

ZJAVNÁ A SKRYTÁ TVORIVOSŤ

Daniela KUSÁ a kol.

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Bratislava

2006



© Ústav experimentálnej psychológie SAV

Vydal: Slovak Academic Press, 2006

Zostavovateľ: PhDr. Daniela Kusá, CSc.

Recenzent: Prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.

Technická spolupráca: PhDr. Alexandra Prokopčáková, CSc.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou

Príspevky vznikli za podpory Centra excelentnosti SAV pre výskum inteligencie a tvorivosti - CEVIT a Grantovej agentúry VEGA (Vedecká grantová agentúra MŠ SR a SAV)

ISBN 80 – 88910 – 21 – 8

OBSAH

ÚVOD	5
I. VIZUÁLNA A JAZYKOVÁ TVORIVOSŤ A JEJ TVORCOVIA	7
KUSÁ, D., Odkrývanie malej tvorivosti: zjavná novosť a skrytá hodnota	9
JURČOVÁ, M., Humor – jeho potenciál pre obohatenie (skrášlenie) života	31
HANULOVÁ, J., Tvorivosť skrytá v jazyku	48
DANGLOVÁ, O., Individuálny a kultúrny aspekt malej tvorivosti: portréty štyroch tvorcov	68
II. OSOBNOSTNÉ A INTELEKTOVÉ DIMENZIE TVORIVOSTI	81
DOČKAL, V., Tvorivé nadanie – od intelektovej schopnosti po štruktúru osobnosti	83
GURŇÁKOVÁ, J., Androgýnna rozmanitosť a flexibilita obrazu seba a obrazu sveta	107
SZOBIOVÁ, E., KOUTNÁ, J., Intelektové a osobnostné aspekty úspešnosti umelecky zameraných adolescentov	131

Zopár slov úvodom

Naša *Zjavná a skrytá tvorivosť* je výberovou prehliadkou tvorby tých, ktorých tvorivosť zlákala k úvahám, výskumu a napokon aj k písaniu o svojich vlastných pohľadoch na tento „mamutí jav“ – ako tvorivosť označil renomovaný bádateľ v psychológii tvorivosti Howard Gardner. Mamutia metafora napovedá, že tvorivosť je impozantný jav, a tiež to, že „veľkosť“ tvorivosti je výzvou k hľadaniu spôsobov, akými ju „ulovíť“, poznávať a objasňovať ju v jej zjavných aj skrytých podobách.

Názov publikácie ponúka interpretačný priestor, v ktorom to, čo je v tvorivosti *zjavné* a to, čo je v nej *skryté*, má viacero vrstiev a významových odtieňov. Autorská erudícia tých, ktorí do publikácie prispeli, je zároveň pozvánkou k zdieľaniu, polemike a otváraniu ďalších otázok, ktoré – dúfame – naše štúdie navodia.

Jednotlivé štúdie pokrývajú škálu pohľadov, ktoré svojím zameraním spadajú do dvoch tematicky aj štýlom spracovania odlišných okruhov. Prvý okruh pojednáva o tvorivosti v jej svojbytných, jedinečných podobách: hľadá odpovede na otázky o tvorivosti v humore, vo výtvarnej tvorbe insitných aj uznávaných umelcov, v „umení“ jazykovej tvorivosti. V nich sme sa dotkli tvorivosti par excellence, jej hodnoty, ktorú prinášajú veľkí aj malí tvorcovia. V druhom okruhu sú zastúpené analýzy vzťahov tvorivosti k osobnostným a intelektovým dispozíciám, ako sú psychologická androgýnia, tvorivé nadanie, motivácia v umeleckej tvorivosti. Tieto majú nádych evergreenu, sú však polemicky ladené a vnášajú do navonok tradičných tém prvky inovácie.

Záverom si dovoľím povedať, že tvorivosť sama osebe má punc excelentnosti. Naše pohľady, ktoré sú reflexiou bádateľských ambícií a skúseností v CEVITE, predkladáme dúfajúc, že nimi prispejeme k odkrývaniu výnimočnosti, jedinečnosti a najmä neoceniteľnosti, ktorou nás tvorivosť provokuje a inšpiruje zároveň.

Bratislava, 3. októbra 2006

Daniela Kusá

I. VIZUÁLNA A JAZYKOVÁ TVORIVOSŤ A JEJ TVORCOVIA

ODKRÝVANIE MALEJ TVORIVOSTI: ZJAVNÁ NOVOSŤ a SKRYTÁ HODNOTA

Daniela KUSÁ

Malá a veľká tvorivosť sú na prvý pohľad intuitívne známe a relatívne ľahko zrozumiteľné pojmy. Pod veľkou tvorivosťou rozumieme myšlienky, vynálezy, kreácie, ktoré priniesli výnimočnú, významnú inováciu. Naproti tomu k malej tvorivosti sa viažu momenty a situácie, kedy nás spontánny tvorivý nápad prekvapil, zaskočil, potešil, kedy sme ním prekvapili (zaskočili, potešili) seba samých alebo tak urobili iní okolo nás – slovnou metaforou, technickým „kutilstvom“, nekonvenčnou dekoráciou a pod. Inak povedané, invenčnosť, vynaliezavosť, dôvtip si všimneme a oceníme skôr pri veľkej ako malej tvorivosti.

Odkrývanie malej tvorivosti je preto späté s otázkami o kľúčových atribútoch tvorivosti – novosti a hodnote. Zdá sa totiž, že *novosť* malej tvorivosti je viac-menej otázna a jej *hodnota* diskutabilná. Malej tvorivosti síce neupierame, že sa odlišuje od rutinných nápadov, postupov a skutkov, avšak intuitívne ju vnímame inak než tvorivosť, ktorá je nápadná, zjavná - veľká. Tento dojem vzniká z laických postrehov, ale aj polemík a pochybností v odborných kruhoch. Nie je to napokon veľká tvorivosť, ktorú oceňujeme, lebo zodpovedá predstavám a očakávaniam, ktoré sú výstižné pre tvorivosť ako takú? Nie sú to veľkí tvorcovia, výnimočné idey a výkony, ktoré sú presvedčivé svojou novosťou a uznávané pre hodnotu, ktorá z ich prínosu vyplynula?

Na druhej strane, skutočne pestrá mozaika náhľadov a zistení, ku ktorej doposal psychológia tvorivosti dospela, sa sotva môže zaobísť bez jemnejších pojmových odtieňov, v ktorých sa spektrum tváří tvorivosti vyjavuje. Pojmová diferenciacia, z ktorej vzišli výskumy hodnotiacej, emočnej a iných *tvorivostí* ide takpovediac ruka v ruku s nárastom poznatkov, ktoré dnes tvoria spleť rozmanitých a často protirečivých koncepcií a prístupov.

Malá tvorivosť, odkrývanie jej novosti a hodnoty, je istou časťou tohto spektra. V jeho pozadí je otázka: prečo nie jednoducho tvorivosť (jedna)? Totiž, prívlastok „malá“ akoby narúšal všeobecne zdieľané predstavy o jedinečnosti fenoménu tvorivosť, o jej výsostných atribútoch, vďaka ktorým sa stala príťažlivou „destináciou“ pre bádateľské ambície. Aký význam má pre výskum tvorivosti odlišenie malej tvorivosti?

Ako vyplýva z úvodných úvah, pôjde o odkryvanie malej (a veľkej) tvorivosti v dvoch rovinách: (a) otázky o tom, v čom môže byť koncept malej a veľkej tvorivosti prínosný pre *teoretické* náhľady na tvorivosť, pre chápanie jej novosti a hodnoty; (b) otázky o malej a veľkej tvorivosti v *empirickom* výskume, o tom, ako sa novosť a hodnota javia v štúdiách sociálnych a interpersonálnych obsahov a následne o tom, aké zmeny z uvedených empirických skúseností vyplynuli pre ďalšie skúmanie tvorivosti.

I. Malá tvorivosť: otázky novosti a hodnoty

Novosť (novelty) a *hodnota* (value) sú dva kľúčové znaky, bez zohľadnenia ktorých sa sotva zaobíde ľubovoľné psychologické vysvetlenie tvorivosti (Guilford, 1959; Henessy, Amabile, 1988; Freyd, 1994; Sternberg, 1999 a i.). Napriek rôznorodosti pohľadov, filozofických východísk a paradigiem, ktorými sa súčasná psychológia tvorivosti vyznačuje, sú novosť a hodnota považované za esenciálne pre tvorivosť, za jej imanentné znaky. Novosť je znak, ktorý reprezentuje *odlišnosť* tvorivosti od iných psychologických fenoménov, kým hodnota vypovedá o jej *významnosti*. Do akej miery sú tieto dva znaky „pravej“ tvorivosti vlastné pre malú tvorivosť?

Malá a veľká tvorivosť – náhľady M. I. Steina

V čase, keď pojmy malá a veľká tvorivosť uviedol M. I. Stein (1987) v stati nazvanej „Výskum tvorivosti na križovatkách: pohľad 1985“, disponovala už psychológia tvorivosti uznávanými koncepciami a psychometrickými nástrojmi na zisťovanie kognitívnych a osobnostných predpokladov pre tvorivosť. Mala teda dávno za sebou priekopnícke obdobie, v ktorom sa etablovali podnes známe teórie a ich autori.

Otvorenosť, s ktorou Stein predniesol svoje argumenty, pripomína rolu diablovho advokáta – rolu, v ktorej zadaním je kriticky preskúmať fakty a tvrdenia, ktoré sú považované za správne a pravdivé s cieľom naštrbiť konsenzus skupiny. Jeho stať bola pojednaná viac-menej ako výzva, v ktorej autor zaujal hodnotiace stanoviská k neuralgickým bodom vtedajšej teórie a výskumu tvorivosti - počnúc obsahom samotného pojmu tvorivosť: „Používaním toho istého slova *tvorivý* pre každú malú vec, ktorá je nová, alebo pre každú drobnú odchýlku od *status quo* riskujeme, že vztýčime Babylonskú vežu“ (Stein, *ibid.*, s. 421). K rozlíšeniu malej a veľkej tvorivosti teda viedol relatívne nesúrodý obraz v psycho-

logickom koncipovaní tvorivosti. Steinovým zámerom bolo zhodnotiť teoretickú neujasnenosť samotného pojmu tvorivosť, nejednoznačnosť v definovaní tvorivosti pre potreby empirického výskumu. Vo svojej analýze sa dotkol problému kvantitatívnych ukazovateľov tvorivosti, identifikácie vzťahov medzi kognitívnymi a osobnostnými predpokladmi pre tvorivý výkon a ďalších sporných bodov, ktoré sú podnes aktuálne a živo diskutované.

Rozlíšenie malých a veľkých ideí a produktov, malých a veľkých tvorcov a pod. vzťahoval autor pôvodne ku koncepcie-metodologickej dileme, či *každý* je tvorivý rovnakým spôsobom versus či je tvorivosť privilegiom pre *zopár* vyvolených jedincov. Koncepty *malá tvorivosť* (little c) a *veľká tvorivosť* (Big C) by podľa Steina mohli napomôcť k precíznejším vymedzeniam tvorivosti. Malá tvorivosť sa vyznačuje krátkodobými (day-to-day) dôsledkami, jej dosah pre iných ľudí je ohraničený na bežné situácie a problémy, veľká tvorivosť predstavuje významný prínos pre spoločnosť, jej dosah je nadsituáčný, nezaniká so situáciou, v ktorej vznikla, ale stáva sa trvalou súčasťou databázy objavov, vynálezov, umeleckých aktivít.

Steinov návrh nestaval na operačne definovaných, objektívne pozorovateľných ukazovateľoch tvorivého výkonu: v oboch – malej aj veľkej tvorivosti – je obsiahnutá originalita a ďalšie atribúty tvorivého myslenia. V tomto zmysle *novosť* malej tvorivosti nebola spochybnená. Odlišnosť malej a veľkej tvorivosti potom spočíva predovšetkým v ich rozdielnom *sociálnom dosahu* - vo *významnosti*, ktorou vstupujú do povedomia užšieho (malá tvorivosť) alebo širšieho (veľká tvorivosť) okruhu ľudí. Sociálny dosah, významnosť vyjadrujú *hodnotu* tvorivého nápadu, jeho dôležitosť, užitočnosť, čo sú znaky, ktoré sú na kritériách novosti relatívne nezávislé.

Je pritom zrejmé, že išlo skôr o náčrt východísk pre ďalšie bádanie než o detailne prepracovanú koncepciu, v ktorej by malá a veľká tvorivosť boli kľúčovými pojmami. Malá a veľká tvorivosť boli navrhnuté ako pojmové nástroje pre osvetlenie slabých miest, ktoré výskum tvorivosti sprevádzajú - zamieňanie tvorivého potenciálu s tvorivým produktom, príčin a dôsledkov tvorivosti a pod.

Sociálny dosah a hodnota: implikácie pre malú tvorivosť

Prínosom Steinovho návrhu je, že nastolil otázky hodnoty tvorivosti a tým subjektívnosti kritérií, ktorými je hodnota tvorivého nápadu posudzovaná. Kľúčovým slovom *sociálny dosah*, ktorým odlišil malú od veľkej tvorivosti, obrátil pozornosť k *účinkom* a v konečnom dôsledku k

hodnote tvorivého nápadu. Problémom totiž je, že hodnota nie je v priamom vzťahu k úrovni výkonu, čiže kritériá jej posúdenia nevyhnutne podliehajú subjektivite (Freyd, 1994). Inak povedané, hodnota je vyvodzovaná na základe úsudkov (a teda subjektívnych kritérií), ktoré si o významnosti tvorivého nápadu utvárajú pozorovatelia, adresáti a ďalší reálni alebo potenciálni hodnotitelia.

Z hľadiska hodnoty tvorivosti sa výskum jej dôsledkov, sociálnych účinkov javí ako biele miesto v psychológii tvorivosti. Svedčí o tom napríklad nedávna polemika medzi M. D. Mumfordom (2003) a M. A. Runcom (2003), v ktorej odzneli argumenty naznačujúce aktuálnosť pôvodných Steinových otázok. M. D. Mumford vo svojej prehľadovej štúdií o ťažiskových trendoch v súčasnej psychológii tvorivosti záverom konštatuje: „Predpokladáme, že kritériom nášho záujmu je tvorivosť, vytváranie nových užitočných produktov. Teda väčšina štúdií tvorivosti sa pokúša identifikovať príčiny tvorivosti cez skúmanie spôsobilostí myslenia, motívov a dispozičných charakteristík. Dá sa však položiť inú otázku: aké presne sú *účinky* tvorivosti na jednotlivca, na ľudí okolo neho a na širší sociálny systém? Dôvodom pre zrejmy nedostatok nášho záujmu o účinky tvorivosti môže byť predpoklad, že tvorivosť a motívacia sú nositeľmi univerzálneho dobra“ (Mumford, 2003, s.117). Je tu teda očividná výhrada voči prevahe štúdií zameraných na kauzalitu tvorivosti a z nej plynúcej predpojatosti v hodnotení (pozitívneho) sociálneho dosahu tvorivosti. Zároveň, zanedbávanie výskumných otázok o účinkoch tvorivosti v zmysle situačného či sociálneho kontextu vedie k lichotivým náhľadom na tvorivosť pokiaľ ide o jej hodnotu.

Svoj komentár nazvaný „Nemôžeme poznať motýľa pokým nepoznáme (tiež) húsenicu“ pointoval M. A. Runco (2003) analýzou kognitívnych kritérií tvorivosti a vágnosti v ich aplikácii na výskumné problémy. Metaforou, ktorá dôvtipne vystihuje rozdiel medzi tvorivým produktom (motýľ) a tvorivým potenciálom (húsenica), sa autor vrátil k evergreenu psychológie tvorivosti – k otázkam o *príčinách*, o možnostiach identifikácie zdrojov tvorivosti. Vyhol sa tým síce priamej argumentácii na adresu Mumfordových záverov s ich dôrazom na účinky tvorivosti, neobišiel však problém subjektívnosti v posudzovaní tvorivosti ako takej, ktorá je podľa neho nevyhnutná „...som si plne vedomý toho, že moje stanovisko (k otázkam tvorivého produktu a tvorivého potenciálu) samo osebe nevedie k úplne objektívnej vede. Je však možné, že potrebujeme modifikovať naše metódy tak, že nebudú maximálne objektívne, ale že budú objektívne nakoľko je to možné a stále zachytávať tvorivosť“ (Runco, 2003, s. 138).

Odbočku k súčasným polemikám renomovaných autorov som uviedla kvôli zvýrazneniu otázok, ktorým sme čelili aj v našich výskumoch tvorivosti a ktoré napokon viedli k tomu, že sme použili koncept malej tvorivosti v interpretáciách našich zistení a koncipovaní výskumu. Tieto otázky, ktoré sa implicitne dotýkajú aj malej tvorivosti, by sa dali zhrnúť do dvoch okruhov. Prvým z nich sú otázky posudzovania *novosti* v tvorivých procesoch, prejavoch a dispozíciách pre tvorivosť, kde ide o to, či sa tvorivosť vyznačuje istými všeobecne platnými charakteristikami, ktoré sú univerzálne bez ohľadu na typ tvorivosti, osoby či situácie. Sú to otázky o tom, či je tvorivosť jednotný fenomén - alebo či je viacero tvorivostí. Druhým okruhom sú otázky o *hodnote*, teda o kritériách, ktorými sa tvorivosti prisudzuje významnosť, užitočnosť a ktoré rozhodujú o jej prínose pre menšie či väčšie spoločenstvá. Sú to otázky o tom, či je hodnota tvorivosti viazaná predovšetkým na výkonné charakteristiky, alebo či súvisí skôr s osobitými, obsahovo špecifickými podobami tvorivosti.

V súvislosti s malou tvorivosťou ide o otvorené otázky, vyplývajúce z výskumných skúseností v našich štúdiách tvorivosti a jej vzťahov k interpersonálnym procesom a obsahom. Na ich širšiu platnosť poukazujú ďalšie návrhy a polemiky, v ktorých sa stále viac zvýrazňuje potreba poznatkov o *skrytých*, resp. doteraz viac-menej prehliadaných aspektoch tvorivosti – hodnotiacich, emočných, interpersonálnych a ďalších, s účinkami tvorivosti súvisiacich obsahoch. Tie predbežne nachádzajú iba sporadickú odozvu v empirických štúdiách (Lonegran et al., 2004, Gutbezahl, Averill, 1996; Advares-Yorno et al., 2005, a i.) a záro-veň naznačujú, že záujem o hodnotové dimenzie tvorivosti je viazaný na sociálno-psychologické otázky.

II. Hodnota a sociálna významnosť malej tvorivosti

Sú tvorivé nápady a činy prospešné samej osebe, pretože prinášajú inováciu, pestrosť, zmenu? Citujúc M. D. Mumforda (2003) - je tvorivosť nositeľom univerzálneho dobra? Otázka vyznieva rétoricky, keďže kladná odpoveď sa zdá byť zrejmalá. Presvedčenie o priaznivom vplyve tvorivosti, ktoré je badateľné vo väčšine štúdií, je nesporne tiež príčinou jej príťažlivosti, ktorú dokumentuje jedna z najnovších prehľadových štúdií o tvorivosti a jej trendoch v zahraničí (Runco, 2004). Podobne aj v nedávnej štúdií J. Mareša „Pozitívni psychologie: důvod k zamyšlení i výzva“ (2001) je tvorivosť uvedená ako jeden z mála pozitívnych javov, ktorými sa psychológia vo svojej zameranosti na negatívne aspekty

ľudskej psychiky zaoberá. V slovenskej psychológii svedčí o priaznivom nazeraní na tvorivosť intenzita záujmu o jej identifikáciu, rozvíjanie, osobnostné dispozície (Szobiová, 2004; Jurčová, Dohňanská, Pišút, 2000; Dočkal, Matejčík, 1996; Zelina, 1994, a i.).

Otvorenie otázok o hodnote malej tvorivosti nemá za cieľ naštrbiť dobrú povest', ktorú tvorivosť ako psychologický fenomén má. Kladné znamienko pre jej prínos však nemusí byť až takou samozrejmosťou. Dali by sa vymenovať skazonosné (veľké) vynálezy, ale aj rôzne technické s'aby-inovácie, ktoré napriek ich proklamovanej užitočnosti sú skôr samoúčelné. Podobne vynaliezavosť vo vymýšľaní nevinných (malých) lží naznačuje ambivalenciu v hodnotení tvorivosti – osožnosť malej lži pre jej tvorcu a dôsledky pre jej adresáta.

Otázky o hodnote tvorivosti, jej plusoch a mínusoch, preto nie sú púhou rétorickou ozdobou. Osobitne vo vzťahu k malej tvorivosti je potrebné si ich klásť, keďže je to práve malá tvorivosť, pri ktorej samoúčelnosť môže byť maskovaná, skrytá za invenčnosťou a spontánnosťou. Význam kladenia otázok o hodnote tvorivosti sa pokúsim doložiť cez zistenia z našich výskumov, ktoré boli zamerané na interpersonálne obsahy a procesy vo vzťahu k tvorivému mysleniu. Skúsenosti z týchto štúdií sú predmetom prvej časti úvah o významových aspektoch malej tvorivosti. Druhá časť je venovaná disproporcii vo výskume hodnoty/sociálneho dosahu a novosti/individuálneho výkonu, kde záujem psychológie tvorivosti výrazne preferuje tvorivého jednotlivca. Napokon uvediem zistenia z výskumu reklamných tvorcov a výtvarných umelcov, rámcovanými otázkami o významnosti tvorivosti vo vzťahu k sociálnemu uznaniu tvorcu. Obsah motivačných dilem skúmaných osôb pomôže osvetliť nevyváženosť tých prístupov k tvorivosti, ktoré sú implicitne vedené prototypom autonómneho tvorcu.

Hodnota malej tvorivosti a interpersonálne obsahy

Rozmanitosť prejavov tvorivosti, ktorým doslova čelíme vo výskumoch, spôsobuje, že snahy o ich kategorizáciu, o pomenovanie pozorovaných javov sa nevyhnú otázkam (a pochybnostiam) o výstižnosti týchto pomenovaní a kategorizácií. I keď podobné konštatovanie by sa dalo vysloviť aj pri iných predmetoch psychologického bádania, zdá sa, že tvorivosť samotnou svojou povahou – pestrosťou, neobvyklosťou, prekvapivosťou – priam vzdoruje jednoznačným pomenovaniam a definíciam (Torrance, 1988).

V našich výskumoch sme cez tieto otázky dospeli k úvahám o malej tvorivosti a jej hodnote. Boli to experimentálne a quasi-experimentálne

štúdiu, zamerané na vzťahy tvorivého myslenia k zdôvodňovaniu konformity, riešeniu interpersonálnych konfliktov, vnímavosti na interpersonálne obsahy a iným, so sociálnou kompetenciou súvisiacim javom (Falat, 2001a; Falat, 2001b; Jurčová, 2000; Jurčová, Štubňová, 1999; Kusá, 2000; Kusá, 1996). V analýzach zistení sa ukázala potreba odlíšiť dve podoby tvorivosti: tvorivosť skúmaných ľudí v zmysle *výkonu*, ktorý dosiahli v teste tvorivého myslenia a tvorivosť vo verbálnych *výpovediach*, ktoré boli reakciou na podnetové situácie.

Nasledujúca ukážka z výskumu tvorivosti v interpersonálnych konfliktoch (Falat, 2001a, 2001b) pomôže objasniť horeuvedené úvahy. Interpersonálne konflikty sú považované za frustrujúce a teda záťažové situácie, ktoré je možné riešiť viacerými spôsobmi. Rosenzweigova teória frustrácie (1945), z ktorej štúdiu vychádzala, predpokladá, že najčastejšími stratégiami riešenia frustrujúcej situácie sú agresívna a/alebo úniková reakcia. Agresívna a úniková stratégia sú preto považované za typické, bežné - a teda netvorivé - reakcie na frustráciu.

Modelovými situáciami pre výskum tvorivých stratégií v riešení frustrujúcich situácií boli interpersonálne konflikty. Situácie boli vybrané z Rosenzweigovho obrázkového testu frustrácie (Duhm, Hansen, 1998) podľa dvoch kritérií: (a) situácia na obrázku zahŕňa viac než jednu osobu, čiže navodzuje interpersonálny obsah konfliktu; (b) situácia bola považovaná nezávislou vzorkou v pilotnej štúdii za bežnú, často sa vyskytujúcu, ľahko pozorovateľnú. Úlohou v experimentálnej situácii bolo vymyslieť čo najviac odpovedí k replike osoby na obrázku, ktorou sa potenciálne navodzoval konflikt a tým frustrácia. Na ňu bolo možné reagovať štandardným (agresívnym, únikovým) alebo neštandardným (vopred neznámym) spôsobom.

Pri analýze výpovedí boli v prvom kroku aplikované znaky tvorivého myslenia (fluencia, flexibilita, originalita), tie však boli významovo neutrálne vo vzťahu k situáciám, t. j. nevystihovali to, čím sa *obsah* výpovede vzťahuje k riešeniu modelovej situácie a aký je jej význam/hodnota v porovnaní s inými výpoveďami. Inými slovami, ak sme chceli overiť vplyv tvorivého myslenia na tvorivosť v štýle riešenia modelovej/interpersonálnej situácie, potrebovali sme analyzovať význam týchto výpovedí.

Riešenia/verbálne výroky, ktorými skúmané osoby reagovali na konfliktné situácie, boli preto analyzované podľa piatich kategórií, ktoré vyplynuli z obsahovej analýzy. Kategórie sa vzťahovali (a) k definujúcim znakom *tvorivého myslenia* - originálna, vtipná reakcia a (b) k významu riešenia *konfliktnej situácie* - kompromisná, agresívna, úni-

ková reakcia. Obsahová analýza umožňovala na základe uvedených kategórií identifikovať *novosť*/neobvyklosť reakcie a tiež jej *dosah* pre ďalší vývin potenciálneho konfliktu.

Napríklad v modelovej situácii Rande, ktorá zobrazuje konflikt medzi dvoma mužmi, replika jedného z nich (na ktorú má skúmaná osoba reagovať) znie „Tvoje dievča ma pozvalo na dnes večer zatancovať si. Povedala mi, že neprídeš“. Nasledujúce ukážky ilustrujú jednotlivé obsahové kategórie reakcií na uvedenú repliku:

- *originálna*: „Prídem, ale nezbadá ma. Kto by ma spoznal na maškarnom plese?“
- *vtipná*: „To som ťa ja pozval. Ja som bol tým dievčaťom, už dávno sa mi páčiš“
- *kompromisná*: „To ešte nevedela, že sa mi podarí uvoľniť z práce“
- *agresívna*: „Keď si s ňou budeš chcieť niečo začať, budeš mať do činenia so mnou“
- *úniková*: „To ti povedala? Neverím ti, to by neurobila“.

Prvé dve kategórie – originálna a vtipná reakcia – zodpovedajú znakom *tvorivého myslenia*. Upútajú svojou nápaditosťou, nešednosťou, pričom ich výskyt bol zriedkavý. Táto časť analýzy sama osebe naznačila výnimočnosť tvorivých osôb v prístupe k riešeniu bežných interpersonálnych situácií.

Ďalšie tri kategórie – kompromisná, agresívna, úniková reakcia – zodpovedajú *významovým* znakom riešenia pre konfliktnú situáciu. Pri tom agresia aj únik sú *štandardné* reakcie, z ktorých ani jedna neponúka konštruktívne riešenie, teda také, ktoré by bolo prijateľné pre obidve strany. Agresia „rozohráva“ konflikt, zvyšuje napätie medzi účastníkmi situácie, znemožňuje hľadanie kompromisu. Naproti tomu únik nevyostčuje situáciu, blokuje ďalší vývin konfliktu tým, že ho popiera. Nie je však adaptívnym riešením pre frustrovaného účastníka situácie, nakoľko konflikt zostáva potlačený a teda nespracovaný. Inak povedané, ani agresia ani únik nezmiernujú napätie, ktoré vzniklo ako dôsledok frustrujúcej situácie - konfliktu.

V protiklade k agresii a úniku je kompromis *neštandardná* (v situácii konfliktu neobvyklá) reakcia, ktorá má potenciál zmierniť napätie, a to aj medzi účastníkmi situácie, aj pre frustrovanú osobu. Je to reakcia, ktorá je ústretová, ponúka alternatívu nekonfliktného riešenia situácie. Hoci neupútava ani originalitou nápadu, ani nie je pôsobivá svojím dôvtipom, je to zriedkavá reakcia a vyskytovala sa iba v riešeniach tvorivých osôb.

Pre interpretáciu výskumných zistení je dôležité, že osoby s vysokou úrovňou tvorivých schopností neboli výnimočné iba tým, že svoju tvorivosť manifestovali v originálnych a vtipných riešeniach, ktorými reagovali na frustrujúcu repliku. Ďalšia odlišnosť, ktorou sa vyznačovali, bola, že kompromisné (a teda ústretové) reakcie boli štatisticky významne najčastejšou kategóriou u vysoko tvorivých osôb - v porovnaní s výskytom agresívnych a únikových reakcií, ktoré boli najviac zastúpené u osôb s nízkou úrovňou tvorivých schopností. T. j., ukázalo sa, že tvoriví ľudia sú vnímaví na interpersonálne stránky situácie a zároveň schopní prísť s riešeniami, ktoré ponúkajú východisko z konfliktnej situácie a ako také sú neobvyklé. Výnimočnosť riešení tvorivých ľudí sa teda zistila nielen v kategóriách tvorivého myslenia, ale aj vo významovej kategórii, ktorá je neštandardná tým, že prináša osôb *obidvom* aktérom situácie.

Súhrnne povedané, zistené vzťahy medzi tvorivým myslením a spoločnými riešeniami interpersonálnych konfliktov umožňujú interpretácie, ktoré sú relevantné pre novosť (novelty) aj pre hodnotu (value) riešení v modelových situáciách. Po prvé, pokiaľ ide o *novosť*, tvorivé osoby produkovali riešenia, ktoré sú zriedkavé a neobvyklé v reakciách na každodenné frustrácie. Množstvom originálnych a vtipných riešení sa vysoko tvorivé osoby výrazne odlišovali od málo tvorivých osôb, štatisticky významné rozdiely sa zistili aj v troch významových kategóriách, s disproporciou v kategórii neštandardných, na kompromis zameraných riešení, ktoré produkovali iba tvorivé osoby. Z tohto hľadiska kompromisné riešenia zodpovedajú znaku novosti svojou zriedkavosťou a vzťahom k tvorivým schopnostiam.

Po druhé, zistenia sa vzťahujú k *hodnote* neštandardných, atypických reakcií, ktoré dokumentovali odlišnosť tvorivých osôb v zmysle ich prínosu pre riešenie situácie. V súlade s teóriami konfliktov, kompromisné, ústretové reakcie zvyšujú kvalitu sociálnej interakcie, a to tým, že poskytujú alternatívu pri hľadaní východiska zo situačnej pasce, ktorú reprezentuje interpersonálny konflikt ako taký (viď Plous, 1993; Argyle, 1991; Křivohlavý, 1973, a i.). Zároveň, zmenou kvality sociálnej interakcie prispievajú k pozitívnemu vnímaniu a k vytváraniu vzájomnosti medzi aktérmi konfliktu. Vedú teda k priaznivým interpersonálnym dôsledkom, ktoré sú prínosné pre obidve strany - pre tvorivú osobu aj pre ďalších účastníkov situácie.

V zhrnutí sa však sotva vyhneme otázkam o „pravej“ tvorivosti, teda o kritériách tvorivého myslenia vo vzťahu k malej tvorivosti. Na jednej strane sú to kritériá, ktoré sú nezávislé na obsahu situácií, ku

ktorým sa výpoveď – či už tvorivá, alebo netvorivá – viaže. Výpoveď je síce reakciou na istú situáciu, ale z hľadiska originality, nápaditosti a pod. ju posudzujeme ako tvorivú tým, že ju porovnávame s výpoveďami ďalších skúmaných osôb, t.j. bez ohľadu na situačný kontext. Na druhej strane, kritériá tvorivého myslenia dovoľujú určiť prítomnosť tvorivosti vo výpovediach a odlíšiť ich od iných – i keď zriedkavých, neobvyklých – výpovedí. Dokumentujú to aj ukážky z výskumu interpersonálnych konfliktov, kde zriedkavosť kompromisných riešení je istým ukazovateľom tvorivého prístupu, ale tvorivosť ako taká v nich nie je zjavná. Inými slovami, kritériá tvorivého myslenia sú primárnym nástrojom, ktorý následne umožňuje analýzu významu, hodnoty a sociálneho dosahu výpovedí.

Sú interpretácie a úvahy tohto druhu špecifické iba pre isté obsahy – v našom prípade obsahy, ktoré sa explicitne týkajú nápaditosti v riešení sociálnych situácií, kvality sociálnej interakcie, či vnímavosti tvorivých ľudí na situačné kľúče? Zovšeobecnenia by boli proti duchu, ktorým sa analýza interpersonálnych obsahov riadila a z ktorej tieto úvahy vyplynuli. Nimi sme sa pokúsili naznačiť, že tvorivosť má skryté tváre, ktoré majú svoju hodnotu aj vtedy, keď ich vnímame ako bežné, každodenné – a malé.

Sociálna významnosť a prototyp autonómneho tvorcu

Štúdiami sociálnych a interpersonálnych aspektov tvorivosti sme sa ocitli v oblasti výskumu, ktorá je predbežne málo skúmaná. Iba sporadicky sa objavujú výskumy, v ktorých by ťažiskom bol záujem o tie obsahy tvorivosti, ktoré svojím významom prekračujú hranice individuálnych, v tvorivom jednotlivcovi prebiehajúcich procesov a z dispozícií tvorivého jednotlivca vyvedených interpretácií a modelov.

To bol okrem iného dôvod, prečo sme sa odklonili od zaužívaných postupov a prečo sme v interpretáciách siahli po koncepte malej tvorivosti. Malá tvorivosť totiž poskytovala rámec, ktorý dovoľoval odkrývanie významových vrstiev tvorivosti, t. j. obsahov a vzťahov, ktoré presahujú tvorivosť jednotlivca. Výskumy tohto zamerania spontánne posúvajú pozornosť k sociálnej významnosti, ktorú tvorivosť nadobúda cez očakávania a hodnotenia svojich adresátov a pozorovateľov.

Je tu istý paradox. Na jednej strane, javy s prívlastkom „sociálne“ sú vo vzťahu k tvorivosti vnímané s nedôverou a narába sa s nimi ako s takými, ktoré sú pre tvorivosť kontraproduktívne, či aspoň neprajné. *Prototypom tvorcu* je jednotlivec, ktorý je autonómny, odchyľuje sa od noriem, vzdoruje očakávaniam, je preňho typická seba-determinácia –

odolnosť voči vonkajším tlakom a úzka spätosť s *intrapersonálnymi* silami (Sheldon, 1995). Sociálne očakávania, hodnotenia, normy sú považované za inhibujúce tvorivosť - tvorca je nútený im čeliť, vyrovnávať sa s ich nepriazňou, stať sa deviantom v zmysle narušenia noriem, ignorovania očakávaní, a to aj za cenu sociálneho odmietnutia. Slovanmi P. N. Johnson-Lairda „čo nie je obmedzované, nie je tvorivé“ (1988, s.202). Podporu pre prototyp autonómneho tvorca nájdeme v teóriách a výskumoch motivácie tvorivosti (Amabile, 1983, 1987, 1995), seba-determinácie (Sheldon, 1995), bariér tvorivosti (Jones, 1993) a pod. Ich spoločným znakom je, že upriamujú pozornosť na tvorivého jednotlivca, pričom vonkajšie okolnosti pre tvorivý výkon – sociálne odmeny, skupinové normy, hodnotenia členmi skupiny - sú primárne vnímané ako také, ktorým tvorivý jednotlivec odoláva vďaka vnútornej motivovanosti, resp. voči ktorým potrebuje byť chránený.

Na druhej strane, hodnota tvorivých nápadov a činov je spätá so *sociálnou významnosťou*, s uznaním pre ich jedinečnosť, ktorého sa tvorcovi dostáva cez hodnotiace úsudky a ktorých pôvodcami sú iní ľudia. Inak povedané, javy s prívlastkom „sociálny“ sú nevyhnutnou súčasťou procesov, v ktorých sa utvárajú kritériá hodnoty tvorivosti. Podporu pre náhľady na tvorivosť ako súčasť sociálnych procesov poskytujú novšie štúdie motivácie (Eisenberg, Shanock, 2003; Eisenberg, Rhoades, 2001), hodnotiacich aspektov tvorivosti (Lonegran, Scott, Mumford, 2003), autentického disentu (Nemeth, Brown, Rogers, 1999) a v neposlednom rade dynamický model tvorivosti (Csikszentmihalyi, 1989; Gardner, 1993), ktorý podrobnejšie uvediem v osobitnej časti príspevku.

Paradoxom je, že tvorivosť je považovaná za *sociálny fenomén* – jej význam a pôsobnosť nie sú ohraničené iba na tvorca samotného, ale aj na zmeny v jeho sociálnom okolí. Optiku sociálnej významnosti v náhľadoch na tvorivosť nastavil už C. Rogers (1954) svojou výzvou, ktorú pointoval sociálnou potrebou tvorivosti. Jeho humanisticky ladený odkaz, v ktorom tvorivosť bola chápaná ako potenciál pre adaptívne zmeny, pretrval až po súčasné úvahy a zdôvodnenia dôležitosti výskumu tvorivosti (viď Runco, 2004). Napriek tomu záujem o vzťahy sociálnych procesov a tvorivosti výrazne zaostáva za záujmom o procesy, ktoré sú na sociálnom súhlase, prijatí či odmietaní nezávislé, čiže späté s prototypom autonómneho tvorca.

Autonómny tvorca a motivačné dilemy tvorivosti

Je oprávnené domnievať sa, že prototyp autonómneho tvorca je implicitne spojený s veľkým tvorcom a veľkou tvorivosťou? Do akej miery

sú súčasní tvorcovia motivovaní vnútornými zdrojmi motivácie, resp. nezávislí na sociálnom uznaní? Sú vonkajšie zdroje motivácie vnímané tvorivými ľuďmi ako zanedbateľné, okrajové pre vnímanie zmysluplnosti tvorivých aktivít?

Tieto otázky rámcovali výskum reklamných tvorcov a výtvarných umelcov, ktorý sme vzťahovali k malej a veľkej tvorivosti (Falat, 2004; Kusá, 2004a, 2004b). Reklama a výtvarné umenie majú spoločné to, že narábajú s figuratívnou tvorivosťou - so slovnými a vizuálnymi obrazmi. Rozdielne sú pokiaľ hodnotíme ich sociálnu významnosť: reklama má krátku (day-to-day) životnosť, tvorivosť v reklame je druhotným nástrojom komerčných cieľov a jej dosah na iných ľudí je situačný, zodpovedá preto kritériám malej tvorivosti; naproti tomu výtvarné umenie má neohraničenú životnosť, očakáva sa v ňom tvorivosť par excellence a jeho dosah je nadsituačný, zodpovedá preto kritériám veľkej tvorivosti. O ich rozdielnosti hovorí aj to, že tvorcovia reklamy sú pre verejnosť anonymní, zatiaľ čo výtvarní umelci sú ako tvorcovia verejne uznávaní.

Výskum prebiehal formou interview, v ňom sme sa okrem iného pýtali, kedy a či vôbec uvažovali účastníci výskumu o tom, že by zanechali svoje terajšie zameranie profesionálneho tvorcu. Výpovede tvorcov v tomto okruhu otázok sa týkali ambícií a pochybností, ktoré zvažovali v priebehu svojej kariéry.

Z tém, ktoré sme vyvodili cez obsahovú analýzu výpovedí, uvediem tému *Motivačné dilemy tvorcov*. Ak berieme do úvahy teórie motivácie tvorivosti, v téme sa vynorili dve (zdanlivo protikladné) kategórie – vnútorná a vonkajšia motivácia:

- *vnútorné* motívy boli opakovane uvádzané vo vzťahu ku krízam, ktoré tvorcovia považovali za neodmysliteľné v tvorivých profesiách. Ich výpovede sa týkali vnútorných zdrojov energie, ktoré (paradoxne) môžu pôsobiť v obdobiach, keď sa tvorca cíti byť na mŕtvom bode tvorby, bezmocný („...tá pochybnosť, tá slabosť je časťou inšpirácie, ktorá ňa posúva...“). Čiže jedna časť motivácie bola jasne spojená s tvorivými dispozíciami a nasvedčuje, že tvorivosť sama osebe je zdrojom energie v sledovaní tvorivých ambícií.

- dôležitosť *vonkajších* motívov sa prejavila vo výpovediach o sociálnom uznaní, spätnej väzbe, súhlase iných ľudí a pod. Táto kategória motivácie bola explicitne spojená so zmysluplnosťou tvorivej práce („možno aj potrebujem niečo ako oprávnenie alebo ohodnotenie zvonka, aby sa dalo ísť ďalej...“). V tomto zmysle, tvorcovia sa nestavali do pozície tých, ktorí sú nezávislí na vonkajších hodnoteniach a ktorí ich

považujú za nedôležité pre skutočnú tvorivosť. Naopak, vonkajšie zdroje motivácie môžu tvorcu posilniť v obdobiach, keď sa cíti byť frustrovaný, nedostatočne talentovaný, sklamaný a pod. Navyše, spätná väzba od iných ľudí – či už vo forme kritických alebo priaznivých hodnotení – môže slúžiť ako potvrdenie vlastnej tvorivej kompetencie („...dokážem v klude prehodnotiť aj negatívnu spätnú väzbu a vybrať si z nej čo má pre mňa význam...“). Výpovede o vonkajších motivačných zdrojoch sa pritom netýkali iba uznania v referenčných skupinách, ale širšieho verejného ocenenia.

Je vcelku prekvapujúce, že výpovede reklamných tvorcov a výtvarných umelcov o motivácii sa podstatne nelíšili pokiaľ ide o závažnosť, ktorú pripisovali vnútorným a vonkajším motívom. Je preto otázkou, nakoľko vonkajšie materiálne odmeny môžu zdôvodňovať pracovné tlaky, ktorým sú reklamní tvorcovia na rozdiel od výtvarných umelcov vystavení. Tieto motivačné aspekty neboli spomenuté a zrejme tvoria osobitnú kategóriu, ktorú reklamní tvorcovia nespájajú s tvorivosťou. Inými slovami, obsah motivácie bol veľmi podobný, nezávisel na oblasti, v ktorej je tvorca aktívny.

Keď analyzujeme tieto zistenia z hľadiska motivačných teórií tvorivosti, ich prevažujúcemu dôrazu na vnútornú motiváciu (Amabile, 1983, 1987, 1995), neukázala sa výrazná disproporcía v neprospech vonkajších motívov. Podľa teórií vnútornej motivácie pôsobia vonkajšie odmeny negatívne na seba-determináciu tvorcu, navodzujú pocit, že je ovládaný vonkajšími silami a celkovo majú tlmivý účinok na tvorivosť. K týmto teóriám boli navrhnuté alternatívne pohľady, založené na kritickú analýze paradigiem vo výskume tvorivosti (Eisenberg, Shanock, 2003). Tie sú podložené experimentálnymi štúdiami (Eisenberg, Rhodes, Cameron, 1999; Eisenberg, Rhodes, 2001), v ktorých sa zistili pozitívne účinky vonkajších odmien na tvorivé výkony. Navyše, zistenia ukázali vplyv vonkajších odmien aj na zvyšovanie seba-determinácie a pocitov vlastnej kompetencie.

Uvedené zistenia oprávňujú k úvahám o rovnocennosti vonkajšej a vnútornej motivácie. Hoci vnútorná motivácia je chápaná ako esencia dynamiky v sledovaní tvorivých cieľov, nedostatok vonkajších motivačných zdrojov – či už je to neuznanie v referenčných komunitách, ignorovanie laickou verejnosťou alebo inštitúciami – je vnímaný ako frustrujúci. Inak povedané, vonkajšie odmeny v zmysle sociálneho schvaľovania alebo pozitívnej spätnej väzby nie sú pre tvorivosť kontraproduktívne. Naopak, pomáhajú tvorcom riešiť dilemy, ktoré sú v tvorivej

kariére nevyhnutné a tiež prispievajú k vnímaniu tvorivosti ako zmysluplnej pre iných ľudí aj pre tvorcu samotného.

Obsahová analýza výpovedí reklamných tvorcov a výtvarných umelcov poskytla vhľady, ktoré sa odchyľujú od teóriu preferovaného prototypu autonómneho tvorca, ktorý je nekonformný, ktorý sleduje svoje vlastné tvorivé ambície za každú cenu – aj za cenu sociálnej izolácie alebo neporozumenia. Či už je dosah produktu krátkodobý (malá tvorivosť) alebo dlhodobý (veľká tvorivosť), úvahy tvorcov o tom, čo to znamená byť tvorivý a *prečo* zotrvať v tvorivej práci sa prelínajú so sociálnou motiváciou – s tým, ako sú tvorivé posolstvá vnímané a hodnotené inými ľuďmi.

III. Tvorivé myslenie a malá tvorivosť v dynamickom modeli tvorivosti

Ak hovoríme o skrytých stránkach tvorivosti, ak uvažujeme o prístupoch, ktorými sa zviditeľňuje ich rozmanitosť, nemôžeme obísť otázky ich vzťahu k zjavným – manifestným - prejavom tvorivosti. Spoločným menovateľom výskumu tvorivosti v jej zjavných podobách - tvorivých výkonoch, tvorivých ideách, tvorivých ambíciách – je nepochybne tvorivé myslenie. Kde je operačný priestor tvorivého myslenia vo vzťahu k javom, na ktoré sme obrátili výskumný záujem?

V psychológii je tvorivé myslenie pojmom, ktorý označuje kognitívne predpoklady pre tvorivý výkon a je nezriedka stotožňovaný s tvorivosťou ako takou. Význam tvorivého myslenia pre objektivizáciu tvorivosti je nepopierateľný, jeho psychometrické indikátory – fluencia, flexibilita, originalita – patria k operačným definíciám tvorivosti a umožňujú jej merateľnosť. Tvorivé myslenie je preto považované za akúsi esenciu tvorivosti, vďaka ktorej sa tvorivosť stáva pozorovateľnou, manifestnou, zjavnou. V tomto zmysle je pozícia tvorivého myslenia akceptovaná v hlavnom prúde psychológie tvorivosti.

Na druhej strane, úskalia v používaní pojmu tvorivé myslenie naznačili aj autori, spomínaní vo vstupnej časti tohto príspevku. Tie sa dajú vytušiť zo Steinovho (1987) návrhu malej a veľkej tvorivosti, ktorý je pokusom usmerniť psychometrické prístupy k tvorivosti. Runcova (2003) úvaha o tvorivom produkte a tvorivom potenciáli je v tomto ohľade prepracovanejšia a vzhľadom na výskum tvorivosti adresnejšia: poukazuje na zamieňanie dvoch aspektov tvorivosti (metaforicky označených ako motýľ a húsenica), ktoré do značnej miery spôsobuje

„plošné“ používanie indikátorov tvorivého myslenia pre obidva zmienené aspekty tvorivosti - potenciál a produkt.

Pozícia tvorivého myslenia a dynamický model tvorivosti

Kritické výhrady voči tvorivému mysleniu vyjadrili najviac jednoznačne M. Csikszentmihalyi (1989) a H. Gardner (1993). Ich námietky sú adresované dominujúcej *pozícii* tvorivého myslenia, jeho etablovanému postaveniu v koncepciách a výskumoch tvorivosti.

Pozícia tvorivého myslenia vyplýva podľa nich z (a) predpokladu *univerzálnosti* tvorivých procesov a prejavov, v ktorom sa kladie dôraz na jednotné (a vzhľadom na povahu tvorivosti zjednodušujúce) kritériá tvorivosti: „Jednou z hlavných príčin, pre ktoré väčšina úvah o tvorivosti nepôsobí dostatočne presvedčivo (ak nie až irrelevantne pre tvorivosť) je, že rutinne stavajú na jednej jedinej optike“ (Gardner, 1989, s.299); (b) odvodzovania tvorivosti výlučne z individuálnych dispozícií tvorivého *jednotlivca* – intelektových, osobnostných, vývinových a pod. „Proces vytvárania variácie sám osebe neodhaľuje, čo je tvorivosť...zameranie na tvorivého jednotlivca mimo kontextu, v ktorom daná variácia vznikla, neumožňuje, aby ju pozorovateľ ohodnotil“ (Csikszentmihalyi, 1989, s. 330).

H. Gardner (1989) napríklad argumentuje nedostatočnou validitou testov tvorivého myslenia, keďže korelácie medzi tvorivými výkonmi v testovej situácii a tvorivosťou v reálnych situáciách sú nízke. Hoci reliabilita merania tvorivosti pomocou testov tvorivých schopností je vysoká pokiaľ ide o konzistentnosť testových výkonov, neposkytuje spoľahlivú záruku pre tvorivosť mimo testovej situácie – budú osoby, ktoré dosiahli vysoké skóre v teste tvorivosti skutočne tvorivé aj v reálnych životných situáciách?

Uvedené výhrady odzrkadľujú snahu autorov demýtizovať tvorivé myslenie a viedli k návrhu *dynamického modelu tvorivosti*, kde kognitívne dispozície pre tvorivý výkon tvoria iba jednu zo zložiek, ktoré sa na tvorivosti podieľajú. Popri tvorivom myslení model zahŕňa ďalšie zložky, ktoré spolupôsobia pri vytváraní a ohodnotení istého nápadu, produktu, diela ako tvorivého. Sú to:

- (1) *osoba*: je ponímaná ako systém intelektových, osobnostných a sociálnych predpokladov a predstavuje tú časť modelu, ktorá je doposiaľ najviac prebádaná;
- (2) *doména/odbor* (domain): je to špecifický repertoár znakov, symbolov a pravidiel, ktoré istý odbor rozvinul a ktoré sú nástrojom pre inovácie, poskytujú vyjadrovacie prostriedky,

ktorými tvorca komunikuje svoje nápady a ktoré samy osebe môžu byť terčom inovácií - ako špecifické spôsoby kódovania, techník (v hudbe, architektúre, biológii a pod.);

- (3) *branža/oblasť* (field): sú to skupiny ľudí, v ktorých sa vytvárajú kritériá hodnotenia a ktoré rozhodujú o tom, či niekto alebo niečo má byť uznané ako tvorivé. Hodnotiace kritériá vznikajú sociálnou dohodou, ktorá prebieha buď vo formálnych/odborných skupinách podľa explicitných pravidiel a noriem skupiny, alebo v neformálnych/referenčných skupinách, kde dohoda je výsledkom implicitných pravidiel a noriem.

Z hľadiska odkrývania malej tvorivosti, jej novosti a hodnoty, sa dynamický model tvorivosti javí ako vhodný teoretický rámec, keďže pre malú a veľkú tvorivosť z neho vyplývajú nasledovné body:

- (a) tvorivosť nie je univerzálna dispozícia, ktorá je výlučne viazaná na tvorivé myslenie a osobnostné vlastnosti *jednotlivca*;
- (b) tvorivosť môže byť viacerou, keďže existuje množstvo *odborov/domén*, ktoré tvorcovi poskytujú špecifické nástroje (znaky, symboly, pravidlá);
- (c) tvorivosť odráža sociálne štandardy a očakávania zavedené referenčnými skupinami istých *branží*, tieto sú implicitne alebo explicitne vyjadrené vo verejnom ocenení (alebo prehliadaní), sociálnom súhlase (alebo odmietnutí) a pod.

Malá tvorivosť v dynamickom modeli tvorivosti

V súlade s dynamickým modelom to, čo robí tvorivosť malou alebo veľkou, nespočíva v úrovni tvorivého výkonu ako takého: vysoká originalita, flexibilita a ďalšie znaky tvorivého myslenia sa môžu manifestovať rovnako v malej ako veľkej tvorivosti. Inovácia domáceho „kutila“ môže byť práve tak vysoko originálna ako inovácia konštruktéra - pokiaľ ich hodnotíme psychologickými kritériami v zmysle úroňových mier tvorivého myslenia. Pre hodnotenie tvorivého nápadu alebo výkonu ako malého alebo veľkého je zároveň potrebné zohľadniť obsahovo špecifické (doména/odbor) komponenty, tie totiž spoluvytvárajú *novosť* nápadu. A napokon, uznanie nápadu kutila alebo konštruktéra ako tvorivého závisí od toho, akú *hodnotu* mu prisúdia isté komunity – je bežné, že „malú“ inováciu kutila ocenia laici, ale zostane nepovšimnutá odbornými komunitami aj napriek tomu, že je nesporne nápaditá. Nie je pri tom vylúčené, že sa malému nápadu dostane pozornosti expertov, čím sa jeho hodnota zvýši. Inak povedané, inovácia sa stáva malou alebo veľkou vďaka dynamike medzi prvkami osoba – doména – branža.

Čo prináša dynamický model pre empirické skúmanie malej tvorivosti? Tým, že nestavia na exkluzívnom postavení tvorivého myslenia, je ústretový k otázkam o obsahových a významových stránkach tvorivosti. Umožňuje, aby úroveň tvorivého výkonu, jeho *novosť*, nebola výlučným a rozhodujúcim kritériom, ťažiskom hodnotenia tvorivosti. Tým zároveň otvára priestor pre otázky o *hodnote* a s ňou otázky subjektívnych kritérií tvorivosti. Na ne potom nadväzuje možnosť flexibility metód, ktoré dovoľujú nahliadnuť do obsahu hodnotiacich úsudkov, do významu zážitkov a skúseností, do kvality, ktorá je skrytá za kvantitatívnymi údajmi.

Tu treba pripomenúť, že metódy výskumu tvorivosti boli od počiatku spojené s otázkami o obsahovej jedinečnosti, originalite, neobvyklosti - o *kvalite* tvorivej výpovede. Testy tvorivého myslenia, ktoré sú výsledkom snáh o objektivizáciu tvorivosti, nemohli byť a nie sú bežným meraním výkonu v štandardizovaných úlohách. Často vyžadujú posúdiť obsah nápadov, významovú invenčnosť verbálnych alebo vizuálnych riešení. Inak povedané, ani psychometrický prístup k tvorivosti nie je iba rutinným testovaním – kladie nároky na vytváranie obsahových máp, kategorizáciu obsahovo podobných, ale významovo odlišných výtvorov a pod. Tie však slúžia skôr ako nástroj pre kvantifikáciu úrovne tvorivého myslenia než ako materiál pre ďalšiu analýzu. Inak povedané, snaha o čo najobjektívnejšie meranie tvorivých schopností spôsobuje, že obsahy tvorivej produkcie sú brané iba ako pomôcka pre objektivnosť merania.

Naproti tomu dynamický model nenástojí na tradičných postupoch objektivizácie tvorivosti, ktoré sú podľa proponentov modelu obmedzujúce a skresľujú jej poznávanie.

Z tohto hľadiska dovoľuje dynamický model výskumné otázky a interpretácie zistení, v ktorých sú zakomponované obsahy a významy, ktoré sú príznačné pre isté typy *osôb, situácií* a v neposlednom rade aj typy *tvorivosti* – čo je implikácia, ktorú naznačil už Stein v citovanej štúdií.

Týmto prístupom sa dostávajú do popredia hodnotové dimenzie tvorivosti. V jeho rámci nejde iba o čo najviac originálny, neobvyklý, prekvapivý nápad, ktorého hodnota je viac či menej sekundárna, odvodená z novosti, resp. z definujúcich znakov tvorivého myslenia. Hodnota nie je druhotný atribút, sprevádzajúci tvorivosť ako jej samozrejma (a nespochybniteľná) súčasť. Hodnota je svojbytný atribút tvorivosti a ako taká je vyjadrením toho, akú významnosť nadobúda tvorivý nápad alebo

čin vzhľadom na hodnotovú optiku spoločenských, ku ktorým tvorca patrí a ktorý ako ich člen zdieľa tieto hodnoty.

Záverčné poznámky

Čím je prínosné odkrývanie malej a veľkej tvorivosti? Do akej miery môže napomôcť v poznávaní tohto „mamutieho javu“ – ako tvorivosť nazýva H. Gardner? Je oprávnené používať prívlastok „malá“, ktorý akoby protirečil jedinečnosti, nevšednosti, výnimočnosti, vďaka ktorej je tvorivosť lákavým predmetom výskumu? Vďaka akým kritériám sa tvorivosť stáva malou alebo veľkou?

Je akýmsi zamlčaným predpokladom, že veľká tvorivosť je „pravá“ tvorivosť, tá, ktorá prináša originálne a významné idey, zatiaľ čo malá tvorivosť je marginálna a jej význam je sporný. Sledujúc tento predpoklad, *hodnota* tvorivosti je považovaná za jej samozrejmu súčasť. Z tohto hľadiska sa koncept malej tvorivosti ukazuje byť prínosný v tom, že otvára otázky hodnoty tvorivosti ako svojbytného atribútu, ktorý vyjadruje jej užitočnosť, zmysluplnosť, sociálnu významnosť. Výskumy naznačujú, že hodnota tvorivého nápadu nemusí byť priamo úmerná jeho novosti, t.j. originalite a ďalším znakom tvorivého myslenia. Inak povedané, novosť sama osebe nie je nositeľom hodnoty tvorivého nápadu - ani toho najoriginálnejšieho.

Na druhej strane, novosti sa tým neupiera svojbytnosť, relatívna nezávislosť v posudzovaní tvorivosti. Novosť sa vzťahuje k ojedinelosti, invenčnosti a v neposlednom rade k zriedkavosti tvorivého nápadu. Je posudzovaná na základe kognitívnych kritérií, ktoré sú *hodnotovo neutrálné*. Predmetom takto zameraného výskumu sú dispozičné, procesualne a výkonové aspekty tvorivosti, v ktorých hodnota, významnosť či dôsledky tvorivosti sú mimo hlavného záujmu.

Naproti tomu výskum malej tvorivosti sa sotva môžu vyhnúť otázkam o jej hodnote. S otázkami hodnoty je spojené koncepčné odlíšenie malej a veľkej tvorivosti a jej empirické uchopenie vyžadovalo zohľadniť vzťahy medzi novosťou a hodnotou tvorivého nápadu. Tieto vzťahy bolo možné vyvodiť cez analýzu interpersonálnych a motivačných obsahov, ktoré boli viazané na špecifické *situácie* a špecifické *oblasti* tvorivosti. V nich sa ukázalo, že hodnotu tvorivosť nadobúda cez významové znaky situácií, cez sociálne uznanie ako zdroj motivácie a pod. Sú to domnievam sa tie stránky tvorivosti, ktoré sú viac-menej skryté za výkonovými, tvorivým myslením definovanými znakmi tvorivosti.

Literatúra

- ADVARES-YORNO, I., POSTMES, T., HASLAM, S. A., 2005, Social Identity and the Recognition of Creativity in Groups. *British Journal of Social Psychology* (in press).
- AMABILE, T. M., 1995, Attributions of Creativity: What Are the Consequences? *Creativity Research Journal*, 8, 4, 423-426.
- AMABILE, 1987, The Motivation To Be Creative. In: S.G.Isaksen (Ed.), *Frontiers of Creativity Research*. Buffalo, New York, Bearly Ltd., 223-254.
- ARGYLE, M., 1994, *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, London, New York.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1989, Society, Culture, and Person: A System View of Creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press, 325-339.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1975, *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Buss Publishers, San Francisco.
- DOČKAL, V., MATEJÍK, M., 1996, Zámerné rozvíjanie detskej tvorivosti: korelácie s anxiétou. *Československá psychologie*, 40, 1-13.
- DUHM, E., HANSEN, J., 1998, Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test P-F-T. *Psychodiagnostika a.s.*, Bratislava.
- EISENBERG, R., SHANOCK, L., 2003, Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation. *Creativity Research Journal*, 15, 2-3, 121-130.
- EISENBERG, R., RHOADES, I., 2001, Incremental Effects of Reward on Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 728-741.
- FALAT, 2001a, Podiel tvorivosti na zvládání záťaže. *Doktorská dizertačná práca, ÚEPs SAV Bratislava*.
- FALAT, M., 2001b, Vplyv tvorivosti a inštrukcie "byť tvorivý" na hodnotenie záťažových situácií. In: I. Sarmány Schuller (Ed.), *Psychológia pre bezpečný svet*. Stimul Bratislava, 677-682.
- FALAT, M., 2004, Psychology of Creative Advertising and Its Authors. *Studia Psychologica*, 46, 4, 305-310.
- FREYD, J. J., 1994, Circling Creativity. *Psychological Science*, 5, 3, 122-126.
- GARDNER, H., 1989, Creative Lives and Creative Works: A Synthetic Scientific Approach. In: R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press, 298-321.
- GARDNER, H., 1993, *Creating Minds*. Basic Books, New York.

- GUILFORD, J. P., 1959, Traits of Creativity. In: P. E. Vernon (Ed.), 1973, Creativity. Penguin Books, Baltimore.
- GUTBEZAHN, J., AVERILL, J. R., 1996, Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures. Creativity Research Journal, 9, 4, 327-337.
- HENNESSEY, B.A., AMABILE, T.M., The Conditions of Creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity, Cambridge University Press, 11-38.
- JOHNSON-LAIRD, P.N., 1988, Freedom and Constraint in Creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity. Cambridge University Press, 202-219.
- JONES, L., 1993, Barriers to Creativity and Their Relationships to Individual, Group, and Organizational Behavior. In: S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestein, D. J. Treffinger (Eds.), Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline. 133-154.
- JURČOVÁ, M., ŠTUBŇOVÁ, L., 2004, Creative Climate: To Whom Does it Fit Best and Who Might Feel To Be Threatened by It. Studia Psychologica, 46, 1, 3-19.
- JURČOVÁ, M., ŠTUBŇOVÁ, L., 1999, Creativity and Social Competence of Adolescents. Studia Psychologica, 41, 3, 193-202.
- JURČOVÁ, M., DOHNANSKÁ, J., PIŠŮT, H., 2000, Didaktika fyziky – rozvíjanie tvorivosti žiakov a študentov. Univerzita Komenského, Bratislava.
- JURČOVÁ, M., 2000, Sociálna kompetentnosť tvorivých adolescentov – jej kognitívne a osobnostné zdroje. Československá psychologie, 44, 6, 481-492.
- KASOF, J., 1995, Explaining Creativity: The Attributional Perspective. Creativity Research Journal, 8, 4, 311-366.
- KOVÁČOVÁ, E., 1995, Do Intervention Procedures in Groups of University Students Influence Their Creativity Only? In: M. Jurčová, M. Zelina (Eds), Creativization and Its Barriers. SAP ÚEPs SAV Bratislava,
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1973, Konflikty mezi lidmi. Avicenum Praha.
- KUSÁ, D., 2004a, Zjavné a skryté obsahy tvorivosti. In: I. Ruisel, D. Lupták, M. Falat (Eds.), Sociálne procesy a osobnosť. ÚEPs SAV Bratislava.
- KUSÁ, D., 2004b, Focusing on Recognized Creators: Dynamic Conception of Creativity and Creator. Studia Psychologica, 46, 4, 297-304.

- KUSÁ, D., 2000, Toward Creativity as a Potential for Social Competence. *Studia Psychologica*, 42, 217-220.
- LEMONS, G., 2005, When the Horse Drinks: Enhancing Everyday Creativity Using Elements of Improvisation. *Creativity Research Journal*, 17, 1, 25-36.
- LONERGAN, D. C., SCOTT, G. M., MUMFORD, M. D., 2004, Evaluative Aspects of Creative Thought: Effects of Appraisal and Revision Standards. *Creativity Research Journal*, 16, 2&3, 234-246.
- MAGYARI-BECK, I., 1998, Is Creativity a Real Phenomenon? *Creativity Research Journal*, 11, 1, 83-88
- MAREŠ, J., 2001, Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, XLV, 2, 97-116.
- MUMFORD, M. D., 2003, Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 15, 2&3, 107-120.
- PLOUS, S., 1993, *The Psychology of Judgment and Decision Making*. McGraw-Hill, Inc., New York.
- REITER-PALMON, R., MUMFORD, M. D., THRELFALL, K. V., 1998, Solving Everyday Problems Creativity: The Role of Problem Construction and Personality Type. *Creativity Research Journal*, 11, 3, 187-197.
- RICHARDS, R., KINNEY, D. K., BENET, M., MERZEL, A. P. C., 1988, Assessing Everyday Creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and Validation With Three Large Samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 3, 476-485.
- ROGERS, C., 1954, Towards a Theory of Creativity. In: P. E. Vernon (Ed.), 1970, *Creativity*. Penguin Books, New York, 137-151.
- ROSENZWEIG, S., 1945, The Picture-Association Method and Its Implication in a Study of Reactions to Frustration. *Journal of Personality*, 14, 3-23.
- RUNCO, M. A., 2003, Commentary on Personal and Potentially Ambiguous Creativity: You Cannot Understand the Butterfly Unless You (also) Watch the Caterpillar. *Creativity Research Journal*, 15, 2&3, 137-141.
- RUNCO, M. A., 2004, Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-87.
- SHELDON, K. M., 1995, Creativity and Self-Determination in Personality. *Creativity Research Journal*, 8, 1, 25-36.

- STEIN, M. I., 1987, Creativity Research at the Crossroads: A 1985 Perspective. In: S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of Creativity Research*. Bearly Limited Buffalo, New York, 417-427.
- STERNBERG, R. J., (Ed.), 1999, *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SZOBIOVÁ, E., 2004, *Tvorivosť: od záhady k poznaniu*. Stimul Bratislava.
- TORRANCE, E. P., 1988, The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing. In: R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, 43-75.
- WHEELER, C. J., 1987, The Magic of Metaphor: A Perspective on Reality Construction. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2, 4, 223-237.
- ZELINA, M., 1994, Pokus o vymedzenie konceptu stratégie tvorivej edukácie. In: M. Jurčová, M. Zelina (Eds.), *Kreativizácia a jej bariéry*. ÚEPs SAV Bratislava, 91-100.

HUMOR – JEHO POTENCIÁL PRE OBOHATENIE (SKRÁŠLENIE) ŽIVOTA

Marta JURČOVÁ

Nikto nepochybuje, že napísanie komédie ako literárneho útvaru je výsledkom tvorivej práce. Vymyslenie humornej situácie (vo vtipе), vtipnej repliky, humornej reklamy... nie je tak zjavne spojené s tvorivosťou. Vitalizujúca sila humoru pri vyrovnávaní sa so stresom, pri riešení zložitých situácií, pri zlepšovaní ľudských vzťahov, v komunikácii, v manažérskom správaní, či ako prostriedok facilitovania a rozvíjania tvorivosti nie je úplne zrejmá. Humor patrí medzi viac skryté prejavy tvorivosti, hoci je jej zjavným produktom.

Ako súvisí humor s tvorivosťou?

Vzájomný vzťah humoru a tvorivosti nie je témou, ktorá sa v psychológii tvorivosti náhodne vynorila až teraz. Moje prvé kontakty s humorom, ako prvkom originality, sa datujú od stretnutia sa s testmi divergentného myslenia Guilforda, pri vyhodnocovaní originalnosti odpovedí v nich. Jedným z kritérií originalnosti bola vtipnosť (dôvtipnosť) odpovedí. Keď sa človek prehŕňal stovkami odpovedí, práve humorné odpovede upúťovali svojou neočakávanosťou a neobvyklosťou, teda tým, čo je typické pre originalnosť. Ako príklad možno spomenúť položku v teste Dôsledkov: *Otázka: Čo by sa stalo, keby sa Slovensko zmenilo na piesočnú púšť?*

Odpoveď: *O dva roky by sme museli začať dovážať piesok* (výskum prebiehal v socialistickom Československu). V Guilfordových testoch však bola vtipnosť viac-menej len implicitným kritériom originality.

Neskôr, v pokynoch pre vyhodnocovanie testových odpovedí vo figurálnom teste tvorivosti, Ball, Torrance (1978), zaviedli humor ako explicitné kritérium tvorivosti. Humor je jedným z 13 kvalitatívnych ukazovateľov „divergentnej sily“ (originalnosti).

Titulky a kresby sa skórujú ako humorné, ak sú komické, smiešne, veselé, ilustrujú absurdity v ľudskom správaní, je v nich hra so slovami, výsmech, zveličenie, karikatúra, satira.

Ukážky z Torranceho testu ktoré majú znaky humoru, sú uvedené v slovenských normách pre vyhodnocovanie tohto testu (Jurčová, 1984).

Veľa neskôr sa stalo očividným, aký veľkolepý nástroj je humor, a to i v oblastiach, kde sa s ním pôvodne vôbec nepočítalo (organizácie, firmy, komunikácia, rozvíjanie...).

Dokladom toho, že humor sa stal výzvou, je pozornosť, akej sa mu dostáva v súčasnej psychologickej literatúre. Napriek tomu, že humor je v domácich podmienkach úplne nedocenenou a okrajovou oblasťou psychologického výskumu, i praktického využitia, ako tomu nasvedčujú len ojedinelé domáce publikácie, vo svetovej literatúre sa mu venuje značná pozornosť. Humor má mnohoraké aspekty, nielen psychologické, ale aj biologické, fyziologické, neuropsychologické a ďalšie. Vytvára to široké interdisciplinárne zázemie pre jeho výskum i využitie v rôznych oblastiach psychologickej praxe. Záujem o fenomén humoru je zreteľný z početných konferencií, pracovísk, časopisov, publikácií, ktoré sa mu venujú. Medzinárodné konferencie o humore sa datujú od r. 1976. Medzi špecializované pracoviská pre výskum humoru patria napr. „Center for humor studies“ (University of Maryland), „Humor institute“ (University of Central Oklahoma), „American Association for therapeutic Humor“ a i. Okrem monotematického časopisu „Humor: International Journal of Humor research“, sa početné odborné časopisy venujú špecifickým aspektom humoru, akými sú osobnosť a humor, komunikácia, ľudské vzťahy, manažment, klinické aspekty, vodcovstvo a i. Súčasnú situáciu vníma Ruch (1996) ako renesanciu psychológie humoru.

Teoretické východiská pre chápanie vzťahu humoru a tvorivosti

V súčasnosti sa humor chápe ako prejav a neoddeliteľná súčasť tvorivosti. Všeobecne prijímanou až do súčasnosti je Koestlerova (1964) bisociačná teória, ktorá chápe tvorivosť a humor ako neoddeliteľné entity, spojené procesom bisociácie. Ten sa prejavuje: „vnímaním situácie alebo myšlienky dvoma vnútorne konzistentnými, ale habituálne inkompatibilnými referenčnými rámcami. Keď sa udalosť percipuje ako intersekcia oboch, udalosť je bisociovaná s oboma rámcami.“ Toto vysoko abstraktné vymedzenie výstižne ilustruje tento jednoduchý príklad z TV relácie: Milan Lasica dokumentoval obrovský záujem občanov o NATO, tým, že keď vojde do ľubovoľnej krčmy, v každej je plno ľudí, ktorí držia v rukách poháre a kričia „Na to!“ V uvedenom príklade ide o reinterpretáciu a neočakávanú asociáciu dvoch bežne nesúvisiacich elementov (rámcov), ktoré sú vtipné.

Z teórií humoru, ktoré zodpovedajú najmä jeho kognitívnym aspektom, sa vo vzťahu k tvorivosti považujú za najvýznamnejšie teórie inkongruencie. Elementy inkongruity považujú za najvalidnejšie a naj-

spoľahlivejšie indikátory humoru Torrance, Safter (1999), Murdock, Ganim (1993). Kognitívny konflikt, inkongruencia, (nezlučiteľnosť) vzniká ako rozpor medzi tým, čo človek očakáva, a tým, čo sa stane, keď sa očakávané náhle zmení. Nesúlad, neočakávané spojenie môže byť obsiahnuté v nekonzistentnosti, nevhodnosti, kontraste medzi myšlienkami, paradoxmi, kontextmi, okolnosťami. ktoré sa k sebe zle hodia, alebo sa odlišujú od bežných. Tie sú zdrojom prekvapenia šoku, neočakávanosti.

Zmysel pre humor a tvorenie humoru

V súvislosti s tvorivosťou treba odlišiť zmysel pre humor a schopnosť tvoriť ho.

Tvorivé schopnosti sa podieľajú ako na oceňovaní, tak tvorbe humoru. Vo vzťahu k tvorivosti je dôležitým predovšetkým produktívny aspekt humoru. Rozlišuje sa preto, či (ako) človek iba reaguje na vtipné podnety, alebo je sám tvorcom humoru. Tvorivý humor (tiež generatívny, produktívny humor) predstavuje schopnosť človeka produkovať smiešne príbehy a zabávať iných, vytvárať humor pre druhých, vymyslieť vtip, komický nápad, vtipné riešenie problému, situácie a i. Tvorivý humor môže mať však aj oveľa komplexnejšie, zložitejšie formy prejavu (literárne útvary: satira, komédia...). Z hľadiska procesu je menej tvorivým „zmysel pre humor“, označovaný tiež ako reaktívny humor, ktorý je reakciou na humor druhého. Odlišuje sa tak schopnosť „byť vtipný“ a mať zmysel pre humor (Eysenck 1972; Ferris 1972). U tvorivých osôb sa zistil nielen vyšší zmysel pre humor, ale aj vyššia schopnosť tvoriť ho, ľahkosť v jeho produkovani, tiež jeho neobvyklé oceňovanie (Guilford, 1987). Celý rad empirických výskumov potvrdzuje, že tvoriví ľudia sú vtipnejší, majú vyššiu schopnosť generovať humor, ako aj väčší zmysel pre humor, ako menej tvoriví (Clabby, 1980; Verma, 1981; Ziv, 1983; Hampes, 1993; T. Kováč, 1999; McGhee, in Wycoff, Pryor 2003).

Potvrdením pozitívneho vzťahu medzi humorom a tvorivosťou je aj riešenie konfliktných situácií vtipom. V celom súbore sa potvrdili štatisticky významné korelácie medzi humorom a tvorivosťou a to ako v ukazovateľoch kvantity, tak kvality. Vtipnosť riešení bola u najoriginálnejších vysokoškolákov významne vyššia ako u najmenej originálnych. Potvrdil sa teda nielen vzťah medzi humorom a tvorivosťou v celom súbore, ale aj vyššia schopnosť najoriginálnejších jednotlivcov generovať vtipné riešenia konfliktných situácií (Jurčová, 2000).

I. Tradičné i netradičné prejavy humoru v každodennom živote a ich využitie v psychologickej praxi

Humor sa výskumne sleduje, spontánne uplatňuje, i zámerne využíva v kľúčových oblastiach psychologickej praxe. V nich sú predmetom záujmu 1) terapeutické účinky, coping, 2) sociálno psychologické prejavy a účinky (v organizáciách, firmách, v extrémnych situáciách, vo výchove a vzdelávaní), 3) rozvíjajúce účinky na tvorivosť. Celú šírku rôznych aspektov humoru v nich tu len naznačíme.

Terapeutické účinky humoru, coping, duševné zdravie

Najstaršie pokusy o využitie humoru v psychologickej praxi sa spájajú s jeho terapeutickými účinkami, vzťahom k duševnému zdraviu, neskôr s copingom. Ich základom sú teórie uvoľnenia (relief, release), zdôrazňujúce emocionálne komponenty humoru. Humor prináša potešenie, úľavu, zbavenie sa napätia, rozpakov, uvoľnenie sa od nadmernej tenzie v situácii, keď sa na začiatku objaví nepríjemnosť, hrozba a táto sa náhle odstráni. Okrem navodenia pozitívnych emócií, umožňuje beztrastné odreagovanie sa. Podľa viacerých autorov redukuje dôležitosť bolestivých udalostí tým, že prevracia udalosť, ktorá obyčajne zapríčiňuje utrpenie, na niečo nedôležité, pomáha človeku získať nadhľad na problém, vidieť vlastné postoje a správanie z komického hľadiska (Moody, 1978; Torrance, Safter, 1999; Murdock, Ganim, 1993).

O redukcii agresivity, napätia a stresu humorom referujú viaceré štúdie (Mueller, Donerstein, 1997). Početní autori ako Kuiper, Martin, Deanerová, McCoanathanová, Rim, zistili nižšiu hladinu stresu u osôb s väčším zmyslom pre humor, vyššiu frekvenciu zvládania záťaže humorom, špecifické štýly zvládania záťaže a vyššiu emočnú stabilitu (podľa Koyš, 1997). Zníženie napätia a strachu v školskom výkone u anxiózných študentov experimentálne potvrdili Smith, Ascough, Nelson (in Barron et al., 1980). Medzi špecifické metodiky zisťujúce účinnosť humoru ako copingového prostriedku, patrí napr. Coping Humor Scale (Martin, Lefcourt, 1984).

Celkove sa potvrdzuje, že zmysel pre humor má pozitívny vzťah k mnohorakým elementom duševného zdravia, súvisí s pozitívnym postojom k životu a s duševným zdravím (Thorson et al., 1997). Humor pomáha človeku riešiť zložité životné situácie, problémy.

Sociálno - psychologické aspekty humoru

Sľubne sa rozvíjajúcu oblasť predstavujú účinky humoru v sociálnej interakcii, komunikácii v *organizáciách, firmách*. Výskum humoru sa tu pokúša nájsť odpoveď najmä na otázku, čím môže humor prispievať k ich vyššej efektívnosti. Williams (1994) uvádza päť kategórií výskumu humoru v organizáciách: 1) prostredie organizácie, 2) humor ako socializujúci činiteľ, 3) humor ako prostriedok zníženia stresu, 4) ako nástroj manažmentu, 5) humor v komunikácii. Jednotlivé aspekty humoru na úrovni organizácií podrobne rozoberajú v prehľadovej štúdii Clouse, Spurgeon (1995). Humoru pripisujú vitálnu rolu pre zlepšenie ľudských vzťahov: „Humor minimalizuje rozdiely v statuse zamestnancov, zmierňuje tenziu, facilituje prácu, zlepšuje socializáciu, spája zamestnancov, vytvára medzi nimi kontakt a zvyšuje morálku „ (Clouse, Spurgeon, ibid, str. 12).

Humor sa považuje tiež za efektívny nástroj manažmentu a za jednu z kľúčových charakteristík vedúceho, ktorý efektívnym využívaním humoru pomáha zlepšovať priateľské vzťahy, dodáva energiu a vitalitu prostrediu organizácie. Viacerí výskumníci vidia v humore, ako dôležitom prvku neformálnej komunikácie, motivačný prostriedok, činiteľa, ktorý prispieva k riešeniu konfliktov, zlepšuje skupinovú komunikáciu, pomáha efektívnejšie dosiahnuť ciele organizácie (Duncan, 1982; Kushner, 1990). Empirických výskumov využívania humoru v manažérskom správaní je doteraz len veľmi málo.

Špecifickým prípadom pôsobenia humoru v pracovnom prostredí sú krízové podmienky, *extrémne stresujúce situácie*. Ich rôzne aspekty odhaľuje napr. prehľadová štúdia austrálskych autorov Morana a Massa (1997).

Samostatný prúd tvorí výskum charakteristík *klímy napomáhajúcej tvorivosti* v organizáciách. Analýza vysoko inovatívnych organizácií potvrdzuje, že ich charakterizuje aj humor/hravosť: hravá atmosféra, potešenie z práce, uvoľnená a neformálna atmosféra, dobromyseľné žartovanie (Ekvall, Andersson, 1986; Isaksen, 1992).

Humor ako prostriedok facilitácie a rozvíjania tvorivosti

Humor sa považuje za inovatívnu metódu vyučovania, ktorá pomáha riešiť problémy, má vplyv na efektívnejšie učenie sa, zvyšuje tvorivosť žiakov. Pomocou humoru sa vyučovanie stáva emotívne prítlačlivejším a pôsobí stimulujúco na tvorivé schopnosti a postoje. Na význam humoru pri rozvíjaní tvorivosti v školskom vyučovaní upozornil Torrance už pred polstoročím (Torrance, 1962), keď za jednu z bariér

rozvoja tvorivosti považuje pripisovanie nadmernej vážnosti školskému učeniu a nenáležitému vytváraniu dichotómie hra – práca, ktoré sa však vzájomne vôbec nevylučujú.

V súčasnosti sa pozornosť sústreďuje na niekoľko aspektov využitia humoru pri facilitovaní a rozvíjaní tvorivosti. Najvýraznejšie: sú 1) utváranie klímy napomáhajúcej tvorivosti, ktorej súčasťou je hra, humor, 2) tvorba úloh, problémov, situácií, či špecifických tréningových cvičení s prvkami humoru, 3) vzťah učiteľ – žiak, ich vzájomná komunikácia. Keďže humor v školskom prostredí bol predmetom aj našich výskumov, zmienime sa o jeho aspektoch v tomto kontexte podrobnejšie.

1. Humor v *klíme* školy sa ukazuje ako účinný prostriedok stimulácie tvorivosti. Účinky klímy s prvkami humoru na tvorivosť sa všeobecne vidia v tom, že redukuje stres a napätie, umožňuje hru s nápadmi a tak prispieva k ich voľnej tvorbe a prezentácii. Priaznivý vplyv na produkciu tvorivých odpovedí pri navodení humornej, hravej atmosféry pri riešení tvorivých úloh potvrdzujú viaceré výskumy. Napr. Ziv (1983, 1988) experimentálne potvrdil, že inštrukcia navodzujúca tvorbu humorných – vtipných odpovedí, hru s nápadmi nekonvenčným spôsobom, signifikantne zvýšila skóre v testoch divergentného myslenia. (Pozitívny efekt humornej klímy sme potvrdili aj v školskom výskume, Jurčová, Pišút, 1987.)

2. *Tvorba úloh, problémov, situácií, či špecifických tréningových cvičení s prvkami humoru.* Torrance, Safter (1999) poukazujú na to, že doteraz metódy na zámerné riešenie problémov kladú málo dôrazu na kultiváciu schopností produkovať humor, alebo jeho využitie pri riešení problémov. Na podporu a rozvoj schopnosti produkovať humor navrhujú Torrance, Safter (ibid) rôzne cvičenia, napr. prezentovanie komiksov, pri ktorých majú deti povedať, prečo si myslia, že sú humorné, hľadať v stresujúcich udalostiach čo najviac smiešnych vecí, uvažovať o momente neočakávanosti v nich, inkongruite a pod. Pozitívne účinky humoru na tvorivosť viedli viacerých výskumníkov k tvorbe cvičení, tréningových *programov* pre učiteľov (Ziv, 1983). Do vyučovania psychológie zaradil Endlich (1993) humor ako časť integrujúcu viaceré oblasti psychológie. Kurz obsahoval témy ako: vývin zmyslu pre humor, humor a zdravie, humor a osobnosť, humor a tvorivosť a i. Inštrukcie na navodenie humoru vo vyučovaní navrhli Bryant, Zillmann (1988).

3. *Funkcie humoru v interakcii učiteľ – žiak:* V kontexte *komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi* v školskom vyučovaní sa o ozdravujúcich a vitalizujúcich účinkoch humoru zmieňujú Mareš, Křivohlavý (1995). Humor podľa nich zlepšuje atmosféru vyučovacej hodiny, pôsobí proti

stereotypom, nude, všednosti, neosobnosti. Zároveň podporuje divergentné myslenie, stimuluje vynachádzavosť, hľadanie neobvyklých súvislostí, variabilnosti a ďal. O účinkoch tréningu na komunikáciu referujú výskumy Firestein a ďal. (1990). Skupiny trénované v programe tvorivého riešenia problémov CPS viac participovali na komunikácii, menej kritizovali nápady, viac podporovali nové nápady a v ich odpovediach bolo viac verbálnych aj neverbálnych ukazovateľov humoru. Výskum *charakteristík učiteľa* vo vzťahu humor – tvorivosť ukázal, že medzi najžiadúcejšie a podstatné charakteristiky učiteľa pre efektívne vyučovanie patrili zmysel pre humor, entuziazmus, tvorivosť (Wendel, Heiser, 1989) a ďal.

II. Humor a tvorivosť v domácich pilotážnych výskumoch

Kvalitatívna analýza odpovedí v testoch tvorivého divergentného myslenia upozornila, že humor je výraznou zložkou tvorivosti. Bola to však skôr „by product“ nášho výskumu. Cielenejší výskum sa zameril na 1) prvky humoru v úlohách na stimuláciu tvorivosti, 2) humor, ako jednu z dimenzií klímy napomáhajúcej tvorivosti a 3) humor ako prostriedok riešenia sociálnych situácií (konfliktných, frustrujúcich).

Tvorivé úlohy s prvkami humoru, inštrukcie stimulujúce humor

Humor v tvorivých úlohách možno navodiť priamo - humornou situáciou, alebo prostredníctvom inštrukcie riešiť situáciu s humorom. „Provokovanie“ vtipných odpovedí je známe z testov tvorivého myslenia. Napr. pri zdokonalení hračky sa požaduje vymyslieť vtipné riešenia, aby deti mali s ňou viac zábavy. Samotné situácie v testoch sú nielen neobvyklé, ale aj humorné (napr. čo by sa stalo, keby viseli z oblakov povrazy až po zem). V často využívanej technike brainstormingu pravidlá priamo inštruujú „odviazať sa“, zbaviť sa strachu zo zosmiešnenia, úzkosti a produkovanie aj výstredných „bláznivých“ nápadov, ktoré majú často atribút humornosti. Smiech, hra sa využíva na uvoľňovanie bariér tvorivosti.

Účinky „humornej“ inštrukcie na produkciu originálnych odpovedí v školskom vyučovaní sme sledovali pri riešení fyzikálnych divergentných úloh. Inštrukcia požadujúca produkovať čo najvtipnejšie, najzábavnejšie riešenia, zvýšila generovanie originálnych odpovedí (Jurčová, Pišút 1987). Na ilustráciu možno uviesť úlohu: „*Vymyslíte všetky spôsoby ako zmerať šírku Dunaja. Pokúste sa vymyslieť vtipné, švandové riešenia*“. Odpovede: „*Počkám, kým Dunaj zamrzne a postupným*

prekladáním zápalkovej škatuľky odmeriam jeho šírku“, „Spýtam sa v Dunajplavbe“ a i. Humor môže byť obsiahnutý priamo v zadaní úlohy (napr. kreslená vtipná situácia) a riešitelia majú uvažovať, či daná situácia mohla naozaj nastať, či neodporuje realite a pod. (Jurčová, 1998). Naše prieskumy mali skôr pilotážny charakter. Tvorba úloh využívajúcich humor ako systémový prvok vo vyučovaní je však vecou ďalšieho výskumu.

Vnímanie humoru v školskom prostredí

Odpoveď na otázku, ako percipujú humor a hravosť vo svojom najbližšom školskom prostredí učitelia a študenti sme zisťovali Dotazníkom tvorivej klímy (Creative climate questionnaire – Ekvall, Tangeberg-Andersson, 1986, v úprave Isaksen, 1992), v ktorom Humor/hravosť tvoria jednu z 10 dimenzií tvorivej klímy. Medzi skupinami učiteľov, študentov stredných a vysokých škôl boli značné rozdiely.

V skupine učiteľov bol humor/hravosť na 8. mieste (priemerné hrubé skóre = 6,05) a patril medzi 3 najnižšie vnímané znaky tvorivej klímy (Jurčová, Kusá, Kováčová, 1994). U vysokoškolských študentov UK bol na 5. mieste (priemerné hrubé skóre = 7,70). Študenti gymnázií a stredných umeleckých škôl vnímali humor ako jeden z najvýraznejších znakov tvorivej klímy, keď humor bol na 2. mieste v poradí (priemerné skóre = 10,24). Vo vnímaní humoru/hravosti študentmi stredných škôl boli rozdiely tiež medzi najoriginálnejšími a najmenej originálnymi jednotlivcami. Vysoko originálni vnímali vo svojom najbližšom školskom prostredí významne viac humoru (Jurčová, 1998).

Príčiny rozdielov možno vysvetliť len hypoteticky. Humor a hravosti učitelia nepripisujú väčší význam. V našej kultúre sa učenie, výchova pociťovali skôr ako „vážna“ vec, vylučujúca hru, humor, zábavu ako niečo nepatričné (pozri Torrance vyššie), vzťahy učiteľ – žiak boli poznačené autoritárskym prístupom (učiteľ ako autorita, nie partner). Rozdiely medzi študentmi naznačili možný vplyv veku, i činností (v umeleckých činnostiach percipovali humor viac). Podstatné je však, že pre najoriginálnejších žiakov nie je humor v škole niečím cudzím, sú voči nemu vnímavejší, vyššie ho oceňujú, než menej originálni jednotlivci. Od utvárania tvorivej klímy s prvkami humoru možno očakávať, že tvorivejší študenti budú z nej viac profitovať.

Ukazuje sa však, že samotný humor/hravosť v klíme nestačí. Jeho vnímanie výrazne súvisí aj s *osobnostnými predpokladmi* pre jeho vnímanie či produkovanie. Inak povedané, podmienky sú odlišne percipované osobami s rozdielnymi osobnostnými charakteristikami. Téza, že

podmienky prostredia – klímy v organizácii či škole - nepôsobia automaticky, ale ich vplyv určujú osobnostné vlastnosti, ktoré rozhodujú o účinnosti ich vplyvu (Hennesey, Amabile, 1988) vychádza s interakcionistického chápania vzájomných vzťahov osoba : prostredie : tvorivosť. Hlbšia sonda do osobnosti vysoko či málo originálnych jednotlivcov, alebo ako zodpovedajú charakteristiky tvorivej klímy v škole rôznorodým potrebám a očakávaniam tvorivých jednotlivcov, ktorých intrapersonálne vlastnosti sú rozdielne, ukázali analýzy rozdielov medzi vysoko a málo originálnymi adolescentmi, ako aj vysoko originálnych – medzi sebou (osobnostné vlastnosti sa zisťovali Cattellovým 16. PF, piate vydanie). V porovnaní s málo originálnymi percipovali pozitívnejšie humor v klíme tí vysoko originálni študenti, ktorých osobnostné vlastnosti majú výrazný prosociálny aspekt: sociabilita, dôvera voči druhým, prirodzenosť, prístupnosť, ako aj celková uvoľnenosť. So sociálnych spôsobilostí s ním najvýraznejšie súvisela empatia. Vysoko originálni jednotlivci, ktoré sú viac uzavretí a sebestační (príznačné pre introvertov) a nezávislí, nevnímali tak výrazne humor a ďalšie charakteristiky tvorivej klímy. Za najvýznamnejšie považujeme zistenie, že vysoký tvorivý potenciál v interfunkčných prepojeniach s osobnostnými vlastnosťami vedie k rozdielnemu percipovaniu charakteristík tvorivej klímy, vrátane humoru.

Humor ako prostriedok tvorivého riešenia sociálnych situácií

Vyššiu schopnosť najoriginálnejších jednotlivcov generovať vtipné riešenia konfliktných situácií v bežnom živote, oproti menej originálnym potvrdil náš výskum uvedený vyššie. V konfliktných situáciách mali Pb vymyslieť čo najvtipnejšiu odpoveď (Jurčová, 1999, 2000).

Úroveň tvorivosti sme zisťovali a) Figurálnym testom TM (Torrance, skóre originality) a b) testom Použitie vecí (Guilfordova batéria, skóre verbálnej fluencie). Na zisťovanie schopnosti generovať humorné odpovede v konfliktnej situácii sme vytvorili pôvodnú metodiku „Vtipné riešenie konfliktov“ (Jurčová, 1998). Tvorila ju kreslené vtipy znázorňujúce situácie z bežného života, v ktorých jeden z aktérov svojím výrokom vyvoláva konflikt. Probandi mali vymyslieť vtipnú odpoveď naň. Odpovede sa hodnotili nielen čo do kvantity, ale aj kvality šiestimi nezávislými posudzovateľmi, ktorí mali určiť najvtipnejšie odpovede.

Iný výskum potvrdil, že vyššia úroveň tvorivosti mala pozitívny vplyv na vtipnosť odpovedí vo frustrujúcich situáciách (Falat, 2000). Humor má pozitívne interfunkčné prepojenia tak so schopnosťami tvorivého myslenia, ako aj s tendenciou k prosociálnemu správaniu. Zmysel

pre humor sýti faktor vtipného zvládania sociálnych situácií, ako aj faktor prosociálneho správania (T. Kováč, 1999). Doterajšie výskumné sondy do oblasti sociálnych vzťahov potvrdzujú, že vzájomná prepojenosť tvorivosti s humorom predisponuje tvorivých jednotlivcov k efektívnejšiemu zvládaniu, riešeniu sociálnych situácií a prosociálnemu správaniu.

III. Problémy, otázky, potreba ďalšieho výskumu

Humor a osobnosť: individuálne rozdiely

Medzi psychologicky závažné otázky pre výskum i prax patria: *Ako je humor prepojený s osobnosťou? Akými vlastnosťami disponujú tí, čo majú väčší zmysel pre humor?* Hľadanie osobnostných korelátov humoru má vo výskume humoru asi najdlhšiu tradíciu. Vychádzal z predpokladu, že jednotlivci konzistentne preferujú určitý druh humoru. Doterajšie štúdie individuálnych rozdielov, ako uvádzajú Martin, Lefcourt (1984) sa vo všeobecnosti pokúšali dať do vzťahu faktory oceňovania humoru, faktory osobnosti, profily, temperamentové profily alebo všeobecné premenné ako vek, inteligencia, sex a i..

Vo vzťahu k zmyslu pre humor sa zistili početné osobnostné koreláty. Patria medzi ne: interpersonálna kompetencia, sociálna vrelosť, veselosť, extravertzia, pozitívny prístup k životu, optimizmus, pozitívny self-koncept, pozitívne sebahodnotenie. *Extravertzia* a jej komponenty ako vrelosť, asertívnosť, pozitívne emócie, ako aj vysoká sebadôvera, či vysoké sebaoceňovanie patria medzi základné črty, ktoré sa doteraz najfrekventovanejšie potvrdili v empirických výskumoch. (Např. Thorson et al., 1997; Wycoff, Pryor, 2003).

Napriek tomu, že extraverti „vedú na body“, nemožno povedať, že by introverti nemali zmysel pre humor, skôr sú rozdiely v preferovanom druhu humoru. Vyššiu afinitu *introvertov* ku kognitívnemu humoru (vtipy založené na náhlo postrehnutí kontradikcie, nesúladu) zistil např. Eysenck (in Berlyne, 1969).

Možnosti a problémy výskumu humoru

Pri výskume humoru sa použilo široké spektrum výskumných metód. Vieme však humor vo výskume dostatočne uchopiť? Väčšinu metód na zisťovanie *zmyslu pre humor* tvoria dotazníky, škály, rozhovor, pozorovanie, denníky. Ratingom, či rankingom vtipov čo do humornosti sa zisťovala např. preferencia druhov humoru (vyjadrujúcich kontradikciu, sexuálny či agresívny obsah). Metodiky na zisťovanie tvori-

vého humoru sa využívajú menej často. Mierou *tvorivého* humoru v nich sú úlohy, kde osoby majú vymyslieť vtipné odpovede, ako napr. smiešne titulky ku karikatúram, vtipné dokončenie neúplných viet. Obľúbenými podnetmi sú filmy, obrázky z filmov, klipy a komiksy, ku ktorým majú probandi vymyslieť humorné názvy.

Personalisticky orientovaní autori uvádzajú voči metódam zisťovania humoru výhrady najmä pre prílišné sústreďovanie sa na typy humoru a nie na generalizované sklony k humoru bez ohľadu na jeho typ, nadmerný dôraz na sebaopisovacie škály a nie na každodennú produkciu humoru, na úkor behaviorálnych testov, či hodnotenie rovesníkmi (Martin, Lefcourt, 1984; Ruch, 1996). Najväčší ohlas získali Coping Humor Scale a Situational Humor Response Questionnaire Martina, Lefcourta. Obe metodiky posúvajú podľa Ruch (ibid) štúdium humoru dopredu, keďže chápu zmysel pre humor ako osobnostnú črtu a zároveň sledujú jeho úlohu pri zvládaní životného stresu. Za perspektívny považuje tiež prístup, ktorý sa sústreďuje na každodenné správanie alebo behaviorálne tendencie vo vzťahu k humoru, uplatnený napr. Craikom a Lampertom v Humorous behavior Q-sort Deck.

Pre výskum humoru a tvorivosti považujeme za inšpiratívny situáčný prístup a orientáciu na humor v každodennom živote človeka. Kontext a reálne životné situácie, sme uplatnili aj v doterajších interakcionisticky orientovaných pilotných výskumoch. Situačný prístup na jednej strane naráža na zásadné problémy vzorkovania tvorivých humorných situácií, ako i hodnotenie úrovne tvorivosti a humoru zároveň. Okrem toho, že obohacuje metodologický arzenál pri výskume humoru, môže poskytnúť reálnejší obraz o pestrosti a rozmanitosti podôb humoru a ich prepojenosti so základnými elementmi tvorivosti v špecifických situáciách v širšom rámci danom osobnosťou, produktom, prostredím.

„Dávkovanie“ humoru – kedy kde ako? Negatívne účinky humoru

Popri žiadúcich formách a účinkoch sú známe početné prípady a okolnosti, keď humor nielenže nemá vplyv na ich pozitívnu akceptáciu, ale naopak, môže sám pôsobiť ako stresor. Dokumentuje to napr. celý rad prípadov v zdravotníckej praxi, kde je použitie humoru nevhodné (od pacientov, ktorí nemajú zmysel pre humor, cez zdeľovanie vážnej diagnózy, až po terminálny stav), ktoré uvádzajú Mareš, Marešová (2003). Humor založený na nadradenosti (známy z teórií superiority) patrí medzi základné druhy humoru (Jurčová, 2005), ktorý je vysoko frekventovaný. Početné negatívne dôsledky tohto typu humoru v organizáciách uvádzajú Clouse, Spurgeon (1995): ak sa zneužíva na

ponižovanie, zastrášovanie, výsmech, humor môže oslabovať status osoby v skupine, vyvolávať pozičné rozdiely, redukovať možnosti osoby alebo skupiny zlepšiť svoj status. Osobitým prípadom zneužívania humoru je jeho pôsobenie proti príslušníkom rozdielnych rás, národností, nábo-ženstiev. V extrémnych situáciách môže podľa Moran, Massam (1997) nevhodné použitie humoru nielen zlyhať pri redukovaní a odstraňovaní stresu, ale môže sa stať zdrojom stresu pre iných. Humor môže tiež blokovať komunikáciu a viesť skôr k vyhnutiu sa, než riešeniu problémov.

Z hľadiska „načasovania“ Martin považuje humor za účinný skôr pri vyrovnávaní sa s minulými udalosťami, ale nie v copingu s očakávanými nepriaznivými zážitkami (podľa Wycof, Prior, 2003). Konečne, humor nemá len sociálne žiadúce prejavy, formy. Zmysel pre humor reprezentuje aj dispozície pre menej hodnotené prejavy humoru, akými sú sarkazmus, výsmech, satira, irónia (Ruch, 1996). Ich účinky opäť nemusia byť pozitívne.

Nové oblasti

Humor a tvorivosť má mnohoraké podoby a prejavy. Je preto prirodzené, že sa objavujú ďalšie nové oblasti, v ktorých je humor nielen predmetom výskumu, ale sa aj zámerne využíva v programoch na ich rozvoj. Príkladom je postupné otváranie takýchto možností v kontexte *starnutia*, teda u vekovo staršej populácie. Výskumné zistenia naznačujú, že afektívna citlivosť na humor môže zostať v starobe nedotknutá, i keď v kognitívnom chápaní humoru môže dochádzať k relatívnemu deficitu (Shammi, Stuss, 2003). I keď je nateraz minimálny počet výskumných štúdií, predbežné výsledky ukazujú pozitívne vzťahy medzi humorom a dlhovekosťou, jeho pozitívny vplyv na zvýšenie kvality života, pomáha vyrovnávať sa so stresmi starnutia, s narastajúcimi ťažkosťami, ktoré sú jeho sprievodným znakom. Programy orientované na zvýšenie tvorivosti, ktorých súčasťou je i humor, ukazujú možnosti plnšieho využívania tvorivého potenciálu, zvýšenie životnej spokojnosti a pohody (Goff, 1992, 1993).

Tvorivosť a humor sa javia ako jeden z potenciálov úspešného starnutia. Výskum starnúcich ľudí má životný význam pre projektovanie centier pre seniorov, v ktorých by boli nielen ekonomicky zabezpečené, ale poskytovala by sa im kvalitná psychologická starostlivosť. V programoch, ktoré by tomu napomáhali, sú vitálnou zložkou tvorivosť i humor.

K relatívne novým prejavom tvorivosti a humoru a jeho využívania, patrí humor *v reklame*. Vtipnosť rozhoduje stále viac pri tvorbe krea-

tívnych reklám, využívajúcich metaforu, neobvyklé súvislosti, ktoré sú v súťažiach najúspešnejšie. Ukážkou je reklama na možnosť preniesť neprehovorené minúty v mobilnom telefóne. *Dievčatko ťahá dvoch psov cez cestu, ktorí sa bránia, nechcú sa dať previesť. Nakoniec ich zoberie na ruky a preniesie na druhú stranu ulice. Návod na ušetrenie platieb za nevyužitú hovory v mobile znie: " Ak si ich neprehovoril, prenies ich!"* Moment prekvapenia, neočakávanosti, je i tu kľúčom k tvorivosti reklamy.

Humor a tvorivosť sa v poslednom čase vyskytujú v netradičnej podobe v *internetovej* komunikácii. Analýza interpersonálnej atraktivity vo virtuálnom prostredí (Šmahel, Veselá, 2006) ukazuje, že atraktivita sa zvyšuje kreatívnou sebareprezentáciou ale aj humorom. Tie patria k „virtuálnej charizme“ (ibid).

Možnosti alebo nevyužitú príležitosti

Na otázku, v čom humoru človeku pomáha, čím obohacuje a skvalitňuje jeho život, dávajú odpoveď výsledky doterajšieho výskumu v početných oblastiach aplikovanej psychológie. Humor v sebe skrýva potenciál pre:

1. Uchovanie si duševného zdravia svojou podpornou hodnotou, keďže človeku pomáha úspešnejšie riešiť zložité situácie, problémy, vyrovnávať sa so stresom, starnutím a i. Kľúčovou silou tvorivého humoru je redukcia bariér tvorivosti, znižovanie anxiety a strachu, ktoré sú ich základom.

2. Humor je zdrojom efektívnej sociálnej interakcie, prispieva k skvalitňovaniu a rozvinutiu ľudských vzťahov na pracovisku, zlepšuje kontakty medzi pracovníkmi medzi sebou i vo vzťahu s nadriadenými pracovníkmi. Tieto efekty napomáhajú komunikácii pri riešení problémov, tímovej spolupráci, efektívnemu riadeniu ľudských zdrojov.

3. V školskom vyučovaní humor prispieva k utváraniu emotívne prízračlivejšieho štýlu vyučovania na jednej strane a zároveň efektívnejšiemu učeniu sa, facilitácii a rozvíjaniu tvorivého potenciálu žiakov. Najmä tvorivým žiakom humor v škole vyhovuje, dokážu z neho profitovať. Hravosť, uvoľnenosť, príležitosti na zasmiatie sa môžu pôsobiť ozdravujúco na atmosféru vo vyučovaní či meniť jeho celkovú klímu. Predbežné výsledky výskumov sú inšpirujúcim podnetom pri hľadaní spôsobov ako v škole znížiť strach, či nudu.

I keď sa výrazne rozšíril aplikačný dosah humoru, mnohorakosť jeho prejavov vyžaduje oveľa širší systematickejší výskum humoru v rôznych kontextoch. Vzťah humoru a tvorivosti a ich sú predbežne

málo preskúmané a je tu veľa nezodpovedaných otázok. V našich podmienkach vnímame humor skôr ako ešte nedocenený zdroj vitalizácie, duševného zdravia, úspešnosti, spokojnosti človeka a jeho kreativizácie. Ak sa nám podarí „skrotiť“ humor, máme v rukách veľkolepý elegantný nástroj ako zlepšiť život: vzťahy medzi spolupracovníkmi a s nadriadenými, pomôcť ľuďom riešiť ich problémy, prispieť k duševnému zdraviu, obohatiť vyučovanie o väčšiu prítlačivosť pre žiakov, pomôcť stárnucej populácii, dať viac radosti a plnosti života. Systematickejší výskum ozdravujúcej a kreativizujúcej sily humoru by mohol prispieť k tomu, aby táto výzva nezostala premárnou príležitosťou.

Literatúra

- BALL, O. E., TORRANCE, E. P., 1978, Norms technical and scoring manual for the streamlined scoring of the Figural forms of the TTCT. Athens G.A.: Georgia studies of creative behavior, Univ. of Georgia.
- BARON, R. A., BYRNE, D., KANTOWITZ, B. H., 1980, Psychology: Understanding behavior. New York.
- BERLYNE, D. E., 1969, Laughter, humor, and play, In: G. Lindzey, E. Aronson (Eds.) The Handbook of Social Psychology, second edition, 3, 795-852.
- BRYANT, J., ZILLMANN, D., 1988, Using humor to promote learning in the classroom. Journal of children in contemporary society, 20, (1-2), 49-78.
- CLOUSE, R. W., SPURGEON, K. L., 1995, Corporate analysis of humor, Psychology: A journal of human behavior, 32, 3/4, 1-24.
- CLABBY, J. F., 1980, The wit: A personality analysis. Journal of Personality Assessment, 44, 3, 307-310.
- DUNCAN, W. J., 1982, Humor in management: prospectus for administration practice and research. Academy of Management review, 71, 136 – 142.
- EKVALL, G., TANGEBERG-ANDERSSON, Y., 1986, Working climate and creativity: A study of an innovative newspapers office. Journal of creative behavior, 20, 215-225.
- ENDLICH, E., 1993, Teaching the psychology of humor. Teaching of Psychology, 20, 3, 181-183.
- EYSENCK, H. J., 1972, Foreword. In: J. H. Goldstein, P. E. McGhee (Eds.): The psychology of humor. New York, Academic press.

- FALAT, M., 2000, In: M. Jurčová (ed.): Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia, ÚEPsSAV, Bratislava.
- FERRIS, D. R., 1972, Humor and creativity: Research and theory. *Journal of Creative Behavior*, 6, 2, 75-79.
- FIRESTEIN, R. L., 1990, Effects of creative problem solving training on communication behaviors in small groups. 21, 4, 507-521.
- GOFF, K., 1992, Enhancing creativity in older adults. *The Journal of Creative Behavior*, 26, 1, 40-49.
- GOFF, K., 1993, Creativity and life satisfaction of older adults. *Educational gerontology*, 19, 241-250.
- GUILFORD, J. P., 1987, Creativity research: past, present and future. In: S. G. Isaksen (Ed.): *Frontiers of creativity research - Beyond the basics*, New York, 33-65.
- ISAKSEN, S. G., 1992, Climate for innovation questionnaire: dimensions description. *The Creative Problem solving Group*, Buffalo.
- HAMPES, W. P., 1993, Relation between humor and generativity. *Psychological Reports*, 73, 1, 131-136.
- JURČOVÁ, M., 1984, Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka, Praktická časť. *Psychodiagnostické a didaktické testy*, n.p. Bratislava.
- JURČOVÁ, M., PIŠÚT, J., 1987, K rozvíjaniu tvorivosti žiakov gymnázia vo fyzike. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 22, 6, 519-526.
- JURČOVÁ, M., KUSÁ, D., KOVÁČOVÁ, E., 1994, Dimenzie a bariéry tvorivej klímy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 3, 195-204.
- JURČOVÁ, M., 1998, Humor pri stimulácii tvorivosti v škole. In: *Tvorivá škola*, Paido Brno, 71-77.
- JURČOVÁ, M., 1998, Humor and creativity – possibilities and problems in studying humor. *Studia psychologica*, 40, 4, 312-316.
- JURČOVÁ, M., 2005, Humor a tvorivosť. *Československá psychologie*, 49, 5, 446-458
- KOESTLER, A., 1964, *The act of creation*. London, Hutchinson.
- KOVÁČ, T., 1999, Humor and creativity in intrapsychological bonds (Empiric probe). *Studia psychologica*, 41, 4, 360-362.
- KOYŠ, B., 1997, Diagnostické využitie zmyslu pre humor. Diplomová práca FFUK Bratislava.
- KUSHNER, M., 1990, *The light touch: How to use humor for business success*. Simon-Schuster, New York.

- MAREŠ, J., MAREŠOVÁ, J., 2003, Humor jako prostředek zrodu a udržování sociální opory ve zdravotnictví. In: J. Mareš a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové, Nucleus.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995, Komunikace ve škole. Brno, Masarykova univerzita.
- MARTIN, R. A., LEFCOURT, H. M., 1984, Situational humor response questionnaire: Quantitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1, 145-155.
- MORAN, C., MASSAM, M., 1997, An evaluation of humour in emergency work. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 3.
- MOODY, R. A., 1978, Laugh after laugh: The healing power. Jacksonville FL: Headwaters Pr.
- MUELLER, C., DONNERSTEIN, E., 1977, The effects of humor induce arousal upon aggressive behavior. *Journal of Research in Personality* 11, 73-82.
- MURDOCK, M., GANIM, R. M., 1993, Creativity and humor: Integration and incongruity. *Journal of Creative Behavior*, 27, 1, 57-70.
- RUCH, W., 1996, Measurement approaches to the sense of humor: Introduction and overview. In: W. Ruch (Ed.): *Measurement of the sense of humor (special issue)*. *Humor: International journal of humor research*, 9, 239-250.
- SHAMMI, P., STUSS, D. T., 2003, The effects of normal aging on humor appreciation. *Journal of the International neuropsychological society*, 9, 855-863.
- ŠMAHEL, D., VESELÁ, M., 2006, Interpersonální atraktivita ve virtuálním prostředí. *Československá psychologie*, 50, 2, 174-185.
- THORSON, J. A., POWELL, F. C., SARMA-NY-SCHULLER, I., HAMPES, W. P., 1997, Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 6, 605-619.
- TORRANCE, E. P., 1962, Education and creativity. In: C. W. Taylor (Ed.): *Creativity: Progress and potential*. New York, London.
- TORRANCE, E. P., SAFTER, H. T., 1999, Let humor flow - and use it, In: E. P. Torrance, H. T. Safter: *Making the creative leap beyond...Creative education foundation press*, Buffalo, New York.
- WENDEL, R., HEISER, S., 1989, Effective instructional characteristics of teachers of junior high school gifted student. *Roeper-Review*, 11, 3, 233-244.
- Williams, R. A., 1994, The perceived value of administration humor to school climate. *Dissertation Abstracts International*.

- WYCOFF, E. B., PRYOR, B., 2003, Cognitive processing, creativity, apprehension and humorous personality. *North American journal of psychology*, 5, 31-44.
- ZIV, A., 1983, The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 1, 68-75.
- ZIV, A., 1988, Using humor to develop creative thinking. *Journal of children in contemporary society*, 20, 1-2, 99-116.

TVORIVOSŤ SKRYTÁ V JAZYKU

Jana HANULOVÁ

„Establishment v umení sa zväčša snaží udržať pri živote mýtus o výnimočnom, tvorivom jedincovi odolávajúcom pasívnemu masovému konzumerizmu... (...) trváme na tom, že v každodennom živote, každodenných činnostiach a vyjadrovaní pulzuje symbolický život a symbolická tvorivosť – hoci je niekedy neviditeľná, zaznávaná alebo ňou pohrdajú.“

(Willis et al., in: Carter, 2004, s.ix)

„Tvorivosť nezohráva rolu len v umení, pri vynálezoch alebo inováciách: je tiež súčasťou nášho každodenného života.“

(Runco, 2004, s.660)

Slovné spojenie „hovorová reč“ akoby implikovalo, že naša bežná, každodenná reč je čímsi obyčajným, rutinným – jednoducho doménou, ktorá sa normálne nespája s prívlastkom „tvorivý“. Ale stačí sa započúvať do spôsobu, akým ľudia každodenne reč používajú – plnej metafor, prirovnaní, slovných hračiek, originálnych novotvarov a množstva iných hravých či estetizujúcich prvkov – a začneme pochybovať o „obyčajnosti“ obyčajnej reči. Dialógy, ktoré voláme obyčajnými, sa z hľadiska jazyka nezriedka blížia k čomusi, čo by sme nazvali umeleckým dielom.

Vo verbálnej sfére, a to aj vo sfére každodennej hovorovej reči, skutočne „pulzuje symbolická tvorivosť“; jazyk často nie je využívaný „len“ ako médium, ale aj ako súčasť obsahového posolstva (message). Jazyk samotný, či jeho tvorivé používanie, sa typicky spája s literatúrou, so skúsenými rečníkmi, s talentom - ale pri bližšom pohľade a vhodnej úrovni analýzy objavíme, že je nielen tvorivou doménou velikánov, jedinečných géniov slova, ale i malého, každodenného, príležitostného „tvorcu“; popri nesmrteľných literárnych diela či nezabudnuteľných prejavoch nájdeme aj krátke, prchavé, ale predsa esteticky cenné konverzácie; okrem premysleného, zaškoleného narábania s jazykom nás očaria i kratučké, spoly náhodné, jedinečné tvorivé dialógy, utvárané nie v samote ako individuálne veľdiela, ale spoločne, v dialógu, v „reálnom čase“.

Výskum verbálnej tvorivosti je multidisciplinárnou záležitosťou a práve preto je nemožné charakterizovať ju na jednej rovine. Medzi hlav-

ných hráčov patria jazykoveda, korpusová lingvistika, kognitívna psychológia, psycholingvistika, sociálna psychológia, sociolingvistika a konverzačná analýza - disciplíny s rozdielnymi prístupmi, metodológiami a uhlom pohľadu na to, čo znamená byť tvorivým používateľom jazyka. Navyše, niekedy navzájom nesúhlasia už v základoch: niektoré z nich hovoria o tvorivosti a jazyku – ako *langue*, abstraktnom systéme pravidiel, a iné za zaujímajú o reč, *parole*, teda inštanciáciu týchto jazykových pravidiel. Predsa je však možné vymedziť niekoľko spoločných hlavných tém a prevládajúcich trendov výskumu: posun v zameraní od jazyka literatúry k bežnej reči, od písaného prejavu k hovorenému slovu, a od výskumu figuratívneho jazyka k širšiemu, všeobecnejšiemu prístupu k tomu, čo je tvorivé.

Cieľom tejto kapitoly je identifikovať hlavné smery a otázky verbálnej tvorivosti, s osobitným dôrazom na malú tvorivosť bežného tvorcu v hovorovej reči. V prvej časti diskutujem rôzne vymedzenia jazykovej/rečovej tvorivosti, ich silné a slabé stránky, a predstavím agendu jednotlivých zúčastnených. V druhej časti sa budem podrobne venovať prínosu vybraných prístupov, pričom najdetailnejšie sa – v tretej časti -- zameriam na tie, ktoré zdôrazňujú potrebu skúmania každodennej hovorovej reči v spoločenskom a kultúrnom kontexte. V záverečnej piatej časti okrem zhrnutia načrtnem otázky, ktoré boli zatiaľ riešené len málo.

I. Čo je jazyková/verbálna tvorivosť? Pokus o vymedzenie

Definovanie toho, čo znamená byť „kreatívnym používateľom jazyka“, nie je jednoduché. Znamená to balansovať medzi príliš širokým a naopak príliš úzkym vymedzením jednotlivých disciplín, a zároveň byť citlivý k dichotómiám, ktoré v konkrétnych disciplínach dotvárajú definíciu tvorivosti, ako aj k tomu, akú funkciu pripisujú jazykovej tvorivosti.

Azda najširšiu definíciu tvorivosti ponúka klasický pohľad teoretickej lingvistiky. Chomsky (1964) definoval tvorivosť v jazyku v rámci *kompetencií jeho používateľov*: podľa jeho teórie generatívnej gramatiky je každý, kto používa jazyk, potenciálne neobmedzene tvorivý v možnosti kombinovania dostupných lingvistických štruktúr a vytvárania gramatických viet. V takomto poňatí je už na prvý pohľad jasné, že jazyková tvorivosť v Chomského zmysle slova nie je ničím „extra“, čímisi inovatívnym a originálnym, ale základnou a nepostrádateľnou kompetenciou každého používateľa reči, jednou z charakteristík biolo-

gicky špecifikovaného systému, bez ktorej je produkcia reči nemožná. V tomto zmysle sú kreatívne všetky naše prehovory.

O niečo viac možností poskytuje jazykovedný pohľad sústredujúci sa nie na kompetencie používateľa jazyka, ale na *jazyk ako systém*. Krupa (1990) vymedzuje hranice tvorivosti v jazyku z hľadiska vývinu jazyka: výrazové prostriedky jazyka musia byť na jednej strane dostatočne „pružné“, poskytujúce hovoriacemu adekvátnu výrazovú silu, aby dokázal presne, uspokojivo opísať skutočnosť. Istá miera vágnosti vo vyjadrovaní je nevyhnutnou, neoddeliteľnou vlastnosťou jazyka, je nemožné „presne“ vyjadriť, vyčerpávajúco a objektívne odraziť realitu – a preto je nevyhnutné byť tvorivým, vynachádzať nové spôsoby vyjadrovania žitej reality. Na druhej strane tu však ako protíváha pôsobia sily, ktoré sa snažia udržať jazyk „pokope“, zrozumiteľný pre dané jazykové spoločenstvo – vyjadrovacie prostriedky musia byť primerane stabilné, konvencionalizované, zabezpečujúce koherenciu jazyka. Hoci sú tieto limity myslené skôr pre jazykové spoločenstvo ako celok, predsa implicitne definujú priestor i individuálnemu používateľovi: napriek tomu, že pri vyjadrovaní významov je teoreticky nekonečne pružný, zároveň sa musí pohybovať v rámci toho, čo bude pre jeho konkrétne jazykové spoločenstvo ešte zrozumiteľné. Takto stanovené limity jazykovej tvorivosti platia vo všetkých jazykových rovinách – na úrovni viet, slov, ale i morféme (napríklad pri vytváraní nových slov) a na úrovni fonológie (i keď i tu je možné, hoci len v kontexte poézie, pomerne drastické prekračovanie daných hraníc – viď napríklad básnické experimenty Ch. Morgensterna). Jazyk ako systém sa totiž síce mení v závislosti od spočiatku individuálnej tvorivosti jeho používateľov (Krupa, 2003), ale táto tvorivosť stavia na tom, čo už existuje, a aby sa ujala, nemôže zásadným spôsobom prekračovať hranice akceptované ostatnými používateľmi jazyka, nemôže byť „príliš originálna“, nemôže narušovať makroúroveň jazyka. Vďaka tomu je proces zmeny pozvoľný a pramení skôr v písomnom prejave. Krupa (2003) to ilustruje napríklad na metafore, ktorú prirovnáva k „bráne, prostredníctvom ktorej sa jazyk obohacuje individuálnymi inováciami“ (s. 3), ale zároveň je akýmsi mostom medzi starým a novým, a preto musí byť ukotvená v už existujúcom.

Dá sa povedať, že vyššie uvedené prístupy charakterizovali tvorivosť v jazyku na makroúrovni: koncepty ako originalita, novosť či estetická funkcia sa zatiaľ nedostali k slovu. V tomto kontexte je zaujímavé vniesť do hry užší lingvistický pohľad na to, čo je tvorivý jazyk: aplikovaná lingvistika (a teória literatúry) prichádzajú s klasickou dichotómiou „obyčajného“ (tiež môžeme čítať ako „netvorivého“) jazyka a „literár-

neho“ či poetického jazyka. Existencia pravidiel v jazyku totiž implikuje možnosť ich porušovania, a porušenie pravidiel v kontexte literárneho diela sa spája s jeho estetickou funkciou/hodnotou. Podľa vplyvnej skupiny teórií poetického jazyka, inherentných teórií (Carter, 2004), je stupeň tvorivosti v poetickom (literárnom) texte inherentný v miere, do akej sa odchyľuje od očakávaných jazykových vzorcov. Podobne napríklad Jakobsonova teória poetického jazyka (1960) podčiarkuje seba-referenčnosť poetického jazyka, vychádzajúc z implicitného odlíšenia „poetického“ a „obyčajného“ jazyka. V obyčajnom, nepoetickom jazyku, má slovo čisto referenčnú funkciu, teda je len nositeľom významu. V poetickom jazyku vstupuje slovo do „oveľa aktívnejšieho a posilňujúcejšieho vzťahu s tým, čo označuje“ (Carter, 2004, s. 59), čím nielen referuje k tomu, čo je označované, ale to zároveň i reprezentuje. Mnohí autori (napríklad Fish, 1973) však sponchýňujú delenie jazyka na poetický/literárny (= tvorivý) a obyčajný, pretože podľa nich aj v takzvanom „bežnom“ jazyku je možné nájsť prvky literárnosti: metafory, slovné hračky, prirovnania a iné figúry. Carter (2004) zhŕňa diskusiu o vymedzení literárneho/tvorivého jazyka návrhom o zamietnutí jednoduchej binárnej kategórie v prospech pojmu *literárnosti* v jazyku. Tento návrh implikuje nielen možnosť lokalizovania tvorivých prvkov v bežnej hovorovej reči, ale zároveň zdôrazňuje, že literárnosť/kreativita v jazyku je nerozlučne spätá s kontextom, v ktorom sa vyskytuje.

Tvorivosť v jazyku bola v predchádzajúcom odseku definovaná odvolaním sa na prvky *literárnosti*, napríklad jazykové figúry, vyskytujúce sa i v bežnej reči. Zameraním pozornosti na výskum figuratívneho jazyka sa dostávame na ďalšie možné vymedzenie tvorivosti v jazyku, ktorým je opozícia *doslovný* - teda obyčajný, bežný, technický jazyk - verzus *figuratívny* jazyk - ako nositeľ estetizujúcej funkcie. Túto dichotómiu však sproblematizovala kognitívna lingvistika a niektoré psycholingvistické prístupy (pozri napríklad Roberts, Kreuz, 1994). Dekoratívna funkcia figuratívnych prvkov, považovaná v literatúre za primárnu, je v tejto tradícii vnímaná ako druhoradá. Východným bodom je tu totiž premisa, že ľudská reč a ľudská myseľ *nie sú* inherentne doslovné, a teda že figuratívne prvky ako metafory nie sú čímsi „extra“, ale doslova všadeprítomné. Táto téza stojí na argumentoch Lakoffa a Johnsona (2002), ktorých vplyvná teória konceptuálnej metafory postuluje, že náš konceptuálny systém je do veľkej miery metaforický, „spôsob, akým premýšľame, čo zažívame, a čo robíme každý deň je do veľkej miery záležitosťou metafory“ (2002, s. 3, preklad J. H.). Kognitívni lingvisti

teda do určitej miery spochybňujú rovnicu, že v jazyku *figuratívne rovná sa kreatívne*, tvrdením, že jazyk ako taký je v zásade figuratívny. Jazykové figúry – napríklad metafory - oceňované v literatúre pre svoju estetickú hodnotu teda len vychádzajú z metaforickej bázy myslenia – napríklad výraz „umieram láskou“ stavia na metaforickej konceptualizácii lásky ako energie (pozri Carter, 2004, s. 71, pre podobné príklady).

Hoci teória Lakoffa a Johnsona a ich nasledovníkov prispieva k zásadnému osvetleniu spôsobu, akým funguje naša myseľ a jazyk, predsa takto namaľovaný obraz jazykovej tvorivosti nie je vyčerpávajúci. Nie všetky metafory sú konceptuálnymi metaforami, a nie všetky figuratívne výrazy vychádzajú práve z nich: Carter (2004) poukazuje na skutočnosť, že kognitívni lingvisti implicitne prijímajú pojem *gradientu* medzi tvorivými a „bežnými“ metaforami, prípadne metaforami, ktorých pôvodná podoba je tvorivo „rozšírená“.

Vyššie zmienené prístupy vykresľujú jazykovú tvorivosť ako primárne lingvistický či mentalistický fenomén, a ich vymedzenia sú skôr formálne, t.j. sústredujú sa na organizáciu a používanie jazyka. Chýbajúce dieliky mozaiky pribudnú, ak sústredíme pozornosť aj na iné aspekty jazyka, predovšetkým jeho kultúrny a spoločenský aspekt, a na funkcie jazykovej tvorivosti - čo je obzvlášť viditeľné, keď sa ťažisko presunie z výskumu písaného jazyka na bežnú, hovorovú reč v reálnych konverzáciách¹. Ak vnímame jazyk ako oddelený od subjektu, môžeme sa sústrediť len na povrchové charakteristiky jazykovej kreativity, napríklad identifikáciu figuratívnych prvkov alebo hľadanie paralel literárnych diel v bežných konverzáciách. Avšak existujú ešte iné, skrytejšie aspekty jazykovej tvorivosti: užívatelia jazyka sú zároveň spoločenskými aktérmi a tým, čo a ako hovoria, „menia, reprodukovujú, prekračujú a kontinuálne prerábajú kultúry, v ktorých prebývajú“ (in Carter, 2004, s. 78). Tvorivé používanie jazyka bude teda priamo spojené so spôsobmi, akými ľudia používajú jazyk na spoločenské a kultúrne účely, akým spôsobom ho využívajú na interakciu, na utváranie vlastnej identity, na dosiahnutie diskurzívnych cieľov, na vytvorenie alternatívnych fantazijných svetov, prípadne „len tak“, na hranie (pozri napr. Crystal, 1998). Takýto prístup je typický pre konštruktivistické prístupy ako konverzačná analýza, alebo pre sociolingvistiku. Nevyhnutnou podmienkou a dôsledkom výskumu v rámci sociokultúrneho prístupu k jazykovej tvorivosti je sústredenie sa na konkrétny spoločenský kontext,

¹ V kontexte hovorovej reči a *používania* jazyka (jazykovej produkcie) budem častejšie než „jazyková tvorivosť“ používať výraz „verbálna tvorivosť“.

v ktorom sa konverzácie odohrávajú – napríklad pracovné stretnutie, intímny rozhovor či spoločenský večierok; pretože len v kontexte možno zistiť, aký význam a funkciu plní konkrétna formulácia. Jedným zo zjavných dôsledkov takéhoto širšieho vymedzenia jazykovej tvorivosti je aj to, že jazyková kreativita je *relatívna*: metafory *par excellence* môžu byť v konverzáciách použité celkom „obyčajne“, v rutinných rozhovoroch, ktorých jediným cieľom je efektívne si vymeniť informácie, kým prvky „obyčajného“, nefiguratívneho jazyka, môžu byť použité tvorivo².

V tejto súvislosti je potrebná malá metodologická poznámka: formálne prístupy odlišuje od funkcionálnych aj skutočnosť, že sa pri analýze sústreďujú prevažne na písaný prejav, kým funkcionálne prístupy vychádzajú hlavne z hovoreného prejavu: napríklad konverzačná analýza má tradíciu v analýze telefonických nahrávok (Levinson, 1983), iní využívajú databázy hovorenej angličtiny ako je napríklad CANCODE (napr. Carter, 2004). Hovorená a písaná reč sa odlišujú v mnohých ohľadoch, čo je v lingvistických analýzach rečovej tvorivosti často nedocenené - okrem odlišnej voľby jazykových prostriedkov a poväčšine odlišnej hĺbky spontánnosti sú rozličné „vážené“ i ich komunikačné funkcie. Hovorená reč je podstatne viac interpersonálna, jej zmyslom je iniciovať a udržiavať interakciu, dialóg; hovorený prejav zároveň svojou väčšou interaktivitou hlbšie angažuje komunikujúcich. Vďaka tejto črte prebieha „vyšperkovanie“ záverečného produktu (prejavu), ku ktorému v písanom prejave dochádza zväčša na konci, *online*, v reálnom čase, a v *spolupráci* účastníkov interakcie (Carter, 2004).

Referencia na interaktivitu pri dotváraní výsledného produktu upozorňuje na ďalšiu dôležitú skutočnosť: ponímanie samotnej tvorivosti. Tézou, že prvky jazykovej tvorivosti sa nachádzajú i v bežnej hovorovej reči, sa definícia tvorivosti posúva smerom od „veľkej“, spoločensky oceňovanej tvorivosti individuálneho génia (spisovateľa, básnika) k vnímaniu tvorivosti ako „malej“, do určitej miery dostupnej/spoločnej všetkým, a čo je najdôležitejšie: spoločne utváranej všetkými zúčastnenými. Jazyková tvorivosť v chápaní sociolingvistických prístupov a konverzačnej analýzy teda nie je individuálnou záležitosťou, individuálnym produktom, ale je to proces zahŕňajúci viacerých aktérov v ich sociálnom a kultúrnom kontexte (Carter 2004).

² Toto široké vymedzenie, prirodzene, vníma jazykovú kreativitu ako širšiu záležitosť rečového prejavu so všetkým, čo k nemu patrí – patria sem i paralingvistické prvky, prozódia, gestikulácia a podobne. V tomto texte sa im z priestorových dôvodov nebudem venovať.

Z predchádzajúceho je zjavné, že je nemožné jednoznačne a jednoducho definovať, čo je to „kreatívne používanie jazyka“, pretože toto ponímanie je formované optikou mnohých vedných disciplín, z ktorých každá vyzdvihuje iný aspekt definície. Jednako však je možné identifikovať niekoľko hlavných tém, ktoré sa z diskusie vynárajú. V prvom rade je tu otázka mnohých rovín analýzy: pri zamýšľaní sa nad problémom tvorivosti v jazyku sa nemožno pohybovať len na jednej rovine analýzy, napríklad lingvistickej, ale musíme prechádzať naprieč celým systémom, berúc do úvahy pragmatické, kognitívne, estetické, či kultúrno-spoločenské aspekty. Ďalej je tu posun zamerania z jazyka ako neutrálneho média sprostredkujúceho myšlienky smerom k hovorovej reči, teda konkrétnej realizácii jazyka, existujúcej v konkrétnom jazykovom spoločenstvu. V takomto do kontextu zasadenom videní je implicitná skutočnosť, že tvorivosť v jazyku nie je absolútny, ale relatívny pojem, a že dokonca nemožno hovoriť ani o jednej tvorivosti, ale o *gradiente* tvorivosti – od „oficiálnych“ metafor či neologizmov, cez elaborované básnické obrazy skúseného rečníka, až po prchavé, nezachytiteľné prípady tvorivej hry s jazykom použité v súkromnej konverzácií dvoch priateľov. A napokon, tvorivé prvky v jazyku nemajú jedinú – čisto estetickú, dekoratívnu – funkciu, ale ich funkcií je viacero, pričom sú pevne späté s konkrétnym kultúrno-spoločenským kontextom.

V nasledujúcich dvoch častiach na dvoch vybraných prístupoch – prvom kognitivisticky³ a druhom sociolingvisticky⁴ orientovanom – podrobnejšie ilustrujem dva rôzne pohľady na verbálnu tvorivosť. Hoci oba prístupy spája záujem (nielen) o figuratívny jazyk, ich východiská, metodológia aj výstupy sa podstatne líšia.

II. Kognitivistické prístupy k verbálnej tvorivosti

Prístupy diskutované v tejto časti majú niekoľko spoločných črt. V prvom rade, ťažisko ich výskumu je v zdôrazňovaní nedekoratívnej funkcie figuratívnych jazykových prvkov – ako už bolo spomenuté,

³ Tento pohľad je formovaný najmä kognitívnu lingvistikou, psycholingvistikou a všeobecnou psychológiou. Hlavičku „kognitivistické prístupy“ používam len ako *ad hoc* kategóriu pre prístupy, ktorých spoločným menovateľom je dôraz na kognitívne aspekty figuratívnych prvkov jazyka.

⁴ Sem patrí hlavne sociolingvistika, konverzačná analýza, ale aj práce vychádzajúce z oblasti korpusovej lingvistiky. Opäť, kategória „sociolingvistické“ prístupy je len súhrnnou kategóriou pre tie prístupy, ktoré kladú dôraz na kultúrno-spoločenské aspekty verbálnej tvorivosti.

Lakoff a Johnson, ktorí inšpirovali výskum v tejto tradícii, ukázali, že medzi doslovným a figuratívnym jazykom nie je jasná hranica, pretože samotné myslenie má metaforický - figuratívny - charakter. Podľa Gibbsovej (1995) výskum vzťahu doslovného a figuratívneho jazyka v tejto tradícii popiera predstavu zaužívanú v jazykovede, filozofii a literárnej teórii, podľa ktorej „doslovný jazyk je pravdivý odraz myslenia a vonkajšieho sveta, kým figuratívny jazyk deformuje realitu a slúži len na špeciálne rétorické účely.“ (Gibbs, 1995, s. 141). Kognitivistické prístupy sa teda sústreďujú nielen primárne na komunikačnú rovinu jazyka, ale na to, čo porozumenie a produkcia figuratívnej reči vypovedajú o organizácii mysle.

Ďalším spoločným znakom kognitivistických prístupov je metodológia: okrem analýzy figuratívnych prvkov (často tzv. slovníkových metafor) a usudzovaní na ich konceptuálny základ prevažujú kontrolované experimenty, od jednoduchých „čítacích“ experimentov cez meranie reakčného času až po hľadanie neurálnych korelátov porozumenia metafor v mozgu pomocou funkčnej magnetickej rezonancie či transkranialnej magnetickej stimulácie (napr. Kazmerski et al., 2003; Rapp et al., 2004). Inou spoločnou charakteristikou týchto prístupov (aj keď pravdepodobne neželanou) je ich dôraz skôr na výskum porozumenia než produkcie figuratívnych výrazov.

Hoci sú jednotlivé cesty, ktorými sa výskum v tejto oblasti uberá, často navzájom nekompatibilné (Gibbs, 2001), predsa je možno identifikovať niekoľko kľúčových otázok: napríklad či sú doslovný a figuratívny jazyk spracovávané v mysli (mozgu) rovnakým spôsobom, alebo či sa ich spracovávanie líši. Jedným z významných záverov mnohých výskumov porozumenia bolo, že ak sú figuratívne výrazy zasadené do vyhovujúceho kontextu, porozumenie figurácii netrvá o nič dlhšie než porozumenie doslovnému, nefiguratívnemu výrazu⁵ (Roberts, Kreuz, 1994).

Posun uvažovania o kognitívnom spracovaní figuratívneho jazyka dobre ilustruje historická postupnosť modelov porozumenia figuratívnej reči: klasický *štandardný pragmatický model* vychádzajúci z prác Searla či Gricea postuloval, že ako prvý je spracovaný doslovný – lexikálny – význam figuratívneho výrazu, a až potom – ak sa ukáže, že tento je v kontexte vety nevhodný – je spracovaný jeho obrazný význam (Giora, 2002). V opozícii k nemu stojí *model priameho prístupu* (direct access

⁵ Takýto a podobné výsledky viedli podľa autorov prehľadového článku, Roberts a Kreuz, viacerých výskumníkov ku konštatovaniu, že delenie jazykových výrazov na figuratívne a doslovné je nezmyselné, neposkytne psychológom žiaden vhl'ad.

model) obhajovaný napríklad Gibbsov (2001), ktorý zdôrazňuje, že kontext, v ktorom sa figuratívny výraz nachádza, je primárnym vodítkom analýzy, a už vo veľmi raných štádiách sa prelína s lexikálnym spracovaním výrazu (teda jeho doslovného významu). A nakoniec najnovší model, *hypotéza stupňovanej nápadnosti* (graded salience hypothesis) od Giory (napr. Giora, Fein, 1999) integruje oba prístupy a zjemňuje ich absolutistický pohľad. V skratke, prednosť pri spracovaní bude mať najviac nápadný (salientný) význam daného výrazu, pričom významy, ktoré nie sú nápadné, sa budú pri interpretácii do veľkej miery spoliehať na kontextuálne informácie. Prípadné nezrovnalosti z tejto úrovne sa rozriešia v neskoršom, integrujúcom štádiu.

V kontexte témy verbálnej tvorivosti sú zaujímavejšie výskumy *produkcie* figuratívnych výrazov, zastúpené v tejto tradícii v menšej miere. Dôvodom sú okrem iného aj metodologické ťažkosti – nie je ľahké skonštruovať takú experimentálnu paradigmu, v ktorej by produkcia figuratívnych výrazov bola jednak čo najprirodzenejšia, a zároveň by dokázala byť citlivá k sociálnym a kontextuálnym faktorom, ktoré sú späté s používaním figuratívnych výrazov v bežnej reči (napríklad prísloví či zveličujúcich poznámok). Niektorí autori (napríklad Roberts, Kreuz, 1994) využili ako platformu Austinovu *teóriu rečových aktov* (pozri napr. Levinson, 1980), ktorá zdôrazňuje nielen *lokučný* (čo sa povedalo), ale aj *perlokučný* a *ilokučný* aspekt prehovoru, teda zámer rečového aktu - čo chcel konverzačný partner konkrétnym prehovorom „urobiť“. Podľa tejto optiky teda nie je dôležitý teoretický rozdiel medzi tým, či je v danom kontexte určitý výraz interpretovateľný doslovne alebo figuratívne, ale jeho diskurzívny zámer. Autori dotazníkovou metódou zisťovali, na aký účel by participanti použili osem najfrekvencovanejších typov figuratívnych výrazov (napríklad zveličenie, ustálené výrazy, nepriamy príkaz a podobne). Nevýhodou tejto paradigmy však je to, že takto stanovená úloha nevyžaduje priamu komunikáciu v reálnom čase, ale meta-komunikačný úsudok – inými slovami, nejde o ilokúciu, ale skôr o „normatívny“ úsudok. Je otázne, do akej miery by sa výsledok štúdie dal zovšeobecniť na skutočné komunikovanie. Nejasné je tiež, do akej miery takéto normatívne poznanie o používaní danej figúry riadi našu vlastnú komunikáciu v prirodzených podmienkach. Takže hoci je takéto výskumná paradigma „na dobrej ceste“ – pozerá sa na diskurzívne funkcie figuratívneho jazyka – predsa zanedbáva iné dôležité premenné, napríklad „online“ (vierohodnú) motiváciu participantov tvorivo komunikovať. Ďalším experimentálnym štúdiám produkcie figuratívnych výrazov by sa dali vyčítať podobné nedostatky,

hoci treba poznamenať, že sa v rámci možností snažia o čo najväčšiu ekologickú validitu (pozri Kreuz, Dews, 1995).

K prínosom kognitivistických prístupov nepochybne patrí to, že upozornili na všadeprítomnosť obrazných výrazov v texte/reči⁶. Míno- som je, že sa sústreďujú prevažne na kognitívne funkcie figuratívnych prvkov v reči, a menej už na to, prečo a za akých okolností ich ľudia reálne používajú, a čo (okrem uľahčenia/sťaženia porozumeniu) v dis- kurze spôsobujú. Treba však zdôrazniť, že keď sa hovorí o figuratívnosti v kognitivistických prístupoch, často sa tým myslí čosi iné než napríklad v sociolingvistických prístupoch. Za figuratívne sa totiž považujú povedľa klasických ľudových prísloví alebo porekadiel a „knižných“ básnických obrazov napríklad aj fixné, „obyčajné“ metafory ako „noha stola“ a podobne: a takmer žiaden priestor sa nevenuje spontánnym výrazom, „okamžitým inšpiráciám“ použitým v bežných rozhovoroch. Dôvodom je aj fakt, že väčšina metodológií nepoužíva bežnú hovorovú reč, ale napríklad písaný prejav. Len málo štúdií sa tiež venuje individuálnej, „nekognitívnej“ motivácií ľudí pre používanie obrazných jazykových prvkov - predovšetkým spoločenským a kultúrnym vply- vom, prípadne sa im pripisuje druhoradá rola⁷.

III. Umenie bežnej reči? Sociolingvistické prístupy

„Byť plynulým v nejakom jazyku znamená vedieť vstúpiť do akého- kolvek rozhovoru spôsobom, ktorý je považovaný za primeraný a ktorý neruší. Takéto konverzačné schopnosti, ktoré väčšinou považujeme za samozrejmosť (...), sa nevelmi líšia od toho, ako dokáže šikovný jazzový hudobník vstúpiť do kompozície druhého hudobníka: prízdobí ju, pohrá sa s jej hlavným motívom, vyzdvihne niektoré prvky jej melódie nad iné, cituje iné stvárnenia toho istého kúska od iných hudobníkov, a skúša rôzne harmonické spojenia (...).“

(Duranti, in: Carter, 2004, s. 148, preklad JH)

⁶ Pre zaujímavosť: podľa Glucksbergovej (1989) analýzy použije anglosaský hovoriaci v diskurze priemerne 1.8 originálnych a 4.8 konvencionalizovaných metafor za minútu!

⁷ Treba poznamenať, že situácia v tejto otázke sa pomaly mení - novšie výskumy v tejto tradícii častejšie berú do úvahy vplyv spoločenských a kultúrnych faktorov v spojení s figuratívnymi výrazmi - zaoberajú sa napríklad otázkami, či existujú rozdiely v používaní výrazov závislé od pohlavia, veku alebo sociálneho statusu hovoriacich, aj keď opäť predovšetkým v porozumení reči, a nie v produkcii (pozri napríklad zborník Colstona a Katza, 2005).

Paralela medzi jazzovou skladbou a bežným rozhovorom v uvedenom citáte je pekným štartovacím bodom k rozprávaniu o tom, ako sa k výskumu tvorivosti v bežnej reči stavajú (prevažne) sociolingvistické smery. S trochou zveličenia by sa dalo povedať, že kým vyššie opísané prístupy konceptualizujú konverzáciu – a prvky verbálnej tvorivosti v nej – skôr ako klasickú etudu, sústrediac sa na vysvetlenie toho, ako na poslucháča pôsobia určité definované hudobné figúry, pre sociolingvistické smery je rozhovor napoly improvizovanou, strhujúcou jazzovou skladbou. Smery ako sociolingvistika či konverzačná analýza si ju vypočujú celú, „tak ako bežia“ („*in the making*“), a berúc do úvahy kontext, v ktorom vznikla, usilujú sa identifikovať čo, ako a prečo hudobníci hrajú tak, ako hrajú.

Povedané menej vzletne – jednou z hlavných odlišností sociolingvistických prístupov je, že namiesto vytvárania ideálnych podmienok v experimentoch či analyzovania dekontextualizovanej písanej reči podrobujú analýze autentické konverzácie reálnych aktérov. Napríklad konverzačná analýza (ďalej KA), ktorá vždy mala a dodnes má status outsidera voči hlavnému prúdu psychológie jazyka, považuje za centrálny, najzákladnejší typ používania jazyka rozhovor (Levinson, 1983). Na rozdiel od tradičných prístupov však nepostupuje od teórií či konštruktov k dátam (napr. identifikácia konkrétnych figuratívnych prvkov v texte), ale naopak, od autentických konverzácií k teoretickým zovšeobecneniam, pričom si kladie otázky o tom, čo sa v rozhovore „deje“, aké dôsledky má používanie konkrétnych jazykových prvkov, aké kultúrne a spoločenské vplyvy sa tu odrážajú. Taktiež hĺbka analýzy, na ktorej sa KA pohybuje, je iná než pri tradičných prístupoch: KA nesústreďuje pozornosť na čisto lingvistickú rovinu, či na gramatickosť alebo negramatickosť prehovorov, ale usiluje sa objaviť štruktúru konverzácie tvorenú nepísanými, avšak do veľkej miery záväznými konverzačnými normami v rozhovoroch (ku klasickým oblastiam patrí napríklad popis makroštruktúry telefonických rozhovorov, akýsi nepísaný „scenár“, ktorý telefonujúci dodržiavajú). Ľudia tak „nielen“ rozprávajú, ale zároveň vytvárajú a pretvárajú svoje kultúry: v tomto zmysle je jazyk – ako prostriedok takejto tvorby – nesmierne kreatívny.

Podobnú možnosť nahliadnúť do autentických konverzácií majú napríklad aj korpusoví lingvisti analyzujúci stovky dialógov či skupinových rozhovorov v rôznych kontextoch, zaznamenaných v databáze hovorenej reči (napr. CANCODE). Týmto spôsobom je možné zachytiť oveľa širšiu paletu tvorivých prvkov, a nielen tých „inštitucionalizovaných“. Len na ochutnanie – ľudia sa často napríklad zahrávajú so sa-

motnou textúrou jazyka, hravo sa vyvliekajú zo „záväzných“ pravidiel, pohrávajú sa s fixnosťou ustálených výrazov, používajú neologizmy, slovné hračky či napríklad hru so samotnými figuratívnymi výrazmi ako „rozširovanie“ príslovia (A: „Trináť.“ B: „Pánboh prináť.“), používanie skratiek v bežnej reči („Ďakujem!“ „Nzč.“), alebo hravo „narúšajú“ cudzie jazyky (napríklad slovenské čítanie anglických výrazov – Ók namiesto O.K.). Zaujímavé sú aj výpožičky z internetovej komunikácie použité v hovorovej reči, napríklad „prerozprávanie“ zaužívaných internetových skratiek ako „lolujem“ - odvodené zo skratky LOL (laughing out loud). Mnohokrát sa siaha pod úroveň slov, do estetizujúcich fonologických vzorcov – opakovanie rovnakých slov vo vete či písmen na začiatku slov, a podobne. Inokedy sa tvorivosť prejavuje nad úrovňou slov, v tom, ako sú organizované celé dlhé úseky rozhovorov (napríklad jeden z hovoriacich náhle prejde do iného registra alebo iného – vtipného - prízvuku za účelom „odľahčenia“ konverzácie). Nasledujúce príklady⁸ – úryvky z rozhovorov blízkych priateľov - sú kombináciou viacerých stratégií:

1. (dve osoby, B práve prišla domov)

A: *Ako sa ti behalo?*

B: *Nešla som, lebo som sa rozkašlala... Ja to kašlem.*

2. (rozhovor o kolegovi, ktorému to dnes „nemyslí“)

A: *Priškrť ho len na chvíľočku, aby videl svetlo na konci tunela...*

B: *..možno ho osvieti...*

A: *Erhm....enlighten...*

B: *..uhm...lighten up... a zapáli sa pre vec..*

3. (po návrate z WC:)

A: *Tak už som naspät'.*

B: *Das ist ja super toll...!*

A: *Ja, super toilet!⁹*

Na týchto úryvkoch vidno i ďalšie „hry“, napríklad parodovanie cudzích rečí (obe vety v nemčine boli povedané s typickým viedenským

⁸ Všetky slovenské príklady v tomto text zozbierala autorka: sú preto len veľmi malou a nereprezentatívnou vzorkou toho, čo sa v hovorovej reči „deje“. Ukážky verbálnej kreativity z anglického jazykového prostredia sú uvedené napríklad v Carter, 2004.

⁹ Preklad z nemčiny: B: „To je superkuul!“ A: „Áno, super záchod!“; slovo „toilet“ je z angličtiny.

prízvukom), siahajúce za hranice sémantiky slov vo vetách. Tieto úryvky, spoluvytvárané oboma zúčastnenými, nemali špecifickú informačnú funkciu či hlbokú literárnu hodnotu – bolo to len radostné, neškodné pohrávanie sa s jazykom, akýsi slovný ping-pong. Hravý, neškodný charakter slovných hier však nie je pravidlom: v niektorých kultúrach sa prostredníctvom slovných hier realizujú rituálne útoky medzi mládežníkmi zo súperiacich gangov (Carter, 2004).

Akým spôsobom je možné na spoločnej platforme opísať vyššie uvedené a im podobné príklady? R. Carter (2004), korpusový lingvista inšpirovaný sociolingvistickými smermi a KA, ktorého štúdiou o jazykovej tvorivosti v hovorovej reči je táto časť inšpirovaná, navrhuje dva hlavné *mechanizmy* tvorivosti v konverzáciách: *vytváranie vzorcov* (pattern forming) a *pretváranie vzorcov* (pattern re-forming). Jeho návrh vychádza z pozorovania, že partneri v dialógu majú tendenciu zareagovať na kreatívny prvok v diskurze tým, že ho buď zopakujú, alebo „vzdvihnú“ a ďalej rozvíjajú (napríklad v druhom príklade), čím zároveň dajú najavo, že ho zaregistrovali. Vytváranie vzorcov, ktoré sa deje najmä prostredníctvom zopakovania časti toho, čo povedal konverzačný partner, je takpovediac pravidlom neformálnych rozhovorov: hovoriaci pomocou neho konvergujú na spoločnom videní vecí a dospievajú k väčšej vzájomnosti. Pretváranie vzorcov, teda to, čo môže byť považované za klasickejšiu ukážku tvorivosti, je také používanie jazyka, ktoré priťahuje pozornosť na existujúce vzorce, pričom ich otvorene zdôrazní, prípadne poruší – jeden z dvojice napríklad „uchopí“ a ďalej rozvíja druhý, partnerom nezamýšľaný význam dvojsmyselného slova do slovnej hračky so sexuálnym podtónom, alebo použije novotvar, preskočí do nej reči/ registra, a podobne.

S trochou nadsadenia¹⁰ je možné tieto dva vzorce identifikovať aj v kratučkých úryvkoch rozhovorov uvedených vyššie. Napríklad v druhom rozhovore spomenie A v prvej vete slovo svetlo (... *aby videl svetlo na konci tunela...*) – B tento vzorec pre-tvorí zareagovaním na obrazný význam konceptu svetla (*osvieti ho*) – A „prijíma hru“ a ďalej sa hrá so vzorcom tak, že povedané preloží do angličtiny, čím dá zároveň najavo, že v tomto dialógu (momentálne) ide len o zábavu – a napokon B asociáciou na *enlighten* prichádza k ďalšiemu anglickému obraznému výrazu spojeného so svetlom a „ukončí hru“ referenciou na pôvodný subjekt rozhovoru, neoblíbeného kolegu. Za utváranie vzorca

¹⁰ O nadsázke hovorím preto, lebo úryvky sú príliš krátke a vytrhnuté z kontextu, takže analýza môže byť len povrchná.

môžeme považovať aspekt tretieho dialógu, v ktorom A zrkadlí prechod B do iného jazyka (hoci v rovnakej vete nasleduje hneď aj pretvorenie vzorca, hra s foneticky podobnými význammi slov *toll* a *toilet*).

Identifikácia tvorivých prvkov či mechanizmu ich fungovania v reči je však len časťou celého obrazu. Už v predchádzajúcom odseku je naznačené, že utváranie i pretváranie vzorcov má určitý efekt, plní v diskurze určitú funkciu. Carter varuje proti izolovanému skúmaniu tvorivých prvkov, ich analýze mimo kontextu, mimo skutočného dialógu. Ak chceme odpovedať na otázku „prečo“, musíme sa pozrieť na funkcie tvorivých prvkov v diskurze. Figuratívne výrazy a iné tvorivé prvky sú používané aj na to, aby nimi hovoriaci *konali*: vyjednávali svoje pozície, komunikovali hodnotiace postoje a pocity, spoluutvárali svoje identity. Forma je neoddeliteľná od funkcií.

Ako príklad si môžeme zobrať Wrayovu (2000) analýzu intímnych diskurzov. V intímnych vzťahoch okrem jedinečných intímnych obsahov vytvárajú typickú privátnu „príchut“ vzťahu aj osobitné, personalizované *formy* komunikácie, napríklad novotvary (prezývky známych, nežné oslovenia) alebo slová s „prispôbeným“ významom (napr. označenia intímnych aktivít). Takýto jazyk má mnohé sociálnopsychologické funkcie: posilnenie spoločnej identity páru, vyčlenenie sa voči ostatným, personalizovanie bežných aktivít (zaužívané spôsoby požadovania rôznych služieb), prípadne zjemnenie potenciálnych konfrontácií (žartovné podpichovanie). Niektoré typy týchto privátnych idiomatických výrazov sa vyskytujú v súkromí, iné na verejnosti: alternácia medzi nimi má tiež svoju funkciu, napríklad oslovenie partnera na verejnosti jeho domácou prezývkou môže fungovať ako „privlastnenie si ho“ v danom momente, upozornenie ostatných na intímnu povahu vzťahu.

Uvedené príklady ukazujú, že zmyslom tvorivo použitého jazyka je viac než len sprostredkovať informácie, alebo „okrášliť“ verbálny prejav. V hre sú aj iné expresívne možnosti: Carter (2004) ich zhŕňa do modelu s tromi rovinami – intimita, intenzita, hodnotenie. Domnievať sa, že každá figúra alebo netradičný jazykový prvok má jednu konkrétnu funkciu, by bolo príliš zjednodušujúce. Je však legitímne tvrdiť, že ak si hovoriaci zvolí originálny výraz namiesto (v danom kontexte) rutinného, chce tým vyjadriť svoj postoj/vzťah ku povedanému, dať slovám emocionálnejší podtón, inak vyjadriť svoj vzťah k poslucháčovi. Môže si vybrať z rôznych stupňov intimity – od formálnej polohy k neformálnej; intenzity postoja či pocitov k danej téme, a hodnotenia (pozitívneho alebo negatívneho postoja k téme). Tieto tri dimenzie sa nevzťahujú len na výber slov, ale aj väčších celkov - figuratívnych výrazov, alebo aj

štýlu jednotlivých viet alebo celých častí rozhovoru. Je zjavné, že hodnotenie konkrétneho prvku z uvedených troch aspektov je možné len v kontexte celého diskurzu. Napríklad príslovie môže byť v jednom prípade použité na dištancovanie sa od témy („Hovorí sa, že...“), na to, aby človek vyjadril isté hodnotenie, ale zároveň si od neho zachoval bezpečnú vzdialenosť, aby „nestratil tvár“. Takisto však môže byť použité ako „bodka“ za určitým úsekom rozhovoru, na zosumarizovanie témy, alebo aj ako hravé, ironizujúce odbočenie od témy a odľahčenie rozhovoru. Podobne zveličenie (hyperbola) nemusí vyjadrovať vždy len intenzitu hodnotenia danej témy, ale funguje ako prostriedok vnesenia humoru do situácie, priťahuje pozornosť na to, čo sa hovorí. Ale tak, ako neplatí rovnica konkrétny tvorivý výraz = konkrétna diskurzívna funkcia, neplatí ani, že všetky figuratívne prvky sú automaticky tvorivé. Obrabné výrazy sú potenciálnym zdrojom tvorivosti, nie sú však tvorivé sami osebe – odhaduje sa, že pomerne vysoké percento obrazných výrazov v angličtine je fixných: tieto tvoria akési „lešenie“, pridŕžajúce „aktívne kreatívne“ jazykové prvky (napríklad anglické „Have nice day!“, alebo slovenská zdvorilostná formulka „Až po vás!“, a podobne) (Carter, 2004).

Tézou tejto kapitoly je, že spontánna verbálna tvorivosť v bežnej reči nie je ničím zriedkavým. Neznamená to však, že sa automaticky vyskytuje vo všetkých typoch rozhovorov - jej distribúcia je viazaná na určité situačné faktory (viď príklady od Wraya o reči manželských/mileneckých dvojíc). Carter (2004) navrhuje model, v ktorom sú hlavnými premennými *spoločenský kontext* a *typ interakcie*. Široko definovaný spoločenský kontext (napríklad transakčný, profesionálny, alebo intímny kontext, a pod.) vyjadruje typ/úroveň vzťahu, na akej sa hovoriaci pohybujú. Pre ilustráciu: komunikácia v transakčnom kontexte je väčšinou verejná, hovoriaci sa často nepoznajú (napríklad komentár sprievodkyne v múzeu alebo rozhovor v kaderníctve); profesionálny kontext predpokladá, že hovoriacich spája spoločná profesia, alebo že sa pohybujú v pracovnom kontexte (čo zároveň implikuje určitú hierarchiu vzťahov). Pod *typom interakcie* sa myslí všeobecný dôvod komunikácie: kooperatívny (interaktívne zdieľanie myšlienok alebo výmena nápadov, respektíve spoločné riešenie nejakej úlohy) verzus taký, ktorého primárnou úlohou je informovanie. Príkladom rozhovoru charakterizovanom ako „intímny kontext/kooperatívny typ interakcie“ sú priatelia zariadení si spoločné bývanie, alebo rodina spomínajúca na nedávnu dovolenku. Samozrejme, jednotlivé kategórie nemajú pevné hranice, kontexty aj typy interakcie sa môžu meniť v priebehu rozhovoru. Jednotlivé

kategórie vytvorené oboma osami tohto modelu sú v rôznej miere náchylné na výskyt kreatívnych prvkov – napríklad je oveľa menej pravdepodobné, že sa verbálna tvorivosť prejaví pri referovaní o prebiehajúcim projekte na pracovnej porade než rozhovore manželského páru o udalostiach prežitého dňa. Treba dodať, že tento model je skonštruovaný na základe analýzy veľkého množstva úryvkov konverzácií, a teda vyjadruje len pravdepodobnostné vzťahy; navyše, je viazaný na určitý typ kultúrneho prostredia.

Je prínosné, že Carter vnáša do problematiky verbálnej tvorivosti holistickejší a takpovediac „reálnejší“ pohľad, ktorý sa nezameriava čisto na jednu rovinu jazyka, a takisto nie *len* na jazyk, ale na kultúrne a spoločenské otázky v pozadí jeho kreatívneho používania, na účely verbálnej tvorivosti. Zameranie na spontánne používanie jazyka rozširuje typický záber kognitivistických pohľadov a odhaľuje mnohé javy, ktoré predtým unikali analýze. Plusom je i to, že korpusová metóda umožňuje uvažovať o viacerých, navzájom prepojených, hladinách rozhovoru a tvorivosti v ňom. Takýto širší pohľad na verbálnu tvorivosť má však potenciálne aj svoje nevýhody: hoci intuitívne často vnímame tvorivý charakter nejakého prehovoru, je problematické tvorivosť presne definovať. Kritik by mohol namietat', že za tvorivé môže byť za určitých podmienok prehlásené čokoľvek (ako rozhodneme, či bolo nejaké slovo použité „tvorivo“ – neznamená to, že musíme poznať alternatívy, ktoré mal hovoriaci k dispozícii?). Problémy s nájdením uspokojivej definície však len ukazujú naspäť na to, aké problematické je vlastne stanoviť „hranice jazyka“, aké nejednoznačné sú naše kritériá.

IV. Záverečné poznámky

Cieľom tejto kapitoly bolo ponúknuť prehľad – ochutnávku – tém a teoretických prístupov zaoberajúcich sa otázkou verbálnej tvorivosti, predovšetkým „malej“, spontánnej tvorivosti v každodennej reči. Na záver patrí niekoľko kritických poznámok a nezodpovedaných otázok.

Je takmer pravidlom, že výskumy – či už v kognitivistickej alebo sociolingvistickej tradícii – sú v angličtine a o angličtine. Hoci máme dôvod veriť, že mnohé fenomény spojené s tvorivosťou sú univerzálne, predsa len je sústredenie sa na jediný jazyk obmedzujúce (skresľujúci môže byť napríklad fakt, že angličtina je oproti mnohým iným jazykom veľmi idiomatiká). Otvorenou otázkou je tiež to, či sú niektoré jazyky

„demokratickejšie“ než iné, či dovoľujú väčší priestor pre individuálnu tvorivosť¹¹.

Zaujímavou je i otázka tvorcu. Pre kognitivistické prístupy je „tvorcom“ v podstate každý používateľ jazyka; podobne aj v sociolingvistickej tradícii sa implicitne predpokladá, že za určitých okolností môžu byť kreatívni všetci, pričom limity kladie skôr spoločenský kontext, v ktorom sa rozhovor odohráva. Avšak metódy oboch tradícií nie sú nastavené tak, aby mohli skutočne priamo adresovať otázky o „tvorcoch“ – napríklad analýzy korpusov hovorenej reči objavia jednotlivé inštanície tvorivosti, ale nesledujú autorstvo. Je možné, že – napriek postulátu, že verbálna kreativita má spravidla viacerých autorov, že vzniká v spolu-práci – má aj táto doména svojich „géniov“, jedincov, ktorých rečový prejav je kreatívnejší než prejav iných, respektíve ktorí sú citlivejší na implicitné pravidlá (a teda aj ich porušovanie) v jazyku. Má zmysel hovoriť o rôzne „nadaných“ individuách a tým sem zase vnášať exkluzívny pojem talentu? Ak áno, čo je vlastne tým „talentom“, čo je v pozadí verbálnej kreativity? Je to verbálna fluencia, alebo skôr sociálna kompetencia, nekonformnosť, empatia? Ako súvisí verbálna kreativita s literárnym nadaním?

Pri analýze prehovorov z hľadiska tvorivosti sa kladie dôraz na autenticitu dát – z dôvodov spomínaných v druhej časti tohto textu je nevyhnutné analyzovať prehovory zasadené do čo najširšieho kontextu, ktorý zahŕňa aj detaily situácie, kde sa rozhovor odohráva, či vzťahy medzi jeho účastníkmi. Tu však narážame na všadeprítomný problém s interpretáciou dát: nech by bol korpusový vstup akokoľvek dobre okomentovaný, výskumník sa aj tak vždy nachádza v úlohe outsajdera, ktorý do interpretácií premieta vlastné videnie toho, čo a prečo sa v konverzácií odohráva. Aj keď nie je ľahké vyhnúť sa tejto pasci, je nevyhnutné prinajmenšom uznať jej existenciu: uvedomiť si, že je riskantné pristupovať k analýze nahrávok/prepisov dialógov z pozície niekoho, kto vie, „ako by to malo byť“.

Logickým dôsledkom spomenutého problému je aj potreba citlivosti k mnohohrstevnosti kreativity v jazyku. Klasický pohľad zväzda k domnienke, že tvorivosť je viazaná na rovinu slov či fráz (napríklad používanie originálnych slov či figuratívnych prvkov). Avšak tvorivosť môžeme vidieť napríklad aj ako umenie prechádzať rôznymi diskurzívnymi polohami: elegantne sa za pomoci jazyka dostať od formálnosti

¹¹ Intuitívne môžeme takúto rôznu „demokratickosť“ jazyka pociťovať napríklad pri prekladoch.

k neformálnemu štýlu a tým „prelomiť ľady“, presmerovať konverzáciu zmenou štýlu (registra), a podobne. Ideálny prístup by bol teda taký, ktorý by odkrýval kreativitu na všetkých jej vrstvách, od slov (prípadne zvukov) až po celé výmeny (napríklad obchodné rokovanie). Prínosné by tiež bolo všimnúť si nielen verbalitu, ale i neverbalitu tvorivosti: gestikuláciu, výraz tváre, reč tela.

Skúmanie verbálnej tvorivosti sa nemusí obmedziť na jediný jazyk a jedinú modalitu. Ako je to s verbálnou kreativitou u bilingvistov či multilingvistov? Láka ich fakt, že majú k dispozícii dva systémy, dve rôzne jazykové „textúry“, k väčšej hravosti? Čo sa deje v internetovom besedovaní (chatoch), kde konverzácie balansujú na hranici medzi písaným a hovoreným prejavom, pričom jazyk je kľúčovým prostriedkom pre konštruovanie a prezentáciu vlastných identít?

Napriek mnohým nedoriešeným otázkam je s určitosťou možné vysloviť niekoľko záverov, na ktorých sa zhodne väčšina novších výskumov vo všetkých tradíciách: verbálna tvorivosť nie je zriedkavá, a neobmedzuje sa na rečový prejav zopár vyvolených nadaných tvorcov. Nie je ľahké ju definovať: nájdeme ju v mnohých podobách a na mnohých úrovniach jazyka. Nedá sa zatriediť do čisto lingvistických kategórií: je to rovnako sociálny ako lingvistický fenomén. Význam/zmysel/funkcia kreatívnych prvkov v reči siaha oveľa ďalej než za ich dekoratívnu alebo estetickú prínos. A napokon: skúmanie spontánnej verbálnej tvorivosti a jej sociálnopsychologických implikácií si zaslúži komplexnejší prístup, združujúci nielen viaceré disciplíny, ale i viaceré jazyky a kultúry.

Literatúra

- CARTER, R., 2004, *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. Routledge, New York.
- COLSTON, H., KATZ, A. (Eds.), 2005, *Figurative language comprehension: Social and cultural influences*. Erlbaum and Associates.
- CRYSTAL, D., 1998, *Language Play*. Penguin, Harmondsworth.
- FISH, S., 1973, *How Ordinary is Ordinary Language*. *New Literary History* 5, 1, 41-54.
- GERRIG, R. J., GIBBS, R. W., 1988, *Beyond the Lexicon: Creativity in Language Production*. *Metaphor and Symbolic Activity*, 3, 1, 1-19.

- GIBBS, R. W., Jr., 1995, What Proverb Understanding Reveals about How People Think. *Psychological Bulletin* 118, 1, 133-54.
- GIBBS, R. W. Jr., 1996, How to Study Proverb Understanding. *Metaphor and Symbolic Activity* 11, 3, 233-39.
- GIBBS, R. W. Jr., 2001, Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol*, 16, 3&4, 317-333.
- GIORA, R., 2002, Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34, 487-506.
- GIORA, R., FEIN, O., 1999, On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31, 1601-1618.
- GLUCKSBERG, S., 1989, Metaphors in conversation: How are they understood? Why are they used? *Metaphor and Symbolic Activity*, 4, 125-143.
- CHOMSKY, N., 1964, *Current Issues in Linguistic Theory*. Mouton, The Hague.
- JAKOBSON, R., 1960, *Lingvistika a poetika*. In: *Poetická funkce* (1995), H&H, Praha, 74-105.
- KAZMERSKI, V. A., BLASKO, D., DESSA, B., 2003, ERP and behavioral evidence of individual differences in metaphor comprehension. *Memory & Cognition*, 31, 5, 673-689.
- KRUPA, V., 1990, *Metafora na rozhraní vědeckých disciplín*. Tatran, Bratislava.
- KRUPA, V., 2003, *Cognitive Aspects of Language and the Creativity of Metaphor*. <http://orient.sav.sk/english/persons/enkrupa.htm>.
- KREUZ, R. J., DEWS, S. (Eds.), 1995, *Nonliteral language: Processing and use [special issue]: Introduction*. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10 (1).
- LAKOFF, G., JOHNSON, M., 2002, *Metafory, kterými žijeme*. Host, Brno.
- LEVINSON, S. C., 1980, *Speech act theory: The state of the art*. Survey article. *Language teaching and linguistics: Abstracts*, 5-24. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINSON, S., 1983, *Pragmatics*. Cambridge University Press, 284-332.
- RAPP, A. M., LEUBE, D. T., ERB, M., GRODD, W., KIRCHER, T. T. J., 2004, Neural correlates of metaphor processing. *Cognitive Brain Research*, 20: 395-402.
- ROBERTS, R. M., KREUZ, R. J., 1994, Why do people use figurative language? *Psychological Science*, 5, 159-163.

- RUNCO, M. A., 2004, Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-87.
- WRAY, A., PERKINS, M. R., 2000, The Functions of Formulaic Language: An Integrated Model. *Language and Communication*, 20, 1-28.

INDIVIDUÁLNY A KULTÚRNY ASPEKT MALEJ TVORIVOSTI: PORTRÉTY ŠTYROCH TVORCOV

Oľga DANGLOVÁ

Potreba kreativity, ktorá je bázou umeleckého prejavu patrí k základnej ľudskej výbave. Je všadeprítomná, vyrastá do rozmanitých podôb zasadená do pôdy rozdielných kultúr a sociálnych prostredí, rozdielných časopriestorových súvislostí. Tvorivo nadaný jedinec, narodený na inom mieste a v inom čase, by zrejme všade našiel cestu ku kreatívnemu vyjadreniu. Viedla by ho k tomu naliehavosť potreby seba-realizácie, hoci schopnosť vidieť a hodnotiť veci, spôsobil ako ich vyrábať, by bola odlišná.

V dnešnej dobe sa prejavy kreativity rozvinuli do množstva podôb profesionálneho a neprofesionálneho charakteru, zárobkovej a záujmovej činnosti, reprodukovanej výroby či spontánnej tvorby. Tvoria kaleidoskopický celok našej ikonosféry, v ktorom nájdeme vedľa vyzdvihovania i potláčanie vkusu, vedľa zdôrazňovania originality a výnimočnosti i uprednostňovanie všednosti, každodennosti a triviálnych kontextov. V eklektickej skladbe žijú vedľa seba a prelínajú sa diferencované prejavy tvorby od elitného umenia, cez masové umenie, populárne umenie, výhonky ľudového umenia, naivné umenie až po gýč. Kreatívneho ducha možno nájsť dokonca i vo sfére konzumu a spotreby. V tom ako konzument vyberá predmety a podľa svojich vizuálnych predstáv ich určitým spôsobom aranžuje a zasadzuje do prostredia svojho každodenného sveta.¹²

Predmetom záujmu etnológie je široké spektrum kreativity - rozmanité podoby tvorby, od klasického historického, tradičného autochtónneho ľudového umenia, ktoré vytvorili pre vlastné lokálne prostredie roľníci, pastieri, výrobcovia – špecialisti, cez produkciu populárnych žánrov, prejavov provincionálneho a masového umenia, prispôsobujúceho sa v komerčnom záujme očakávaniam a predstavám

¹² O kreativite vo sfére konzumu sa zmieňuje Henry Glassie. Porovnaj H. Glassie, Epilogue: *The Spirit of Swedish Folk Art*. In: *Swedish Folk Art. All Tradition is Change*. (Ed. Barbro Klein and Mats Widbom) Harry N. Abrams, Inc., Publishers in association with Kulturhuset Stockholm, 1994, s. 247-253.

konzumentov, až po naopak prejavy izolacionistickej kreativity jestvujúcej akoby nezávisle od obklopujúceho kultúrneho spoločenského prostredia (niektoré prejavy naivného umenia, umenie duševne chorých). Suma sumárum sa ale etnológia výskumne orientuje skôr na malú tvorivosť,¹³ anonymných alebo málo známych tvorcov, ktorých produkcia nemá široký spoločenský dosah a je známa skôr len v dosahu mikroprostredia, kde pôsobia.

Etnologický prístup pritom kladie dôraz na chápanie tvorcu ako sociálnej bytosti a na emic analytické postupy – vysvetlenie javov cez myslenie a názory aktérov – tvorcov, cez ich chápanie reality a snáh o jej výtvarné vyjadrenie. Snaží sa o zachytenie „estetiky utvárajanej zdola.“¹⁴

Vo svojom príspevku predkladám výsledky empirického výskumu, ktorým som zachytila portréty štyroch tvorcov. Ich výtvarná produkcia bola časovo zasadená do druhej polovice 20. storočia a sociálne ukotvená vo vidieckom, v jednom prípade urbánnom prostredí. Bola to produkcia, ktorá tendovala k naivnému vyjadreniu, respektíve balansovala na tenkej hrane s gýčom. Prevažne obsahovala výpovede skôr atypicky individuálne, než príznačné pre celok kultúry v jej vizuálnych či komunikatívnych aspektoch. Naivný tvorca je často nezávislý od socio-kultúrnych podmienok, od názorov, axiologických systémov spoločenstva, v ktorom žije. Málokedy im nastavuje zrkadlo. Žije akoby mimo kultúrnych symptómov, symbolov, konvencií¹⁵ (príkladom toho sú portréty Jána Hadnagya a Inéz Turkovičovej). Inokedy sú však nite spájajúce tvorcov s obklopujúcim prostredím citeľné (portréty Heleny Sirotovej a Františka Vaška). Naivného tvorcu je preto najlepšie pozorovať v domácom prostredí, v jeho každodennom všednom svete. Tak sa dá dospieť k poznaniu, do akej miery žije v myšlienkovvej a emocionálnej zhode či nezhode s rodinným a sociálnym prostredím, aké etické hodnoty uznáva, na aké estetické kritéria kladie dôraz.

¹³ O *malej a veľkej* tvorivosti v zmysle rozdielov v spoločenskom dosahu a ocenení produktu a tvorcu porovnaj M. I. Stein, Creativity Research at the Ceosroads: A 1985 Perspective. In: S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of Creativity Research*. Bearly Limited Buffalo, New York 1987, 417-427. Citované podľa D. Kusá, *Moc metafory a psychológia tvorivosti*. Je iba jedna tvorivosť? rkp. s. 4.

¹⁴ Porovnaj C. Robotycki, "Venus" z Bialska-Bialej. Przykład analizy otoczenia wizualnego. In: *Polska sztuka ludowa*, XLV., 1991, č. 2, s. 58.

¹⁵ Jackowski A.: *Sztuka naivnych*. In: *Polska sztuka ludowa*, XXXVI., 1982, č. 1-4, s. 13-22. V prípade naivných sa často zdôrazňuje ich nezávislosť na kultúrnom kontexte.

A to nie je vlastne nič iné, ako odkrytie socio-kultúrneho kontextu, na báze ktorého je potom možné analyzovať i snahu jednotlivca-tvorcu po kreativite, tvorivom úsilí.

Helena Sirotová

Narodila sa v Lábe v r. 1906, kde i prežila celý svoj život. Vidiecke prostredie Záhoria bolo už od polovice 20. storočia značne urbanizované. Aj Helena Sirotová sa z hľadiska sociálneho povedomia a napokon i výtvarného prejavu ocitla v pozícii balansu medzi vidieckym a mestským. Hoci ako domáca nebola nikdy zamestnaná, neznamenalo to, že nepracovala. Okrem prác okolo domácnosti a záhrady značné penzum času venovala výtvarným aktivitám. Potrebu po skráslení každodenného predmetového sveta a výtvarnej realizácii najskôr zamerala na interiér, kde v 30. rokoch maľovala na objednávku podľa vlastných šablón ozdobné raporty na stenách obytných priestorov. Potom prišli na rad oltárne prikrývky pre miestny kostol a hodvábné šatky, ktoré boli v móde v 40. rokoch 20. storočia, škatule pre továreň Stolwerk v Bratislave. V 40. rokoch začala s prvými pokusmi o krajinomaľbu. Najskôr to boli nástenné maľby vonkajších stien domu, ktoré získali v 30. a 40. rokoch predovšetkým v Lábe, ale i v okolitých záhorských obciach značnú obľubu. Móda maľovať podbránia prišla do Lábu pravdepodobne z neďalekých rakúskych dedín, kde boli takéto maľby známe už skôr. Mať dom s pomalovaným vstupným priestorom do domu, to bola vtedy prestížna záležitosť. Prví v Lábe mali takto dekorované domy zámožní sedliaci a *amerikánci* - návratilci z Ameriky. Pôvodne nezhotovovali nástenné maľby miestni ľudia, ale profesionálni vyučení remeselníci – maliari, natierači zvonka. Od nich odpozorovala finesy remesla i Helena Sirotová. Znalosť maľby krajíniek potom neskôr v 60. a 70. rokoch zužitkovala i pri zhotovovaní obrazov, ktorými sa dekorovali sklené výplne v horných častiach veľkých vstupných brán do domov. Odbyt obrazov maľovaných na skle bol značný. Získali popularitu na širšom území Záhoria. Helena Sirotová ich maľovala pre obyvateľov Lábu, ale na objednávku i záujemcov z okolitých dedín.

Podobne ako aj iní maliari krajíniek, pôsobiaci na Záhori v 60. a 70. rokoch, získavala Helena Sirotová predlohy k námetom z rozličných prameňov: z tlače, pohľadníc a olejomalieb, ktoré videla v interiéroch

domov najbližšieho malého mesta v susedstve Lábu, v Malackách¹⁶. Hoci jej podvedome išlo aj o vyjadrenie poetického, sentimentálneho pod-textu, cez ktorý sa maľby tohto druhu odberateľom najviac prihovárili, vnútorný zmysel zobrazenia nebol pre ňu natoľko dôležitý. Smerodajná pri voľbe predlohy bola pre ňu vonkajšková stránka námetu, zachytenie krajinky podľa predlohy a jej dekoratívne využitie pri skráslení exteriéru domu.

Charakter malieb Heleny Sirotovej bol prevažne kresebný. Líniu používala na ohraničenie tvarov a farebných plôch sviežich, nelomených tónov. Naivný výraz, ku ktorému necielene dospela pri imitácii predlohy, pramenil jednak z nechceného pretvorenia, z nevládnutia techniky. Vedome sa napríklad vyhýbala figurálnym zobrazeniam, ktoré vyžadovali podľa jej slov viac ako diletantské schopnosti. Na druhej strane tvorivou stránkou jej naivných výtvorov bola sviežosť spojení, ktorými sa snažila pretvoriť a dekoratívne umocniť predlohu. Detaily variovala, prelaďovala. Niekedy celok nanovo prekomponovala, poskladala z viacerých námetov.¹⁷

V 70. rokoch nabehla na nostalgickú vlnu znovuobjavovania estetickej hodnoty folklóru a domácich výtvarných tradícií a začala podľa starých vzorov manufaktúrnej keramiky, obľúbenej v Lábe v prvej polovici 20. storočia, zdobiť ornamentálnou olejomaľbou taniere a hrnčeky.

¹⁶ Ešte v 70. rokoch minulého storočia sa niektoré obce na Záhorí na okolí Senice, Skalice (Vradište, Prietržka, Unín, Radimovka, Letničie, Petrova Ves, Mokrý Háj, Radošovce), Malaciek (Láb, Plavecký Štvrtok) vyznačovali špecifickou výzdobou exteriérov domov. Tvorila ich séria krajinomalieb, ktorými boli dekorované v hornej presklenej časti vstupné brány do domov a plochy stien v podbrániach a verandách. Maľby spájali približne podobný charakter štýlu zobrazenia, podobnosť a opakovanie výskytu istých námetov. Ako som zistila výskyt malieb na skle ako dekoratívnych prvkov exteriérov obytných domov mal životnosť dvoch desaťročí, spadala do 60. a 70. rokov minulého storočia. V niektorých obciach boli sklomaľby krajiniek natoľko obľúbené, že umiestnené na bránach lemovali takmer celé ulice (Unín, Radimovka, Letničie). Masívna existencia žánru krajinomaľby vo vidieckom prostredí bola na prvý pohľad zvláštna preto, že žáner krajinomaľby v klasickom „tradičnej“ výtvarnej kultúre vidieka pôvodne takmer nemal zastúpenie.

Pri pátraní po genéze záhoráckych krajiniek sa dal identifikovať súbeh dvoch línií. Prvá organicky nadväzovala na miestny návyk zdobenia vonkajších a vnútorných stien domu ornamentálnou maľbou. Druhá naznačovala súvis s krajinomaľbou 19. storočia ktorá sa v ďalšom vývine rozdelila do rozmanitých pitoreských podôb populárnej produkcie.

¹⁷ Sama opísala postup pri maľbe nástenných obrazov takto: *Na scenu sem tuškou spraviava štráfi, kde bude cesta, dom, stromky a oblaky. To sem skládaua jak mi to pasovauo. Oblahu a to pozadí som robila handrú, a to sem si na ňu až tri, štyri farby daua, štetcom sa to nedokáže. Štetcom som potom maluvaua jak ti domky, hory, to sem vybraua z nekerej pohladnice. Na také pohladnice je neco pječné, ostatné nic, tak sem ich potom kombinovaua víc. To se já neco navymyšlám, aby to biuo pječné, to tadi pridám, do dám dopoky.*

Vo vtedajších vidieckych domácnostiach patrili k žiadaným artiklom dekoratívneho vybavenia kuchyne.¹⁸

Ako hobby odskočila od maľby aj k iným formám výtvarnej sebarealizácie – z kvádrov postavila na objednávku niekoľko zmenšením hradov a pre svojich susedov a známych vytvorila zopár záhradných trpaslíkov.

Helena Sirotová materializovala svoju túžbu po výtvarnom vyjadrení v medziach možností malého sveta, v ktorom sa pohybovala. Limitovala ju pritom znalosť technológií a zručností samouka. Stačilo jej však potešenie z dekoratívnej hry s farbami, formami a materiálmi. Nešla ďalej do významovej hĺbky zobrazenia.

Život v obci pri Bratislave ju na tradičný spôsob ešte silne pútal k mikrosvetu miesta, v ktorom žila. Láb ležiaci v blízkosti Viedne a Bratislavy bol už od prelomu storočia silne urbanizovaný a slabo kontinuoval vlastné lokálne tradície. Aj H. Sirotová sa z hľadiska sociálneho povedomia a napokon i výtvarného prejavu ocitla v pozícii balansu medzi vidieckym a mestským, i preto ju priťahovali skôr oneskorené prejavy meštiackej resp. malomeštiackej estetiky. Vo svojich výtvarných aktivitách dynamicky reagovala na zmeny „malej“ módy vo svojom okolí. Pružne zachytávala to, čo bolo momentálne aktuálne. Podnety však paberkovala a mixovala podľa toho či jej konvenovali, či sa jej páčili, a keď sa jednalo o produkciu na objednávku, tiež podľa toho, či konvenovali zákazníkom, objednávateľom z blízkeho okolia.

Ján Hadnagy

Narodil sa r. 1914 v Mojmirovciach, v rodine poľnohospodárskeho robotníka, štyri mesiace po otcovom odchode do 1. svetovej vojny. Jeho otec ho po celý život považoval za nevlastného a tak sa k nemu i správal. Hlboko to poznačilo jeho detstvo a mladosť. Hadnagy ukončil päť tried ľudových - *otec na to neresktoval, aby ma dal vyučiť*. Ako deväťnásťročný začal slúžiť v kaštieli nitrianskeho arcibiskupstva. Pracoval ako gazda, pekár a kuchár. Po roku 1945 varil na stavbách, potom v závodnej kuchyni podniku Duslo Šaľa. Oženil sa v roku 1945. Mal podľa vlastných slov dobrú manželku, a spolu s rodinou žil usporiadaným, hoci skromným životom. V 50. a 60. rokoch si obaja privyrábali pečením a zdobením tort na sviatky a svadby. Dekoratívne postavičky

¹⁸ H. Sirotová svoje zameranie na módnú reminiscenciu zašlých časov zdôvodnila: *Čil zas došla sezóna na tanjeriky a to za chvíľu prestane a zas neco iného začne.*

na tortách, formované z oplátok a cukrovej peny, patrili k prvým Hadnagovým figurálnym kreáciám.

Z pocitu prázdnoty po odchode najbližšej osoby - manželka mu zomrela v roku 1978 - začal s prvými rezbárskymi pokusmi. Bezprostredným impulzom bolo zhladnutie televízneho záznamu o ľudovom rezbárvi. Tvorba sošiek, ktorými vizuálne zaznamenával konvenčne známe historické postavy, postavy svätcov, predstaviteľov typických zamestnaní, vlastnej rodiny i seba samého sa postupne pre neho stala objavnou činnosťou, novým záujmom, opätovne oživujúcim aktívny vzťah k životu. Malý dom s verandou, kde sa presťahoval po smrti manželky, postupne premenil na galériu, ktorú zaplnil vlastnými výtvormi. V nehybnej zhode tu vedľa seba stáli figúry – predstaviteľov časovo a sociokultúrne vzdialených svetov: motocyklista vedľa pápeža a Mečiara, Slovenka vedľa kráľovny Alžbety maďarskej, Švejk, vedľa Štefánika, svätý Mikuláš a Madona vedľa drotára ako kominára. Každá z nich mala svoj vlastný príbeh podfarbený Hadnagovým sprievodným komentárom.

J. Hadnag, hoci pochádzal z vidieckeho prostredia a celý svoj život býval na dedine, nemal príležitosť nadviazať na formy a zásady ľudovej výtvarnosti. Močenok, kde žil, sa napokon ani v minulosti nevyznačoval tradíciami a znalosťami rezbárstva, ku ktorému inklinoval.

Prvé rezbárske pokusy znamenali pre neho zápas s materiálom. Kým dospel k plastickému figuratívnemu vyjadreniu, korešpondujúcemu s vlastnou predstavou, musel prejsť viacerými pokusmi o sebazdokonalenie. Spomínal, že mal problém s vystihnutím tváre - *Nevedel som vystihnúť oči, poňatia som nemal ako vyrezať nos, aby nebol čapový*, alebo s vyrezaním figúry z jedného kusa dreva - ruky, klobúk vyhotovil zvlášť a dodatočne ich ku korpusu priklincoval, až potom mu vyrezaná figúra *prípadala ako človek*. Postupne, keď sa v rezbárskej technike zdokonaľoval, začal uvažovať nad kombináciami dreva s umelou hmotou, pilinami, lepidlom, naučil sa vykresať figúru z jedného kusa dreva, pričom postupoval vždy od hlavy, ktorú považoval za najdôležitejšiu, pokračoval rozvrhnutím proporcií tela, podľa toho ako mu to dovolil tvar dreva, až napokon pristúpil k modelovaniu konečného tvaru. Prvý autoportrét vyhotovil tak, že sa počas práce díval na svoju tvár v zrkadle. Nos i čelo si dopredu zmeral.

Používal prostriedky a formy výrazu vlastné primitívom a ľudovým umelcom. Modeloval v jednoduchých, masívnych tvaroch, zvyčajne an face. S materiálom a hmotou zápasil sochárskymi prostriedkami podľa vlastnej vynaliezavosti, schopnosti. Sprievodné prejavy nešikovnosti a

deformácie boli najčastejšie nezámerné, poukazovali na bezradnosť ruky, ale i úmysel realizovaný dostupnými prostriedkami. Pod jeho dlátom tak vznikali postavy, ktoré mali byť prirodzené, ale v skutočnosti sa od prírody vzdŕaľovali. Bolo to vidno na disproporciách medzi časťami tela, najmä na predisponovaní hornej časti tela s hlavou, ktorá bola vizuálne dôraznejšia na úkor dolnej časti.

V námetoch, ktoré si vyberal, spočiatku dominovali športovci, potom krojované ženské postavy, figúry reprezentujúce rozmanité činnosti – kuchár, harmonikár, mlavec. Nezabudol ani na vlastnú rodinu, ktorej venoval súsošie.¹⁹ Z politikov ho upútali Milan Rastislav Štefánik a Vladimír Mečiar, ktorého bustu vyrezal z príležitosti prvého výročia vzniku slovenského štátu. Kompozícia busty pozostávala z robustnej hlavy vyrastajúcej z modrého trojvršia - symbolu slovenského štátneho znaku.

Ako hlboko veriaci veľký počet plastík venoval náboženským, biblickým námetom. Pri ich kreovaní vychádzal z konvenčných ikonografických predlôh, ktoré poznal v podobe kostolných sakrálnych plastík a svätých obrázkov. Niektoré detaily stvárnenia alebo odev postáv dotváral a prispôboval vlastnej predstavivosti.²⁰

Nijaký námet, nijakú zo svojich prác neuprednostňoval, páčili sa mu bez rozdielu všetky, *sväté aj nesyväté: Keď nejakú sošku začnem a ešte nie je hotová, večer pred spaním si sadnem na gauč a neviem sa na ňu vynadávať, aj ju bozkám*. Jeho vzťah k tvorbe bol opravdivý a prirodzený. Neuvažoval pri nej o kríze civilizácie, absurditách života. Žil v inej kultúrnej sfére vo svojom vlastnom izolovanom svete, mal oprávnenie o tom nevedieť. Tvorba bola pre neho útočiskom, vážnou úlohou prinášajúcou satisfakciu. Vďaka nej sa stal „niekým“. I preto sa púšťal opäť do nových a nových sôch, *ktoré po ňom ostanú i keď už on na svete nebude*. J. Hadnagy vystavoval na prehliadke amatérskej tvorby v Dubnici, medzi ľudovými rezbármi vo Východnej. Jeho plastiky vlastní Slovenské národné múzeum a Slovenská národná galéria v Bratislave.

¹⁹ Vznik súsošia rodiny priamočiara opísal: Rodinu som urobil tak, aby boli všade ľudia, aby nebolo prázdno. Toto je matka s malými, to je nevesta Anička, otec, syn Janko, deti podľa veku. Všetci sedia okolo stola. Na stole majú hrnčeky s mliekom, aby neboli hladní.

²⁰ Zdôrazňoval svoju vieru v Božiu prozreteľnosť a presvedčenie, že jeho osud sa odvíjal podľa sna, ktorý sa mu raz v mladosti prisnil. Vo sne videl tri lokomotívy idúce bez dymu: *Podľa snára to znamenalo, že moja hviezda má ďaleko od štastia, ale raz k nemu príde. Tak sa mi to i splnilo a teraz sa stalo, že môžem žiť v starobe spokojne a vo veľkom štastí. Deti sa o mňa starajú a ľudia si cenia moje dielo.*

František Vašek

Narodil sa v r. 1935 v Moyzesove. Ako cestár a kamenár pracoval na stavbe ciest a mostov. Žil bežným životom vidiečana, odchádzajúceho za prácou mimo obec. Zvýšená predstavivosť a citlivosť ho však postupne podnietili ku kreativite, ktorej vyjadrenie aj na základe predchádzajúcej rukodielnej skúsenosti našiel v tvarovaní cementovej hmoty a spracovaní dreva. Neskôr jeho kreatívne záujmy prerástli z hobby do chápania rezby ako životného zmyslu, prinášajúceho radosť a vitálnu silu.

Jeho prvým výtvorom bola hračka znázorňujúca Buratína, ktorú vyrezal pre svojho štvorročného syna. Prekvapilo ho ako sa mu ju podarilo na prvý pokus a hravo vystrúhať. Odvtedy ho náklonnosť k vyhotovovaniu figurálnych plastík neopustila. Postupne si osvojil technologické finesy rezby a rýchlo napredoval v zdokonaľovaní remeselnej zručnosti.²¹ Svoju životnú vášeň - tvorbu sošiek - však naplno rozvinul až v dôchodkovom veku, keď získal viac slobody a voľného času. V roku 1986 sa zaevidoval ako samostatný výrobca.

Po figúrkach pre potešenie detí ho zaujala sakrálna tematika. Prvým impulzom bola svokrina prosba opraviť poškodenú sošku Šaštínskej Piety. Podoba tejto klasicky ľudovej sakrálnej práce ho podnietila k prevereniu vlastných reprodukčných schopností. Podľa Šaštínskej Piety vyrezal viacero kópií. Postupne sa v širokom okolí stal známym aj ako reštaurátor (on sám toto označenie nikdy nepoužíval, vždy hovoril o *oprave, opravovaní*) figurálnych plastík s náboženskou tematikou. Ako veriaci človek, uznávajúci cirkevnú autoritu, pracoval na zákazkách so zápalom a bez nároku na finančnú odmenu. Zadošťučením mu bola pochvala kňaza a obdiv veriacich: *Opravu a zafarbenie sošiek to robím zadarmo. Je to pamiatka. Keď to spravím, zas je to ako nové, zas je to niečo pekné a dobré.*

Sakrálné sošky, ktoré F. Vašek reštauroval, zásadným spôsobom ovplyvnili i charakter jeho samostatných rezbárskych prác. Sprostredkovali mu estetický ale zároveň náboženský zážitok, prostredníctvom nich vnikol do technickej povahy rezbárstva, osvojil si ikonografické vzory. Jeho metou bolo priblížiť sa čo najvernejšie predlohe, ktorú poznal. To mu ale nebránilo, aby niektoré prvky *dofantazíroval podľa svojho*. V jeho sochárskych výtvoroch sa prelínajú vlastné predstavy s útržkami

²¹ F. Vašek bol presvedčený, že neni nič ťažké technicky urobiť. Človek musí mať chuť, pokoj a lásku k tomu. Ono sa vám to potom vydá samo.

„ľudových“ estetických názorov, črty slohových ikonografických konvencií s prvkami religijného gýča.

Do plastickej podoby preniesol množstvo sakrálnych námetov. Okrem iných drevené interiérové polychrómované betlehemy, betlehem zostavený z veľkorozmerných postáv vytesaných z betónových kvádrov, ktorý v čase Vianoc Vaškovi rozkladali vo dvore svojho domu. F. Vašek bol však najviac hrdý a najviac mu záležalo na prácach pre miestny kostol. V nikách hlavného oltára sa vynímajú jeho jedenapolmetrové sochy dvanástich apoštolov, ostatné sú umiestnené na bočných oltároch. K miestnym raritám patrí socha Krista v nadživotnej veľkosti, vyhotovená z troch betónových kvádrov, ktorá sa stavala za pomoci žeriava podľa vzoru známej sochy Krista čnejúcej nad Rio de Janeirom. Je umiestnená so zámerom efektu vizuálnej dominanty pri miestnom kostole.

Z menších betónových kvádrov vysekával F. Vašek i záhradné plastiky, znázorňujúce napr. poľovníka, pastiera, pani s košíkom, včelárku, Čenkovej deti, plastiky trpaslíkov a zvierat. Ako sám hovoril: *Každá soška je mi milá, či je svätá, či ľudová. Vždy je mi tá najbližšia, ktorú som práve spravil. Z každej jednej sa teším.*

Oblúbeným Vaškovým námetovým okruhom boli aj sošky na motívy tradičného dedinského života, ktorý nostalgicky idealizovali a oslavovali v jeho pestrosti, každodennosti a sviatočnosti. Poličky v dome mal zaplnené figúrkami spodobujúcimi roľnícke práce, remeslá, soškami krojovaných párov z rozmanitých regiónov Slovenska. Svoju zbierku neustále rozširoval a doplňoval. F. Vašek sa so svojimi plastikami nerád lúčil. Ak niečo daroval alebo predal, bola to vždy iba kópia. Originál musel ostať doma. V dome Vaškových boli takmer všetky miestnosti, dvor i záhrada využívané ako galéria a depozitár..

F. Vašek pri zdôvodňovaní motivácie ku kreativite zdôrazňoval: *Najradšej robím pre seba, to čo chcem. Boli takí, čo chceli, aby som urobil pre obchod päťdesiat kusov. Ale to by som sa zbláznil. Ja si najradšej robím pre seba, čo ma baví alebo keď si niekto vyberie - chcem to a to, alebo donesie sošku opraviť, tak to spravím, ale že by som sa hnal za peniazmi, to nie. Robenie sošiek, to je pre mňa zábava. Ráno vstanem pred šiestou a keď práca súri, robím až do večera.*

F. Vašek síce vystavoval svoje plastiky pri niekoľkých príležitostiach, neprikladal však tomu význam, netúžil po publicite.

Inéz Turkovičová

Narodila sa v r. 1910 v Závodí, kde jej rodičia pôsobili ako dedinskí učitelia. Získala gymnaziálne vzdelanie, čo bolo pre ženu v tých rokoch mimoriadnym úspechom. Maľovanie a kreslenie ju zaujímali od malička. Kreslila pod lavicou počas vyučovania, doma, aj počas gymnaziálnych štúdií. Chcela ísť študovať na výtvarnú školu do Prahy. *Ale hovorilo sa, že ľudia, čo majú výtvarnú akadémiu, nemajú perspektívu. Bála som sa, že by som nenašla uplatnenie, tak som radšej ostala pôsobiť v školstve.* Kresbe však ostala verná a ak sa naskytna príležitosť, vždy sa k nej vrátila.

Po nástupe do práce - pôsobila ako učiteľka - a neskoršom vydaji, odložila pre nedostatok času túžbu po výtvarnej expresii bokom. Svoje výtvarné sklony však počas pobytu rodiny v Bratislave kompenzovala častými návštevami výstav. Zlom v živote I. Turkovičovej nastal po presťahovaní do Piešťan. Rodina sa tu ocitla v spoločenskej izolácii, ktorá sa ešte viac prehĺbila po smrti otca. I. Turkovičová ostala žiť v uzavretom rodinnom kruhu spolu s dvoma dospelými nevydatými dcérami.

I. Turkovičová začala opäť maľovať až po prekonaní mozgovej príhody ako šesťdesiatročná. Jej návrat k maľbe bol prirodzený, podobný ako u mnohých amatérov, autodidaktov, ktorí začali objavovať možnosti novej sebarealizácie alebo sa opätovne vrátili k záľube tlejúcej pod povrchom každodenného života až v staršom veku, po odchode do dôchodku, po vyradení zo zaužívaného životného rytmu. Maľovanie sa pre ňu stalo potrebou, žriedlom radosti, náhradou stratenej komunikácie s okolím. Maľby temperou, ktoré ukladala do zošita, boli pre ňu prostriedkami vyjadrenia citovo, existenčne ladených postrehov pri pozorovaní ľudí, javov, kreáciami vizuálneho okolia, ktoré poznala.

Najskôr maľovala takmer potajme, výlučne pre seba. Maľby temperou, ktoré ukladala do zošita, boli pre ňu vizuálnou expresiou okolia, ktoré poznala - ako pozadie maľovala neďaleko od ich domu postavené paneláky, plot, ktorý videla z okna. Siahala po starých spomienkach, registrovala zážitky a príhody zo svojho úzko uzavretého sveta rodiny, blízkeho okolia. Figúry a figurálne zoskupenia kreovala podľa konkrétnych postáv a zachytávala v situáciách tak, ako jej utkveli vo vizuálnej pamäti: manžela ako jej gratuloval k meninám, dcéru s manželom ako viezli na káre drevo, slepú pani s paličkou, ktorú opatrovala, chudobnú ženičku ako predávala medzi panelákmi sliepky, ruskú emigrantku, tak ako si ju zachovala vo vyblednutom zábere detskej spomienky. Kým ju nepostihla mozgová príhoda, zobrazené postavy a situácie sa snažila

priblížiť slovným komentárom. Potom však stratila svoju predchádzajúcu rozprávačskú schopnosť a hravosť narábania s bohatstvom slovných zásoby.

Medzi maľbami I. Turkovičovej sa vyskytli i pokusy o symbolické vyjadrenie vnútorného sveta, existencionálneho postoja, životnej skúsenosti. Niektoré vyjadrovali obavu z vonkajšieho sveta.²²

I. Turkovičová postavy niekedy vymedzovala kontúrami, ktorými dodatočne ohraničovala farebnú plochu. Inokedy ich ponechávala bez lineárneho obrysu a podávala len ťahmi štetca, zachycovala v zjednodušujúcom svojskom, mierne strnulom pohybe, i keď so snahou o zachovanie realistických vzťahov medzi telesnými proporciami, či medzi postavami navzájom. Z postáv vyžaroval smútok a zvláštna nostalgia.

Maľovala živelné, bez vopred vyhotoveného náčrtu, nemala vypracovaný precízny postup - *ako lastovička ,keď lepí hniezdo*, vyjadriala sa jej dcéra. Niekedy bola schopná, ak mala chuť, namaľovať až dva obrazy za deň, vždy ich ale dodatočne prerábala, upravovala, menila farby. Zvlášť farba mala pre ňu veľký význam. Tvrdila, že sa jej často snívajú sny *v utešených nevidaných farbách, až takých, že ich nedokázala vo svojich maľbách zachytiť*.

Prvýkrát vystavovala v roku 1994 na medzinárodnej prehliadke národného umenia Insita 1994 v Bratislave. Bola prekvapená a potešená, že ľudia prejavili pochopenie a záujem o jej obrazy, ktoré dovtedy nikomu nepredala, iba darovala blízkej rodine, svojim priateľom a známym.

Jedným z charakteristických rysov ľudového umenia bola skutočnosť, že výtvary jednotlivca bol tesne zviazané s mikrosvetom spoločenstva, v ktorom človek – tvorca žil. Miera tvorivého úsilia sa v tradičnom prostredí posudzovala menej podľa toho koľko bolo v nej objavnosti a originality, viac podľa toho ako zodpovedala uniformným, uznávaným predstavám a pravidlám napríklad o súzvuku farieb, foriem, tvarov pro-

²² V niektorých obrazoch sa pokúsila o existencionálnu reflexiu. načastejšie ju vyjadrovala binárnou opozíciou dobra a zla: *Tento obraz sa volá Rozpoltenosť. To je taká vážna vec ako život. Na jednej strane obraze je dvojica pracujúca, niečo vytvárajúca, na druhej strane sú znázornení takí, čo vyvolávajú vojny, atómové výbuchy, rúcajú kostoly. U nich prevláda zlá stránka a potom aj rozum poodchádza, ako v tej Bosne; Toto je taká figúra "Odháňača mrakov", čo sa strojí odísť na koni. Je to taký slovenský Don Quijote. Prasa na obraze to je bohatstvo, majetok. Je to taká zmes všetkého možného. Človek žije v takých pomeroch, ako žije.*

duktu vo vzťahu k jeho účelu a významovému kontextu. Výsledok tvorivého úsilia musel zodpovedať miestnym estetickým návykom a konvenciám, inak nemal šancu na prežitie a prijatie v domácom prostredí

Príznamy tohto typu kreativity možno rozoznať vo výtvarnej aktivite Heleny Sirotovej, čiastočne v produkcii Františka Vaška. U Jána Hadnagya a Inéz Turkovičovej bola prepojenosť s obklopujúcim prostredím voľnejšia. Dá sa dokonca povedať, že títo autori pociťovali voči vonkajšiemu svetu osamotenosť, izolovanosť a ich výtvarná výpoveď bola predovšetkým zviazaná s osobnostným svetom, s projekciou vnútorného života, bola odrazom individuálnych dispozícií. Chut' vyjadriť vlastné predstavy a pocity bola východiskom výpovede nekorigovanej obavami z okolia, z toho, čo povedia na tvorbu susedia, diváci, ako sa vyjadriť kritika. Aj napriek tomu ale ich tvorba vo svojom jadre obsahovala reflexiu na kultúrne a spoločenské prostredie, z ktorého pochádzali. Bola teda istým spôsobom sociálne príznačná už i preto, že v procese socializácie ľudia napodobňujú jeden druhého, učia sa a získavajú poznatky v rámci, ktorý im vymedzuje a poskytuje obklopujúci sveta, v ktorom sa pohybujú. Preto každého tvorca charakterizuje iný stupeň kultúrnej zorientovanosti, iná vzdelanostná úroveň, inak naplnená zásobnica vedomostí, kultúrnych konvencií, iný vzťah k tradícii. Tvorba jednotlivca je čitateľnejšia ak poznáme kultúrny kontext a domáce prostredie, v ktorom tvorca žije.

V náčrtoch portrétov tvorcov som sa snažila zachytiť a vyzdvihnúť tie okolnosti, udalosti v životopise, ktoré sa javili pre vznik kreativity prvoradé a rozhodujúce. Svet každého z protagonistov bol iný, tak ako boli rozdielne cesty k vyjadreniu osobnej identity v procese tvorby. Pritom osobná identita bola u každého autora iným mixom individuálnych a kultúrnych identít – rodinnej, lokálnej, etnickej, náboženskej. Ich transformácia do výtvarného vyjadrenia bola potom podmienená inými druhmi predstavivosti, inými mechanizmami percepcie, psychicými dispozíciami, emocionálnymi, citovými zážitkami.

Každý z protagonistov vyzdvihoval určité, jemu vlastné obsahy, výrazové prostriedky, formoval vlastnú individuálnu ikonosféru. Diferencovaná bola tiež motivácia ku kreativite.²³ U niektorých to bolo úsilie zaplniť prázdnotu po smrti najbližších, odchode do dôchodku - tvorba bola terapeutickým prostriedkom, u iných alternatívnou formou života,

²³ O rozmanitých motiváciach kreativity samoukov porovnaj JACKOWSKI, A.: *Sztuka naiwnych*. c.d., s. 19-22; JACKOWSKI, A.: *Twórcosc późnego wieku*. In: *Polska sztuka ludowa* XLV., 1991, č. 2, s. 39.

kompenzujúcou nové záujmy a ciele, u ďalších vystupovala v prvom pláne snaha zachovať po sebe stopu, pamiatku, iní jednoducho chceli uspokojiť potrebu po aktivite, činnosti, alebo si zrazu spomenuli, ako kedysi v minulosti radi maľovali. Portréty tvorcov, tak ako som ich predostrela, sú však príkladmi toho, ako sa kreativita môže stať zmysluplným prejavom a náplňou ľudského života.

Literatúra

- GLASSIE, H., 1994, Epilogue: The Spirit of Swedish Folk Art. In: Swedish Folk Art. All Tradition is Change. (Ed. Barbro Klein and Mats Widbom) Harry N. Abrams, Inc., Publishers in association with Kulturhuset Stockholm, 247-253.
- JACKOWSKI A., 1982, Sztuka naiwnych. In: Polska sztuka ludowa, XXXVI., 1-4, 13-22.
- JACKOWSKI, A., 1991, Twórcosc późnego wieku. In: Polska sztuka ludowa XLV., 2, 39.
- STEIN, M. I., 1987, Creativity Research at the Crossroads: A 1985 Perspective. In: S. G. Isaksen (Ed.), Frontiers of Creativity Research. Bearly Limited Buffalo, New York 417-427. Citované podľa D. Kusá, Moc metafory a psychológia tvorivosti. Je iba jedna tvorivosť? rkp. s. 4.
- ROBOTYCKI, C., 1991, "Venus" z Bialska-Bialej. Przykład analizy otoczenia wizualnego. In: Polska sztuka ludowa, XLV., 2, 58.

II. OSOBNOSTNÉ A INTELEKTOVÉ DIMENZIE TVORIVOSTI

TVORIVÉ NADANIE - OD INTELEKTOVEJ SCHOPNOSTI PO ŠTRUKTÚRU OSOBNOSTI

Vladimír DOČKAL

S termínom tvorivé nadanie (tvorivý talent) sa v odborných textoch nestretávame často. Tie zväčša hovoria alebo o nadaní (Mesárošová, 1998; Hříbková, 2005) alebo o tvorivosti (Szobiová, 2004). Niet však pochýb, že tieto dva pojmy vzájomne súvisia. E. Szobiová (ibidem) uvažuje o tvorivosti ako o súčasťi nadania, autori zaoberajúci sa nadaním často pokladajú tvorivosť za jeho najhodnotnejší prejav (napr. B. Clarková, 1992). V tomto príspevku sa pokúsím zamyslieť nad vzťahom medzi nadaním a tvorivosťou a nad opodstatnenosťou a možným obsahom pojmu tvorivé nadanie. Pri objasňovaní týchto otázok sa bude treba dotknúť aj pojmov talent a inteligencia, ktoré so skúmanou problematikou úzko súvisia.

I. Nadanie a talent

Obe slová sa bežne pokladajú za synonymá (Pisárčiková et al., 1995), to znamená, že označujú jeden a ten istý pojem. Psychológovia sa pravda pokúšali aj o ich rôzne použitie. Možným pojmovým rozlíšeniam som venoval pozornosť už pred vyše dvadsiatimi rokmi (Dočkal, 1983). Ani dnes nemám dôvod meniť názor na to, že rôzne návrhy na rozlišovanie nadania a talentu sú málo zdôvodnené. Napokon, väčšinu súčasných autorov tento problém už netrápi. Azda iba Kanadčan F. Gagné (2000) rozlišuje nadanie ako prirodzený potenciál a talent ako jeho aktualizovaný prejav, čím dáva opodstatnenie textom, v ktorých sa alibisticky hovorí o „nadaní a talente“ alebo o „nadaných a talentovaných“. Vo väčšine týchto textov sa totiž spojenie „nadanie a talent“ používa ako označenie jediného pojmu (vyskytuje sa v tejto podobe bez toho, že by obe slová boli osobitne vymedzené). Takéto zdvojovanie nepokladám za správne (Dočkal, 2005). Ak oba termíny označujú rôzne pojmy, treba tie pojmy definovať, ak ich chápeme ako synonymá, netreba ich zdvojovať (nevstupujeme predsa do predizby a predsiene, nevystupujeme na vrch a kopec, nelháme na vankúš a podhlavník...).

Z návrhov na diferenciaciu nadania a talentu súvisí s našou tematikou názor, podľa ktorého sa talent od nadania líši mierou tvorivosti (napr. Musil, 1985; Konrádová, 1996). Možno by nebol až taký problém hovoriť namiesto „tvorivé nadanie“ jednoducho „talent“. Avšak aj slovo nadanie sa bežne používa v súvislosti s tvorivými činnosťami (napríklad skladateľské nadanie, literárne nadanie ap.). Máme teda tieto nadania premenovať na talenty, alebo ich treba pokladať za netvorivé? Naopak, slovo talent sa používa aj v súvislosti s málo tvorivými činnosťami. Napríklad taký atletický talent môže, ale vôbec nemusí byť tvorivý. Máme teda v súvislosti s výkonnými športovcami hovoriť iba o nadaní?

Terminologické spory nie sú v pravom slova zmysle vedeckými a myslím, že ich momentálne možno ponechať stranou. Pre čitateľa môjho textu je dôležitá informácia, že v ňom, podobne ako mnohí iní autori (Tannenbaum, 2000; Hříbková, 2005 a i.), nebudem medzi nadaním a talentom rozlišovať. Obe slová pokladám za synonymá; označujem nimi jeden a ten istý pojem – osobnostnú štruktúru zodpovednú za reguláciu činnosti (Dočkal, 2005). Pravda, slovo talent má širšie použitie – okrem osobnostnej vlastnosti ním môžem označiť aj jednotlivca, ktorý sa vyznačuje jej vysokou úrovňou.

19. storočie: génius a genialita

V 19. storočí slová nadanie, talent alebo tvorivosť nepatrili k odbornému slovníku vedcov, ktorí sa týmito javmi zaoberali. Britský lekár a prírodovedec Francis Galton skúmal ľudí, ktorých by sme dnes označili za nadaných alebo tvorivých, ako „géniov“. Jeho práca *Hereditary genius* z roku 1869 (podľa Brouka, 1937) sa neskôr stala predmetom kritiky pre nedocenenie formujúcej úlohy prostredia na sledované osobnosti – týmito otázkami sa na tomto mieste nebudem zaoberať. Dokumentujem len fakt, že v najstarších prácach sa nadanie, tvorivosť, prípadne inteligencia nerozlišovali. Genialitou sa zaoberal rozporuplný taliansky psychiater C. Lombroso a ešte na začiatku 20. storočia o nej písal aj Nemeč E. Kretschmer (tamtiež). Za geniálnych boli považovaní ľudia, ktorí vo svojej dobe (a podľa jej kritérií) niečo výnimočné dokázali a vytvorili. Dnes by sme väčšinu z nich azda mohli označiť za tvorivo nadaných.

Na začiatku 20. storočia sa termín genialita vyskytol aj v súvislosti s meraním inteligencie (L. M. Terman tak označoval úroveň IQ vyššiu ako 140 – podľa Simontona, 2000), dnes sa však v odbornej literatúre nepoužíva. V bežnej reči sa genialita pripisuje extrémne nadaným jednotlivcom, často s nádychom emocionálneho hodnotenia (geniálne

dieťa, zneuznaný génius). Za geniálne bývajú konsenzuálne označované až ex post osobnosti, ktorých dielo významne poznamenalo tvár doby, v ktorej žili, a ovplyvnilo aj ďalší vývoj kultúry, poznania, spoločnosti (Dočkal, 2005).

Začiatok 20. storočia: boom inteligencie a jej merania

Keď Francúz Alfred Binet so svojím spolupracovníkom Theodorom Simonom konštruovali skúšku, ktorá by pomohla odhaliť deti vyžadujúce špeciálnu pedagogickú starostlivosť, nepoužívali sprvu termín inteligencia (Gould, 1998); ich výtvor napriek tomu vstúpil do histórie ako prvý intelligenčný test. Na rozdiel od starších pokusov F. Galtona či J. McKeen Cattella (pozri napr. Ruisel, 2004) sa nezamerali na jednoduché úlohy zisťujúce ostrosť zmyslov či reakčný čas, ale na komplexné úlohy vyžadujúce zapojenie vyšších myšlienkových operácií. V tom čase bolo samozrejme, že k nim patrí aj imaginácia, flexibilita a ďalšie v podstate tvorivé procesy; úlohy zaradené v prvých testoch ich zapojenie vyžadovali (podľa Szobiovej, 2001). Takéto úlohy však bolo ťažko vyhodnocovať. Potreba jednoznačných hodnotiacich kritérií viedla k ich vypusteniu (Pietrasínsky, 1972) – tak sa z intelligenčných testov stali testy skúmajúce iba úroveň toho, čo neskôr J. P. Guilford (1967) nazval konvergentným a E. De Bono (1967) vertikálnym myslením.

V teórii spočiatku prevládalo širšie chápanie inteligencie vychádzajúce z implicitných teórií. Wiliam Stern ju definoval ako schopnosť prispôbiť sa meniacim sa životným podmienkam (podľa Piageta, 1999). J. Piaget (tamtiež) v tej súvislosti zdôrazňoval mechanizmy asimilácie a akomodácie, ktorými pôsobí organizmus na prostredie a prostredie na organizmus. Pre inteligenciu je charakteristická zvrtná pohyblivosť štruktúr, ktoré vytvára. Američan E. L. Thorndike (podľa Ruisela, 2004) rozlišoval teoretickú, praktickú a sociálnu inteligenciu (ibidem), neskôr sa však pridal k tvorcom klasických testov IQ (pozri napr. Gould, 1998).

Od týchto testov sa odvodzuje chápanie inteligencie, ktoré v prvej polovici 20. storočia naprosto prevládlo. S výnimkou Analytického intelligenčného testu švajčiarskeho psychológa R. Meiliho (1972) obsahovali intelligenčné testy iba konvergentné úlohy zamerané na pamäť, usudzovanie, chápanie vzťahov, analytické myslenie. Do histórie vošiel výrok amerického psychológa E. G. Boringa, podľa ktorého „inteligencia je schopnosť dosahovať dobré výsledky v testoch inteligencie“ (podľa Guilforda, 1967). A hoci takáto operacionalistická definícia bola často predmetom kritiky, v skutočnosti psychologické myslenie nadhlo

ovládla. Ako je to možné? Inteligenčné testy totiž – tým, že umožnili kvantifikovať psychickú realitu – pomohli psychológom získať si autoritu aj medzi prírodovedcami a tak posilniť vlastné profesijné sebavedomie. Pripustiť, že testy nemerajú to, čo sme pôvodne zamýšľali, alebo že nevieme, čo vlastne presne merajú, bolo v takej situácii neľahké. Preto sa odborné psychologické debaty sústredili iba na ponímanie inteligencie meranej testmi: je to jednoliata (všeobecná) schopnosť, štruktúra nezávislých schopností, alebo hierarchická štruktúra? Podrobnejšie údaje k tejto problematike možno nájsť v každej práci, ktorá sa inteligenciou zaoberá (napr. Ruisel, 2004).

Dnes prakticky nik nepochybuje, že intelektové schopnosti vytvárajú dynamickú štruktúru; otázne stále ostáva, či ju zastrešuje nejaké všeobecné g, ako sa domnieva napr. J. B. Carroll (podľa Furmana, 2005), či sa vyčerpáva tzv. užšími a širšími kognitívnymi faktormi, ako si to predstavuje J. L. Horn (tamtiež), alebo ju tvoria celkom nezávislé elementy, ako to predpokladal J. P. Guilford (1967).

Napriek kritike IQ-testov, počnúc Guilfordovým autoritatívnym vyštúpením v polovici minulého storočia a pokračujúc novšími teóriami vynárajúcimi sa od 80. rokov (u nás sú známe predovšetkým tie, s ktorými vystúpili H. Gardner a J. R. Sternberg) sa mnohí psychológovia stále zotrvačne držia predstavy o inteligencii, ktorú nám vnuklo používanie klasických testov. Tak napr. E. Szobiová (2001, s. 324) v príspevku venovanom vzťahu inteligencie a tvorivosti hovorí o inteligencii ako o „intelektovej schopnosti, ktorá sa zakladá na konvergentnom myslení“.

Inteligencia a nadanie

Renesanční myslitelia sa pokúšali analyzovať nadanie (lat. ingenium – etymológiu pozri in Dočkal, 2005) ako vnútorné psychické vybavenie každého človeka (Komenský, 1992). Devätnáste storočie prinieslo záujem o výnimočne nadaných jednotlivcov, ktorých pomenovalo géniami (z lat. génius – ochranný duch, pozri tamtiež). V dvadsiatom storočí sa začalo viac hovoriť o nadaných alebo talentovaných ľuďoch. Z hovorového jazyka sa aj do jazyka vedy implantovalo poňatie nadania ako mimoriadnej, výnimočnej schopnosti. Človek tak nadanie alebo mal (byť nadaný = mať nadanie), alebo nemal. Boomu inteligenčných testov možno pripísať, že nadanie začalo byť stotožňované s vysokou úrovňou inteligencie.

Tak aj v prvom veľkom longitudinálnom výskume nadaných, ktorý realizoval L. M. Terman so spolupracovníkmi, reprezentovali nadaných tí jednotlivci, ktorí ako deti dosiahli v intelligenčnom teste IQ nad 140 (Terman, 1975). Okrem nadania ako vysokej úrovne IQ (ktoré prevažovalo v USA) sa však, najmä v nemeckých textoch (napr. Amthauer, 1970; Hoffstätter, 1972) chápalo nadanie aj ako synonymum inteligencie v celom jej rozsahu od podpriemerných cez priemerné až po nadpriemerné výkony. Keďže nadanie v tomto význame majú všetci ľudia, o tých nadpriemerných bolo treba povedať, že majú mimoriadne či výnimočné nadanie – v nemčine to reprezentuje pojem *Hochbegabung* (pozri napr. Klement, 1994).

Podrobnejšie štúdie nadaných čoskoro ukázali, že za ich mimoriadne výkony nemôže iba vysoký IQ. Presvedčivo to dokumentoval už samotný L. M. Terman (1975) pri porovnaní úspešných a neúspešných dospelých, ktorí vyrástli z pôvodne sledovaných „nadaných“ detí. K úspechu bola okrem inteligencie potrebná sebadôvera, vytrvalosť, snaha vyniknúť, integrácia cieľov a charakter. Novšie koncepcie nadania (ich široký prehľad možno u nás nájsť v prácach M. Mesárošovej, 1998, či L. Hříbkovej, 2005) už s mimointelektovými faktormi nadania samozrejme počítajú. Inteligencia sa teda chápe ako kognitívna štruktúra, nadanie ako osobnostná štruktúra, ktorá okrem kognície obsahuje aj ďalšie faktory, predovšetkým motivačné, a samozrejme aj tvorivosť. Najúdernejšie (pretože jednoducho a zrozumiteľne) to vyjadril J. F. Renzulli (1978) vo svojom trojzložkovom modeli nadania, ktorý obsahuje inteligenciu, angažovanosť v úlohe (motiváciu) a tvorivosť. Renzulliho model rozpracovali ďalší odborníci (Mönks, 1987; Czeisel, 1995), čím ho urobili presnejším, ale menej prehľadným.

K tomu, že nadanie nemožno stotožňovať s inteligenciou, prispelo samozrejme aj uvedomenie si, že existujú rôzne druhy nadania. V USA na to medzi prvými upozornil P. A. Witty (podľa Barbeho a Renzulliho, 1975). Výskumy „mimointelektových“ talentov, predovšetkým umeleckého a športového (pozri napr. Dočkal a kol., 1987) ukázali, že inteligencia reguluje všetky (aj umelecké a pohybové) činnosti, predpokladmi pre úspech v nich sú však aj ďalšie osobnostné vlastnosti. Tak dnes môžeme hovoriť o konsenze medzi odborníkmi v tom, že pojem inteligencia sa vzťahuje predovšetkým na kognitívne charakteristiky jednotlivca a pojem nadanie zahŕňa tiež ďalšie charakteristiky zapojené do regulácie činnosti.

Aj tento konsenzus je však iba relatívny. Oblúbenosť slova inteligencia viedla niektorých autorov k rozšíreniu pojmu inteligencie na všetky, nielen kognitívne predpoklady. Tak Howard Gardner (1999) nazýva inteligenciami aj hudobné, pohybové a ďalšie druhy schopností. Na rozdiel od autorov, ktorí pred osemdesiatimi rokmi redukovali nadanie na inteligenciu, Gardner v osemdesiatych rokoch rozšíril pojem inteligencie na všetky druhy nadania. Následne sa vyrojili „inteligencie“ nielen v neintelektových, ale aj v mnohých nevýkonových oblastiach: emočná inteligencia (Goleman, 1997), morálna inteligencia (Haas, 1999), sexuálna inteligencia (Conradová, Milburn, 2004) a ďalšie.

Domnievam sa, že takéto používanie termínu inteligencia nie je najšťastnejšie. Za zmysluplné pokladám ukotviť inteligenciu v oblasti kognícií (ako je to bežné) a nadanie vzťahnuť k rôznym druhom činností, ako to už v tridsiatych rokoch minulého storočia urobil B. M. Teplov (1951). Nadanie teda vnímam ako širší pojem; inteligencia je jeho dôležitou súčasťou. Platí to aj v prípade nadania, ktoré sa uplatňuje v iných než intelektových činnostiach (Dočkal, 2005).

Naďalej otvorená ostáva otázka, či slovo nadanie používať iba na označenie vysokej úrovne vlastností regulujúcich činnosť, ako to robí napríklad J. S. Renzulli, keď nadanie vymedzuje ako stret nadpriemernej inteligencie, nadpriemernej tvorivosti a nadpriemernej motivácie (takéto chápanie zodpovedá nemeckému pojmu Hochbegabung). Inou možnosťou je definovať nadanie ako všeobecný kvantitatívny konštrukt, ktorý môže nadobúdať podpriemerné, priemerné i nadpriemerné hodnoty – podobne, ako sa od čias, keď psychológovia začali psychické vlastnosti merať, chápe samotná inteligencia, tvorivosť i motivácia. Prihovám sa za túto druhú alternatívu (zodpovedá nemeckému Begabung). Je v súlade s trendom utvárania vedeckých pojmov (na rozdiel od laických, ktoré zvyknú mať klasifikačný charakter – Švancara, 1975). Výhody ponímania osobnostných vlastností ako dimenzií v porovnaní s ich kategoriálnym ponímaním (typu má – nemá) zdôvodnila aj O. Kolaříková (1981). Okrem toho – chápanie nadania ako elitnej vlastnosti naráža na neriešiteľný problém stanoviť limit, od ktorého možno o nadaní v tomto zmysle uvažovať. Je to $IQ = 130$, ako tvrdí J. Laznibatová (2001)? Podľa ktorého testu? A čo s jedincom, ktorému sme aktuálne namerali $IQ = 129$? A ako stanoviť limity pre ďalšie súčasti nadania, ktorých meranie je ešte komplikovanejšie než meranie IQ ?

Inteligencia a tvorivosť

Vo filozofických či filozofujúcich literárnych dielach na prelome 19. a 20. storočia bol frekventovaný pojem Vesmírna inteligencia (napr. Maeterlinck, 1924). V slovníku agnostikov znamenal približne to isté, čo pre veriacich predstavoval Boh, božia vôľa, božia tvorba. Prejavy vesmírnej inteligencie (či inteligencie prírody) boli iba málo konvergentné – inteligencia bola zodpovedná za pohyb, vývoj, zmenu. Keď M. Maeterlinck (tamtiež) hovoril o inteligencii kvetín, zdôrazňoval ich schopnosť adekvátne a rôznorodo reagovať na rôzne podmienky, v ktorých žijú, aktívne sa prispôbovať prostrediu, „prekabátiť“ jeho nástrahy.

Aj prvé psychologické vymedzenia inteligencie (W. Stern, E. Claparède – podľa Piageta, 1999) vychádzali z biologického konceptu prispôsobenia. Tento koncept predpokladá obojstranné pôsobenie organizmu a prostredia, a teda aj aktivitu organizmu (v našom prípade človeka) smerujúcu k pretváraniu seba samého i k pretváraniu prostredia, v ktorom žije (tamtiež).

Už som hovoril, ako vznik tzv. intelligenčných testov viedol psychológov k zúženiu chápania inteligencie. Temer pol storočia si však tento problém príliš neuvedomovali. Merajúci IQ predpokladali, že zisťujú globálne (teda aj tvorivé) schopnosti človeka. F. S. Freeman (1962) klasifikoval dobové vymedzenia inteligencie do troch skupín. Okrem inteligencie ako schopnosti prispôsobenia hovoril o inteligencii ako o schopnosti učiť sa a schopnosti myslieť. Prispôsobovanie, učenie i myslenie majú bezosporu aj tvorivú dimenziu, ktorú jestvujúce testy nezachycovali. Iba už spomínaný R. Meili (1972) sa dvoma zo šiestich subtestov svojho testu pokúsil zachytiť faktory plynulosti a komplexnosti myslenia, ktoré s tvorivosťou bezprostredne súvisia. Nevychádzal totiž z americkej, ale francúzsko-švajčiarskej tradície (pozri napr. Fraisse, Piaget, 1968) výskumu intelektových činností.

Napriek nespornej autorite J. Piageta (1999) sa však v celosvetovom meradle, najmä vďaka relatívne jednoduchému „meraniu“ schopností, presadili predovšetkým americké simplifikujúce prístupy. Až v päťdesiatych rokoch sami Američania prišli na to, že výsledky klasických testov o tvorivých schopnostiach človeka nič nehovoria. Tak sa v lone psychológie inteligencie zrodil záujem o problematiku merania tvorivosti, inšpirovaný predovšetkým J. P. Guilfordom. No hoci Guilford (1967) pokladal tvorivé schopnosti (reprezentované v jeho modeli divergentnou produkciou, ale aj konvergentnými transformáciami) za súčasť inteligencie, ďalší autori (najmä E. P. Torrance – pozri Jurčová,

1984) vyvíjali testy tvorivého myslenia ako osobitné meracie nástroje. Položili tým základ umelej dichotómie inteligencia – tvorivosť, ktorá vyvrcholila v často citovanej práci J. W. Getzelsa a P. W. Jacksonovej (1962), ktorí sledovali vzťah medzi inteligenciou a tvorivosťou ako vzťah medzi výkonmi v testoch konvergentného a divergentného myslenia.

Faktorovoanalytické teórie inteligencie nemohli problém vzťahu s tvorivosťou vyriešiť, pretože ich autori s výnimkou J. P. Guilforda matematicky analyzovali iba výsledky rôznych konvergentných úloh. Podľa toho, aký typ faktorovej analýzy použili, vznikali teórie nezávislých alebo hierarchicky usporiadaných faktorov intelektu (Gould, 1968). Podľa toho, aké typy úloh do výpočtov zahrnuli, vznikali teórie s rôznym počtom rôznych faktorov. Cattellova – Hornova – Carollova teória (Furman, 2005) zaraďuje napríklad do štruktúry inteligencie netradične aj faktor sluchového spracovania podnetov.

Renesanciu tvorivosti ako súčasť inteligencie priniesli až teórie oslobodené od viazanosti na analýzu testových výsledkov. K inteligencii ako prispôsobeniu, učeniu a mysleniu pribudli prístupy definujúce inteligenciu ako schopnosť spracovávať informácie (Sternberg, 1985) – a to sa tiež musí robiť tvorivo. R. J. Sternberg (2001) napokon navrhol pojem úspešnej inteligencie, ktorú tvorí inteligencia analytická (iba tú, resp. jej časť merajú klasické testy), inteligencia praktická a inteligencia tvorivá. Iný Američan, Howard Gardner (1999) vystúpil v roku 1983 s teóriou rozmanitých inteligencií, ktoré sú síce vzájomne nezávislé, každá však prirodzene obsahuje nielen reprodukčné, ale aj tvorivé schopnosti.

Náhľady na vzťahy medzi inteligenciou a tvorivosťou sa u nás pokúsila klasifikovať E. Szobiová (2001). Identifikovala päť teoretických tendencií: 1) Tvorivosť ako podsystem inteligencie, 2) Inteligencia ako podsystem tvorivosti, 3) Tvorivosť a inteligencia ako prekrývajúce sa systémy, 4) Tvorivosť a inteligencia ako súbežné systémy a 5) Tvorivosť a inteligencia ako oddelené systémy. V bodoch 2–5 vychádzala z analýzy teórií tvorivosti a do svojho prehľadu koncepcií zahrnula aj tie, ktorých autori o inteligencii priamo nehovoria – v tom prípade interpretovala ako inteligenciu schopnosti súvisiace s konvergentným myslením. Použitie slova „systémy“ naznačuje, že oba pojmy chápe mnohorozmerne.

Z možných vymedzení tvorivosti (pozri napr. Hlavsa, 1985; Szobiová, 2004) mám v tejto štúdii na mysl to, ktoré považuje tvorivosť za osobnostnú vlastnosť, resp. systém, štruktúru, súhrn vlastností. Analýza

tvorby však viedla niektorých autorov k popretiu existencie tvorivosti ako osobitnej charakteristiky osobnosti. Tvorba podľa nich vyžaduje uplatnenie tých istých myšlienkových postupov ako bežné činnosti. Tento spôsob uvažovania – E. Szobiová (2001) ako jeho predstaviteľov uvádza D. Perkinsa, R. Weisberga, S. Bailina a ďalších – nie je nový. Našli by sme ho už v práci českého psychoanalytika B. Brouka (1937). Autorka ho interpretuje tak, že inteligencia a tvorivosť sa v uvedených koncepciách neodlišujú, sú totožné, tvoria „súbežné systémy“ (4. skupina).

Do piatej skupiny názorov („oddelené systémy“) zaraďuje E. Szobiová (2001) teórie A. Ericsona a J. R. Hayes, ktoré sa zaoberajú tvorivosťou ako istou expertnosťou opierajúcu sa o prax v konkrétnej oblasti; tým ju ukotvujú mimo tradičnej oblasti schopností, resp. osobnosti. Ak však uvažujem o inteligencii a tvorivosti ako o osobnostných vlastnostiach, pokladám za teóriu, ktorá ich chápe oddelene, klasický psychometrický prístup J. W. Getselsa a P. W. Jacksonovej (1962).

Samozrejme, že pri riešení IQ-testov a testov divergentného myslenia musí testovaný uplatniť aj niektoré podobné psychické procesy; testové výsledky teda nebudú celkom nezávislé, čo napokon zistili už uvedení autori a v inej podobe aj E. Szobiová (2001). To ju oprávnilo priradiť zistenia z podobných výskumov (vrátane tzv. prahovej hypotézy) spolu s Renzulliho (1987) modelom nadania a implicitnými teóriami k tretej skupine názorov, ktoré pokladajú inteligenciu a tvorivosť za prekrývajúce sa systémy. Na tejto formulácii by sa napokon mohli zhodnúť aj autori, ktorí preferujú prvý alebo druhý z prístupov, ktoré E. Szobiová vo svojej štúdií naznačila. Sú to iba osobitné prípady „prekrývania“.

Teoretici, ktorí sa zaoberajú inteligenciou (Stern, Piaget, Guilford, Gardner) vnímajú tvorivosť ako podsystem inteligencie (1. skupina). Kritizujú intelligenčné testy za to, že nemerajú inteligenciu, iba jej „analytickú“ časť (Sternberg, 2001). Inteligenciu vnímajú široko, tvorivosť naopak úzko – iba ako tvorivé intelektové schopnosti. Inšpirovaný J. P. Guilfordom (1967), ale uvedomujúc si nepraktickosť merania 120 schopností jeho modelu, navrhol som (Dočkal, 1978) model inteligencie, ktorý by zahŕňal verbálne a neverbálne (tak je dodnes členená väčšina testov), ale v oboch oblastiach aj reprodukčné a tvorivé intelektové schopnosti. Tieto štyri typy schopností odporučil merať pri zisťovaní nadania detí aj americký psychológ J. Khatena (1978). Ak by sme tvorivé intelektové schopnosti nazvali tvorivosťou, patril by tento prístup do prvej skupiny.

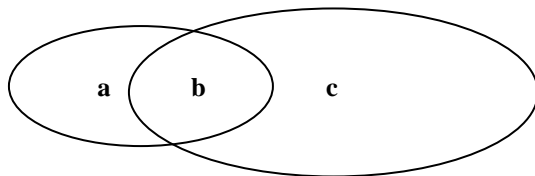
Teoretici, ktorí vyšli zo skúmania tvorivosti, môžu naopak pokladať inteligenciu za podsystém tvorivosti (2. skupina). E. Szobiová (2001) k nim radí R. J. Sternberga s T. I. Lubartom a K. K. Urbana. Nie je však isté, či by takto svoje teórie videli samotní títo autori. R. J. Sternberg (2001) totiž nestotožňuje inteligenciu s konvergenčnými schopnosťami, definuje ju omnoho širšie. Tvorivá činnosť podľa neho vyžaduje zapojenie troch druhov inteligencie, jedným z nich je tvorivá inteligencia. Jeho koncepcia ho radí skôr k predchádzajúcej názorovej skupine. K. K. Urban (1990) vymenúva šesť komponentov tvorivosti – jedným z nich sú (skrátene) všeobecné vedomosti, logické myslenie, usudzovanie, pamäť, percepcia. E. Szobiová túto komponentu pomenúva „inteligenciou“, hoci sám K. K. Urban termín inteligencia vôbec nepoužíva.

Urbanov (1990) komponentový model možno uviesť ako príklad toho, ako široko sa dnes tvorivosť chápe. Okrem divergentného myslenia a konania (s ktorým bola stotožňovaná v prvých rokoch skúmania) zahŕňa 2) všeobecné vedomosti a logické myslenie, 3) špecifické vedomosti a zručnosti, 4) angažovanosť v úlohe, 5) tvorivú motiváciu a 6) otvorenosť s toleranciou k dvojznačnosti. To všetko sa formuje v interakcii a stretoch s osobným, skupinovým i širším spoločenským prostredím.

Najvýstižnejším zhrnutím predchádzajúcich úvah je, že tvorivosť a inteligencia sú vzájomne súvisiace vlastnosti osobnosti. Nie však preto, že medzi testmi konvergentného a divergentného myslenia možno nájsť pozitívne korelácie. Inteligencia, aj keď jej chápanie nerozšíriame v duchu názorov H. Gowarda (1999), je viac ako schopnosť konvergentne myslieť. Podľa môjho názoru sa treba vrátiť k teóriám, ktoré za inteligentné správanie pokladali aj tvorivé riešenie problémov; inými slovami: tvorivé rozumové schopnosti treba pokladať za súčasť schopností intelektových.

Inteligencia však nie je širší pojem ako tvorivosť, pretože inteligenciu vnímame ako súbor kognitívnych, prípadne sociálnych schopností (sociálna inteligencia), zatiaľ čo k tvorivosti patria v súčasnom ponímaní okrem schopností tiež motivačné a osobnostné vlastnosti, ktoré už súčasťou inteligencie nie sú. (Takéto odčlenenie inteligencie od motivácie možno nájsť už u W. Sterna – podľa Mönksa a Masona, 2000). Okrem toho, tvorivosť sa vzťahuje aj na tvorivé uplatnenie v iných než intelektových oblastiach, preto sa k nej priradujú aj iné než intelektové tvorivé schopnosti (tvorivá inteligencia). Na rozdiel napríklad od hudobnej, výtvarnej či pohybovej inteligencie sa pojmy hudobná, výtvarná a pohybová tvorivosť (Winner, Martino, 2000; Ďuriček, Ďuričeková,

1986) používajú bežne. Takže: tvorivé intelektové schopnosti sú súčasťou inteligencie, tvorivosť ako celok inteligenciu presahuje. Pokus o znázornenie tohto vzťahu prináša obrázok 1.



Obr. 1. Prienik inteligencie a tvorivosti

a + b – inteligencia (ako súbor kognitívnych schopností)

b + c – tvorivosť (ako komplexná charakteristika osobnosti)

a – reprodukčné intelektové schopnosti (logické, vertikálne, konvergentné, analytické myslenie)

b – tvorivé intelektové schopnosti (divergentné, laterálne, kombinačné, asociačné, syntetické myslenie)

c – ostatné zložky tvorivosti (vrátane neintelektových tvorivých schopností a tvorivej motivácie)

II. Nadanie a tvorivosť

Záujem o štúdium nadania pramenil spočiatku predovšetkým z intelektuálnej zvedavosti, no čoskoro sa k nemu pridala spoločenská objednávka. Zameranie na výchovu a vzdelávanie talentovaných detí má priamu súvislosť s koncom 2. svetovej vojny a tiež so súperením kapitalistických a socialistických krajín. Americká asociácia pre nadané deti vznikla v USA už v roku 1947, v roku 1953 ju doplnila Národná asociácia pre nadané deti a neskôr vznikali aj ďalšie organizácie, združujúce odborníkov zaoberajúcich sa výskumom nadania a vzdelávaním nadaných (podľa Barbeho a Renzuliho, 1975). Veľkým impulzom pre zintenzívnenie práce v tejto oblasti bolo vypustenie prvého sovietskeho Sputnika (Tannenbaum, 2000), ktoré Američania prijali ako výzvu na zvýšenie starostlivosti o rozvíjanie talentov v celej populácii.

Ostatný svet sa pridával postupne, prvá pravdepodobne Veľká Británia, kde čoskoro po americkej vznikla britská Národná asociácia pre nadané deti. V polovici sedemdesiatych rokov bola založená Medzinárodná rada pre nadané a talentované deti, v roku 1987 Európska rada pre

vysoké schopnosti (ECHA), o rok neskôr organizácia Eurotalent (bližšie údaje pozri in Dočkal, 2005). Československá pobočka ECHA funguje od roku 1989, v deväťdesiatych rokoch u nás pracovala aj Československá spoločnosť pre nadané deti (tamtiež). Podobné organizácie dnes združujú nielen odborníkov, ale aj zainteresovaných laikov, organizujú konferencie, vydávajú odborné časopisy, vyvíjajú tlak na vlády svojich krajín, všetko v záujme štúdia problematiky nadania ale aj tvorivosti a rozvíjania týchto vlastností v mladej generácii.

Ale vráťme sa k psychologickému problému. Štúdium nadania sa spočiatku spájalo so štúdiom inteligencie. Tá bola, ako som už povedal, dlho s nadaním stotožňovaná, napriek tomu, že výskumy neintelektívnych talentov (predovšetkým hudobného) prebiehali, a to aj v USA, už v prvých desaťročiach 20. storočia (napr. Seashore, 1938). Ale až od päťdesiatych rokov, keď trochu opadlo prvotné nadšenie z testovania IQ, začali psychológovia zameriavať svoju pozornosť aj na tvorivosť. Psychológia tvorivosti sa zrodila v lone psychológie inteligencie (vzišla vlastne z kritiky jej testovania), ale sama sa vydala psychometrickou cestou. Rozvíjala sa ako súčasť psychológie nadania (Gowan, 1978), o čom svedčia aj mnohé vydané zborníky či programy medzinárodných konferencií venovaných problematike nadania. Jedinci s vysokou úrovňou tvorivosti sa začali označovať za tvorivo nadaných (napr. Khatena, 1978).

V našich povojnových podmienkach to bolo naopak. Pojem nadanie sa bežne chápal klasifikačne, a to zaváňalo elitárstvom. Preto bolo v spoločnosti, ktorá oficiálne hlásala rovnosť (chápanú ako rovnakosť), štúdium nadania dlho tabu (s niekoľkými výnimkami v sedemdesiatych rokoch). Naopak tvorivosť sa od začiatku vnímala ako vlastnosť každého človeka a proti jej výskumu či podporovaniu nemohli vzniknúť ideologické námietky. Tak sa vo vtedajšom Československu ako prvá etablovala psychológia tvorivosti (Jurčová, 1979; Hlavsa, 1985 a i.) a až s oneskorením aj psychológia nadania (Dočkal a kol., 1987). O problematike nadania sa hovorievalo na seminároch venovaných tvorivosti.

V predchádzajúcich častiach tejto štúdie som hovoril o tom, ako sa náhľady na tvorivosť vyvíjali. Spočiatku sa stotožňovala s tvorivým (alebo ešte užšie – divergentným) myslením. Aj autori, ktorí si uvedomovali, že okrem myslenia treba pri tvorivosti zohľadňovať tiež afektívne stránky osobnosti, predpokladali, že na odhad úrovne tvorivosti možno úspešne použiť testy divergentného myslenia (Treffinger et al., 1975). Postupne sa čoraz viac presadzovalo viacrozmerne nazeranie na tento fenomén. Ako príklad som uviedol tzv. komponentový model tvo-

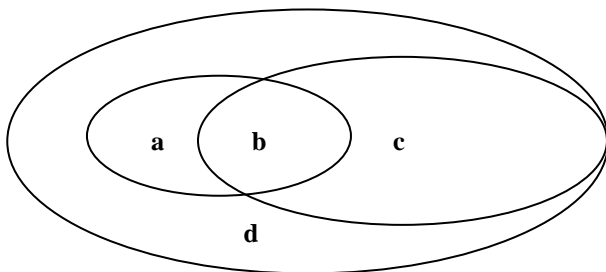
rivosti nemeckého psychológa K. K. Urbana (1990), ktorý okrem výkonných (schopnosti, zručnosti, vedomosti) obsahuje aj iné osobnostné komponenty (zameranie, motivácia, otvorenosť). K. K. Urban je tiež spoluautorom kresbového testu tvorivosti konštruovaného tak, aby sa pri jeho riešení uplatnilo nielen divergentné myslenie, ale aj ostatné zložky tvorivej osobnosti (Urban, Jellen, Kováč, 2002). Pri identifikácii tvorivosti sa dnes používa celá paleta metód: testy schopností, postojoyé a záujmové dotazníky, osobnostné dotazníky, biografické inventáre, posudky učiteľov, rovesníkov, supervízorov, hodnotenie produktov, výpovede o vlastných tvorivých aktivitách a ďalšie (Szobiová, 2004).

Podobne sa vyvíjali aj náhľady na nadanie. Od predstavy jednorozmernej všeobecnej inteligencie cez inteligenciu ako štruktúru schopností k mnohorozmerným modelom zahŕňajúcim mnohé mimointelektové faktory podieľajúce sa na regulácii činnosti. Za všetky uvediem ten, ktorý som vyvíjal v rámci svojej práce vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie (spočiatku v spolupráci s V. Palkovičom). Oproti väčšine psychologických modelov, ktoré sa sústreďujú na nadanie v oblasti intelektových činností, tento model je rovnako aplikovateľný na všetky druhy talentov. Obsahuje (Dočkal, 2005): 1) inštrumentálnu zložku nadania (telesné vlastnosti, schopnosti – rozumové, senzorické a motorické, reprodukčné i tvorivé, vedomosti a zručnosti); 2) aktivačnú zložku nadania (aktivitu a motiváciu výkonu, vôľové vlastnosti a zameranie osobnosti); 3) ľudské ja (vyjadrené najmä sebahodnotením, sebavedomím a tendenciou k seberealizácii).

Vidíme, že nadanie i tvorivosť sú vymedzované veľmi podobne. Prvé tri komponenty Urbanovho modelu tvorivosti približne zodpovedajú inštrumentálnej, ďalšie tri aktivačnej zložke nadania v mojom poňatí. Je teda nadanie a tvorivosť to isté? Samozrejme, že nie. Ak nadanie chápem ako regulátor činnosti (Dočkal, 2005), mám na mysli akýkoľvek druh činnosti. Tvorivosť možno chápať ako regulátor činnosti tvorivej – tvorby. Je teda akýmsi podsystémom nadania, podobne ako tvorivá činnosť je podsystémom ľudskej činnosti. Znázorňujem to na obrázku 2.

Ak sa pokúsim zhodnotiť rôzne publikované komponentové modely nadania, vychádza mi, že nadanie možno chápať ako celú osobnosť človeka – ak ju hodnotíme z aspektu činnosti a možnej úspešnosti v nej (Dočkal, 2005). Keďže činnosť má rôzne podoby, môžu byť hodnotiace aspekty rôzne. Ak ma bude zaujímať možná úspešnosť v hudobnej činnosti, budem posudzovať hudobné nadanie, ak bude hodnotiacim kritériom vedecká činnosť, budem posudzovať nadanie na vedu atď. Kvalitatívne sú tieto nadania rôzne, ich štruktúra opísaná vo všeobecných

pojmov je však totožná. V jednom i druhom prípade sa skladá z inštrumentálnych a aktivačných komponentov i integrujúceho ega. Keď uvažujem o druhoch nadania, nemám teda na mysli nejaké nezávislé entity, ale jedno a to isté nadanie (osobnostnú štruktúru) hodnotené z rôznych aspektov. Obrázok 2 teda rovnako platí pre všetky druhy nadania.



Obr. 2. Vzťah nadania, inteligencie a tvorivosti

a + b – inteligencia (ako súčasť inštrumentálnej zložky nadania)

b + c – tvorivosť (ako súčasť inštrumentálnej i aktivačnej zložky nadania)

d – ostatné komponenty nadania

a + b + c + d – nadanie ako osobnostná štruktúra zodpovedná za reguláciu činnosti

Každý človek (aj ten, koho pokladáme za intelektovo nadaného) má nejaké hudobné schopnosti a záujmy. Rovnako každý (aj ten, ktorého označíme za hudobne nadaného) má nejakú inteligenciu a poznávacie záujmy. Takisto každý človek má nejaké tvorivé schopnosti i nejakú motiváciu tvoriť. Ak budeme štruktúru jeho osobnosti posudzovať z hľadiska tvorivej činnosti, budeme sa vyjadrovať o jeho tvorivom nadaní.

Tvorivé nadanie

Do psychologickkej literatúry uviedol pojem tvorivé nadanie E. P. Torrance (1975), ďalej sa ním zaoberali J. Khatena (1978) i ďalší autori. Chápali ho synonymne s tvorivosťou – teda ako vlastnosť (spočiatku schopnosť, neskôr osobnostnú štruktúru), ktorá umožňuje človeku tvoriť. Ak chápeme tvorivosť dostatočne široko, je možné termíny tvorivosť a tvorivé nadanie skutočne používať ako synonymá. Na obrázku 2

by potom tvorivosť reprezentovala celá veľká elipsa ($a + b + c + d$), elipsa ($b + c$) iba tvorivé schopnosti a tvorivú motiváciu.

E. P. Torrance i J. Khatena a väčšina psychológov, ktorí o tvorivom nadaní písali po nich, mali na mysli tvorivosť v intelektovej oblasti – podobne ako väčšina psychológov zaoberajúcich sa nadaním myslela na nadanie intelektové. Je tomu tak dodnes, hoci to od čias P. A. Wittyho viacerí autori kritizovali. Ani naša Eva Szobiová (2004) sa vo svojej 350 stranej práci venovanej tvorivosti nezmieňuje o tvorivosti v mimo-intelektových oblastiach; len pri uvádzaní konkrétnych prípadov tvorivých osobností (najmä v súvislosti s psychickými chorobami) sa stretne s menami nielen vedcov, ale aj umelcov. A predsa: tvorivosť (podobne ako nadanie) nie je iba intelektová, ale aj umelecká (Winner, Martino, 2000), pohybová (Ďuriček, Ďuričeková, 1984) a určite sa uplatňuje aj v praktických činnostiach (Sternberg, 2001). Napriek tomu som sa nestretol s pokusom vytvoriť taxonómiu druhov tvorivosti.

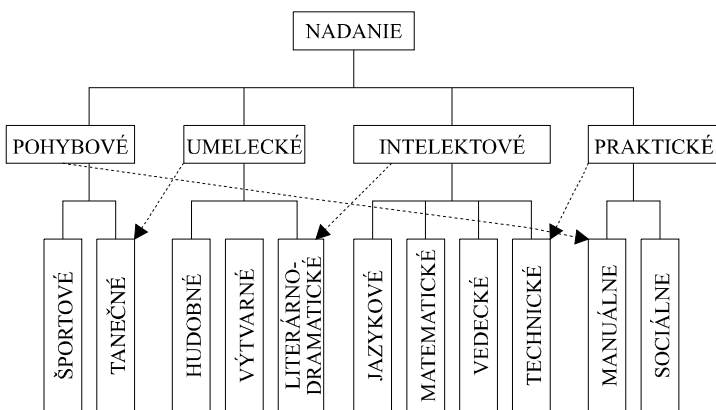
Druhy nadania sa rozlišujú častejšie. V rôznych zoznamoch býva ako jeden z druhov talentu uvádzané aj tvorivé nadanie. Na tomto mieste sa pristavím pri klasifikácii, ktorú uvádza B. Clarková (1992). Vychádzajúc zo správy o vzdelávaní nadaných, ktorú pre kongres USA skompletizoval S. P. Marland (1971), uvádza, že nadanie sa prejavuje v poznávacej, akademickej, tvorivej, vodcovskej a umeleckej oblasti. Z pôvodného Marlandovho zoznamu vypustila oblasť motorickú. Clarkovej klasifikáciu využil v úvahách o identifikácii a rozvíjaní talentov tiež rakúsky pedagóg K. Klement (1994).

To, že odborníci upozornili na existenciu viacerých druhov nadania, bolo nesmierne dôležité. Hodnota zoznamov podobných tomu uvedenému je však sporná. Nie sú totiž jasné kritériá, podľa ktorých boli „oblasti“ prejavovania talentu vymedzené, a tak sú niektoré druhy nadania definované príúzkou, iné naopak príširokou, ďalšie chýbajú. Kognitívne, akademické i tvorivé nadanie (tak ako ho autorka vymedzuje) sú podľa môjho názoru rôznymi podobami (poddruhmi) intelektového nadania. Rozdiel medzi nimi vidí B. Clarková (1992) predovšetkým v spôsobe identifikácie. Kým kognitívne nadanie diagnostikujeme pomocou intelligenčných testov, akademické sa prejaví v školskej úspešnosti a posudzujeme ho testmi školských výkonov a tvorivé identifikujeme psychologickými mierami tvorivosti. Vodcovské nadanie nazýva autorka aj sociálnym. Je však vodcovstvo naozaj jedinou sociálnou oblasťou, v ktorej sa prejavuje talent? Nepotrebuje istý druh sociálneho nadania aj zdravotná sestra, misionár alebo učiteľ? V zozname chýbajú talenty opierajúce sa o mechanické zručnosti (na ktoré dávno pred Mar-

landom upozornili R. G. DeHaan a R. J. Havighurst, 1957) či akékoľvek ďalšie talenty prejavujúce sa v praktických činnostiach. V porovnaní s rozu-movým nadaním tu prišlo praktické nadanie veľmi skrátka. Umelecký talent je na tom lepšie, pretože sa člení podľa druhov umenia. Na rozdiel od troch intelektových je však uvádzaný ako jediná kategória. Pohybové nadanie je čiastočne obsiahnuté v umeleckom (tanečný talent), ale oblasť športu je vynechaná celkom.

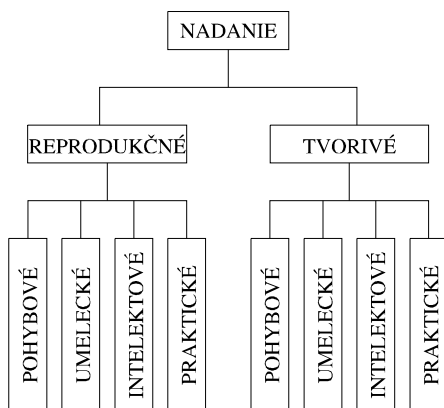
Neujasnenosť kritérií je zrejmá z „nadbytku“ intelektových oblastí – akademické nadanie je predsa (bez ohľadu na iný spôsob identifikácie) nepochybne poznávacím talentom. Veľmi nápadne tú neujasnenosť dokumentuje postavenie tvorivého nadania. Ak ho S. P. Marland, B. Clarková a ďalší autori vyčleňujú ako osobitný druh popri umeleckom nadaní, znamená to, že umelecké talenty pokladajú za netvorivé? Podobne, ako bolo kedysi treba opakovane upozorňovať na fakt, že za nadanie nemožno pokladať iba intelektové nadanie, treba dnes nástojčivo opakovať, že tvorivým nadaním nie je iba tvorivé intelektové nadanie.

Pri vlastnom pokuse klasifikovať druhy nadaní som vychádzal z hierarchickej klasifikácie činnosti. Rozoznávam pohybové, umelecké, intelektové a praktické nadanie, ktoré sa pochopiteľne čiastočne prelínajú a ďalej členia (Dočkal, 2005). V schéme na obrázku 3 je „prelínanie“ znázornené prerušovanými diagonálnymi šípkami, ktoré ukazujú, že zaradenie jednotlivých druhov talentov k štyrom hlavným skupinám nemusí byť v každom prípade jednoznačné (napríklad tanečný talent je rovnako pohybový ako tvorivý). V zobrazenej schéme sa tvorivé nadanie ako osobitná kategória nevyskytuje. Dôvod je jednoduchý – kritériom členenia boli spoločenské oblasti činnosti, nie miera jej tvorivosti. Činnosť samozrejme možno členiť aj podľa tohto kritéria. J. Hlavsa (1985) v tom zmysle hovoril o činnosti tvorivej a reprodukívnej – to sa pochopiteľne týka všetkých inak vymedzených druhov činností a teda aj všetkých druhov nadania. Znázorniť to možno dvomi spôsobmi. Obrázok 4 ukazuje ten, ktorý by bol adekvátny, keby sme chceli zdôrazniť tvorivé nadanie. Obrázok 5 vychádza najprv zo spoločenských oblastí činnosti a jej tvorivý alebo reprodukívny charakter zohľadňuje až na druhom mieste. Obidva vyjadrujú presne to isté. Oproti schéme na obrázku 3 však majú nevýhodu, že neumožňujú dostatočne diferencovať druhy spoločensko-historicky diferencovaných činností (a nadaní) na nižších priečkach hierarchie (v rámci štyroch základných skupín) ani vyjadriť prepojenia medzi nimi.



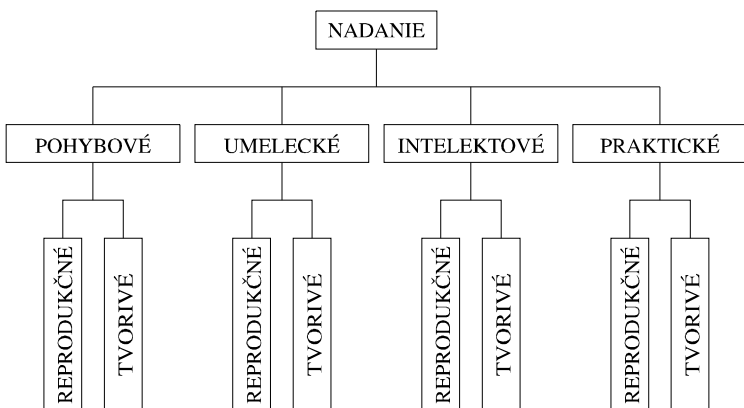
Obr. 3. Zjednodušená hierarchická schéma druhov nadaní vychádzajúca z klasifikácie činnosti podľa spoločenských oblastí

Čo z predložených úvah vyplýva? Ak chceme hovoriť o tvorivom nadaní, nemôžeme ho položiť na jednu úroveň s intelektovým, umeleckým či sociálnym talentom, ako to urobila B. Clarková (1992), lebo každý z nich môže byť (viac alebo menej) tvorivý. Tento problém čiastočne riešia koncepcie, ktoré pri analýze nadania rozlišujú medzi potenciálom a jeho realizáciou. Tak Kanadčan F. Gagné (1980) rozlišuje potenciály (nazývané nadaním alebo prirodzenými schopnosťami) v oblasti intelektovej, tvorivej, socioafektívnej a senzorio-motorickej. Prirodzené schopnosti sa podľa neho rozvíjajú do podoby talentov, ktoré už klasifikuje podľa spoločenských oblastí na akademické, umelecké, obchodnícke, voľnočasové, sociálne, športové a technické. Bez ohľadu na to, nakoľko sa s uvedeným zoznamom stotožníme, Gagného model umožňuje predpokladať uplatnenie tvorivosti (rovnako intelektu, sociálno-emocionálnych a senzorio-motorických vlastností) vo všetkých vymenovaných spoločenských oblastiach. Ak sa pokúsim o paralelu medzi týmto modelom a vlastnou koncepciou nadania, vychádza mi, že Gagného „prirodzené schopnosti“ reprezentujú skôr vnútornú štruktúru nadania (aj keď ju nevyčerpávajú) a jeho „talenty“ zodpovedajú tomu, čo chápem ako rôzne druhy nadania. V rámci každého z týchto druhov možno hovoriť o viac alebo menej tvorivom nadaní.



Obr. 4. Hierarchická schéma druhov nadaní vychádzajúca primárne z klasifikácie činnosti na reproduktívnu a tvorivú

Ak chceme vymedziť tvorivé nadanie, musíme ako hlavné kritérium pri klasifikácii talentov použiť tvorivý charakter činnosti. Potom ale rozlíšime iba dva druhy – tvorivé a „netvorivé“ nadanie (medzi ktorými samozrejme nie je ostrá hranica). Až následne možno pristúpiť k ďalšiemu členeniu, ako to ukazuje obrázok 4. Problém pravda nastáva s označením „netvorivého“ talentu, pretože v každom nadaní sa prvky tvorivosti uplatňujú, tak ako sa uplatňujú v každej činnosti. Napriek tomu, ak je možné činnosť deliť na tvorivú (resp. viac tvorivú) a reproduktívnu (resp. menej tvorivú), možno podobne rozlíšiť tvorivé a reproduktívne nadanie, ako som to urobil na obrázkoch 4 a 5. Avšak ani termín „reproduktívne nadanie“ nie je najšťastnejší. Zoberme si hoci oblasť umenia: aj pri reprodukcii diela iného autora používa umelec tvorivé postupy; preto sa umelecké nadanie člení nie na tvorivé a reproduktívne, ale na tvorivé a interpretačné. Umenie som uviedol ako príklad iba preto, že v ňom je úloha tvorivosti evidentná. Podobné je to však aj v iných oblastiach. Tvorivé prvky sú súčasťou každej reproduktívnej činnosti a teda aj každého „reproduktívneho“ nadania. A reproduktívne prvky sú súčasťou každej tvorivej činnosti a každého nadania tvorivého.



Obr. 5. Alternatívna schéma klasifikácie druhov nadaní

Záver

Tvorivosť je súčasťou ľudského nadania. Ak ju vnímame ako regulátor tvorivej činnosti, je to vlastne celá osobnosť – v tej miere, v akej sa do tvorivej činnosti zapája. Podobne nadanie možno definovať ako regulátor činnosti (Dočkal, 2005), a to každej (aj netvorivej) činnosti. Je teda širším pojmom ako pojem tvorivosti, hoci ide o tú istú osobnosť a tie isté vlastnosti, ktoré utvárajú jej štruktúru.

Druhy nadania bývajú vymedzované rôzne, zväčša ale bez stanovenia jednoznačných klasifikačných kritérií; autori často preberajú, prípadne upravujú klasifikácie použité v minulosti a vzťahujú ich zväčša k testovým alebo školským výkonom (napr. Clark, 1992). Domnievajú sa, tak ako britská psychologička J. Freemanová (2001), že pomocou psychologických testov možno odhaliť nadanie ako „potenciál“, zatiaľ čo výkony v škole alebo mimo nej reprezentujú nadanie ako „výkon“. Takéto delenie pokladám za nedorozumenie – veď aj v testoch treba podať výkon; z neho na „potenciál“ iba usudzujeme. Rovnako z výkonov v reálnych situáciách možno usudzovať na potenciál, ktorý ich umožnil. Preto nevidím problém pokladať nadanie za potenciál (osobnostnú štruktúru), ktorý ale vždy posudzujeme iba na základe výkonnosti jednotlivca – bez ohľadu na to, či ide o výkony v testoch alebo v živote. Testovanie predstavuje iba viac alebo menej adekvátnu mode-

lovú situáciu, ktorá nám umožňuje posúdiť talent konkrétneho človeka rýchlejšie a ešte predtým, než sa mal možnosť prejavíť v reálnej činnosti. Nie je to však nijaký iný talent.

Za reálne kritérium nadania preto pokladám reálnu činnosť (miera úspešnosti v nej hovorí o výške nadania) a za adekvátne kritérium pre diferenciaciu druhov nadania pokladám reálne druhy činnosti diferencované v priebehu spoločensko-historického vývoja (Dočkal, 2000). Pretože rôzne druhy činností sú navzájom prepojené a vyžadujú využívať niektoré podobné alebo totožné spôsobilosti, domnievam sa, že druhy nadania nemožno v žiadnom prípade pokladať za vzájomne nezávislé entity (ako to robí H. Gardner, 1999, napriek tomu, že vyššie uvedené skutočnosť uznáva).

Hovoril som už, že činnosť sa dá okrem oblastí spoločenského uplatnenia (pohybová, umelecká, intelektová a praktická) členiť tiež na reprodukčnú a tvorivú (Hlavsa, 1985); v súvislosti s tým možno konštituovať aj pojem tvorivého nadania. Nejde však o jediný druh talentu, ako býva uvádzaný v rôznych psychologických či pedagogických taxonómiiach. Tvorivý môže byť talent intelektový, umelecký, pohybový, ale aj praktický.

Bez toho, že by som význam tvorivosti podceňoval, pokladám za prínosnejšie deliť nadania podľa oblasti spoločenského uplatnenia a až potom podľa miery tvorivosti. Tvorivosť samozrejme treba rozvíjať u všetkých ľudí, bez ohľadu na to, v ktorej oblasti budú svoje nadanie realizovať. Z výnimočne tvorivého hudobného talentu sa môže zrodiť talent skladateľský, zatiaľ čo ten relatívne menej tvorivý sa vyvinie do talentu interpretačného. Z tvorivého intelektového talentu môže byť úspešný vedec – autor nápaditých interpretácií a tvorca nových teórií; z menej tvorivého (reprodukčného) intelektového talentu môže vyrásť nemenej úspešný člen vedeckého tímu – ten, ktorý má potrebný prehľad v literatúre, vie systematicky a spoľahlivo zbierať a vyhodnocovať údaje a podobne. Praktický talent môže byť tiež relatívne reproduktívny – ten, ktorý realizuje činnosť podľa osvojených pravidiel a postupov, ale aj viac tvorivý – ten, čo vie hľadať a nachádzať nové postupy, ktorými svoju prácu zefektívňuje. V pohybovej oblasti sa nadpriemerný tvorivý talent prejaví nielen v práci tanečného choreografa, ale aj v športe – pri kombináciách v kolektívnych hrách, pri hľadaní nových spôsobov tréningu a vynaliezaní nových pretekárskych techník.

Tvorivé nadanie je nielen objektom teoretických úvah, psychologických výskumov, ale najmä pedagogického rozvíjania. Pri tom všetkom by sme nemali zabúdať na fakt, že formovaním tvorivosti ovplyvňujeme

celú osobnosť a že nácvik tvorivosti v jednej oblasti má pozitívny transfer aj na oblasti iné (Szobiová, 2004). A že tak, ako nemožno obmedziť tvorivého ducha, nemožno obmedziť ani oblasti, v ktorých sa realizuje.

Literatúra

- AMTHAUER, R., 1970, *Intelligenz-Struktur-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- BARBE, W. B., RENZULLI, J. S. (Eds.), 1975, *Psychology and Education of the Gifted*. New York: Wiley.
- BROUK, B., 1937, *Patologie životní zdatnosti*. Srdce Praha.
- CLARK, B., 1992, *Growing up Gifted*. New York: Macmillan.
- CONRADOVÁ, S. D., MILBURN, M. A., 2004, *Sexuální inteligence*. Columbus Praha.
- CZEISEL, A., 1995, *Heredity and Giftedness: From Eugenics to Euphenics*. In: , M. W. Katzko, F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*. Assen: VanGorcum, 102-111.
- DeBONO, E., 1967, *The Using of Lateral Thinking*. London : Jonathan Cope.
- DeHAAN, R. G., HAVIGHURST, R. J., 1957, *Educating the Gifted*. Chicago: University of Chicago.
- DOČKAL, V., 1978, *Štruktúra inteligencie a jej modely*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 13, 1, 13-22.
- DOČKAL, V., 1983, *K problémom definovania pojmov nadanie a talent*. *Československá psychologie*, 27, 2, 120-137.
- DOČKAL, V., 2005, *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. NLN Praha.
- DOČKAL, V. a kol., 1987, *Psychológia nadania*. SPN Bratislava.
- ĎURIČEK, M., ĎURIČEKOVÁ, M., 1986, *Rozvíjanie pohybovej tvorivosti detí predškolského veku*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 21, 6, 525-533.
- FRAISSE, P., PIAGET, J. (Eds.), 1968, *Inteligencia – osobnosť*. SPN Bratislava.
- FREEMAN, F. S., 1962, *Theory and Practice of Psychological Testing*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- FREEMAN, J., 2001, *Gifted Children Grown Up*. London: Fulton.
- FURMAN, A., 2005, *Teória inteligencie Gf-Gc ako východisko testovej batérie Woodcock-Johnson International Editions*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40, 4, 347-361.

- GAGNÉ, F., 2000, Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: K. Heller, et al. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo: Elsevier, 67-79.
- GARDNER, H., 1999, Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Portál Praha.
- GETZELS, J. W., JACKSON, P. W., 1962, *Creativity and Intelligence*. New York: Wiley.
- GOLEMAN, D., 1997, *Emoční inteligence*. Columbus Praha.
- GOWAN, C. C., 1978, Creativity and Gifted Child Movement. *Journal of Creative Behavior*, 1, 1-13.
- GUILFORD, J. P., 1967, *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HAAS, A., 1999, *Morální inteligence*. Columbus Praha.
- HOFSTÄTTER, P. R., 1972, *Psychologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- HŘÍBKOVÁ, L., 2005, *Nadání a nadaní*. Karolinum Praha.
- JURČOVÁ, M., 1979, Tvorivosť učiteľov a žiakov v Torranceovom neverbálnom teste. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 14, 4, 321-337.
- JURČOVÁ, M., 1984, *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia*. Psychodiagnostické a didaktické testy Bratislava.
- KHATENA, J., 1978, *The Creatively Gifted Child*. New York: Vantage.
- KLEMENT, K., 1994, Über die Identifikation von Begabungen – oder: Auf der Suche nach verborgenen Qualitäten. In: F. Oswald, K. Klement, L. Boyer (Eds.), *Begabungen entdecken – Begabte fördern*. Wien: Jugend und Volk, 49-74.
- KOLAŘÍKOVÁ, O., 1981, *Problémy struktury osobnosti*. Academia Praha.
- KOMENSKÝ, J. A., 1992, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. II. svazek. Svoboda Praha.
- KONRÁDOVÁ, L., 1996, Nadanie a talent. In: M. Košč, I. Sarmány-Schuller, E. Brozmanová (Eds.), *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku*. Bratislava: SPS pri SAV; SKP; MO SR, 320-321.
- MARLAND, S. P., 1971, *Education of the Gifted and Talented*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- MEILI, R., 1972, *Testová příručka. Pokyny pro administraci a interpretaci Analytického testu inteligence*. Psychodiagnostické a didaktické testy Bratislava.

- MESÁROŠOVÁ, M., 1998, Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti. ManaCon Prešov.
- MÖNKS, F. J., 1987, Beratung und Förderung besonders begabter Schüler. *Psychologie der Erziehung und Unterricht*, 34, 214-222.
- MÖNKS, F. J., MASON, E. J., 2000, In: K. Heller et al. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition*. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singaporer; Tokyo : Elsevier, 141-155.
- MUSIL, M., 1985, Cesty k nadaniu. Smena Bratislava.
- PIETRASIŃSKI, Z., 1972, Tvorivé myslenie. Obzor Bratislava.
- PISÁRČIKOVÁ, M. et al., 1995, *Synonymický slovník slovenčiny*. Veda Bratislava.
- RENZULLI, J. S., 1978, What Makes Giftedness? *Phi Delta Kappa*, 3, 180-184.
- SEASHORE, C. E., 1938, *The Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill.
- SIMONTON, D. K., 2000, Genius and Giftedness: Same or Different? In: K. Heller et al. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition*. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singaporer; Tokyo : Elsevier, 111-121.
- STERNBERG, R. J., 1985, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University.
- STERNBERG, R. J., 2001, *Úspěšná inteligence*. Grada Praha.
- SZOBIOVÁ, E., 2001, Vzťah tvorivosti a inteligencie: prieniky, podobnosti a odlišnosti. *Československá psychologie*, 45, 4, 323-337.
- SZOBIOVÁ, E., 2004, *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu*. 2. vyd. Stimul Bratislava.
- ŠVANCARA, J., 1975, *Aktuální otázky psychologické terminologie*. UJEP Brno.
- TANNENBAUM, A. J., 2000, A History of Giftedness in School and Society. In: K. Heller et al. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition*. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singaporer; Tokyo : Elsevier, 23-53.
- TĚPLOV, B. M., 1951, *Schopnosti a nadání*. SPN Praha.
- TORRANCE, E. P., 1975, Emerging Concept of Giftedness. In: W. B. Barbe, J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and Education of the Gifted*. New York: Wiley, 48-55.
- TREFFINGER, D. J., RENZULLI, J. S., FELDHUSEN, J. F., 1975, Problems in Assessment of Creative Thinking. In: W. B. Barbe, J. S.

- Renzulli (Eds.), 1975, *Psychology and Education of the Gifted*. New York: Wiley, 240-247.
- URBAN, K. K., 1990, Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. *European Journal of High Ability*, 1, 99-113.
- URBAN, K. K., JELLEN, H. G., KOVÁČ, T., 2002, Urbanov figurálny test tvorivého myslenia (TSD-Z). *Psychodiagnostika Bratislava*.
- WINNER, E., MARTINO, G., 2000, Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music. In: K. A. Heller et al. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second edition. Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo: Elsevier, 95-110.

ANDROGÝNNA ROZMANITOSŤ A FLEXIBILITA OBRAZU SEBA A OBRAZU SVETA

Jitka GURŇÁKOVÁ

Výskum osobnostných tendencií vo vytváraní obrazu o sebe a o svete je možné koncipovať ako rodovo neutrálny. Ukazuje sa však, že rod ako psychologický konštrukt muža a ženy je niečím ako šedou eminenciou, ktorá stojí v pozadí predstáv, očakávaní a prežívania seba i sveta. I keď si ju ľudia neuvedomujú, rodová optika – vnímanie sveta ako mužsko-ženského – je implicitnou súčasťou toho, ako spracúvajú a hodnotia údaje o psychologickej realite.

Ako súvisia rodové otázky s tvorivosťou? Kľúčovým konceptom pre vyjadrenie ich vzťahu je psychologická androgýnia, ktorá je definovaná rodovou rozmanitosťou. Rozmanitosť, jedinečnosť, pestrosť sú osobnostné atribúty, ktoré sa u androgýnných ľudí prejavujú nezávislosťou na rodových normách a očakávaníach, otvorenosťou v prežívaní seba a sveta, flexibilitou v prístupe k sebe a iným ľuďom, toleranciou k neurčitosti psychologickej reality. Sú to atribúty, ktoré sú v psychológii chápané ako osobnostný potenciál pre tvorivosť.

Nasledujúce štúdie boli vedené otázkami o tom, ako vstupuje psychologická androgýnia do subtilných procesov, ktoré sa zúčastňujú na vytváraní obrazu seba a sveta. Prispieva androgýnna rozmanitosť k flexibilnejším, otvorenejším prístupom k poznávaniu psychologickej reality? Premieta sa rodová optika – androgýnna a tradičná – do obsahov a procesov, ktorými sa muži a ženy vzťahujú k svetu a sebe ako jeho súčasťou?

Obraz sveta, obraz iných a obraz seba samého

Jedným z kľúčových vnútorných faktorov odrážajúcich a formujúcich správanie a prežívanie jednotlivca je jednak jeho *obraz seba* (self-koncept, sebaponímanie), a jednak jeho *obraz sveta a iných ľudí* v ňom. To, že sa tieto kognitívne konštrukty navzájom podporujú a dopĺňajú, sa potvrdilo vo viacerých domácich i zahraničných štúdiách (Gurňáková, 2004; Gurňáková, Kusá, 2004; Wojciszke et al., 2005).

Prečo si človek podobné presvedčenia vôbec vytvára? Jedno z vysvetlení ponúka kognitívno-experienciálna teória self (CEST) S. Epstein (1990), podľa ktorej akékoľvek ľudské správanie vychádza zo štyroch základných potrieb (motívov) každého jednotlivca:

- potreby začleniť dáta prichádzajúce z reality do uceleného, stabilného konceptuálneho systému (obrazu alebo “mapy” sveta);
- potreby udržiavať prijateľnú úroveň prežívania príjemného a nepríjemného;
- potreby vytvárať a udržiavať vzťahy s inými ľuďmi;
- potreby dosahovať a udržiavať dobrý vzťah k sebe samému (sebaúcty).

Správanie je potom dôsledkom snahy o rovnovážne napĺňanie všetkých štyroch základných potrieb. K tomu majú slúžiť tzv. „hot cognitions“ - základné emočne sýtené implicitné presvedčenia (teórie reality), ktoré si človek na základe svojich skúseností vytvára, a ktoré sa vzťahujú sa ku:

- *zmysluplnosti sveta* (vrátane jeho predvídateľnosti, kontrolovateľnosti a spravodlivosti) alebo jeho nezmyselnosti a chaotickosti (presvedčenie súvisiace s potrebou realisticky asimilovať dáta z reality do koherentného, stabilného konceptuálneho systému);
- *prívetivosti či naopak neprajnosti sveta* (presvedčenie súvisiace s potrebou regulovania slasti a bolesti);
- *vzťahom s ľuďmi* - ich príjemnosti a dôveryhodnosti alebo naopak o ich nebezpečnosti a nespoľahlivosti (presvedčenie súvisiace s potrebou udržiavania vzťahov);
- *sebe - svojej hodnote* (vrátane svojej kvality, kompetentnosti a atraktívnosti) alebo o svojej bezcennosti (presvedčenie spojené s potrebou udržiavania priaznivej úrovne sebaúcty).

Akékoľvek narušenie dôveryhodnosti základných presvedčení novou skúsenosťou, ktorá je nezlúčiteľná s vlastnými teóriami reality, spôsobuje chaos. Ľudia v snahe vyhnúť sa tomuto zmätku a z neho vyplývajúcej zaplavujúcej úzkosti preto dávajú prednosť udržiavaniu svojich základných presvedčení - aj keď sú veľmi negatívne (Epstein, 1991).

Z iného uhla sa na individuálne presvedčenia o fungovaní sveta pozeraá Bogdan Wojciszke et al. (2005). Podľa neho je ľudské správanie poháňané tak vlastnými záujmami (self-interest), ako aj záujmom o iných ľuďoch a tieto dve skupiny záujmov sú vzájomne nezávislé. Určité správanie sleduje vlastné záujmy, ale záujmy iných ľudí súčasne vylučuje (sebeckvo, súperivosť), iné naopak zisk pre seba aj iných ľudí súčasne maximalizuje (kooperácia, vzájomnosť), podporuje zisky iných na

úkor svojich vlastných (altruizmus), alebo – v menej častých prípadoch - zisky oboch minimalizuje (závisť, zášť).

Situáciu, keď sú vlastné záujmy so záujmom o druhých nezlúčiteľné a namiesto predchádzajúcej ortogonalita kolabujú do jedinej dimenzie „moje záujmy versus záujmy iných“, nazýva „hrou s nulovým súčtom“ (zero-sum game) – t. j. moja výhra je tvojou prehrou a tvoja výhra mojou porážkou. Wojciszke predpokladá, že ľudia sa výrazne líšia vo svojich presvedčeniach o tom, nakoľko má určitá situácia, alebo dokonca život ako taký, charakter hry s nulovým súčtom. Tieto rozdiely môžu byť tak relatívne trvalé, vychádzajúce zo stanovených konvencií, ako aj prechodné, vychádzajúce z aktuálneho vývoja situácie.

Štúdie v poľskej populácii ukázali, že presvedčenie o *živote ako hre s nulovým súčtom* sa spája s nižším socio-ekonomickým statusom, presvedčením o nelegálnosti a nespravodlivosti sociálneho systému, nižšou životnou spokojnosťou, negatívnejším prežívaním, nižšou sebaúctou, častejšou rumináciou, a s presvedčením o egoistickosti a zlomyseľnosti iných ľudí. Osoby s presvedčením o tom, že keď ktokoľvek získa, niekto iný musí stratiť, že úspech, najmä ekonomický, je možný iba na úkor neúspechov iných ľudí, a že vlastné záujmy a záujmy iných sú nevyhnutne protichodné - sa menej často zapájajú do sociálnej výmeny, menej pomoci dávajú i dostávajú v porovnaní s tými, ktorí takéto presvedčenie nemajú.

Kým Wojciszkeho teória sa javí ako vhodný doplnok, resp. špecifickejšie rozlíšenie presvedčení o medziľudských vzťahoch z Epsteinovho modelu implicitných teórií sveta, sociálno-kognitívna teória obrazu seba (self-konceptu alebo sebaopímania) rozširuje poznanie o štruktúre a dynamike presvedčení o sebe samom.

Sebaobraz ako zložitá štruktúra znalostí o sebe samom obsahuje podľa tohto prístupu tak popisné, ako aj hodnotiace dimenzie (sebaúcta, sebahodnotenie). A hoci sa vo viditeľnom správaní nemusí prejavíť priamo, manifestuje sa často v zmenách nálady, vo variáciách toho, ktoré aspekty sebaopímania sú práve uvedomované a dominantné, vo výbere objektov sociálneho porovnávania, zmenách sebahodnotenia, spôsobe sebaaprezentácie i v konštrukcii alebo definovaní vlastnej situácie (Marcus, Wurf, 1987).

Rozdiely medzi tým, ako človek samého seba vníma (aktuálne self) a akým by *chcel byť* (ideálne self), či podľa noriem okolia *mal byť*, fungujú potom jednak ako *pohnútky* pre ďalšie správanie a jednak poskytujú *hodnotiaci a interpretačný* kontext pre aktuálny pohľad na seba samého (Higgins, 1990, in Westen, 1992). Kým diskrepancia medzi

aktuálnym a ideálnym self sa vo všeobecnosti spája s depresiou, diskrepancia medzi aktuálnym self a self „aké by malo byť“ sa zvykne spájať s anxiitou (Higgins, 1987, in Westen, 1992). Toľko klasici.

Aké by ale self vlastne *malo* alebo *chcelo byť*? Podobu ideálneho či sociálne žiadúceho self vytvárajú opäť viaceré faktory, pričom za najdôležitejší z nich považujem interakciu osobnosti, kultúry a užšieho sociálneho prostredia. Na príklade zaužívaných rodových stereotypov by som chcela ukázať, ako kultúra formuje nie len ženské a mužské bytosti, ale aj naše laické i psychologické pohľady na ne, a ako sa rôzni jednotlivci rôzne vyrovnávajú s týmto tlakom.

Androgýnna rozmanitosť: maskulinita a/alebo feminita?

Napriek tomu, že v rastúcom počte rodových štúdií od polovice 70tych rokov minulého storočia boli pojmy muž a žena chápané ako *sociálne konštruované* kategórie, v bežnom zmysľaní o nich stále pretrvávajú pôvodná biologická kategorizácia spočívajúca v protikladnosti oboch pohlaví.

Takéto chápanie si pôvodne osvojila aj psychológia, kde mužskosť/maskulinita a ženskosť/feminita tvorili v diagnostických nástrojoch dva póly jedinej dimenzie (pozri Stainton-Rogers, 2001), ktoré sa vzájomne *vylučovali*.

Myšlienka nezávislosti medzi fyzikálnou kvalitou pohlavia a psychologickými znakmi muža a ženy sa v psychológii spája s menom americkej autorky Sandry Bemovej. Bemová (1974, 1975) kriticky prehodnotila tradičné pohľady, podľa ktorých sú ľudia *buď* maskulínni *alebo* feminínni a prišla s tým, že maskulinita a feminita sa vzájomne *nevylučujú*, pretože ich obsah *nie je viazaný na biologické dispozície*. Tento obrat klasickej optiky smerom k nezávislosti psychologických úvah na biológii viedol v konečnom dôsledku k predstave nového typu - *androgýnnej* bytosti – bytosti, ktorá je súčasne maskulínná *aj* feminínná.

Tým sa otvoril priestor nie len pre úvahy o jedinečnosti, autentickejši a *autonómnosti v utváraní seba*, ale aj priestor pre uvažovanie o rôznych *rodových variáciách* (Kusá, 2006).

Bemová vychádzala z predpokladu, že rodové stereotypy vážne obmedzujú okruh správania: silne *rodovo stereotypová osoba* je v dôsledku socializácie motivovaná k tomu, aby jej správanie bolo konzistentné so zvnútorňovaným štandardom pre jej pohlavie; je teda motivovaná *udržať* buď maskulínnu alebo feminínnu sebaobraz, čo je cieľ, ktorý sa dá splniť tým, že *potláča ľubovoľné správanie, ktoré by mohlo byť považované za nežiadúce alebo neprimerané pre vlastné pohlavie*.

Naproti tomu *androgýnna bytosť*, ktorej sebadefinovanie zahŕňa maskulínne aj feminínne charakteristiky, môže byť *senzitívna k meniacim sa požiadavkám situácie* a zapojiť sa do ľubovoľnej situácie takým správaním, ktoré sa javí ako najefektívnejšie. Inak povedané, zatiaľ čo úzko maskulínny self-koncept môže brzdiť tzv. feminínne správanie, a úzko feminínny self-koncept môže inhibovať tzv. maskulínne správanie, androgýnny self-koncept dovoľuje voľne sa zapojiť do maskulínneho práve tak ako do feminínneho správania. T. j., predpokladalo a potvrdilo sa, že androgýnne bytosti sa prejavujú ako *adaptabilnejšie, stereotypovo neobmedzené a preto pružnejšie*.

Tu sa ale vynára otázka, akým spôsobom sa potom androgýnne bytosti vyrovnávajú s diskrepanciou medzi vlastným sebaobrazom a tým, čo od nich spoločnosť „žiada“. Je pre nich príslušnosť k rodovo netradíčnému typu sebapožitia zdrojom starostí a nižšieho sebahodnotenia, alebo je naopak prejavom zdravej autonómnosti a vyššej sebaúcty?

Ruminácia a reflexia v zaoberaní sa sebou samým

Rozdiel medzi reálnym a želaným či žiaducim self, je možné vnútorné spracovať rôznym spôsobom. Podľa Trapnellova a Campbellovej (1999) existujú dva diametrálne odlišné spôsoby zaoberania sa sebou samým – ruminácia a reflexia. Kým *ruminácia* predstavuje opakované zaoberanie sa sebou samým, najmä negatívnymi aspektmi svojho Ja pod vplyvom strachu z ohrozenia, straty alebo nespravodlivosti voči sebe samému, *reflexia* je motivovaná zvedavosťou a intelektuálnym záujmom o poznávanie samého seba a spája sa s otvorenosťou voči skúsenosti.

Predchádzajúce výskumy (Gurňáková, 2004 a, b) potvrdili, že ruminácia a reflexia reprezentujú naozaj dva odlišné postoje k sebe samému, navzájom sa však nevyklučujú a je možné identifikovať skupinu ľudí, u ktorých sa prelínajú obidve pohľadky zaoberania sa sebou – zvedavosť aj strach.

Hoci sa z hľadiska sebakritickosti a komplexity self-konceptu sledované typy ľudí štatisticky významne nelíšili, ukázalo sa, že vysoko **ruminujúce osoby** viac pochybujú o vlastných schopnostiach a hodnote, majú *menej pozitívne presvedčenia* o svete, ktorý ich obklopuje a *viac iracionálnych očakávaní* o tom, aký by tento svet „mal byť“, ale podľa ich názoru *nie je*. Sami seba považujú v tomto svete za vysoko zraniteľných a značne bezmocných, z čoho vyplýva ich negatívnejšie prežívanie.

Vysoko **reflektujúci jednotlivci** dosahujú *pozitívnejšie presvedčenia* nie iba o sebe, ale aj o svete ako takom, o jeho prívetivosti, zmyslu-

plnosti, predvídateľnosti a o ich vlastnej schopnosti účelne sa v ňom orientovať. Tiež si vytvárajú idealizujúce očakávania o tom, aký by svet aj oni sami *mali byť*, ale na rozdiel od ruminujúcich sú presvedčení o tom, že oni a ich svet takí aj naozaj *sú*.

Existuje však aj tretí variant, kde sa u ľudí so **zvýšenou mierou zaobrerania sa sebou samým** môžu odrážať obe pohnútky – zvedavosť aj strach. Hoci títo jednotlivci majú *skôr nejasnú predstavu o sebe samých a nižšiu úroveň sebaúcty*, úroveň pozitívnosti ich presvedčení o svete a vzťahoch s inými ľuďmi je v porovnaní s osobami, ktoré sa sami sebou príliš nezaobrerajú, veľmi podobná. Hoci v tomto prípade nemožno vylúčiť ani opačný smer kauzálneho pôsobenia, nazdávam sa, že *ruminujúce správanie*, motivované pôvodne obavami z neúspechu alebo odmietnutia, prerástlo u týchto ľudí *do konštruktívnejšieho spôsobu* zaobrerania sa sebou samým, ktoré potom negatívne dôsledky strachu a nízkeho sebahodnotenia do istej miery *kompenzuje*.

Vzťah sebahodnotenia, reálneho, spoločnosťou preferovaného a ideálneho self, ako aj spôsobov zaobrerania sa sebou samým je teda komplikovaný. Zaujímalo ma, aký vplyv má rodovo tradičné a rodovo netradičné (androgynne) sebaaponímanie na sebaúctu a preferovaný spôsob zaobrerania sa sebou samým, v čom sa líšia teórie reality maskulínych mužov, feminínych žien a androgynných ľudí.

Štúdia I:

Sebaúcta, spôsob zaobrerania sa sebou samým a presvedčenia o svete z hľadiska rodového sebaopatia

Výber: 185 študentov vysokých škôl technického a humanitného zamerania, 95 mužov a 89 žien v priemernom veku 22,09 rokov, SD 1,84.

Metodiky:

(1.1) Dotazník mužskosti a ženskosti (DMŽ) – pôvodná metodika, ktorá reprezentuje rodové stereotypy odvodené z výskumu slovenských študentov vysokých škôl (Kusá, 2000, 2002). Škála obsahuje 15 maskulínych, 15 feminínych a 15 rodovo neutrálnych vlastností. Tie sú hodnotené na 6-bodovej škále, kde bod 6 vyjadruje najvyšší, bod 1 najnižší stupeň posudzovanej vlastnosti. Skóre androgynie bolo vyrátané pomocou vzorca, ktorý zohľadňuje jednak pomer medzi dvoma rodovými dimenziami, jednak celkové skóre v sebaopisovaní maskulínych a feminínych vlastností:

$$(75 - \text{Abs}(M - F) \times (M + F)) / 112,5$$

M - skóre dosiahnuté v položkách maskulínneho faktora zredukované o konštantu 15

F - skóre dosiahnuté vo feminínnom faktore, zredukované o 15 bodov.

Skóre maskulinity a femininity nadobúda hodnoty od 15 (min) do 90 (max); skóre androgynie nadobúda hodnotu od 0 (min) do 100 (max).

(1.2) Dotazník ruminácie a reflexie (RRQ, Rumination-Reflexion Questionnaire, Trapnell, Campbell, 1999; preklad Dobeš, 2000) obsahuje dve subsškály ruminácie a reflexie, z ktorých každú tvorí 12 položiek. Ruminácia reprezentuje mieru, v ktorej sa jednotlivec opakovane, prevažne nezdravo zaoberá samým sebou a vecami, ktoré urobil (najmä tými negatívnymi, napr. „Trávim veľa času rozmýšľaním o trápnych situáciách alebo sklamaniach, ktoré som zažil“). Reflexia reprezentuje mieru záujmu o poznanie samého seba – konštruktívny záujem o vlastné vnútro (napr. „Rád skúmam svoje vnútorné „ja““).

(1.3) Dotazník základných presvedčení (Basic Beliefs Inventory, BBI, Epstein, 1990) pozostávajúci zo 102 položiek, ktoré zachytávajú

- **vzťah k sebe samému** (sebaúcta; min 0, max 36; položky ako „Celkovo sa mi páči, aký som.“),

- **dôvera ku vzťahom s inými ľuďmi** (min 0, max 52; „Moje vzťahy s druhými mi dodávajú pocit bezpečia.“ alebo „Je pre mňa ťažké byť si blízky s kýmkoľvek.“),

- **presvedčenie o vládnom svete** (min 0, max 32; „Často mám pocit, že svet ku mne nebol fér.“ alebo „Celkovo dobré veci v mojom osobnom svete prevažujú nad zlými.“),

- presvedčenia týkajúce sa **zmysluplnosti sveta** (min 0, max 92), do ktorých patrí **istota v osobnom smerovaní** (min 0, max 44; „Neviem, čo vlastne chcem od života.“ „Mám jasne stanovené a zaujímavé životné ciele.“) a presvedčenia o **predvídateľnosti a kontrolovateľnosti sveta** (min 0, max 40; „Často mám pocit, že život je neistý a nepredvídateľný.“; „Cítim, že som zodpovedný za väčšinu dôležitých udalostí v mojom živote.“).

- **všeobecná pozitívnosť presvedčení** - súborné skóre všetkých subsškál okrem škály optimizmu (min 0, max 212).

- **optimizmus** (min 0, max 28; „Zvyčajne očakávam to najlepšie.“; „Ak pre mňa niečo môže dopadnúť zle, tak sa to aj stane.“).

Výsledky

(a) Rodové sebapoňatie

Porovnanie skupiny mužov a žien v rodovo špecifických charakteristikách maskulinity a femininity (tab. 1.1) potvrdzuje predpoklady o vplyve rodových stereotypov na seba-poňmanie mužov a žien. Kým muži dosahujú v porovnaní so ženami štatisticky významne vyššie hodnoty stereotypovo maskulinných charakteristík, ženy skórujú signifikantne vyššie v subškále femininity. Nelíšia sa však významne v hodnotách rodovo neutrálnych charakteristík, ani v skóre psychologickej androgýnie.

Tab. 1.1. Porovnanie hodnôt sledovaných charakteristík v mužskej a ženskej časti súboru

Muži (N = 95)				Ženy (N = 89)			U-test	Sig. 1-tail.
	AM	SD			AM	SD		
Vek	22,68	1,88		Vek	21,46	1,57		
Maskulinita	55,76	10,04	>	Maskulinita	49,81	11,16	2870	,000
Feminita	52,81	9,45	<	Feminita	61,99	9,43	1987,5	,000
Neutrálne pol.	63,37	8,48		Neutrálne pol.	64,42	8,29	3992,5	,258
Androgýnia	43,99	8,54		Androgýnia	42,63	10,92	3819	,129
Sebaúcta	30,86	5,87		Sebaúcta	29,19	7,45	3616,5	,072
Ruminácia	38,70	8,58	<	Ruminácia	42,76	7,67	2996,5	,001
Reflexia	39,76	8,75	<	Reflexia	42,28	8,08	3492,5	,027
Vš.poz.presv.	192,18	24,32		Vš.poz.presv.	187,95	28,43	3906,5	,258
Zmyslupl. sv.	83,85	13,32	>	Zmyslupl. sv.	79,93	14,59	3520,5	,042
Os.smerovanie	39,87	8,33	>	Os.smerovanie	37,36	8,68	3468	,030
Predv.kontrol.sv	36,82	5,35		Predv.kontrol.sv	35,60	5,62	3620,5	,073
Vzťahy	47,24	5,86	<	Vzťahy	48,42	6,33	3481,5	,033
Vľúdny sv.	30,22	4,82		Vľúdny sv.	30,41	5,42	3955	,305
Optimizmus	26,91	4,14	>	Optimizmus	25,33	4,59	3344,5	,013

Spearmanove poradové korelácie (tab. 1.2) potvrdili, že dimenzie maskulinity a femininity sú vzájomne nezávislé, čo znamená, že ľudia sa môžu charakterizovať nezávisle na pohlaví, tak v pojmoch mužských, ako aj ženských sociálne žiadúcich charakteristík. Napriek tomu sa však ukazuje, že kým u mužov je vplyv maskulinity a femininity na hodnotu psychologickej androgýnie takmer vyrovnaný, u žien závisí skóre psychologickej androgýnie predovšetkým od rozdielov na úrovni ich maskulinity.

Tab. 1.2. Spearmanove poradové korelácie rodových charakteristík mužov a žien (sig. 1-tail.)

		Muži (N = 93)			Ženy (N = 87)		
		Maskulinita	Feminita	Androgýnia	Maskulinita	Feminita	Androgýnia
Feminita	R						
	sig.						
Androgýnia	R	,507	,480		,876		
	sig.	,000	,000		,000		
Sebaúcta	R	,556	-,189	,281	,440	-,170	,446
	sig.	,000	,035	,003	,000	,058	,000
Ruminácia	R	-,280	,276		-,280	,338	-,199
	sig.	,003	,004		,004	,001	,033
Reflexia	R		,263		,176	,310	,213
	sig.		,005		,052	,002	,024
Vš. poz. presv.	R	,429		,230	,426		,387
	sig.	,000		,013	,000		,000
Zmyslupl. svet	R	,411		,155	,486		,440
	sig.	,000		,069	,000		,000
Os.smerovanie	R	,443		,224	,529		,454
	sig.	,000		,016	,000		,000
Predv.kontr.sv.	R	,268			,336		,350
	sig.	,005			,001		,000
Vzťahy	R		,313		,158	,306	
	sig.		,001		,072	,002	
Vľúdny svet	R	,232	,181	,238	,146		,167
	sig.	,013	,041	,011	,088		,061
Optimizmus	R	,231			,308		,252
	sig.	,013			,002		,009

(b) Androgýnne/ tradičné sebapoňatie a sebaúcta

Aký je vzťah medzi rodovými charakteristikami a *sebaúctou* mužov a žien? Sú maskulínni muži a feminínne ženy, ktorých sebapoňatie viac zodpovedá rodovým stereotypom, spokojnejší so sebou samým alebo je sebaúcta skôr implicitnou súčasťou maskulinity, ktorá s feminitou nesúvisí?

Najväčší spoločný výskyt pre obe pohlavia sa ukázal medzi úrovňou sebaúcty a *maskulinity* (muži R = ,556***, ženy R = ,440***, tab. 1.2). Feminita sa so sebaúctou (najmä u mužov) spája skôr záporne (R = -,189*), aj keď v prípade žien nie je tento vzťah významný. Ak sa vezme do úvahy predchádzajúce zistenie o vyššom podiele maskulinity na skóre androgýnie a súčasne pozitívny vzťah maskulinity a sebaúcty u oboch pohlaví, neprekvapí, že androgýnia mužov aj žien koreluje s úrovňou sebaúcty významne kladne, pričom pre sebaúctu žien je tento vzťah významnejší ako pre sebaúctu mužov (muži R = ,281**, ženy R = ,446***).

Hoci rozdiel v sebaúcte medzi mužmi a ženami sa v tomto výbere neukázal ako signifikantný, mnohé výskumy adolescentov ukazujú, že ženy zvyknú dosahovať nižšiu úroveň sebaúcty ako muži (Gurňáková, 2000; Ficková, 1999). Ako naznačujú vyššie uvedené analýzy, tento jav je možné objasniť na základe rozlíšenia rodového sebaopímiania mužov a žien v skúmaných výberoch. Kým vyšší podiel rodovo stereotypových osôb - maskulínných mužov a feminínných žien - vo výskumnom výbere spôsobuje v úrovni sebaúcty medzi oboma skupinami signifikantné rozdiely, vyšší výskyt androgýnných mužov a žien tento rozdiel naopak znižuje. Pri akejkol'vek generalizácii psychologických medzipohlavných rozdielov je preto na mieste zvýšená opatrnosť, lebo rodové charakteristiky môžu mať na sledované premenné výraznejší vplyv než tie biologické.

Potvrnilo sa teda, že sebaúcta a maskulinita u mužov aj žien majú niečo spoločné. V tomto bode sa vynára otázka, či je vôbec nejaký rozdiel medzi obsahom pojmu maskulinity a sebaúctou, či sa nejedná o to isté. Regresná analýza tento predpoklad nepotvrďuje. Ako uvádza tab. 1.3, maskulinita spolu s feminitou v mužskej časti súboru vysvetľuje 37,6 % rozptylu v hodnote sebaúcty. V ženskej časti súboru je signifikantným prediktorom sebaúcty len samotná maskulinita, pričom jej hodnota vysvetľuje iba 18,7 % rozptylu skóre sebaúcty. To znamená, že sebaúcta je významnou, ale nie jedinou a ani prevažujúcou zložkou maskulinity – či už u mužov, alebo u žien.

Tab. 1.3. Rodové charakteristiky ako prediktor sebaúcty, osobných presvedčení a spôsobu zaobrerania sa sebou samým (Regresná analýza, step-wise, adjusted koeficient beta)

	Muži			Ženy		
	Maskulinita	Feminita	Adjusted R ²	Maskulinita	Feminita	Adjusted R ²
Sebaúcta	,573***	-,209*	,376***	,443***		,187***
Osob. smerov.	,502***		,244***	,558***		,304***
Ruminácia	-,237*	,300**	,138***	-,318**	,375***	,240***
Reflexia		,325**	,096**		,299**	,079**
Vš. poz. presv.	,500***		,242***	,434***		,179***
Zmysl. Svet	,475***		,217***	,498***		,239***
Predv., kontrol. sveta	,334**		,102**	,372***		,128***
Vfúdný svet	,316**	,251*	,133**			
Vzťahy	,190*	,411***	,176***		,285**	,071**
Optimizmus	,278**		,067**	,324**		,094**

Predstava o vzťahoch medzi sebaúctou a obsahom rodového sebaopímiania sa vyjasní viac, ak sa zoberú do úvahy dva rôzne spôsoby zaobe-

rania sa sebou samým. Ako uvádza Trapnell a Campbellová (1999), k zaoberaniu sa sebou samým vedú rôzne dôvody- zvedavosť, intelektuálne potešenie, alebo naopak úzkosť, výčitky zo zlyhania a strach, či ich kombinácia (Gurňáková, 2004 a, b). Aký spôsob zaoberania sa sebou samým je teda typický pre mužov a ženy? Špecifickejšie – ktorý z nich sa spája s maskulínnym, androgýnnym a ktorý s feminínnym sebahodnotením?

(c) Rodové charakteristiky a spôsob zaoberania sa sebou samým

Ženy v sledovanom výbere sa zaoberajú samé sebou vo vyššej miere ako muži (tab. 1.1). Tento rozdiel je výraznejší v prípade neurotickej – úzkosťou motivovanej ruminácie než pri jej adaptívnejšom, zdravšom protipóle – reflexii.

Ruminácia sa podľa Spearmanových poradových korelácií (tab. 1.2) spája signifikantne *záporne s maskulinitou* a naopak *kladne s feminitou* u oboch pohlaví, čo znamená že u feminínných mužov a žien možno očakávať jej najvyššie hodnoty. *Reflexia* je naopak od maskulinity takmer nezávislá a signifikantne kladne sa spája iba *s feminitou* a to u oboch pohlaví, možno preto očakávať jej vyššie hodnoty tak u feminínných ako aj androgýnných mužov a žien.

(d) Rod a pozitívnosť základných osobných presvedčení

Muži (maskulínni aj androgýnni) z tohto výberu prezentujú ako pozitívnejšie tie osobné presvedčenia, ktoré sa týkajú ich vlastného *osobného smerovania* – toho, čo chcú a kam smerujú v živote, čo sa premieta aj do vyššej hodnoty ich presvedčenia o celkovej zmysluplnosti sveta. Hoci dosahujú signifikantne vyššie hodnoty optimizmu ako ženy, o pozitívnych vzťahoch s inými ľuďmi sú viac presvedčené ženy (tab. 1.1).

Podľa Spearmanových poradových korelácií (tab. 1.2) sa maskulinita spája pozitívne s väčšinou osobných presvedčení s výnimkou sociálnych vzťahov s inými ľuďmi (tak u mužov ako aj u žien) a s presvedčením o vládnote sveta u žien. Feminita má naopak u oboch pohlaví dominujúce postavenie práve v súvislosti s pozitívnosťou presvedčenia o medziľudských vzťahoch.

Keďže samotné poradové korelácie nevytvádzajú dostatočne spoľahlivo o priamom vzťahu premenných, ale len o ich spoločnom výskyte, na ďalšie overenie priamych súvislostí bola použitá viacnásobná lineárna regresia, v ktorej boli maskulinita a feminita

mužov a žien testované ako prediktory sebaúcty, spôsobu zaobrania sa sebou samým a pozitívnosti vybraných osobných presvedčení.

Podľa regresnej analýzy (tab 1.3) je zrejme, že maskulinita je na rozdiel od feminity významným prediktorom väčšiny sledovaných premenných u mužov aj u žien. Rodové charakteristiky vysvetľujú 37,6 % rozptylu skóre sebaúcty u mužov (viď. Adjusted R^2), ale iba 18,7 % u žien. Maskulinita je okrem sebaúcty aj významným prediktorom pozitívnosti presvedčenia o svojom osobnom smerovaní tak u mužov (Adjusted $R^2 = ,244$ ***), ako aj u žien (Adjusted $R^2 = ,304$ ***). Ďalej sa spája negatívne s neurotickým spôsobom zaobrania sa sebou samým a kladne s všeobecnou pozitívnosťou väčšiny osobných presvedčení - s výnimkou presvedčenia o vzťahoch s ľuďmi, v ktorom má významnejšie postavenie feminita u oboch pohlaví. Vo všeobecnosti je však hodnota adjusted R^2 v uvedených modeloch pomerne nízka - 93,3 % (v prípade optimizmu mužov) až 62,4% rozptylu (v prípade sebaúcty mužov) sledovaných premenných ostáva nevysvetlených a do spoľahlivého modelu ich predikcie by bolo potrebné doplniť rad iných premenných (napr. kvalitu primárnych vzťahov v detstve).

Porovnanie rodových skupín

Na základe uvedeného by sa dalo predpokladať, že skupiny mužov a žien s vyššou úrovňou maskulinity budú prezentovať vyššiu pozitívnosť svojich presvedčení o sebe i o svete okolo nich. Či sú však tieto rozdiely štatisticky významné, to závisí do určitej miery aj od kritéria, ktoré sa vyberie pre tvorbu extrémnych skupín. V tejto štúdií boli do extrémnych skupín zaradení probandi, ktorých skóre maskulinity, feminity a androgýnie bolo väčšie alebo menšie ako štandardná odchýlka +/- priemer (maskulinity, feminity, androgýnie).

(a) Androgýnni muži a maskulínni muži

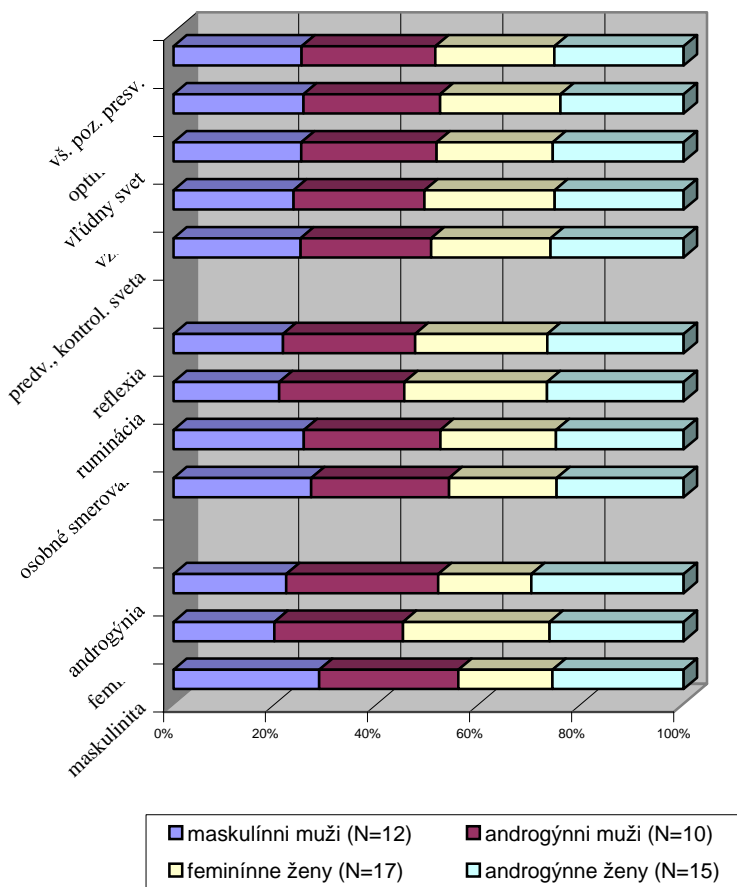
Z neparametrických porovnaní na základe U-testov vyplýva (obr. 1.1; tab. 1.4), že androgýnni muži sa vďaka svojmu vyššiemu podielu feminity štatisticky významne častejšie zaoberajú *sebareflexiou* ako maskulínni muži ($U = 25,5$; $p = ,011$), pričom sa ale v sebaúcte, osobnom smerovaní ani v ruminácii od seba navzájom významne nelíšia. Vplyv vyššieho podielu feminity v ich sebaoponovaní sa prejavuje aj v ich pozitívnejšom presvedčení o vzťahoch s inými ľuďmi, ktorý však v tomto výbere nedosiahol hladinu významnosti ($U = 37,50$; $p = ,067$).

Tab. 1.4. Neparametrické porovnanie extrémnych skupín v sledovaných charakteristikách

		Mask. Muži vs. Andro. muži	Fem. Ženy vs. Andro. Ženy	Mask. Muži vs. Fem. Ženy	Andro. Muži vs. Andro. Ženy
	N	12 10	17 15	12 17	10 15
Sebaúcta	AM SD U - test		26,59 < 31,33 9,40 6,14 82,50 (p=,044)	34,00 > 26,59 6,00 9,40 52,50 (p=,014)	
Osobné smer.					
Reflexia	AM SD U - test	37,08 < 44,80 6,50 8,03 25,50 (p=,011)		37,08 < 44,76 6,50 9,13 51,00 (p=,012)	
Ruminácia	AM SD U - test			33,25 < 44,88 9,72 6,23 35,50 (p=,002)	
Vš.poz.presv.					
Zmysluplný svet	AM SD U - test		79,71 < 87,80 15,26 13,31 87,50 (p=,066)		
Predvídateľn. kontrolovateľ. sveta	AM SD U - test		35,00 < 38,93 6,48 5,47 83,00 (p=,046)		
Vzťahy	AM SD U - test	46,33 < 50,60 6,67 5,82 37,50 (p=,067)		46,33 < 50,24 6,67 5,49 61,00 (p=,035)	
Vľúdny svet	AM SD U - test		28,29 < 31,93 6,10 5,36 85,50 (p=,056)		
Optimizmus	AM SD U - test				29,30 > 26,40 4,67 5,26 49,00 (p=,074)

(b) Androgénne ženy a feminínne ženy

Androgénne ženy sa od feminínnych žien líšia podľa predchádzajúcich očakávaní signifikantne vyšším skóre *sebaúcty* ($U = 82,50$; $p = ,044$), ďalej pozitívnejším presvedčením o *predvídateľnosti a kontrolovateľnosti sveta* ($U = 83,00$; $p = ,046$) a na hranici signifikantnosti je aj rozdiel v ich pozitívnejšom presvedčení o vľúdnosti okolitého sveta ($U = 85,50$; $p = ,056$). V presvedčení o vzťahoch, optimizme či spôsoboch zaobrerania sa sebou samou sa androgénne a feminínne ženy medzi sebou signifikantne nelíšia (obr. 1.1; tab. 1.4).



Obr. 1.1. Presvedčenia o sebe, svete a iných ľuďoch v extrémnych skupinách rodovo stereotypového a androgýnného sebapónímania mužov a žien

(c) Maskulínni muži a feminínnne ženy

Rovnako podľa očakávania - rozdiely medzi mužmi a ženami sú výraznejšie v porovnaní skupín s rodovo stereotypovým sebaopínaním, ako tomu bolo u skupín s androgýnnym ponímaním seba samého. Maskulínni muži dosahujú signifikantne vyššie skóre *sebaúcty* ($U = 52,50$; $p = ,014$) a naopak nižšie hodnoty *reflexie* ($U = 35,50$; $p = ,002$), *ruminácie* ($U = 51,00$; $p = ,012$) a pozitívnosti svojho presvedčenia o vzťahoch s ľuďmi ($U = 61,00$; $p = ,035$) ako feminínnne ženy.

(d) Androgýnni muži a androgýnnne ženy

Medzi androgýnnymi mužmi a ženami sa žiadne štatisticky významné rozdiely v presvedčeniach o sebe samom, iných ľuďoch a svete ako takom neprejavujú (dokonca ani v hodnotách samotnej maskulinity a femininity, v spôsobe zaobrerania sa sebou samým, či v sebaúcte (obr. 1.1, tab. 1.4).

Štúdia II:

Rodové sebaopínanie, sebaúcta a život ako hra s nulovým súčtom

Výber: 183 študentov vysokých škôl technického a humanitného zamerania, z toho 49 mužov a 134 žien v priemernom veku 21,39 rokov, štandardná odchýlka 1,99 roka.

Metodiky:

(2.1) Dotazník mužskosti a ženskosti (DMŽ, Kusá, 2000, 2002) – vid'. predchádzajúca štúdia.

(2.2) Rosenbergova škála sebahodnotenia (RSES, Rosenberg, 1965, preklad Ficková, 1999) štvorbodová verzia 10 položkovej škály použitá ako miera globálneho sebahodnotenia (napr. „V podstate som so sebou spokojný“).

(2.3) Škála presvedčenia o živote ako hre s nulovým súčtom (Life as Zero-Sum Game, Wojciszke et al., 2005) – pozostáva z viacerých subškál názorov na sociálny svet, ktoré proband hodnotí na 7 bodovej škále od „rozhodne nesúhlasím“ po „rozhodne súhlasím“:

- **život ako súťaž** alebo **hra s nulovým súčtom** (life as zero-sum game) - 12 položiek, napr. „Úspechy niektorých ľudí sú zvyčajne neúspechmi iných“, „Vo väčšine situácií sú záujmy rôznych ľudí protichodné“;

- **dôvera k ľuďom** (interpersonal trust) – 7 položiek, napr. „Väčšina ľudí je schopná nezištne pomôcť človeku v núdzi“, „Väčšine ľudí je možné dôverovať“;
- **rovnováha vzájomnej výmeny** (balance of interpersonal exchange) – 12 položiek, napr. „Mám úžitok z väčšiny mojich kontaktov s inými ľuďmi“, „Ľudia ma často využívajú“ (opačne skórované);
- **sebaúcta** – v origináli obsahuje 10 položiek z Rosenbergovej škály sebahodnotenia – ktoré boli v tejto štúdií z administratívnych dôvodov hodnotené separovane.

(2.4) **Škála komplexity self-konceptu** (Gurňáková, 2004) – obsahuje 72 osobnostných charakteristík, ktorými sa proband popisuje v rozsahu trojbodovej škály (vôbec nie som taký; neviem posúdiť; áno, niekedy som aj taký). V tejto štúdií bolo použité **skóre sebakritickosti** (min. = 0; max = 100), ktoré má vyjadrovať ohotu popisovať sa tak v pojmoch sociálne žiadúcich ako aj nežiadúcich charakteristík.

(2.5) **Ekonomický status** (Wojcizske et al., 2005) – jediná položka monitorujúca na 7 bodovej škále ekonomický status rodiny probanda (od „hlboko podpriemerný“ po „vysoko nadpriemerný“)

Výsledky

(a) Základné charakteristiky

Podobne ako v predchádzajúcej štúdií zodpovedá rodové sebaopínanie mužov a žien z tohto výberu sociálne preferovaným modelom muža a ženy – muži sú výrazne maskulínnejší ako ženy a ženy signifikantne feminínnejšie ako muži (tab. 2.1). Ani v tomto výbere sa nelíšia v úrovni sebahodnotenia, ale v presvedčení o vzájomnej prospešnosti – vyrovnanosti v medziľudských vzťahoch, ktoré je u žien pozitívnejšie ako u mužov ($U = 2590$, $p = ,015$).

(b) Spearmanove poradové korelácie

Podľa Spearmanových poradových korelácií (tab. 2.2) sú feminita a maskulinita vzájomne nezávislé, hodnota skóre androgýnie je u mužov podmienená najmä rozdielmi v úrovni feminity a u žien naopak úrovňou maskulinity. Maskulinita mužov i žien sa spája kladne so sebaúctou (R muži = ,387**; R ženy = 354***) a záporne so sebakritickosťou (R muži = -,343**; R ženy = -,155*). Maskulinita žien je okrem toho v slabšom pozitívnom vzťahu aj s interpersonálnou dôverou ($R = ,148^*$) a presvedčením o vyrovnanosti medziľudských vzťahov ($R = ,243^{**}$). Feminita mužov je v pozitívnom korelačnom vzťahu s interpersonálnou

dôverou ($R = ,332^*$) a u žien v zápornom vzťahu so sebakritickosťou ($R = -,190^{**}$).

Keďže uvedené korelačné vzťahy sú skôr slabšie, pre posúdenie reálneho významu charakteristík rodového sebaopímania pre hodnotu sebaúcty, interpersonálnej dôvery či interpersonálnej výmeny bol v ďalšej fáze spracovania výsledkov použitý postup lineárnej regresie (metódou step-wise).

Tab. 2.1. Základné porovnanie mužskej a ženskej časti výberu (U-test, 1-tail. sig.)

Muži (N = 49)				Ženy (N = 134)			U-test	Sig. 1-tail.
	Priem.	Štd. Odch.			Priem.	Štd. Odch.		
Maskulinita	57,10	11,69	>	Maskulinita	49,84	9,27	2115	,000
Feminita	54,84	10,72	<	Feminita	62,04	8,52	2004	,000
Neut. Položky	65,10	9,05		Neut. Položky	65,60	7,68	3205	,403
Androgýnia	44,99	11,77		Androgýnia	43,96	10,29	3125,5	,310
Sebaúcta	30,63	4,21		Sebaúcta	31,47	5,21	2893,5	,109
Sebakritickosť	41,58	20,18		Sebakritickosť	41,70	18,92	3215,5	,477
Život ako súťaž	45,55	9,57		Život ako súťaž	42,73	9,59	2814,5	,070
Int. dôvera	28,59	6,08		Int. dôvera	29,19	6,21	3093,5	,275
Int. rovnováha	55,61	8,39	<	Int. rovnováha	58,33	9,12	2590	,015
Ekon. Status	4,31	1,02		Ekon. Status	4,29	1,03	3211,5	,438

Tab. 2.2 Spearmanove poradové korelácie rodových charakteristík mužov a žien (sig. 1-tail.)

		Muži (N=49)			Ženy (N=134)		
		Maskulinita	Feminita	Androgýnia	Maskulinita	Feminita	Androgýnia
Feminita	R		-			-	
	Sig.		-			-	
Androgýnia	R	,270	,722	-	,910		-
	Sig.	,030	,000	-	,000		-
Sebaúcta	R	,387			,354		,315
	Sig.	,003			,000		,000
Sebakritickosť	R	-,343			-,155	-,190	-,118
	Sig.	,008			,038	,014	,088
Život ako súťaž	R						
	Sig.						
Int.dôvera	R		,316	,332	,148		,119
	Sig.		,014	,010	,044		,085
Int.rovnováha	R	-,190		,198	,243		,173
	Sig.	,095		,086	,002		,023
Ekonom. status	R						
	Sig.						

(c) Regresná analýza

Podľa koeficientu determinácie (adjusted R^2 , tab. 2.3 sa potvrdilo, že hodnota maskulinity je jedným zo signifikantných prediktorov sebaúcty a to tak u mužov, ako aj u žien. Percento rozptylu, ktoré vysvetľuje, je ale nízke (12,1% u mužov, 16,90% u žien), čo opäť potvrdzuje zreteľnú odlišnosť konceptu maskulinity od konceptu sebaúcty. Maskulinita mužov je okrem toho aj signifikantným prediktorom nižšej sebakritickosti (11,9%). Maskulinita u žien je slabším prediktorom presvedčenia o interpersonálnej výmene (vysvetľuje iba 4,9%). Ich úroveň femininity nemá v prípade týchto závislých premenných žiadny štatisticky signifikantný význam. Femininita mužov je naopak faktorom podporujúcim dôveru vo vzťahoch k iným ľuďom, avšak aj jej prediktívna sila je skôr slabá (vysvetľuje 10% rozptylu).

Regresná analýza potvrdila existenciu istých súvislostí medzi rodovým sebaaponímaním, sebaúctou, sebakritickosťou a presvedčeniami o medziľudských vzťahoch, ale keďže sú tieto vzťahy napriek ich signifikantnosti skôr slabé, popis výsledkov bol doplnený opäť aj porovnaním extrémnych skupín mužov a žien s rodovo stereotypovým a androgýnnym sebaaponímaním.

Tab. 2.3. Rodové charakteristiky ako prediktor sebaúcty, sebakritickosti a presvedčenia o charaktere medziľudských vzťahov (regresná analýza step-wise, adjusted koeficient beta, ako závislé boli vylúčené premenné život ako súťaž, ekonomický status)

	Muži			Ženy		
	Maskulinita	Feminita	Adjusted R^2	Maskulinita	Feminita	Adjusted R^2
Sebaúcta	,373**		,121**	,418***		,169***
Sebakritickosť	-,371**		,119**			
Interpers. dôvera		,344*	,100*			
Interpers. rovnováha				,238**		,049**

(d) Porovnanie rodových skupín

Kritériom výberu probandov do extrémnych skupín bolo rovnako ako v predchádzajúcej štúdií skóre maskulinity, femininity a androgýnie väčšie/menšie ako priemer +/- štandardná odchýlka (maskulinity, femininity, androgýnie).

Z neparametrického porovnania rôznych skupín (tab. 2.4) vyplýva, že *maskulínni a androgýnni muži* sa medzi sebou v sledovaných charakteristikách výrazne nelíšia. Tesne pod hladinou signifikantnosti je

naznačená len tendencia androgýnnych mužov k väčšej sebakritickosti v porovnaní s maskulínnymi mužmi ($p = ,068$).

Tab. 2.4 Neparametrické porovnanie extrémnych skupín v sledovaných charakteristikách

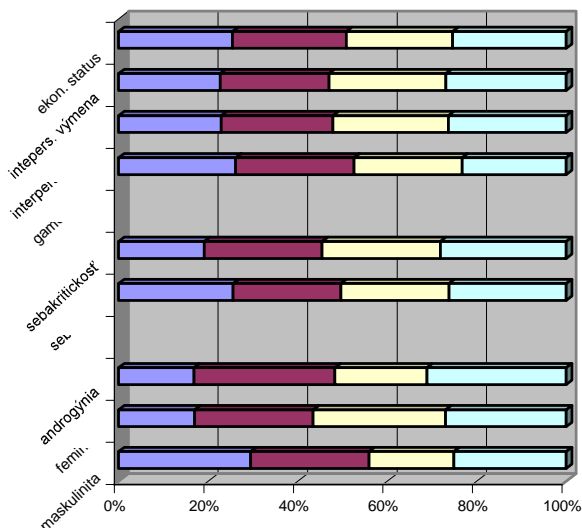
	N	Mask. Muži	Fem. Ženy	Mask. Muži	Andro. Muži
		vs. Andro.muži	vs. Andro. Ženy	vs. Fem. Ženy	vs. Andro. Ženy
Sebaúcta	AM SD U – test	8 11	32 22 31,31 < 34,00 4,42 3,63 238,50 (p=,023)	8 32	11 22
Sebakritickosť	AM SD U – test	26,83 < 36,79 17,60 12,92 26,00 (p=,068)		26,83 < 36,85 17,60 18,12 76,50 (p=,049)	
Život ako súťaž					
Interp. dôvera					
Interpersonálna rovnováha	AM SD U – test			51,00 < 58,88 6,93 8,26 55,50 (p=,007)	54,73 < 60,45 7,95 9,38 68,50 (p=,023)
Ekonom. status					

Androgýnne ženy dosahujú v porovnaní s *feminínnymi ženami* naopak mierne vyššiu úroveň sebaúcty ($U = 238,5$; $p = ,023$).

Z porovnania *rodovo stereotypových skupín* vyplýva, že aj keď rozdiel v sebaúcte maskulínnych mužov a feminínnych žien nie je signifikantný, feminínnne ženy sú štatisticky významne sebakritickejšie ako maskulínni muži ($U = 76,5$; $p = ,049$) a viac ako muži sú presvedčené o vzájomnej vyrovnanosti v ich medziľudských vzťahoch ($U = 55,5$; $p = ,007$).

Podobný rozdiel v tom istom presvedčení je signifikantný aj pri porovnaní *androgýnnych mužov a žien* ($U = 68,5$; $p = ,023$).

Ekonomický status ako kontrolná premenná nezohrával významnú úlohu v žiadnom zo sledovaných vzťahov.



Obr. 2.1. Sebaúcta, sebakritickosť a životné presvedčenia v extrémnych skupinách rodovo stereotypového a androgýnného sebaopätania mužov a žien

Súhrn výsledkov

V oboch štúdiách rodového sebaopätania vysokoškolákov sa ukázalo, že

- konštrukty maskulinity a feminity sú vzájomne nezávislé, čo umožňuje uvažovať o tretej kategórii rodového sebaopätania – o androgýnných mužoch a ženách,
- mužská a ženská časť súboru je v priemernej úrovni androgýnie rovnocenná.
- dominujúcim nositeľom vyššej sebaúcty bola v oboch štúdiách maskulinita. Keďže bolo použité odlišné škály sebaúcty, veľkosť ich

vzťahu sa menila. V oboch prípadoch však dosahovali androgynne ženy vyššie skóre sebaúcty ako ženy feminínne, a napriek zaužívanému presvedčeniu o vyššej sebaúcte mužskej časti populácie sa nelíšili od maskulínych ani od androgýnných mužov.

- maskulinita mužov sa tiež spája s nižšou *sebakritickosťou*, t.j. maskulínni muži prejavujú menej sebakritickosti ako feminínne ženy.

- *feminita* naopak súvisí s *častejším zaoberaním sa sebou samým*, a to tak neurotickým – ruminujúcim spôsobom, ako aj zdravším – reflektujúcim spôsobom. *Maskulinita* rumináciu u oboch pohlaví naopak *znižuje*, takže zatiaľ čo feminínne ženy ruminujú i reflektujú častejšie ako maskulínni muži, androgynne ženy sa od androgýnných mužov v tomto smere nelíšia. A hoci sa *androgýnni muži* vďaka vyššej úrovni feminity vo svojom sebaponímaní zaoberajú sami sebou obohacujúcim - *reflektívnym* - spôsobom *častejšie ako maskulínni muži*, ich maskulínná stránka súčasne znižuje tendenciu k ruminácii, takže sa ani pri svojej väčšej sebakritickosti v ruminácii, ani v úrovni sebaúcty od maskulínných mužov nelíšia.

- *maskulinita* podporuje *pozitívnosť* väčšiny *osobných presvedčení o sebe a svete* ako takom, *feminita* sa naopak spája s *pozitívnosťou* presvedčení *o vzťahoch s ľuďmi*. Tento trend sa prejavil aj v porovnaní extrémnych skupín, hoci štatisticky významné boli len rozdiely vo väčšej predvídateľnosti a kontrolovateľnosti sveta u androgýnných žien, v porovnaní s feminínnyimi ženami a v pozitívnejšom presvedčení o vzťahoch s ľuďmi u feminínnych žien v porovnaní s maskulínnymi mužmi. To, že tento jav nie je náhodný, sa potvrdilo v štúdiu II., kde boli ženy oboch skupín štatisticky významne *viac presvedčené* o spravodlivej *vyváženej medziludských vzťahov*.

- súvislosť rodových charakteristík s vyššou alebo nižšou ekonomickou úrovňou rodinného prostredia probandov sa nepotvrdila.

Záver

V prezentovaných štúdiách sa opätovne ukázalo, že rodové sebapohľadie ako individuálna charakteristika môže mať na sledované premenné výraznejší vplyv ako samotná príslušnosť k mužskému alebo ženskému pohlaviu. Keďže zastúpenie rodovo stereotypových a androgýnných mužov a žien vo výskumných výberoch nemusí byť vždy rovnomerné, jednoduché porovnanie na základe pohlavia nevytvára dostatočne spoľahlivo o skutočnej povahe vzťahov rodu a ostatných psychologických charakteristík. Pri akejkolvek generalizácii medzipohlavných rozdielov je preto na mieste zvýšená opatrnosť.

Výsledky oboch štúdií podporujú predpoklad nezávislosti rodových stereotypov maskulinity a feminity a tým aj nosnosť konštruktu psychologickkej androgýnie ako potenciálu pre flexibilné narábanie s psychologickými charakteristikami oboch pohlaví nezávisle na biologických charakteristikách jednotlivca - muža alebo ženy.

Kým maskulinita sa u oboch pohlaví spája s pozitívnejšími presvedčeniami o sebe samom, o svojej hodnote, smerovaní a pozícii vo svete ako takom, feminita súvisí s vierou v lepšie a vyváženejšie vzťahy s inými ľuďmi, aj za cenu pochybností a častejšieho uvažovania o sebe samom.

Z toho vyplýva prínos psychologickkej androgýnie pre flexibilitu a otvorenosť mužov a žien vo vzťahu k vlastnej osobe aj k iným ľuďom. Sebaistota maskulínnych mužov a ich nedôvera voči iným je u ich androgýnnych náprotivkov zjemnená zdravým – reflektívnym spôsobom uvažovania o sebe samom, s náznakom otvorenosti voči sebakritickosti, pričom však úroveň ich sebaúcty zostáva zachovaná. Androgýnne ženy si v porovnaní s feminínnymi ženami zachovávajú rovnakú úroveň dôvery voči medziľudským vzťahom, a hoci sa v rovnakom množstve ako feminínnne ženy venujú ruminácii i reflexii, udržiavajú si pozitívnejší vzťah voči sebe samým a vo svojej úrovni sebaúcty sa - na rozdiel od nich - nelíšia od svojich mužských náprotivkov. Okrem toho sú androgýnne ženy viac presvedčené o predvídateľnosti a kontrolovateľnosti sveta, ktorý ich obklopuje.

Rodovú rozmanitosť reprezentovanú psychologickou androgýniou je možné chápať aj ako potenciál pre malú tvorivosť. Implikácie pre „tvorivosť všedného dňa“ umožňujú zistenia, podľa ktorých androgýnia obohacuje vnímanie a hodnotenie reality, rozširuje kognitívny a osobnostný repertoár pre hranie rozličných – pohlavím neobmedzovaných - rolí, navodzuje toleranciu k rodovej inakosti a v konečnom dôsledku spochybňuje implicitné presvedčenia o rodovo rozdelenom svete. V tomto zmysle psychologická androgýnia nereprezentuje jedínú alternatívu, ktorá má ambíciu súperiť s tradičným, rodovo stereotypovým, na kategórii pohlavia založeným zmýšľaním o mužoch a ženách. Naopak, androgýnia je psychologický jav, ktorý ponúka mnohotvárnosť psychologických realít, inovácie v ich vyjadrovaní práve tak ako možnosť ich vzájomnej koexistencie.

Zistenia podľa toho smerujú pozornosť k náhľadom na androgýniu ako na jav, ktorý nemôže byť zamieňaný s bezrodovým myslením. Naopak, koexistencia maskulínnych a feminínnych kvalít v rámci androgýnie napomáha k identifikácii obmedzení, ktorým sú vystavené tie by-

tosti, ktoré sa odchyľujú od rodových noriem a ktoré zároveň zviditeľňujú zisky a straty vyplývajúce z rodovo rozdeleného sveta. Z tohto hľadiska kráča androgynne myslenie a prežívanie ruka v ruku so skrytými aspektmi tvorivosti – so spôsobmi myslenia, prežívania a správania, ktoré znamenajú inovácie a tým pestrosť v zdanlivo všedných epizódach či životných príbehoch mužov a žien.

Literatúra

- BEM, S. L., 1974, The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- BEM, S. L., 1975, Sex-Role Adaptability: One Consequence of Psychological Androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634- 643.
- DOBEŠ, M., 2000, Jasnosť a komplexnosť seba-obrazu a úloha spätnej väzby pri uvedomovaní si skutočností o sebe. Diplomová práca, Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity, KP, Košice.
- EPSTEIN, S., 1990, Cognitive-experiential Self-theory. In: PERVIN LAWRENCE, A. (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York, The Guilford Press
- EPSTEIN, S., 1991, The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. In: D. Ozer, J. M. Healy, Jr., A. J. Stewart, (Eds.), *Perspectives in Personality*. Jessica Kingley Publishers Ltd., London, 3, Part A, 63-98
- FICKOVÁ, E., 1999, Personality dimensions and self-esteem indicators relationships. *Studia Psychologica*, 41, 4, 323-328.
- GURŇÁKOVÁ, J., 2000, Negative Self-Esteem and Preferred Coping Strategies in Slovak University Students. *Studia Psychologica*, 42, 1-2, 75-86.
- GURŇÁKOVÁ, J., 2004, Komplexita self-konceptu v kontexte osobných teórií reality. Dizertačná práca, ÚExPs SAV, Bratislava.
- GURŇÁKOVÁ, J., 2004a, What induces private self-consciousness? Effects on/of self-concept, self-esteem, irrationality and basic beliefs. *Studia Psychologica*, 46, 4, 265-272.
- GURŇÁKOVÁ, J., 2004b, Spôsob zaoberania sa sebou samým z hľadiska základných črt osobnosti. In: I. Ruisel, D. Lupták (Eds), *Zborník z konferencie „Sociálne procesy a osobnosť“*, 21. - 24. september 2004, Stará Lesná.

- GURŇÁKOVÁ, J., KUSÁ, D., 2004, Gender self-concept in personal theories of reality. *Studia Psychologica*, 46, 1, 49-64.
- KUSÁ, D., 2006, Metafory rodových reálií: Protiklad, hlas a farebnost' muža a ženy. *Československá psychologie*, 50, 2, 187 – 197.
- KUSÁ, D., 2000, Psychologická androgýnia – evergreen v chápaní maskulinity a feminity? In: D. Heller, J. Šturma (Eds.), *Psychologie pro třetí tisíciletí*, Testcentrum Praha, 129-132.
- KUSÁ, D., 2002, Psychological androgyny in gender ambience: Considerations on gender variations. *Studia Psychologica*, 44, 4, 347-357.
- MARCUS, H., WURF, E., 1987, The dynamic self-concept: A social psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337
- STAINTON ROGERS, W., STAINTON ROGERS, R., 2001, *The Psychology of Gender and Sexuality*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- TRAPNELL, P. D., CAMPBELL, J. D., 1999, Private self-consciousness and the Five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 2, 284-304.
- WESTEN, D., 1992, The cognitive Self and the psychoanalytic Self: Can we put our Selves together? *Psychological Inquiry*, 3, 1, 1-13
- WOJCISZKE, B., RÓZYCKA, J., BARYLA, W., 2005, Belief in Life as Zero-Sum Game. Nепublikovaný rukopis.

INTELEKTOVÉ A OSOBNOSTNÉ ASPEKTY ÚSPEŠNOSTI UMELECKY ZAMERANÝCH ADOLESCENTOV

Eva SZOBIOVÁ, Jarmila KOUTNÁ

V súčasnej spoločnosti sa stále viac ako kedykoľvek predtým zdôrazňuje ako hodnota úspech a úspešnosť človeka bez ohľadu na oblasť jeho pôsobenia. Preto nie je prekvapujúce, že sa táto oblasť stáva aj predmetom odborného záujmu. Problematika úspešnosti zatiaľ nie je v psychologickú literatúre jednotne rozpracovaná, napriek tomu, že ide o známy pojem i v laickej verejnosti. V minulosti sa venovalo omnoho viac pozornosti len časti tejto problematiky – školskej a pracovnej úspešnosti. V ostatných rokoch sa úspešnosťou vo všeobecnosti priamo zaoberá len niekoľko autorov napr. R. Sternberg (2000), nepriamo aj mnohí ďalší autori: H. Gardner (1999), D. Goleman (1997) v súvislosti s inteligenciou, M. Csikszentmihalyi (1996) v súvislosti s tvorivosťou a nadaním.

Úspech a úspešnosť

Vcelku sa v súčasnej literatúre pohľady na úspech a úspešnosť rôznia. E. Rheinwaldová (1991, s. 1) rozlišuje: „*úspech daný spoločnosťou a naozajstný úspech, ktorý je vždy subjektívny*“. Podľa nej je úspech „nikdy nekončiaci cesta k dosiahnutiu pre nás hodnotných cieľov, ktoré sa môžu meniť s naším vospievaním a duševným rastom“ (tamže, s. 2).

W. Boeckman (1990, s. 7) tiež rozlišuje podobné typy úspechu. Jeho hlavným pojmom je *životný úspech*, ktorý sa „nekryje s úspechom v zamestnaní, u druhého pohlavia, vo verejnom živote alebo s vedeckým úspechom“. Každý človek sa sám rozhoduje o tom, čo pre neho znamená úspech, ktorý je „následkom zmysluplného konania“ (tamže, s. 11). „Úspech je potom následok naplnenia zmyslu... Ak sa chceme pýtať na úspech, musíme najprv skúmať zmysel života“ (Boeckman, 1990, s. 24).

S. Gross (2000) zozbieral šesť najčastejších vymedzení úspechu, ktoré sa týkajú hlavne úspechu v povolání. Práve tento typ úspechu niektorí autori kritizujú a nepovažujú ho za podstatu úspechu.

Iné chápanie úspechu prezentuje E. Raudsepp, ktorý uvádza, že väčšina ľudí pri otázke čo je úspech, vymenúva materiálne kategórie a status, moc. Takéto chápanie považuje za jednu z prekážok kreatívneho, tvorivého správania. Úspech je podľa neho „osobný ideál: úspech je

každá udalosť alebo skúsenosť, na ktorú si spomenieme ako na sebanapĺňajúcu. Môže to byť duševný, sociálny, intelektuálny alebo estetický zážitok, keď sme sa cítili dobre, potrebné a dôležito. Úspech má úplne iné dimenzie ako status, majetok a vplyv“ (Raudsepp, 1984, s. 55).

Časopis Psychologie Heute sa v zvláštnom výťažku „Erfolg“ (2001) zamerlal práve na úspech v rôznom chápaní ako: *vedľajší produkt, schopnosť koncentrácie* na „najdôležitejší bod práce a nepozerať ani napravo ani naľavo“ (Ernst, 2001, s. 6). Ďalší autori považujú za dôležitú *vieru v úspech* – že dosiahneme to, po čom túžime, tiež *zodpovednosť za seba*, za svoj život a za vlastné konanie. Za päť základných zložiek úspechu považujú: *jasné ciele, presvedčenie* o tom, že tieto ciele dosiahneme, *koncentráciu* na to, čo je potrebné pri dosahovaní týchto cieľov, *výdrž* a prekonávanie prekážok, napokon aj *citový vzťah k tomu, čo chceme dosiahnuť* (Ernst, 2001, s. 7).

Z uvedeného vyplýva, že úspech možno chápať rôzne: *úzko* (ako úspešnosť napr. v škole, zamestnaní, vo vzťahoch) aj *širšie* (ako úspech v živote, spojený so zmyslom života a zodpovednosťou). Prístupy sa líšia aj v tom, či sa prikláňajú k materiálnej stránke úspechu (súvisí s užším chápaním úspechu) alebo k duchovnému rozmeru, naplneniu vlastných možností (súvisí viac so širším chápaním úspechu). Uvedené prístupy sa však zreteľne zhodujú v tom, čo pokladajú za *dôležité pre dosiahnutie úspechu*: sebadisciplína, zmysluplné konanie, využívanie vlastných schopností, sebanaplnenie, koncentrácia, viera v to, čo chceme dosiahnuť, zodpovednosť za seba, ochota prekonávať prekážky a emočná väzba na to, čo chceme dosiahnuť.

Objektívny a subjektívny úspech

Z uvedených definícií vyplýva, že väčšina autorov rozlišuje minimálne dva druhy úspechu: vonkajší a vnútorný. My sme paralelne k tvorivosti a nadaniu rozlíšili tieto typy úspechov na *objektívny* a *subjektívny*, nakoľko toto rozdelenie je výstižné aj v prípade úspešnosti.

Objektívny úspech je posúdený odborníkmi v danej oblasti. Spájajú sa s ním pojmy doména a pole, ktoré pôvodne zaviedol M. Csikszentmihalyi a od neho ich prevzali Gardner a Sternberg. *Doména* (oblasť, odbor), „sa vzťahuje k práci ako takej, *pole* pôsobnosti k ľuďom, ktorí prácu vykonávajú. Vykonať výnimočnú prácu v oblasti je jedna vec, byť výnimočný v poli pôsobnosti je druhá vec“ (Sternberg, 2001, s. 111). Domény sú tým, čo si človek môže osvojiť a dosiahnuť v nich určitú úroveň, ktorú možno posúdiť, prípadne zachytiť. V priebehu socializácie sa jedinec postupne dostáva do kontaktu s rôznymi doménami, ktoré sú

silne ovplyvnené historickou epochou; domény aktuálne v určitej epoche sa môžu postupne strácať, a nové sa zase rozvíjajú (Solomon, Powell, Gardner, 1999). Pole zahŕňa ľudí, inštitúcie a mechanizmy odmeňovania, je zdrojom zhmotnenia kvality práce človeka. Keď pole posúdi človeka ako schopného, pravdepodobne sa stane v danom odbore úspešným (Gardner, 1999). *Objektívny úspech je teda spojený s uznaním na určitom poli pôsobnosti v určitej doméne.* Väčšinou je zhmotnený do podoby ocenenia, diplomu alebo medaily. Takýto úspech môže motivovať: keďže je človek úspešný, dostane ocenenie, a keďže má ocenenie, druhí ho považujú za úspešného. Objektívnym úspechom človek získava aj určitú pozíciu v jeho doméne.

Subjektívny úspech má (analogicky k subjektívnej tvorivosti) význam pre daného jednotlivca v kontexte jeho životnej cesty. Znamená to, že sa mu podarilo využiť svoje schopnosti a dosiahnuť preňho významný úspech. Domnievame sa, že subjektívny úspech možno priblížiť Csikszentmihalyiho pojmu „flow“ ako stavu nenútenej koncentrácie, radosti a šťastia. Predstavuje „vrcholné fázy, keď naplno využívame svoju výkonnosť a všetko ide ľahko a od ruky“ (Martinová, Boecková, 1998, s. 53). Flow sa väčšinou objavuje pri aktivite, ktorá človeku dovoľuje zamerať sa na svoje osobné ciele. Možno ho zažiť pri práci, aktivitách vo voľnom čase a hrách, ale aj sociálnych situáciách. Z výskumov vyplynulo, že zážitok flow sa dostavuje vtedy, keď sa človek zaoberá obľúbenou činnosťou a málokedy sa objavuje pri pasívnych činnostiach (Csikszentmihalyi, 1997, 2000). V podstate je tento zážitok akýmsi *vnútorným úspechom*, pretože predstavuje stav šťastia, ktorý vzniká počas intenzívnej tvorby a je taký silný, že tvorca zabudne aj na priestor a čas. Pritom je dôležitá šikovnosť, vedomosti a absolútne stotožnenie sa s výzvou. Ak niekto prežíva tieto zážitky často, poháňajú ho stále k vyšším výkonom, takže znásobujú pravdepodobnosť zažitia úspechu. Vtedy stúpa sebadôvera, dôležitá súčasť úspešnosti a pochybnosti ustupujú do úzadia (Csikszentmihalyi, 1997). Prežívať pocit subjektívneho úspechu možno zároveň s objektívnym úspechom, ale aj vtedy, keď nedosiahneme objektívne úspechy.

Psychologické aspekty úspešnosti

Keďže problematika úspešnosti nie je v psychologickej literatúre dostatočne prepracovaná, opierame sa o teoretické poznatky z oblasti nadania relevantné k úspešnosti. Takéto východiská pre nás predstavujú viacfaktorové modely nadania (Renzulli, Mönks, Clarková, Tannenbaum), v ktorých sú začlenené tri hlavné aspekty: *osobnosť, inteligencia*

a tvorivosť, podmieňujúce aj úspešnosť. Jedným z týchto modelov je Renzulliho triadický model nadania (1986), v ktorom sú zastúpené: nadpriemerné intelektové schopnosti, tvorivosť, motivácia. Tento model doplnil F. Mönks (1987) o vonkajšie faktory (vplyv rodiny, školy, rovesníkov). Šťastie na láskavého učiteľa rozvíjajúceho zručnosti či prístup k „majstrovskému“ učiteľovi považujú za dôležité pre prejavenie nadania B. Clarková (1988), A. J. Tannenbaum (1986) a iní. Nadanie pre nás predstavuje komplex vlôh a vlastností, ktoré umožňujú jedincovi mimoriadne *úspešné* výkony v určitej oblasti alebo konkrétnej činnosti. Pod vplyvom prostredia vzniká zo všeobecného nadania *umelecké nadanie*, ktoré tvoria viaceré zložky: inteligencia, osobnostné vlastnosti, tvorivosť, všeobecné umelecké schopnosti a špeciálne schopnosti (podľa Dočkala a kol., 1987).

Pri skúmaní umelecky zameraných adolescentov, ktorí boli predmetom nášho výskumu, sme sa nevenovali špeciálnemu nadaniu, nakoľko študenti umeleckej školy, sú prijímaní na základe výsledkov talentových skúšok a ich súčasťou je aj preukázanie špeciálneho nadania.

Osobnosť

Veľmi významným faktorom, ktorý má vplyv na úspešnosť, je *osobnosť*. Tvorí akúsi jednotnú štruktúru schopností, temperamentu, vlastností, záujmov a charakteru. Zo zhrnutia teoretických poznatkov, ktoré by mohli vystihovať *vlastnosti úspešnej osobnosti*, vyplynulo niekoľko oblastí, ktoré sú:

- *Sebadôvera*

Úspešní ľudia veria, že môžu dosiahnuť čo chcú a vedia, že cena, ktorú za to musia platiť, stojí za to. Vedia, ako vyťažiť zo svojich schopností maximum, orientujú sa na výsledok, sú iniciatívni a doťahujú svoju prácu do konca. Životné úlohy berú ako výzvu a pristupujú k nim s vierou, že všetko zvládnu (Rheinwaldová, 1991; Sternberg, 2001).

- *Motivácia*

Úspešní ľudia motivujú sami seba a vedia, kedy majú vytrvať, sú veľmi húževnatí, dokončia svoju prácu, koncentrujú sa na dosiahnutie svojich cieľov. Podobne ako R. Sternberg (2001) aj D. Goleman (1997) považuje za dôležitú najmä schopnosť motivovať sám seba. Pre dosiahnutie úspechu je v prvoradá vnútorná motivácia, ale nemožno opomenúť ani vonkajšiu, ktorá môže predstavovať dôležitý stimul pre určitých jednotlivcov (Amabile, 1987).

- *Schopnosť odolávať impulzom*

Podľa D. Golemana (1997) žiadna iná psychická kvalita nie je pre úspech tak dôležitá, ako práve schopnosť odolať náhlejšej pohnutke k určitému správaniu. Tento názor obhajuje výskumom W. Michela ešte zo 60. rokov, ktorý ukázal, že tí, ktorí v detstve dokázali odsunúť odmenu na neskôr, mali aj v ďalších obdobiach života dostatok pevnej vôle, vedeli si poradiť s neúspechmi a spoliehali sa sami na seba. Význam odloženia momentálnej odmeny sa preukázal aj vo výskumoch tvorivej osobnosti (Dacey, Lennon, 2000).

- *Myslenie*

Nie je možné ho oddeliť od sebadôvery, pretože „sme tým, kým myslíme, že sme“ (Rheinwaldová, 1991, s. 9). Úspešní ľudia tolerujú nejednoznačnosť v myslení, čo je dôležité najmä v tvorivosti. Dvojznačná situácia nemá rámec, „s ktorého pomocou by sme mohli nasmerovať svoje rozhodnutia a kroky. Chýbajú relevantné fakty, pravidlá sú nejasné a nie sú po ruke správne postupy“ (MacKinnon, in Dacey, Lennon, 2000, s. 88). Tvoriví ľudia vedia zachovať nepredpojatý postoj voči nejednoznačnej situácii, nepodliehajú schémam a stereotypom (Dacey, Lennon, 2000; Sternberg, 2001).

- *Odvaha riskovať*

Úspešný človek prijíma rozumnú mieru rizika a nemá strach riskovať neúspech. Pri rozhodovaní vždy zvažuje pravdepodobnosť rizika a zisku. Podľa Sternberga (2001, s. 193) tí, ktorí sú skôr neúspešní „sa možno boja neúspechu, lebo ho zažili až príliš veľa, a tí, ktorým sa darí príliš dobre, sa možno nenaučili prijímať príležitostné neúspechy ako normálnu súčasť učenia“. Zásadné tvorivé činy prinášajú len tí, ktorí riskujú (Sternberg, Lubart in Dacey, Lennon, 2000). Odvaha zostať osamelý, keď ostatní tvorivý čin neprijmú, viedla k úspechu a pomohla k úspešnému oceneniu práce mnohých tvorcov.

- *Aktivita a vytrvalosť*

K dosiahnutiu úspechu nestačí mať všetko premyslené, ale previesť tieto myšlienky do činov. Preto je aktivita, vynaloženie úsilia, vytrvalosť pri prekonávaní prekážok a riešení problémov veľmi dôležitá pre dosiahnutie úspechu najmä v oblastiach, kde je základom každodenný tréning. „Ľudí, ktorí patria vo svojom odbore k najlepším, odlišuje od ostatných práve ich schopnosť už od pomerne raného veku po celé roky húževnato študovať a cvičiť“ (Goleman, 1997, s. 84).

- *Efektivita*

Pre dosiahnutie úspechu je tiež veľmi dôležité efektívne narábať s časom a zdrojmi (napríklad s vlastnými silami alebo informáciami).

Niekedy sa môže zdať, že príčinou neúspechu je málo informácií. Vyťažiť z dostupných informácií maximum je preto ďalším kľúčom k úspechu. Efektivita sa prejavuje v skúsenostiach. Nie je dôležité, koľko skúseností človek má, ale čo z nich vie vyťažiť (Sternberg, 2001).

Okrem samotnej osobnosti má na úspech vplyv aj *prostredie*. Už možnosti človeka v jeho okolí (sociálna vrstva, výchova v rodine) do istej miery predurčujú minimálne oblasť, v ktorej bude jedinec schopný neskôr dosiahnuť úspech.

- *Okolnosti, vzťahy a sociálne okolie*

Úspešní sami aktívne hľadajú podnetné prostredie a nenechajú sa obmedzovať okolnosťami. Najprv sa rozhodnú pre svoje pole pôsobnosti a až potom sa v ňom snažia dosiahnuť úspech (Sternberg, 2001). Mnohí úspešní priamo vyrastajú v prostredí, ktoré je inšpiratívne a vedie ich už od detstva k rozvíjaniu nadania. Pri utváraní talentu a rozvoji schopností zohráva kľúčovú úlohu rodina, ktorá ponúka zoznámenie sa s rôznymi oblasťami vedy, umenia, techniky a športu nenásilnou formou rozvíjajúcou talent.

Inteligencia

Inteligencia a úspešnosť sú dve kategórie, ktoré akoby zdanlivo neodmysliteľne patrili k sebe. Inteligentného človeka si automaticky predstavíme aj úspešného, hoci to nemusí byť vždy tak. Vysoké skóre v testoch používaných na meranie inteligencie nám hovorí len o určitom potenciáli. Tradičné inteligenčné testy merajú akademické schopnosti alebo konvergentné myslenie, no nie je v nich priestor pre tvorivý prístup. Niektorí ľudia v týchto testoch neobstoja dobre a napriek tomu sa dá povedať, že sú inteligentní a dokonca aj úspešní.

V posledných desaťročiach sa začali objavovať niektoré nové koncepcie inteligencie, ktoré sa pokúšajú chápať inteligenciu v širšom kontexte než len čisto akademické schopnosti a poukazujú aj na opomínané súvislosti.

Jednu z takýchto novších koncepcií predstavuje Gardnerova teória rozmanitých inteligencií ako schopností riešiť problémy, ktoré majú v istej kultúre hodnotu. Základom teórie je predpoklad, že existuje „malé množstvo inteligencií, ktoré sú dané všetkým ľuďom bez rozdielu“ (Gardner, 1999, s. 295). „Samostatná inteligencia musí obsahovať súbor schopností riešiť problémy – musí teda človeku umožňovať vyriešenie skutočných problémov a ťažkostí, s ktorými sa stretáva... avšak musí tiež obsahovať potenciál pre nachádzanie alebo vytváranie problémov, čím položí základ pre získavanie nových

vedomostí“. Gardner (1999, s. 90) vyčlenil viacero inteligencií, ktoré sa prejavujú v kontexte určitých úloh, obsahov a disciplín. Gardnerova koncepcia pôvodne zahŕňala sedem inteligencií: *jazykovú, logicko-matematickú, priestorovú, telesno-pohybovú, hudobnú, interpersonálnu (sociálnu), intrapersonálnu (osobnú)*.

Pritom „úspech v jednom odbore nemusí mať žiadnu súvislosť s úspechom v iných odboroch“ (Gardner, 1999, s. 55). Teda pre Gardnera neexistuje všeobecná úspešnosť, ale úspešnosť v určitej oblasti – konkrétne v určitej inteligencii.

Z hľadiska nášho výskumu je inšpiratívna koncepcia *úspešnej inteligencie* R. Sternberga (2001). Jej autor sa nazdáva, že ľudia sú schopní vybaviť si fakty a dokonca im porozumieť, no ešte ich nemusia využívať tak, aby to malo patričný efekt pre nich alebo pre druhých. Preto zaviedol pojem *úspešná inteligencia* „ktorá je potrebná k dosiahnutiu životných cieľov“ (Sternberg, 2001, s. 9). Úspešná inteligencia má podľa Sternberga 3 hlavné komponenty: analytickú, tvorivú a praktickú. Všetky tieto aspekty vzájomne súvisia. Nestačí ich len mať, „dôležitejšie je vedieť kedy a ako ich využiť“ (Sternberg, 2001, s. 92).

- *Analytická inteligencia*

Podľa Sternberga (2001, s. 113) ak chceme dosiahnuť úspech, v určitých oblastiach je nevyhnutné, aby sme mali dostatočne rozvinuté konvergentné myslenie, najmä ak naša úspešnosť bude závisieť od rozhodovania alebo riešenia problémov. Analytická inteligencia je veľmi dôležitá pre riešenie množstva úloh, s ktorými sa v živote stretáme. I keď úspech do veľkej miery závisí od vrodenej schopnosti a inteligencie, neznamená to, že nadanejší a inteligentnejší človek bude automaticky úspešnejší.

- *Tvorivá inteligencia*

„Nájsť ten správny problém“ je podľa Sternberga (2001, s. 139) podstatou tvorivej inteligencie, ktorá predstavuje schopnosť prekročiť hranice daného a vytvoriť nové a jedinečné myšlienky, produkty. Tvorivý človek vidí spojenie tam, kde ho iní nevidia, a preto aj keď sú jeho myšlienky nové aj cenné, často sa stretávajú s nepochopením iných ľudí. Tvorivosť predstavuje podľa Sternberga „most medzi analytickou a praktickou inteligenciou“ (2001, s. 142), preto si vyžaduje rovnováhu všetkých troch aspektov inteligencie.

- *Praktická inteligencia*

Znamená vedieť „ako uviesť riešenia do života“ (Sternberg, 2001, s. 164). Existuje mnoho ľudí, ktorí boli v škole priemerní, ale potom sa stali v zamestnaní úspešnými práve kvôli praktickej inteligencii. Nie-

ktorých ľudí, ktorí majú rozvinutý tento typ inteligencie, by sme možno ani neoznačili za úspešných, kým by sa neprejavili v reálnom živote. Prakticky inteligentný človek vie, že nie je dôležité, nakoľko je skúsený, ale ako z tejto skúsenosti dokáže vyťažiť. Vie ako previesť myšlienky v činy alebo uviesť riešenia do života, čo môže byť veľmi významný bod pri úspešnosti, ktorý nie je v našej kultúre dostatočne docenený.

Tvorivosť

Tretím zo spomínaných aspektov úspešnosti je *tvorivosť*. Považujeme ju v súlade so Sternbergom za dôležitú súčasť úspešnej inteligencie. Aj v iných prístupoch (Renzulli, Mönks, Clarková) sme sa stretli s dôležitou úlohou tvorivosti v rámci nadania. Tvorivosť chápeme ako taký prejav systémových osobnostných charakteristík, schopností a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť (Szobiová, 2004).

Základom tvorivosti je divergentné myslenie, ktoré sa prejavuje množstvom, rozmanitosťou a vhodnosťou riešení. Jeho výsledkom môže byť podobne ako pri konvergentnom myslení jedno riešenie, ale na rozdiel od neho, boli predtým vypracované mnohé varianty: zvažovaním rôznych hypotéz či reorganizáciou starších vedomostí, ktoré sú využité novým spôsobom. Divergentné (tvorivé) myslenie je inteligenciou ovplyvnené, pretože je dôležité vedieť rozlíšiť dobré a zlé nápady. Predpokladáme, že úspešnosť závisí od inteligencie aj od tvorivosti. Aj konvenčné riešenia môžu byť dobré, ale ak sa spoja s tvorivosťou, môžu dosiahnuť skutočný úspech.

Z hľadiska úspešnosti má pozoruhodný prístup k tvorivosti T. Amabileová (1983), podľa ktorej je tvorivosť správanie vyplývajúce z konkrétnych konštelácií osobnostných charakteristík, kognitívnych schopností a sociálneho prostredia. Jej model zahŕňa tri skupiny činiteľov, ktorých interakciou vzniká tvorivé správanie:

- *Schopnosti týkajúce sa danej oblasti záujmu* (vedomosti, vzdelanie, technické zručnosti, talent)
- *Schopnosti dôležité pre tvorivosť* (primeraný kognitívny štýl, nácvik, tréning, osobnostné vlastnosti)
- *Činitele súvisiace s motiváciou* (dôležitá je najmä počiatočná motivácia, uvedomovanie si vlastných motívov aj vonkajších prekážok, spojenie vonkajšej motivácie s vnútornou).

Amabileová (1987) určila aj faktory, ktoré brzdia tvorivosť: vonkajšia motivácia, očakávanie odmeny, obavy z ohodnotenia, dozor, konkurencia, obmedzené možnosti.

Nemenej významný pohľad na tvorivosť prezentuje K. K. Urban (1993). Podľa neho sa tvorivosť prejavuje v novom prekvapujúcom produkte, ktorý aj pre iných dáva nový zmysel. Vychádzajúc z modelov nadania Renzulliho a Mönksa za základné komponenty tvorivosti považuje: *divergentné myslenie a konanie, všeobecný základ poznatkov a schopností myslenia, špecifický základ poznatkov a zručností, zaujatosť úlohou a ochota namáhať sa, motivácia, otvorenosť a tolerancia dvojznačnosti*. Všetky tieto komponenty majú tri dimenzie: individuálnu, skupinovú a spoločenskú.

„Tvorivosť je centrálnym zdrojom významu nášho života“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 36). „Je to tendencia myslieť a konať viac a lepšie ako ostatní“ (Zelina, 1997, s. 177). Aj na základe uvedeného ju možno považovať za jeden zo základov pre úspech. Keď Csikszentmihalyi (in Ernst, 2001) skúmal vysoko tvorivých ľudí a ich úspešnosť, zistil, že podstatnou vlastnosťou tvorivých a súčasne aj úspešných ľudí je *schopnosť presvedčiť ľudí vplyvných v tej oblasti, v ktorej vynikajú*. Ak chce byť človek napríklad vynikajúcim umelcom, okrem tvorivých výkonov musí získať na svoju stranu aj kritikov, byť presvedčivý. Druhou významnou črtou týchto ľudí je *schopnosť vidieť svet vždy „novými očami“ a objavovať aj v známom niečo nové*. Podľa neho môže byť každý človek výnimočný, nielen géniovia, ale musí si zvoliť takú oblasť, v ktorej môže dosiahnuť úspech. Potom je už potrebná len vízia cieľa, koncentrácia a príslušné schopnosti.

Aj H. Gardner (in Ernst, 2001) sa zaoberal vlastnosťami tvorivej osobnosti, ktoré možno vidieť v paralele k úspešnej osobnosti:

Prvou významnou vlastnosťou je *schopnosť sebareflexie*. Tvorivý a úspešný človek sa často pýta sám seba, čo chce dosiahnuť, na čo je dobrá jeho práca a podobne. To mu umožňuje reflektovať jeho cieľ aj cestu, akou k nemu speje.

Druhou významnou vlastnosťou je *vedieť o sebe zistiť, na čo sa hodím a nájsť si príležitosť realizovať sa*. Vysoko tvoriví a talentovaní ľudia veľmi skoro vo svojom živote zistia, v čom sú nadpriemerní. Majú víziu svojho povolania oveľa skôr, ako ich rovesníci a usilovne sa snažia dosiahnuť úspech.

Schopnosť zmysluplne využiť svoje skúsenosti sa považuje za tretiu významnú vlastnosť tvorivých ľudí. Úspešný človek sa tiež stretáva

s neúspechom, no využije ho na to, aby sa poučil a bol neskôr ešte úspešnejší, nedá sa odradiť ani opakovanými neúspechmi.

V súlade s uvedenými názormi na tvorivú osobnosť je aj pohľad R. Sternberga (2001), ktorý sa zároveň zaoberal aj úspešnosťou. Podľa neho úspešne inteligentní ľudia: *vyhľadávajú motiváciu, snažia sa kontrolovať svoje správanie, ťažia zo svojich schopností, menia myšlienky na činy, zameriavajú sa na výsledok, plnia zadané úlohy a doťahujú ich do konca, stoja pri zrode projektov, neboja sa riskovať porážku, neodkladajú veci, vedia prijať opodstatnené výčitky, odmietajú sebaľútosť, snažia sa povzniesť nad svoje osobné problémy, dokážu sa sústrediť a zamerať svoju pozornosť, „nerozťahujú sa“ príliš do šírky ani do hĺbky, dokážu „rozoznať stromy od lesa“, sú sebavedomí a veria svojim schopnostiam, vedia nájsť rovnováhu medzi analytickým, tvorivým a praktickým myslením*. Pre uvedených 20 charakteristík je potrebné podľa Sternberga (2001) vytvárať podmienky od raného veku, aby sa naplno realizovali skryté intelektové možnosti.

Ktoré z uvedených charakteristík úspešných ľudí možno nájsť u adolescentov, budúcich umelcov, na ktorých sa sústredila naša výskumná pozornosť? V období medzi 15. a 20. rokom si adolescent začína uvedomovať, že je schopný „kontrolovať svoje túžby, pociťovať svoje potreby, definovať seba samého a svoje ciele“ (Hall, Lindzey, 1997). Utvára si vlastné plány a snaží sa zaujať určité miesto v spoločnosti. E.Erikson uvádza: „Bezprostredná budúcnosť konfrontuje adolescenta s príliš veľkým množstvom konfliktných možností a rozhodnutí“ (in Hall, Lindzey, s. 73). Práve medzi najťažšie z nich patrí voľba povolania, ktorá býva častým dôvodom prežívania konfúzie identity – adolescenti chcú urobiť dôležité rozhodnutia, ale ešte sa necítia byť na ne pripravení.

Špecifiká umelecky zameraných adolescentov

Adolescencia má u umelecky zameraných študentov konzervatória niektoré špecifiká, často vyplývajúce z predošlých životných období. Z nich je možné vyčleniť niektoré dôležité aspekty:

- *Sebadisciplína už od detstva*

Adolescent - budúci umelec, nadväzuje na nadobudnuté zručnosti v predošlých životných etapách. Je pre neho zvlášť dôležité, aby dodržiaval sebadisciplínu pri cvičení techník či nadobúdaní poznatkov v odbore.

Detstvo slávnych osobností, vrátane umelcov, skúmal J. F. Feldhusen (1995, s. 263), ktorý rozlíšil 6 znakov, ktorými sa odlišovali od rovesníkov už v detstve:

- *predčasné ovládanie poznatkov a/alebo techník v odbore či druhu umenia*
- *vysoká úroveň inteligencie, rozumových schopností alebo pamäti*
- *vysoká hladina energie, oddanosť štúdiu alebo práci*
- *silná nezávislosť, preferencia samostatnej práce, individualizmus*
- *silný self-koncept a internalita*
- *zvýšená citlivosť k detailom.*

Z uvedených znakov je u budúcich hudobníkov významné predčasné ovládanie techník v odbore, odhodlanosť k práci a čiastočne aj nezávislosť a citlivosť k detailom. V. Dočkal (1987) tiež uvádza, že v niektorých neintelektových druhoch nadania je štart schopností veľmi skorý a dochádza k jasnej kryštalizácii záujmov. S týmto aspektom súvisí aj voľba povolania.

- *Voľba povolania*

Je jednou z najťažších úloh, ktoré musí mladý človek vyriešiť. Musí brať ohľad na svoje schopnosti, podmienky prijatia na požadovanú školu, ale aj pracovné podmienky budúceho povolania (Langmeier, Krejčířová, 1998). Umelecky zameraní adolescenti sa musia výberom svojho povolania zaoberať niekoľko rokov predtým ako ich rovesníci. Už v 13-14 rokoch by mali vedieť, čo by chceli vo svojom živote robiť, pretože meniť to neskôr je veľmi ťažké. Na rozdiel od svojich rovesníkov musia mať vyhranené záujmy a určitú predstavu o svojom umeleckom potenciáli. Rozhodnutie pre umeleckú školu znamená zrieknutie sa prakticky čohokoľvek iného, pretože umelecké školy neposkytujú všeobecné vzdelávanie. Bránu do sveta umenia mnohým otvára práve konzervatórium ako šesťročná stredná škola s maturitou vo štvrtom ročníku. Väčšina budúcich umelcov tu trávi významné obdobie života: vek od 15 do 21 rokov. Úspešné zvládnutie prijímacích skúšok je podmienené talentom a tvrdou prácou.

- *Štúdium na umeleckej strednej škole - konzervatóriu*

Nástup na konzervatórium je pre mnohých významná udalosť, ktorá znamená častokrát separáciu od primárnej rodiny (keďže škôl tohoto typu je v SR len niekoľko). Práve tu, bez dozoru rodičov, sa najlepšie prejaví, kto si a do akej miery osvojil návyky pravidelného cvičenia. Naskytá sa tiež možnosť navštevovať koncerty, porovnávať sa so

staršími kolegami – čo vytvára príležitosť osobného a umeleckého rastu. Podľa P. Krbaťa (1994) sú v tomto období najviac formovateľní. Neosvojujú si len techniku, ale aj filozofiu hudby, prenikajú do umeleckej kompozície diel a absorbujú veľa podnetov z oblasti umenia.

- *Vzťah k pedagogovi hlavného predmetu*

V období vyzrievania budúceho umelca zohráva kľúčovú úlohu pedagóg, ktorý často „preberá patronát nad celkovým rozvojom študenta“ (Krbaťa, 1994, s. 128). So študentom „diskutuje, odovzdáva mu skúsenosti zo svojho života, upozorňuje na hodnoty... čím študentovi odкрýva svet hudby i mimohudobné súvislosti“ (Krbaťa, 1994, s. 128). Keďže sa na konzervatóriu študuje hlavný predmet – hudba individuálne, medzi osobnosťami pedagóga a študenta sa vytvára silný vzťah aj z dôvodu tútorstva.

Počas štúdia je budúci umelec neustále konfrontovaný so svojim hodnotením a keďže sa pohybuje v tom istom sociálnom poli, ľudia si pamätajú významné úspechy, ale aj zlyhania. Najdôležitejšie sú celkové pokroky od začiatku až po záver štúdia – ak sa niekto spočiatku neúspešný vypracoval, okolie má tendenciu ho prijímať dobre oproti talentovanému, ktorý počas štúdia nenapredoval.

Výskumné ciele

Hlavným cieľom bolo zachytiť rozdiely medzi úspešnými a neúspešnými adolescentmi v súvislosti s hlavnými psychologickými aspektmi: osobnosť, inteligencia a tvorivosť. Naším zámerom bolo zodpovedať otázku:

V ktorých psychologických aspektoch (osobnosť, inteligencia, tvorivosť) sa odlišujú úspešní umelecky zameraní adolescenti od neúspešných?

Predpoklady a hypotézy

Predpokladali sme, že úspešní študenti sa od neúspešných signifikantne odlišujú v týchto oblastiach:

- a) v úrovni inteligencie (väčšina teoretických prístupov uznáva aspoň čiastočný vplyv inteligencie na úspech)
- b) v úrovni tvorivosti (vychádzame z paralel úspešnej a tvorivej osobnosti)
- c) v osobnostných vlastnostiach zisťovaných pomocou HSPQ: zodpovednosť (faktor G), pribojnosť (faktor E), sebadôvera (faktor O) a sebaovládanie (faktor Q3); pričom vychádzame z charakteristík úspešnej osobnosti a manuálu k HSPQ.

Metóda

Pre potreby výskumu v oblasti *úspešnosti* sme vypracovali dotazník založený na sebauvedení, ktorý sa skladá z troch častí:

V prvej časti sme sa formou otvorených otázok pýtali študentov na ich úspechy – uviesť mali tak objektívne, ako subjektívne. Vyhodnotenie tejto časti slúžilo na rozdelenie študentov do skupín podľa dosiahnutých úspechov.

V druhej časti dotazníka sme na základe Sternbergovej teoretickej koncepcie úspešnej osobnosti vyčlenili 27 položiek úspechu. Niektoré položky sme pridali s ohľadom na špecifickosť vzorky (napr. vplyv pedagóga na úspech) Probandi z týchto položiek označili na štvorbodovej škále (vôbec – čiastočne – dosť - veľmi) *do akej miery sa konkrétne položka podieľala na úspechu*.

Tretia časť dotazníka bola len formou voľnej otázky. Proband mal opísať niekoľkými slovami, čo pre neho znamená úspech, ako ho vníma a prežíva.

Pre zistenie *osobnostných charakteristík*, ktoré vplyvajú na úspešnosť sme administrovali dotazník HSPQ. Tento Cattellov dotazník, ktorý u nás prepracoval Balcar (1986), meria 14 faktorov osobnosti (tie, ktoré sú významné z hľadiska úspešnosti opisujeme podrobnejšie): Faktor A: uzavretosť – bezprostrednosť, Faktor B: nízka - vysoká kryštalická inteligencia, Faktor C: citová nestálosť – citová stálosť, Faktor D: pokojnosť – vznetlivosť, Faktor E: poddajnosť – pribojnosť (oba krajné póly predstavujú problémy s prispôsobovaním sa. S pribojnosťou „bývajú združené napr. dobré výkony v športe, nezávislosť a tvorivosť v umení a vede“ (Balcar, 1986, s. 21); Faktor F: sklúčenosť – nadšenosť; Faktor G: svojvoľnosť – zodpovednosť. G+ býva spojené s úspechom v škole, vytrvalosťou, odhodlanosťou; Faktor H: plachosť – smelosť; Faktor I: citová tvrdosť – citová chýlostivosť; Faktor J: druhná aktívnosť – individualistická zdržanlivosť; Faktor O: sebadôvera – úzkostná sebaneistota. Ľudia s O- sú húževnatí, nemajú strach, veria si.; Faktor Q2: závislosť na druhých – sebestačnosť; Faktor Q3: nedostatok sebaovládania – sebaovládanie: zachytáva „nakolko si jedinec stvárnil predstavu vlastného ideálu a snaží sa o jeho uskutočnenie“ (Balcar, 1986, s. 28). Jedinci s Q3+ sa snažia o dosahovanie úspechu najmä v oblastiach kde je požadovaná objektivita; Faktor Q4: nízke pudové napätie – vysoké pudové napätie.

Na zistenie úrovne *rozumových schopností* sme študentom predložili Test všeobecných schopností - TVS (Jurčová, 1993), konkrétne jeho

neverbálnu časť. Tieto informácie sme doplnili o faktor B z HSPQ. Tieto testy sme použili preto, že nám nešlo o zisťovanie štruktúry inteligencie, ale o všeobecný a krátky prehľad v zmysle obrazu o kryštalickej inteligencii (Faktor B) a fluidnej inteligencii (TVS). Test všeobecných schopností zisťuje schopnosť logicky uvažovať a schopnosť porozumieť a prispôbiť sa novým situáciám, a to spôsobmi, „ktoré sú relatívne nezávislé na predchádzajúcom školskom vzdelaní“ (Jurčová, 1993, s. 10).

Na zistenie úrovne *tvorivosti* sme použili Urbanov test tvorivého myslenia (TSD–Z), ktorý okrem kognitívnych zahŕňa aj osobnostné charakteristiky: komplexnosť pohľadu, odvahu riskovať, humor a afektivita, nekonvenčnosť (Urban, Jellen, Kováč, 2002). Samotný test sa skladá zo 6 prvkov, ktoré je možné ľubovoľne dokresliť. Pri vyhodnocovaní sa kresba posudzuje na základe 14 kritérií. Maximálny súčet bodov v nich získaných je 72. Je možné zamerať sa aj detailnejšie na čiastkové skóre v jednotlivých oblastiach.

Nadanie sme skúmali len z hľadiska všeobecných predpokladov v rámci inteligencie, tvorivosti a osobnosti. Špecifické hudobné nadanie sme neskúmali, keďže umelecky zameraní adolescenti – budúci hudobníci, ktorí tvoria náš výskumný súbor, už prešli výberom spomedzi hudobne nadaných detí, ktoré sa tiež hlásili na konzervatórium. Spolohli sme sa na výber učiteľov, ktorí vedia posúdiť nadaných, keďže majú s ním dlhoročné skúsenosti.

Charakteristika výskumného súboru a priebeh testovania

Úspešnosť sme zisťovali u umelecky zameraných adolescentov – študentov bratislavského Štátneho konzervatória. Študentov hudby sme vybrali preto, že už od detstva sú vedení k vystúpeniam na verejnosti, čo je úzko späté s pocitom úspechu alebo zlyhania. Už ako deti majú možnosť porovnať svoje schopnosti s rovesníkmi na rôznych súťažiach. Zážitky úspechu a neúspechu pritom súvisia so zvládnutím vystúpenia. Študenti sa s verejnými vystúpeniami stretávajú tiež pomerne často – sú povinní skladať skúšky z hlavného predmetu pred komisiou na konci každého polroka. Okrem toho sú to interné školské koncerty a orchestrálné koncerty v Redute, na ktoré sú vybraní dvaja študenti, čo je veľká česť a prestíž. Dobrých a úspešných študentov pozná celá škola, najlepší sú vysielaní na medzinárodné súťaže. Objektívny úspech zohráva významnú rolu, pretože už získané ocenenia sa stávajú súčasťou hodnotenia študentov. Dobré zvládnutie vystúpenia vedie k pocitom úspechu, zlé k pocitom zlyhania a neúspechu. Študenti absolvujú vystúpenia pomerne

často, preto sme sa zamerali na preskúmanie ich úspešnosti a súvislosti s ďalšími psychologickými aspektmi: osobnosť, inteligencia a tvorivosť.

Testovanie, ktorého sa zúčastnilo spolu 90 študentov štyroch tried, prebiehalo počas troch stretnutí. Doplnili sme ho rozhovorom s triednymi učiteľmi a študentmi. Kompletné údaje sa nám podarilo získať od 77 študentov vo veku 15 až 18 rokov (priemerný vek 16,5 roka), pričom výskumný súbor tvorilo 47 chlapcov a 30 dievčat.

Výsledky a diskusia

Keďže sa náš výberový súbor líši od bežnej populácie, uvádzame iba tie všeobecné výsledky jednotlivých testov, v ktorých sa študenti výraznejšie odlišujú od priemernej populácie.

Z hľadiska *osobnosti* sa okrem faktora I (citová tvrdosť – citová chúlitosť) neprejavili výraznejšie rozdiely. V uvedenom faktore sa ukázal priemer 8,23 a u žiadneho študenta sa nevyskytla hodnota nižšia ako 5. sten. Možno povedať, že pól „citová tvrdosť“ sa u týchto študentov vôbec nevyskytuje, hoci ide o vzorku, v ktorej je viac chlapcov ako dievčat. Súvisí to pravdepodobne s inklináciou k umeleckej činnosti, s ktorou je spätá vyššia senzitivnosť a bohatá predstavivosť ich vnútorného sveta.

Inteligenciu sme zisťovali faktorom B v HSPQ a neverbálnym Testom všeobecných schopností. Tento test spôsoboval študentom problémy (pripadal im ťažký), hoci sme ho administrovali až na poslednom stretnutí, po nadviazaní bližšieho vzťahu s nimi. Mnohým študentom robilo problémy už len pochopenie inštrukcie a príkladov na zácvik. Aj napriek individuálnemu vysvetleniu inštrukcií sa u niektorých osôb objavilo dokonca hrubé skóre nižšie ako 6, čo je pri 36 úlohách so 6 možnosťami nepravdepodobné. V manuáli sa uvádzajú tzv. znevýhodňujúce faktory – môžu znevýhodniť ženy, manuálne pracujúcich alebo etnické menšiny (Jurčová, 1993). Ani jeden z týchto faktorov však nebol v našej vzorke závažný, preto sme vypočítali korelácie oboch testov v celom súbore. Výsledky testov fluidnej inteligencie (TVS) a kryštalickej inteligencie (faktor B HSPQ) štatisticky signifikantne korelujú na úrovni $p < 0,001$ ($r=0,531$). U študentov sa neprejavil výraznejší rozdiel medzi fluidnou a kryštalickou inteligenciou.

Tvorivosť sme zisťovali kresbovým Urbanovým testom, ku ktorému študenti pristupovali kladne, nerobilo im problém vymyslieť obrázok a na pokyn, že môžu nakresliť čokoľvek, reagovali s potešením a prekvapením. Minimálne skóre bolo 13, maximálne 51. Priemerné skóre

u študentov bolo 28,95 (SD=10,34), čo zodpovedá priemernej úrovni študentov – gymnazistov na Slovensku.

Postup analýzy úspešnosti študentov

Dotazník o úspechoch študentov (jeho prvú časť) sme použili na rozdelenie študentov do skupín podľa toho, aké úspechy už dosiahli. Keďže študenti uvádzali rôzne typy úspechov (nielen hudobné), bolo možné ich rozdeliť do troch skupín:

- *Skupina č. 1 – zatiaľ menej úspešní*

Patria do nej všetci študenti, ktorí ešte nezískali žiaden objektívny úspech, alebo sa súťaží ešte ani nezúčastnili, alebo mali také úspechy, ktoré by ľahko dosiahol ľubovoľný spolužiak (pre mnohých bol jediný objektívny úspech prijatie na konzervatórium, no ten dosiahli všetci v našom súbore). Najčastejšie uvádzali tieto úspechy: účasť na školskom koncerte, prijatie na školu, postup do vyššieho ročníka, účasť v rôznych súťažiach v škole alebo v meste bez ocenenia, spievanie v zbere a pod. Do tejto skupiny patrilo 30 študentov, z toho len 3 dievčatá, priemerný vek 16,5 roka.

- *Skupina č. 2 – študenti úspešní mimo oblasti hudby*

Sem sme zaradili študentov, ktorí dosiahli objektívne úspechy v čomkoľvek inom ako v hudbe. Išlo o širokú paletu ocenení v rôznych oblastiach: z recitačných súťaží, zo súťaží v slohu a rétorike, v poézii, modelárstve, olympiádach z rôznych predmetov na ZŠ, športových súťaží apod. Skupinu tvorilo 24 študentov (16 dievčat, 8 chlapcov).

- *Skupina č. 3 – s objektívnymi úspechmi v oblasti hudby*

Študentov s objektívnymi úspechmi v oblasti hudby bolo 23, z toho 11 dievčat a 12 chlapcov, ktorí uvádzali významné ocenenia alebo čestné uznania zo súťaží v speve alebo v hre na nástroj, často na celoštátnej alebo medzinárodnej úrovni. Zriedkavosťou nebola ani kombinácia objektívnych úspechov v hudbe a v inej oblasti. Boli to študenti vedení k hudbe od útleho detstva, príp. študovali na konzervatóriu ako mimoriadni ešte počas ZŠ.

Rozdiely medzi úspešnými a neúspešnými

Pre zistenie rozdielov medzi úspešnými a neúspešnými študentmi sme uskutočnili rozdelenie do dvoch skupín:

- *Neúspešní* – všetci študenti, ktorí ešte nezískali objektívne úspechy
- *Úspešní* – študenti, ktorí už dosiahli ľubovoľný objektívny úspech, vrátane študentov v oblasti hudby

Znamená to, že môžeme analyzovať rozdiely medzi študentmi, ktorí ešte nezískali žiaden objektívny úspech a tými, ktorí už získali ľubovoľný objektívny úspech vrátane úspechov v oblasti hudby.

Porovnávali sme skupinu úspešných v ľubovoľných oblastiach (vrátane úspešných v oblasti hudby, spolu 47 študentov) a skupinu zatiaľ neúspešných (spolu 30 študentov). Keďže v tomto prípade nebola splnená požiadavka normálneho rozloženia, použili sme Mann-Whitneyho U-test. (Veľmi podobné výsledky sme dosiahli aj koreláciami, ktoré sme použili kvôli kontrole). Výsledky jednotlivých oblastí sú v tabuľkách 1 až 3.

Signifikantný rozdiel medzi úspešnými a neúspešnými sme zaznamenali len v dvoch osobnostných faktoroch (tabuľka 1), a to v *priebojnosti* (faktor E, $p < 0,001$) a *zodpovednosti* (faktor G, $p < 0,001$). Nepotvrdil sa významný rozdiel vo faktoroch O (sebadôvera) a Q3 (sebaovládanie).

Tabuľka 1. Rozdiely medzi úspešnými a neúspešnými z hľadiska osobnosti

Faktor	neúspešní (N = 30)		úspešní (N = 47)		Mann-Whitneyho U	2-smerná signifikancia
	AM	SD	AM	SD		
A	5,57	1,96	5,79	1,98	650,0	0,560
C	5,53	1,96	5,94	2,08	620,0	0,370
D	5,77	1,77	6,17	1,83	601,5	0,273
E	5,53	1,81	7,00	1,63	395,5	0,001**
F	5,17	1,34	5,19	1,58	688,0	0,855
G	5,33	1,67	6,32	1,76	478,0	0,016*
H	5,67	1,58	6,26	1,98	600,5	0,267
I	8,27	1,31	8,21	1,30	688,5	0,859
J	5,47	1,43	5,98	1,67	605,0	0,286
O	5,87	1,61	5,43	2,20	601,5	0,272
Q2	5,73	1,80	6,32	1,90	573,5	0,164
Q3	5,43	1,83	5,98	1,81	577,0	0,173
Q4	5,90	1,42	6,06	1,59	665,5	0,674

Legenda:

Pozri opis faktorov A až Q4 v časti nazvanej Metóda

Z oblasti inteligencie (tabuľka 2) sa ukázal štatisticky významný rozdiel v prípade *kryštalickej inteligencie* (zachytenej faktorom B v HSPQ). Slovné úlohy tvoriace súčasť HSPQ boli študentom omnoho bližšie ako matice v neverbálnom teste, pri ktorom zrejme neboli dosta-

točne motivovaní. Neprejavil sa vplyv fluidnej inteligencie (aj keď priemerné skóre úspešných bolo vyššie).

Tabuľka 2. Rozdiely medzi úspešnými a neúspešnými z hľadiska inteligencie

Faktor	neúspešní (N = 30)		úspešní (N = 47)		Mann-Whitneyho U	2-smerná signifikancia
	AM	SD	AM	SD		
Kryšt. int	5,23	2,30	6,64	2,25	473,5	0,014*
Fluid. int	14,30	5,62	17,17	5,78	550,0	0,105

Legenda:
 Kryšt.int. = kryštalická inteligencia (skóre vo faktore B v HSPQ)
 Fluid. Int = fluidná inteligencia (hrubé skóre v neverbálnom teste TVS)

V rámci tvorivosti (tabuľka 3) nemalo na úspešnosť vplyv celkové skóre v TSD-Z (hoci neúspešní mali toto skóre nižšie), ale len niektoré čiastkové škály: úspešní mali signifikantne *viac nových prvkov* ($p = 0,032$), *viac graficky prepojených prvkov* ($p = 0,024$) a *ich práce boli častejšie tematicky prepojené* ($p = 0,001$). Tvorivosť sa teda ukázala ako významná v prípade rozlíšenia úspešných od neúspešných. Išlo o rôznorodé úspechy a v niektorých tvorivosť zohrávala naozaj kľúčovú úlohu (napr. často uvádzané úspechy vo výtvarných súťažiach). Hoci v celkovom skóre sa neukázal podstatný rozdiel, u úspešných boli obrázky akoby „konzistentnejšie“ – graficky aj tematicky prepojenejšie a viac využívali nové prvky (súčasť originality).

Úspešní sa od neúspešných z hľadiska osobnosti odlišujú *väčšou priebornosťou a zodpovednosťou*, ale v ostatných osobnostných faktoroch nevykazujú významnejšie rozdiely. Isté rozdiely badať ešte vo faktoroch C, D, H, Q2 a Q3 (citová stálosť, vznetlivosť, smelosť, *sebestačnosť a sebaovládanie*). Aj ich *inteligencia je mierne vyššia* ako u neúspešných. V rámci tvorivosti je najmarkantnejší rozdiel v „tematickom prepojení prvkov“, kde je priemerné skóre dvakrát vyššie ako u neúspešných. Znamená to, že ich kresby vyjadrovali jednotiacu myšlienku, dokázali z rôznorodých podnetov vytvoriť spoločný námet. Úspešní mali tendenciu nájsť v jednotlivých fragmentoch zmysel, dať ich do tematického kontextu (prepojiť ústrednou myšlienkou, kresliť obrázok tak, že mu našli zmysel – dali určitú tému). Aj bežné témy sú vyjadrené holistickým spôsobom - formálnou kvalitou kresby ako kompozičného celku (to neznamená nevyhnutnú prítomnosť vysokých kresliarskych zručností). Úspešní významne častejšie nachádzali súvislosť medzi rôznorodými podnetovými prvkami, čo sa prejavilo v ich grafic-

kom spojení. Ich kresby boli námetovo bohatšie, obsahovali signifikantne viac nových prvkov v porovnaní s tými, ktorí nedosiahli objektívny úspech.

Tabuľka 3. Rozdiely medzi úspešnými a neúspešnými z hľadiska tvorivosti

Faktor	neúspešní (N = 30)		úspešní (N = 47)		Mann-Whitneyho U	2-smerná signifikancia
	AM	SD	AM	SD		
TSD-Z	22,70	9,99	30,41	10,42	550,0	0,136
PP	4,67	0,80	4,89	0,88	567,0	0,163
PDP	4,13	0,82	4,17	1,16	642,0	0,593
NP	2,70	2,17	3,74	2,17	495,0	0,032*
GPP	0,63	1,35	1,41	1,64	507,5	0,024*
TPP	1,53	1,83	3,09	2,01	379,5	0,001**
OVP	1,40	2,58	1,57	2,66	671,0	0,788
MPNO	1,40	2,58	0,65	1,89	604,0	0,148
P	1,50	2,19	1,83	2,49	654,0	0,659
E	2,50	1,31	2,96	1,41	550,5	0,127
2S	1,37	1,47	0,83	1,34	546,5	0,071
A	0,50	1,04	0,57	1,09	682,5	0,915
NS	0,93	1,26	0,98	1,22	668,0	0,797
HNP	0,37	0,96	0,52	1,09	648,5	0,501
Č	3,10	0,31	3,15	0,36	654,0	0,514

Legenda:

TSD-Z	=	Celkové skóre v teste
PP	=	Počet prvkov
PDP	=	Počet dotiahnutých prvkov
NP	=	Nové prvky
GPP	=	Grafické prepojenie prvkov
TPP	=	Tematické prepojenie prvkov
OVP	=	Za okrajom vyplnený prvok
MPNO	=	Motívy použité nezávisle na obrázku
P	=	Perspektíva
E	=	Estetika
2S	=	Použitie znakov alebo symbolov
A	=	Abstrakcia
NS	=	Netradičné spracovanie, manipulácia
HNP	=	Horizontálne napájanie prvkov, nestereotypnosť
Č	=	Čas

Záver

Výsledky nášho výskumu potvrdili, že osobnosť umelecky zameraných adolescentov sa od bežnej populácie líši vyššou citovou chúlitosťou, jemnosťou. Táto vlastnosť sa častejšie zisťuje u príslušníkov umeleckých povolání, u ktorých môže súvisieť s ich citlivým domácim prostredím a kultúrnym zázemím, ako aj inklináciou k umeleckým aktivitám, záľubám a bohatej predstavivosti (Balcar, 1986).

Pri porovnaní úspešných a neúspešných umelecky zameraných študentov sa ukázali ako kľúčové osobnostné vlastnosti *priebojnosť a zodpovednosť*. V našom výskume sa potvrdil vplyv *inteligencie* v prípade všeobecného rozlíšenia *úspešných a neúspešných*. Prítom dôležitejšia sa javí kryštalická inteligencia založená na sociálnom a kultúrnom kontexte. Študenti, ktorí dosiahli rôznorodé úspechy, boli zrejme vedení k rozvíjaniu nadania aj v zmysle „zmerania síl“ s ostatnými deťmi v rôznych oblastiach. Ukázalo sa, že *na mimohudobných úspechoch sa podieľa inteligencia viac ako na úspechoch v rámci hudby*. Toto zistenie je v súlade s názormi Tannenbauma (1986), podľa ktorého existuje rozdielna prahová hodnota IQ potrebná pre rôzne oblasti nadania - vyššia pre intelektové a nižšia pre umelecké nadanie. Podobné je to aj v prípade *tvorivosti*, keďže sa ukázalo, že *v prípade rozlíšenia úspešných od neúspešných sa tvorivosť ukázala ako významný faktor*. Išlo pritom o rôznorodé úspechy, v ktorých tvorivosť zohrávala kľúčovú úlohu (výtvarné, prírodovedné súťaže). Hoci sa v celkovom skóre tvorivosti neukázal podstatný rozdiel, u úspešných boli obrázky holistické, konzistentnejšie, graficky aj tematicky prepojenejšie s častejším využitím nových prvkov.

U študentov našej výskumnej vzorky, 18-ročných hudobníkov zameraných na interpretačné umenie, sa prejavila v tvorivosti skôr tendencia „nevyčnievať z radu“. Zrejme u nich nedochádza v tomto období k významnému rozvoju tvorivého myslenia, keďže priestor na tvorbuinterpretácia, je jasne ohraničený. Toto považuje za jeden limitujúcich faktorov pre tvorivosť aj Amabile (in Clark, 1988). Je možné, že dokážu svoju tvorivosť prejať skôr pri jedinečnom podaní hudobnej skladby, takže zachytiť ju kresebným testom je obtiažne.

Za veľmi dôležité považujeme zistenie kľúčovej kombinácie pre úspech v hudbe: pedagóg + talent + vlastná tvrdá práca (tá môže do istej miery kompenzovať nedostatky v inteligencii, pedagóg zase nedostatky v tvorivosti). Kým pre úspešných hudobníkov nezohráva inteligencia ani tvorivosť dôležitú úlohu, pre úspech v iných oblastiach môžu byť dôle-

žitě. Úspěch teda nemožno odtrhnúť od domény (odboru), v ktorom sa odohráva, pretože na úspechu v rôznych oblastiach sa môžu podieľať rozličné činitele.

Literatúra

- AMABILE, T. M., 1983, *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer – Verlag..
- AMABILE, T. M., 1987, *Motivation to be Creative*. In: S. G. Isaksen, (ed): *Frontiers of Creativity Research: beyond the Basics*. Buffalo : Bearly Limited.
- BALCAR, K. R., 1986, *Osobnostní dotazník pro mládež HSPQ. II. prepracované vydanie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š.p.
- BOECKMANN, W., 1990, *Lebenserfolg – der Weg zu Selbsterkenntnis und Sinnerfüllung*. Düsseldorf, Econ.
- CLARK, B., 1988, *Growing up Gifted. Potential of Children at Home and at School*. Third edition. New York : MacMillan Publishing Co.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1996, *The Creative Personality*. In: *Psychology Today*, New York, Jul/Aug 1996, 36–40. <http://proquest.umi.com/pqdlink>. 21. 8. 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1997, *Finding Flow*. In: *Psychology Today*, New York, Jul/Aug 1997. <http://proquest.umi.com/pqdlink>. 21. 8. 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 2000, *Creativity, Flow, and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial, New York.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H., 2000, *Kreativita*. Praha, Grada Publishing.
- DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J., 1987, *Psychológia nadania*. Bratislava, SPN.
- ERNST, H. et al., 2001, *Psychologie heute compact. Erfolg*. Weinheim: Julius Beltz GmbH.
- GARDNER, H., 1999, *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencií*. Praha, Portál.
- GOLEMAN, D., 1997, *Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než EQ*. Praha: Columbus.
- GROSS, S. F., 2000, *Vztahová inteligence. Schopnosti a umění získat si lidi*. Praha, Management press.

- HALL, C. S., LINDZEY, G., 1997, Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti. Prvé vydanie. Bratislava, SPN.
- JURČOVÁ, M., 1993, Testy všeobecných schopností. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p.
- KRBAŤA, P., 1994, Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov. Prešov, Matúš.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998, Vývojová psychologie. Praha, Grada Publishing.
- MARTINOVÁ, D., BOECKOVÁ, K., 1998, Emocionálna inteligencia. City na vzostupe. Vplyv emocionálnej inteligencie na náš úspech. 1. vydanie. Bratislava, Slovenský spisovateľ, a.s.
- MOOS, P., 2000, Je IQ pouhou akademickou ilúziou? In: Psychologie dnes, 6, 10, 24-25.
- MÖNKS, F. J., 1987, Beratung und Förderung besonders begabter Schüler. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3, 214-222.
- RAUDSEPP, E., 1984, So steigern Sie Ihre Kreativität. 2.Auflage. München, Wilhelm Heyne Verlag.
- RHEINWALDOVÁ, E., 1991, Tajemství úspěchu. 1. vydání. Praha, Koníček.
- RENZULLI, J. S., 1986, The ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. New York : Cambridge University Press, 53-92.
- SIMONTON, D. K., 1999, Matthew Effects. In: M. A. Runco, S. R. Pritzker, Encyclopedia of Creativity. Vol. 2, San Diego, Acad. Press, 185-259.
- SOLOMON, B., POWELL, K., GARDNER, H., 1999, Multiple Intelligences. In: M.A. RUNCO, S.R. PRITZKER, Encyclopedia of Creativity. Vol. 2, San Diego, Acad. Press, 273-283.
- STERNBERG, R. J., 2001, Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci. První vydání. Praha, Grada.
- SZOBIOVÁ, E., 2004, Tvorivosť, od záhady k poznaniu. Bratislava, Stimul.
- TANNENBAUM, A. J., 1986, Giftedness: a psychological approach. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.), Conceptions of giftedness. Cambridge: University Press, 21-51.
- URBAN, K. K., JELLEN, H. G., 1993, Test zum schöpferischen Denken –zeichnerisch- TSD-Z. HEFE. Hannover, Universität Hannover.

ZELINA, M., 1997, Ako sa stať tvorivým. 1. vydanie. Šamorín, Fontana.