jednotlivých účastníků — např. počtem námitek k nějakému tvrzení). Nulová rozpornost utlumuje diskusi, podobně však i příliš vysoká (vzniká pocit, že je zbytečné se hádat). Existuje tedy optimální rozpor, rozdíl, nesouhlas, nejasnost, vzbuzující zájem. Dynamičnost se projevuje jako vzrušenost, zainteresovanost účastníků na komunikaci, míra intimity, tj. nakolik vstupují účastníci do osobních vztahů a říkají své osobní názory. Lze tedy posuzovat míru otevřenosti, uvolněnosti diskuse, proti opačnému pólu, kdy jsou promluvy strategicky příliš upravené, či dokonce se jejich obsah maskuje, vládne napjatost, číhání na chybu;

— míra vážnosti nebo lehkosti až humornosti komunikace. Vážností může být obsah ještě více zatížen, spojen s hrozbami důsledků, sankcí, pesimismem nad těmi či oněmi rozhodnutími, náladami stísněností, zatímco humor a vtip se dobře vážou s tvůrčím rozletem, ironií (např. u sokratovského typu dialogu), se stimulací tvořivého myšlení, satira a sarkasmus s odhalením chyb, kritickým přístupem, rázným rozlišením „zrna od plev";

— role účastníků diskuse. Hodnotíme, jak účastníci zaujali, případně sehráli přidělené role, a to podle dimenzí podřízenost — nadřízenost, míry aktivity

vnášení pozitivních a negativních stimulů (závad), kritičnosti a vnášení nápadů, užívání prostředků k ovlivnění ostatních účastníků.

Přirozená diskuse hodnocená lektorem i diskuse cvičné patří k oblíbeným složkám kreativních programů. Vyžadují však značnou zkušenost lektora. Získají-li totiž účastníci pozitivní prožitky, přičítají je svému výkonu, získají-li naopak negativní (např. tak činí poražení účastníci), svádějí to na nespravedlivé hodnocení nebo chybné vedení diskuse lektorem.

ZÁVĚR

PERSPEKTIVY METODIKY ROZVOJE TVOŘIVOSTI

Jsme si vědomi, že metody rozvoje tvořivosti mají ještě mnoho problémů a že i celá struktura metodiky má mnoho bílých míst. Předložený soubor můžeme charakterizovat spíše jako „nižší školu" přípravy na tvorbu už také proto, že jsme museli ve výkladu ponechat stranou tato témata:

— speciální užití metod ve vyučovacím procesu (tento směr více sleduje *Ďurič a kol.*, 1984), například v různých odborných předmětech, na různých stupních výchovy, typech škol a v mimoškolní výchově;
— systematičtější pohled na spojitost uvedených metod s rozvojem světového názoru, politického rozhledu a přesvědčení, popřípadě spojitost s aktivními metodami v různých formách ideologického a odborného školení (např. u řídících pracovníků), morálně politické přípravy apod.;
— širší analýzu celé oblasti rozvoje tvůrčí osobnosti, včetně motivace, volních vlastností, určitých rysů a rozvoje sociální tvořivosti. K tomu by bylo třeba předem v psychologii více teoreticky rozpracovat a experimentálně prozkoumat jev sociální tvorby, který zahrnuje tvorbu sociálních situací, vztahů, pozic, rolí, tvůrčí kooperace ve skupině a komunikace. Na tomto tématu jsou patrné stopy minulých zájmů psychologie tvořivosti, jež věnovala více pozornosti bouřlivě se rozvíjejícím oblastem tvorby vědecké, technické a umělecké a méně tvorbě v řízení, organizaci a vedení lidí a která byla schopna v rozvoji pomáhat víceméně hlavně jednotlivci;
— z hlediska celkového rozvoje osobnosti a funkce tvořivosti v celém životním stylu jsme také nemohli zachytit vliv celé kultury na tvořivost, zejména té nejběžnější a nejdostupnější, tkvící v zobrazení řady životních aktů a vyplňující řadu časových úseků denního a týdenního programu. Běžný soud, že některá atraktivní komunikační média jsou jen pouhou „výlohou" a vedou k pasívnímu příjmu kulturních hodnot a ubíjejí tvořivost jak z hlediska časových možností, tak motivace (je zbytečně problematické si sám zanotovat, když perfektní výsledek lze obdržet otočením knoflíku), by bylo nutno prověřit. V rozsáhlé literatuře o vlivu těchto prostředků na vývoj například mladé generace najdeme řadu protichůdných mínění i zjištění. Je totiž zřejmé, že na druhé straně rozsah zájmových činností stoupá a tvořivost se může rozvíjet zde nebo ve skrytu pod vlivem obrovského množství byť pasívněji přijímaných kulturních statků;
— při třídění jsme mohli málo lišit metody, které jsou součástí procesu výchovného či pracovního. Spíše se náš text kloní k užití v procesu mimoškolní výchovy, a to v širokém masovém měřítku. To se však týká charak-

teru celku — v dílčích přístupech jde o nabídku metod, postupů, námětů použitelných všude;

— s předchozím bodem souvisí i oblast metod pro tvorbu tvůrčího klimatu na různých pracovištích, ve společenském makrosystému. Máme již vhodné diagnostické prostředky a určité zkušenosti i z kursů týkajících se vedení tvůrčích kolektivů, ale metody, jak připravovat tvůrce klimatu (diferencovaně např. vedoucí a podřízené), jsou stále ještě na počátku;

— nemohli jsme se též věnovat otázkám speciální přípravy mladých tvůrců, přípravě vědeckých a technických kádrů, zlepšovatelů, literárních, hudebních, hereckých, výtvarných, sportovních talentů, přípravě na tvorbu studentů odborných a vysokých škol, zejména například uměleckých (kde jsou cvičeni v jednotlivých ročnících pokusnou tvorbou), možnostem uplatnění v postgraduálním studiu a aspirantuře;

— z celé široké škály metod rozvíjející psychosomatické předpoklady pro tvůrčí činnost (metody stimulující tvůrčí myšlení prostřednictvím stavů a zkušeností těla, využívající např. relaxovaných stavů) uvádíme jen problematiku kreativní motoriky a metod z ní odvozených. Přitom je nepochybné, že schopnost připravovat a regulovat duševní stavy může být velmi významná pro každodenní „provoz" tvoření, dlouhodobou a spolehlivou výkonnost v tvůrčí činnosti atd.;

— zvláštní kapitolu by si také zasloužily výcvikové a rozvojové metody pro oblast informační činnosti, hodnocení a ochrany tvůrčích produktů a hodnotová analýza a příprava v dalších směrech týkající se ekonomických, technických, právních a organizačních a jiných aspektů tvůrčí práce;

— zvláštní kapitolu by si také zasloužil výcvik ve spolupráci tvůrce s přístrojovou a výpočetní technikou, důležitý pro všechny (i četné umělecké) obory. V řadě vědeckých disciplín je ovládnutí této stránky podmínkou využití i předpokladů mentálních. Konečně nemohli jsme ani dostatečně zachytit vliv techniky obklopující člověka vůbec, měnící jeho činnosti, činící jej v mnoha směrech závislým na technickém zařízení a poskytující množství situací náročných na tvořivost. Zvláštní součástí této tematiky je využití počítačové techniky, zejména simulovaných problémových situací, pro rozvoj řešitelských schopností u mládeže;

— protože by to vyžadovalo širší výklad psychologických momentů využití představivosti a fantazie, nezahrnuli jsme do textu souhrnnou kapitolu o rozvíjení řízené imaginace a fantazie. Řada možností využití těchto metod je sice v různých kapitolách referována, ale souhrnný text by měl značný rozsah. Mimoto je zde řada metod ještě ve stadiu zkoušek a pro lektora či učitele by u tohoto tématu bylo více než kde jinde potřebné podat ucelenější a hlouběji popsaný způsob užití;

— třebaže řada uvedených cvičení užívá verbálních projevů, je tvořivost v této oblasti pouze naznačena (tj. nezabýváme se řečovou tvorbou jednotlivce vůbec, jeho tvořivým využíváním systému jazyka, tvorbou novotvarů, použí-

váním alternativních způsobů vyjadřování — dialektu, slangu, historického stylu, a vůbec osobním stylem vyjadřování, používáním metafor atd.). Tvořivá nefrázovitá komunikace má velký význam pro sociální styk a mohla by více kompenzovat negativní vlivy masových komunikačních prostředků;

— nezbytným doplňkem každého souboru metod je zásobník příkladů, případů, námětů. Mohli jsme uvést ukázky jen ilustrativní. Osbornova Applied imagination (1963) a jiné podobné zdroje vypadají sice jako zásobníky, ale jsou tematicky značně zjednodušené a již zastaralé. Známé Altšullerovy práce (1973, 1979, 1980) obsahují jen technické problémy. V některých případech (u dramatické výchovy) odkazujeme na jiné prameny, které jsou zde již k dispozici. Nicméně by byl rozsáhlejší a všestrannější zásobník námětem další publikace;

— konečně jsme nemohli uvést poznámky k indikaci a kontraindikaci a údaje o účinnosti jednotlivých metod (většina psychologických měření se týká celých programů). Je pravděpodobné, že psychologické zkoumání vlivů (třebaže z těchto jevů metody vycházejí) by napomohlo jejich pedagogickému zdokonalování.

Metodika rozvoje tvořivosti v dnešní psychologické podobě se bude dále nejlépe rozvíjet jako pedagogická disciplína, v níž by měla další formativní úlohu hrát široká praxe v různých oblastech výchovy a vzdělání. Výchovně vzdělávací soustavy socialistických zemí, tedy i naše, obsahují řadu bodů (ať již v koncepci, osnově, pomůckách či v práci nadšených realizátorů), které poskytují metodám pro rozvoj tvořivosti značný prostor. Další je ovšem třeba hledat. Třebaže potřebu jejich rozvíjení a uplatňování není nutné přeceňovat, jeví se už dnes vhodným nástrojem zdokonalování komunistické výchovy.

LITERATURA

Adams, J. L.: Conceptual Blockbusting: A Guide to better Ideas. San Francisco 1974.
Allen, M. — Niels, A.: Creative motion. Anderson, S. C., Droke House 1971.
Altšuller, G. S.: Algoritm izobretěnija. Moskva Moskovskij Rabočij 1973.
Altšuller, G. S.: Tvorčestvo kak točnaja nauka. Moskva, Sovětskoje radio 1979.
Altšuller, G. S. — Seljuckij, A. B.: Krylja dlja Ikara. Petrozavodsk, Karelija 1980.
Andrejsek, K. — Beneš, J.: Metody řešení technických problémů. Praha, SNTL 1984.
Andrews, G.: Creative rhytmic movement for children. NYC: Prenctice, 1954.
Arabadžijev, S. — Hlavsa, J.: Sugestivní vliv hudby a sentence na fluenci v testech kreativity. Studia psychologica, 1978, č. 3.
Arnheim, R.: Art and visual perception — a psychology of the creative eye. U. California Press, Calif. Berkeley 1965.
Arnheim, R., Visual thinging. Berkeley, University of California Press 1969.
Ašukin, N. S. — Ašukina, M. G.: Krylatyje slova. Moskva, Chudožestvennaja literatura 1966.
Bakalář, E.: I dospělí si mohou hrát. Praha, Pressfoto, ČTK 1976.
Bakalář, E.: Moderní společenské hry s psychologickou tematikou. Praha, Mladá fronta 1980.
Balagstas, T. M.: The relationship between parental attitudes and children's creativity in thytmic movements. Diss. Abstracts, 1969, June, 29 (12A), 4304.
Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha, SPN 1983.
Bauer, K. H.: Aphorismen und Zitate für Chirurgen. Berlin — Heidelberg — New York, Springer 1972.
Begiašvili, A. F.: Filozofie a poezie. Praha, Mladá fronta 1979.
Bellman, W. M.: The effects of creative dramatic activities on personality as schown in studen self-concept. Diss. Abstracts, 1975, vol. 35, 5668 A.
Beneš, J. — Hlavsa, J.: Tvůrčí rozvoj osobnosti a kolektivu. Čs. psychologie, 1977, č. 5.
Berkovec, J · Hry s tóny. Praha, Supraphon 1971.
Berkowitz, W. R. — Avril, J.: Shortterm sensory enrichment and

artistic creativity. Perceptual Motor Skills, 1969, 28(1), s. 275 až 279.
Beveridge, S. K.: The relationship among motor creativity, movement satisfaction and the utilization of certain movement factors of second grade children. Diss. Abstr., 1974, 34 (11 A), s. 7022.
Binder, R.: Úvod do pedagogiky tvorivosti v technických odborných predmetoch, Bratislava, SPN 1981.
Bajatkin, B. A. — Dorfman, L. J.: Vlijanije na psichomotoriku v svjazi s osobennostjami nejrodinamiky. Vopr. psichologii, 1980, č. 1.
Böhm, E.: Formung der Persönlichkeit im Prozess der Bildgestaltung. Kunsterziehung, 1975, č. 11.
Buggle, H.: Cariso. Stutgart, BVA Verlag 1973.
Burjanek, J.: Hudební myšlení. Brno 1970.
Cajal y Ramón, S.: Pravidla a rady k vědeckému bádání. Praha, Družstvo Máje 1946.
Cejtlin, A. G.: O práci spisovatele. Praha, Čs. spisovatel 1973.
Complo, J. M.: Dramakinetics: A new approach for children in creative expression. Diss. Abstr., 1972, 32 (11 A), A 6092.
Čáp, J. — Dytrych, Z.: Utváření osobnosti v náročných životních situacích. Praha, SPN 1968.
Čáp, J.: Psychologie pro učitele. Praha, SPN 1980.
Davydov, V. V.: Problema periodizaciji psichičeskogo razvitija. Vozrastnaja i pedagogičeskaja psichologija, Perm 1974.
Dickson, N. H.: A subjective study by the observer of the creative movement of second and third graders. Diss. Abstracts, 1966, 8, č. 4495.
Disman, M.: Receptář dramatické výchovy. Praha, SPN 1976.
Doležel, L.: O stylu moderní české prózy. Praha 1960.
Dunn, M. A. H.: An exploratory study of the effects of college level creative drama course on creative thinking, risk taking and social group acceptance. Diss. Abstracts, 1974, vol. 35, s. 2431—2.
Ďurič, L.: Naša škola a rozvoj tvorivého myslenia žiakov. Psychológia a škola IX. Bratislava, SPN 1984.
Ďurič, L.: Vývin kreativity žiakov ZDŠ. In.: Psychologické výzkumy v ČSSR: 1976—1980, Praha, ČSPS 1980.
Elkonin, D. B.: K probleme periodizaciji psichičeskogo razvitija v dětskom vozraste. Vopr. psichologii, 1971, č. 4.
Erazím, P.: Vybrané zásady konstruktivního dialogu. Praha, UVPS 1979.

Erazím, P.: Zásady konstruktivního dialogu. Praha, Ústav pro vzdělávání pracovníků ve stavebnictví 1979.
Exiner, J.: Teaching creative movement. Boston, Plays Inc. 1975.
Farnsworth, P. R.: Stereotyped thinking in music. Music Educators J., 1961, 48 (1).
Finkelstein, S.: How music expresses ideas. New York 1952.
Gates, J.: Mobile reflected light images: A description of a process for stimulating aesthetic and creative behavior in students yournal of Creative Behavior, 1968, 2 (1), s. 58—62.
Glover, E. C.: A motor creativity test for college women. Diss. Abstr., 1974, 35 (4 A), 2033.
Glückselig, J.: Podvedená věda. Praha, Pressfoto 1972.
Goertler, V.: Vom literarischen Handwerk der Wissenschaft. Eine Plauderei mit Zitaten und Aphorismen. Berlin und Hamburg, L. Parey, 1965.
Gregor, V.: Nové publikace o dětské hudební tvořivosti. Estetická výchova, 1984, č. 4.
Gregory, R. L.: The intelligent eye. N. Y. Mc Graw-Hill, 1970.
Hahn, E.: Kreativität im Sport — eine Sozializierungschance. Referát pro Kongress Sozialization im Sport. Oldenburg 1973.
Halbreich, H.: Bohuslav Martinů und die Welt des Traumes. In Bohuslaw Martinůs Bühnenschaffen, sborník (R. Pečman ed.). Praha, Hudební informační centrum 1967, s. 57—74.
Hartl, B.: Inspiromat. Praha, Mladá fronta 1967.
Havlínová, M.: Nová povaha vzdělání v technicky vyspělé civilizaci. Sociologický časopis, 1966, č. 2.
Havlínová, M.: Knížka pro rodiče o dětech a čtení. Praha, Albatros 1978.
Havlínová, M. — Novotná, M. — Prokopec, M.: Dlouhodobá predikce některých ukazatelů duševního vývoje. Záv. zpráva, část 3. Praha, IHE 1980.
Hečko, F.: Od veršů k románům. Praha, Československý spisovatel, 1955.
Helus, Z.: Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha, SPN 1973.
Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
Hlavsa, J. — Stránský, A.: Uplatnění psychologie kreativity ve sportovní činnosti. Teorie a praxe tělesné výchovy XXI, 1973, č. 8, s. 485—488.
Hlavsa, J.: Kapitoly z psychologie hudební tvorby. Nepublikovaná studie. Praha, Český hudební fond 1974.
Hlavsa, J. — Kobylka, J.: Psychické stavy v tvůrčím procesu. Čs. psychologie, 1974, č. 2.

Hlavsa, J. — Krčová, Z.: Psychologický účinek metod pro rozvoj tvořivosti. Čs. psychologie, 1976, č. 2.
Hlavsa, J. — Jurčová, M.: Psychologické metody zisťovania tvorivosti. Psychodiagnostika, Bratislava 1978.
Hlavsa, J.: Metody tvůrčího řešení problému. In: *Pavelka, K. a kol.:* Řešení komplexních úkolů v řídící praxi. Praha, Svoboda 1979.
Hlavsa, J. — Viewegh, J.: Hodnoty a rozpory v tvůrčím procesu. Čs. psychologie, 1979, č. 4.
Hlavsa, J. a kol.: Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha, SPN 1981.
Hlavsa, J. — Mihule, J. — Stránský, A.: Fantazijní tematika v díle Bohuslava Martinů. Referát z konference Bohuslav Martinů očima dneška. Praha 1981.
Hlavsa, J.: Směry zkoumání rozvoje osobnosti. Čs. psychologie 1982, č. 4.
Hlavsa, J. — Mihule, J.: Asociace, fantazie a programová hudba. Referát na konferenci Smetanova Má vlast a její postavení v evropské hudbě. Praha 1982.
Hlavsa, J. — Mihule, J. — Stránský, A.: Kreativní reakce na hudební dojmy. Čs. psychologie, 1983, č. 1.
Hlavsa, J.: Psychologické základy teorie tvorby. Praha, Academia 1985.
Hlavsa, J.: Využití motorické kreativity k rozvoji tvůrčího potenciálu. Teorie a praxe TVS, 1984, č. 2, 3.
Hlavsa, J. — Langová, M. — Všetečka, J.: Člověk v životních situacích. Praha, Academia 1986.
Holešovský, F.: O dětské tvořivosti. Rodina a škola, 1947, č. 6.
Holešovský, F.: Základní problémy výchovy k tvořivosti. S úvodem *Jana Fišera.* Praha, KPÚ 1975.
Holeyšovský, J. — Ňachajová, T.: Development aspects of creative activity, 4 th Prague Conference. The acts of papers, 1982, s. 49.
Chaloupka, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha, Albatros 1984.
James, L.: Conceptual blockbusting: A guide to better ideas. San Franciso, Freeman and Co 1974.
Jurčová, M.: K ontogenetickému vývinu divergentného myslenia. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1983, čl. 3.
Jurčová, M.: Psychologická charakteristika úloh tvorivého charakteru. Jednotná škola, 1981, č. 7.
Kay, A. C.: Microelectronics and the personal computer. Scientific American, 1977, Sept., 232—244.
Kepes, G.: Education of vision. London, 1965.
Kejvanová, A.: Konfrontační přístup k metaforickým pojmenová-

ním mechanizačních prostředků ve stavebnictví. Acta polytechnica 3 (VI, 1), 1979, s. 25—35.
Khatena, J. — Barbour, R.: Training music majors in College to thing creatively with sounds and words. Psychological Reports, 1972, Vol. 30 (1).
Kirejenko, V. I.: Psichologija sposobnostěj i izobrazitělnoj dějatělnosti. Moskva 1959.
Klivar, M.: Aktuální problémy psychologie umění. Výtvarná práce 12, 1964, č. 14—15, s. 10—11.
Kneutgen, J.: Eine Musikformen und ihre biologische Funktion. Über die Wirkungsweise der Wiegenlieder. Z. exper. angew. Psychol. sv. 17, 1970, č. 2.
Knobloch, F. — Poštolka, M. — Srnec, J.: Hudební sémantika z interpersonálního hlediska. Hud. věda, 1965, č. 2.
Knobloch, F. — Juna, J. — Junová, H. — Koutský, Z.: On an interpersonal hypothesis in the semiotic of music. Kybernetika, 1968, č. 4.
Korda, J.: Příběh sedmi vynálezů. Praha, SPN 1968.
Kraus, K.: Soudím živé i mrtvé. Praha, Odeon 1974.
Kresánek, J.: Základy hudobného myslenia. Bratislava, Opus 1977.
Křivohlavý, J.: Neverbální projevy v sociální interakci. Čs. psychologie, 1973, č. 4.
Křivohlavý, J.: Konflikty mezi lidmi. Praha, Avicenum 1973.
Kulka, J.: K psychologické analýze myšlení při komponování hudby. Čs. psychologie, 1979, č. 2.
Kulka, J.: Sémiopsychologická koncepce komunikování hudbou. Čs. psychologie, 1981, č. 2.
Kurková, L.: Dětská tvořivost v hudbě a pohybu. Praha, SPN 1981.
Lamač, M.: Myšlenky moderních malířů. Praha, NČVU 1968.
Lawther, J.: Movement individuation, motor pattern learning and creativity. In: *Kenyon — Grogg:* Contemporary psychology of sport 623—632. Chicago 1970.
Lesňák, R.: Literárne dielo a čitateľ. Bratislava, Slovenský spisovatel 1982.
Lucký, M. — Škoviera, A.: Psychológia detského divadla I. Bratislava, Osvetový ústav 1975.
Luthe, W.: Creativity mobilization technique. New York, Grune and Stratton 1976.
Machková, E.: Dramatické hry a improvizácie. Bratislava, Osvetový ústav 1981.
Machková, E.: Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací. Praha, Okr. kult. středisko Praha-západ 1983.

Malík, M.: O psychofyziologickém účinu elektronické hudby. Hud. rozhledy, 1965, č. 5.
Masters, R. — Houstons: Mind Games. N. Y., Viking Press 1972.
Mautner, F. H.: Der Aphorismus als literarische Gattung. Zeitschr. f. allg. Kunstwiss., 27, 1933, s. 132—175.
Maydl, P.: Psychologie a sociologie divadla. Vysokoškolské skriptum. Praha, SPN 1978.
McKim, R. H.: Experiences in visual thinking. Monterey California, Brooks Cole 1972.
Meyer, L. B.: Emotion and Meaning in Music. Chicago 1965.
Míčko, M.: Člověk v umělci. Praha, 1962. Zde mimo jiné stať Eugéne Delacroix ve světle svého deníku, s. 39—67.
Míčko, M.: Umění nebo život. Praha, Nakl. národní práce 1944.
Mihule, J.: Bohuslav Martinů, profil života a díla. Praha, Supraphon 1974.
Mihule, J.: K úloze hudby v tělesné výchově a sportu. Teorie a praxe tělesné výchovy, 1976, č. 4.
Mikšík, O.: Člověk a svízelná situace. Praha, Naše vojsko 1969.
Mikulinskij, S. R. — Jaroševskij, M. G.: Socialnopsichologičeskije aspekty naučnoj dějatělnosti. Voprosy filosofii, 1973, č. 1.
Millarová, S.: Psychologie hry. Praha, Panorama 1978.
Moljako, V. A.: Psichologija rešenija školnikami tvorčeskich zadač. Kijev, Radjanská škola 1983. (A metodické pokyny z roku 1984.)
Mooney, R. L.: A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In: *Taylor, C. W.:* The second univ. of Utah conf. on the identification of creative scientific talent. 1958, s. 170—180.
Noltenius R.: Die Aphoristik Hugo von Hofmansthal und seiner Freude R. A. Schröder und Arthur Schnitzler. Ein Beitrag zur Phänomenologie des modernen Aphorismus. Diss — Universität zu Mainz, Mainz 1968.
Osborn, A. F.: Applied imagination. New York 1963.
Pavelka, K. a kol.: Řešení komplexních úkolů v řídící praxi. Praha, Svoboda 1979.
Pavelka, J.: Anatomie metafory. Brno, Blok 1982.
Plch, J.: Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy. 1. vyd. Praha, SPN 1974.
Plch, J.: O základech teorie výchovy slovesným uměním. 1. vyd. Praha, ÚÚVPP 1978.
Plch, J.: O výchově slovesným uměním a základech její vědní disciplíny. Praha, SPN 1979.

Plch, J.: O výchově slovesným uměním v mladším školním věku. Praha, SPN 1981.
Poledňák, J.: ABC, stručný sborník hudební psychologie. Praha, Supraphon 1984.
Poledňák, J.: Některé problémy rozvoje hudební představivosti. 1, 2. Hud. věda, 1964, č. 4; 1965, č. 1.
Poledňák, J.: Psychologické a sémantické předpoklady interpretační apercepce hudby. Estetika, 1974, č. 4.
Poledňák, J.: Smysl hudby a smysl pro hudbu. Estetická výchova, 1983, č. 2, 3.
Probst, W.: Vom Zukunftsbezogensein im Musikerleben. Köln 1960.
Prokes, D.: Exploring the relationship between participation in creative dramatics and development of imaginative capacitics of sifted junior high school students. N. Y. Diss. New York University, 1971.
Prokop, D.: Problém estetična. Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et historica 2, Studia aesthetica III, 1980, s. 33—63.
Prokop, D.: Poznámky k recepci literárního díla. Estetika, 1983, č. 2.
Průcha, J. — Špírek, O. — Střížková, V.: Rozvíjení sociálně interakčních dovedností a tvořivého myšlení v procesu řízení rozvoje osobnosti. Zpráva výzkumu, VŠE, březen 1983.
Read, H.: Výchova uměním. Praha, Odeon 1967.
Regel, G.: Eigenart, Struktur und Verlauf bildkünstlerischer Schaffenprozesse. Kunsterziehung, 1976, č. 7/8, č. 9, 10, 11.
Roderick, J. M.: An investigation of selected factors thinking ability of music majors in a teacher training program. Diss. Abstracts, 1965, 1, 409.
Rogers, C. R.: Towards a theory of creativity. In: *Anderson, H. H.:* Creativity and its cultivation. N. Y. 1959, s. 69—82.
Rochefoucauld, F. de la: Krutá kniha aforismů s lehkými úvahami o těžkém životě. Praha, Čs. spisovatel 1969.
Sedlák, F.: Prvky tvořivosti v hudebním vnímání. Estetická výchova, 1983, č. 1.
Selye, H.: K záhadám vědy. Praha, Orbis 1975.
Severová, M.: Hra dětí. Praha, Academia 1982.
Schalk, F.: Das Wesen des französischen Aphorismus. Die neuren Sprachen 41, 1933, s. 130—140, 421—436.
Schwabe, J.: Musiktherapie bei Neurosen und funktionelle Störungen. Jena, Fischer 1972.
Slavina, A. V.: Nagljadnyj obraz v strukture poznanija. Moskva, 1971.

Slepička, P. — Kobylka, J.: Tvořivost a sportovní činnost. Teorie a praxe těl. vých., 1976, č. 8.
Smetana, M.: Jak se dělá věda. Praha, Orbis 1975.
Smith, G. J. W. — Carlsson, I.: Creativity in early middle school years. Int. Journal of Behav. Development, Vol. 6, 1983, č. 2.
Smith, J. A.: Setting conditions for creative teaching in elementary school. Boston, Allyn and Baker 1966.
Souček, L.: Blázniví vynálezci. Praha, Albatros 1974.
Stewig, J.: Creative drama and language growth. Elementary School Journal, Vol. 72 (4), s. 176—188.
Stiborová, Z.: Příspěvek k rozvoji hudební tvořivosti žáků ZŠ. Estetická výchova, 1985, č. 5.
Strobel, W. — Huppmann, L.: Musiktherapie. Hogrefe Göttingen, Toronto, Zürich, Verlag für Psychologie 1978.
Sündermann, A.: Musikalische Graphik. Bezüge zwischen Klaug, Farbe und Begärde, Antaios VIII/5, 1967a, 473—489.
Sündermann, A.: Zweierlei Musikalische Graphik. Konkreter Vorschlag zur Problemlösung. Neue ZM, 1967b, č. 10.
Sýkora, J. V.: Improvizace včera a dnes. Praha, Panton 1966.
Šalda, F. X.: Studie o umění a básnících. Praha, 1948.
Šiškina, I. P. — Finkelštejn, R. V.: Krylatyje slova, ich proischožděnije i značenije. Leningrad, Izd. Prosveščenije 1972.
Uždil, J.: Genetický princip, spontaneita a výtvarná výchova. Estetická výchova, 1973, č. 8.
Uždil, J.: Estetická výchova. Praha, SPN 1960.
Uždil, J.: Metodika výtvarné výchovy na národní škole. Praha, SPN 1965.
Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha, SPN 1974 I. vyd. 1978 — II. vyd.
Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha, SPN 1980 — 3. vyd.
Uždil, J.: Mezi realitou a imaginací. Estetická výchova, 1981, č. 4.
Vančurová-Fragnerová, E.: Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině. Praha, SZN 1964.
Vanfraechen-Raway, R.: An exploration of motor creativity in 15—18 year old adolescent. Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie vol. 35 (143), 1973, 79—88.
Váňová, H.: K vymezení pojmu dětská hudební tvořivost. I, II. Estetická výchova, 1980a, č. 3, 4.
Váňová, H.: Kapitoly z historie dětské hudební tvořivosti. 1, 2, 3. Estetická výchova, 1980b, č. 5, 6, 7.
Váňová, H.: K problémům dětské hudební tvořivosti na základní škole. Opus musicum, 1980c, č. 4.

Váňová, H.: Dětská hudební tvořivost v dílech našich autorů. 1, 2. Estetická výchova, 1981, č. 8, 9.
Váňová, H.: Motivace v dětské hudební tvořivosti. Estetická výchova, 1982, č. 6.
Váňová, H.: Podněty k rozvoji pěvecké tvořivosti žáků mladšího školního věku. Estetická výchova. 1983, č. 7, 8, 9; 1984, č. 2.
Vargic, B.: Tvorivosť pri vnímaní hudby a jej verbalne postihnutie. Estetická výchova, 1984, č. 4.
Vaughan, M. — Myers, R. E.: An examination of musical process as related to creative thinking. Research in Music Education Vol. 19 (3), 1971.
Vaughan, M.: Music, creative development and research in musical creativity. In.: Creativity Research, International Perspective (ed. *M. K. Raina*), New Delhi 1980, s. 31—44.
Videmský, L.: Osobnostné a tvorčie charakteristiky umelcov. Rigorózná práca FF UPSČ. Košice 1977.
Viewegh, J.: K užití osobních dokumentů v psychologii. Čs. psychologie, 1972, č. 4—5, s. 363—372.
Viewegh, J.: K psychologii umělecké literatury, problémy a perspektivy. Čs. psychologie, 1983, č. 1.
Volavková-Skořepová, H.: O sebe a svojom diele. Bratislava, Tatran 1968.
Vollard, A.: Vzpomínky obchodníka s obrazy. Praha, 1959.
Votruba, L.: Výchova studentů k tvůrčí práci. Studie 13. Praha, Academia 1984.
Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe I (dovednost sociálně komunikovat). Skripta PFUK. Praha, SPN 1981.
Wall, H.: Über die Steurung von Bildgestaltungsprogressen in Unterricht. Kunsterziehung, 1977, č. 7/8, s. 10, 13.
Wyrick, W.: The development of a test of motor creativity. In: Research Quaterly, 1968, 39, s. 756—765.
Zábrana, J.: Jak se dělá báseň. Praha, Čs. spisovatel 1970.
Zelina, M. — Buganová, Z.: Rozvoj tvorivého myslenia žiakov na hodinách slovenského jazyka. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1983, č. 3.
Zich, J.: Sdělovací schopnost hudby. Hud. věda, 1965, č. 1.
Zima, V.: Proti a pro. Brno, Blok 1972.
Zneuznaní Edisoni. Zábavná prémie členské knižnice. Praha, (ed. *Cirkl, J.*), Svoboda 1979.
Zůna, M.: Člověk v zrcadle. Praha, Svoboda 1968.
Žižka, J. V.: Prométheové a Ikarové. Praha, Máj 1972.

Jaroslav Hlavsa a kolektiv

PSYCHOLOGICKÉ
METODY
VÝCHOVY
K TVOŘIVOSTI

Obálku a vazbu navrhl Pavel Spívala — Vydalo Státní pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze roku 1986 jako svou publikaci č. 4-11-23/1 — Edice Knižnice psychologické literatury — Odpovědná redaktorka Marie Hanušová — Technická redaktorka Jitka Bitnerová — Výtvarný redaktor Pavel Čampulka — Z nové sazby písmem Public — — vytiskl Tisk, n. p., Brno, závod 4, Přerov — — Formát papíru 86 × 122 cm — Počet stran 192 — AA 11,64 (grafika AA 0,49, text AA 11,15) — VA 12,72 — Náklad 8000 výtisků — Tematická skupina a podskupina 02/09 — Vydání první — Cena vázaného výtisku Kčs 21,00
08/21,856

14-526-86 Kčs 21,00