

PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOST ZE DVOU POZNÁVACÍCH PERSPEKTIV: AKTUÁLNÍ VÝZVA PRO VÝUKU PSYCHOLOGIE A JEJÍ DIDAKTIKU

PSYCHOLOGICAL LITERACY FROM TWO COGNITION PERSPECTIVES: A CURRENT CHALLENGE FOR TEACHING OF PSYCHOLOGY AND FOR ITS DIDACTICS

VLADIMÍR CHRZ, ALENA NOHAVOVÁ,
JAN SLAVÍK

Abstrakt

Studie se zabývá psychologickou gramotností jako jedním z klíčových cílů vzdělávání v psychologii. Autoři analyzují psychologickou gramotnost jako koncept, který podmiňuje výběr vzdělávacího obsahu a použití metod v psychologickém vzdělávání. S oporou o Searlovo (2004) rozlišení ontologie první a třetí osoby autoři upozorňují na nebezpečí redukcionismu v psychologickém vzdělávání, jestliže v něm není věnována dostatečná pozornost poznávací perspektivě první osoby. Zároveň teoreticky objasňují, jak poznávací perspektivu první osoby uplatnit ve výuce prostřednictvím expresivních tvůrčích činností. Na podkladě Goodmanovy (2007) klasifikace typů symbolické reprezentace teoreticky vysvětlují funkci exprese v psychologickém vzdělávání a objasňují metodu tzv. expresivní experimentace založenou na principu optimální bezpečné angažovanosti v psychicky působivém obsahu.

Klíčová slova

vzdělávání v psychologii, didaktika, psychologická gramotnost, ontologie první osoby, ontologie třetí osoby, exprese, denotace, exemplifikace, expresivní experimentace

Abstract

This paper deals with psychological literacy as one of the key objectives of education in psychology. The authors analyse psychological literacy as a concept which conditions the selection of educational content and methods used in education in psychology. With the support of Searl's (2004) distinction of first and third person ontology, the authors point out the danger of reductionism in education in psychology unless sufficient attention is paid to the first person cognition perspective. At the same time they clarify the theory of use of the first person cognition perspective in teaching practice through expressive creative activities. On the basis of Goodman's

(2007) classification of types of symbolic representation they explain the function of expression in education in psychology, thus clarifying the method of expressive experimentation based on the principle of optimal safe engagement in psychically impressive content.

Keywords

education in psychology, didactics, psychological literacy, first person ontology, third person ontology, expression, denotation, exemplification, expressive experimentation

Úvod

„[...] diplom z biologie dnes v USA (ale i u nás) získávají také lidé, kteří během celého svého studia [...] nemusejí absolvovat ani jeden systematický kurz, který by jim blíže představil hlavní herce dramatu, jemuž se rozhodli věnovat své profesní vzdělání. V praxi to [...] znamená, že skutečnost, že sýkora koňadra má v pozici 30 cytochrom C oxidáz y aminokyselinu valin, zatímco sýkora modřinka má ve stejné pozici leucin, může zjistiť a publikovat i člověk, který se v rybách vůbec nevyzná.¹ A jak tento příklad ukazuje, nabízí se občas otázka, zda je právě toto za všech okolností výhodou [...].“

Přestože se první slova článku o psychologické gramotnosti týkají biologie, není to omyl. Tento úryvek z *Vesmíru* (Lhotský, 2014, s. 383) jsme si totiž do úvodu vybrali záměrně, protože výstižně poukazuje na téma, kterému se chceme věnovat. Týká se *vztahu mezi způsobem poznávání anebo jednání a povahou jeho předmětu*. V úvodním příkladu biolog, který zná rozdíl mezi sýkorami jenom podle analýzy DNA, ale živé je nikdy neviděl, zachází s jiným způsobem poznání a jednání než jeho kolega zaměřený na život ptáků v přírodě. Bylo by zjevně dost nesmyslné vzdělávat studenty biologie výhradně v analýze DNA, kdyby šlo o to, aby se naučili poznávat ptáky také podle zpěvu a barvy peří. Klíčová otázka zní: může být vzdělávání v oboru *postačující*, když se v něm jeden ze dvou uvedených způsobů poznávání vynechá? Jistě se nejedná jen o vzdělávání v biologii. Něco podobného se stává i ve vzdělávací oblasti, která nás zajímá v tomto textu: při výuce psychologie. Podnětem a rámcem pro naše následující úvahy je termín *psychologická gramotnost*.

Termínem *psychologická gramotnost* je tematika oboru *psychologie* zasazena do tematiky oboru *didaktika*. Teoretická a filozofická náročnost tohoto oboro-

¹ Autor úryvku zde uvádí myšlenku J. Flegra z publikace *Evoluční biologie* (2005, s. 440). Dodejme, že zmínka o „rybách“ tu není překlep ani omyl, ale vtípný autorův pokus zdůraznit podstatu problému.

vého spojení je – stejně jako u všech oborových didaktik – mimo jiné dána tím, že didaktika usiluje o vysvětlování procesů a změn, které se dějí na úrovni jedinečných dispozic, zkušeností a životní historie *jednotlivé osoby*, avšak nabývají svou vzdělávací a kulturní hodnotu pouze v *nadosobním kontextu* (společenském, kulturním, přírodním), který vyžaduje pozici zobecněného pozorovatele. Rozlišení těchto dvou hledisek je pro didaktiku i pro hlavní předmět jejího zkoumání – výuku – natolik podstatné, že má smysl chápat tato hlediska jako dvě sice rozdílné, ale navzájem dialekticky závislé *poznávací perspektivy*. Z této pozice se jim zde budeme věnovat.

V samotné psychologii ovšem rozlišení „osobní“ a „nadosobní“ poznávací perspektivy není tematikou nikterak novou, jak napovídají různé v ní běžně užívané konstrukty, např. tradiční rozlišení introspekce od extrospekce, Allportovo odlišení idiografického a nomotetického přístupu, nebo také paradigmatická rozdílnost mezi kvalitativním a kvantitativním pojetím diagnostiky anebo výzkumu. Doposud žádný nám známý přístup se však danému tématu do hloubky nevěnuje právě z didaktického hlediska, tj. se zaměřením na výuku psychologie.

Cílem této studie je nabídnout takový teoretický výklad, který by pomáhal do hloubky didakticky rozumět procesům vyučování a učení zacíleného na psychologickou gramotnost. Tím bychom rádi podpořili rozvoj příslušné oborové didaktiky – didaktiky psychologie, která je nemyslitelná bez kritické analýzy pojmů jejího odborného diskurzu. Máme za to, že analýza pojmu *psychologická gramotnost* z hlediska dvou rozdílných, ale vzájemně propojených způsobů poznávání, o nichž zde pojednáváme, může nabídnout plodné podněty k rozvoji didaktické teorie pro výuku (nejenom) psychologie a poskytnout myšlenkové předpoklady k zakotvení teorie v empirickém výzkumu praxe.

Psychologická gramotnost – inspirace pro didaktiku psychologie

Gramotnost v obecném smyslu patří mezi cílové vzdělávací kategorie. Starořecké *grámma* to znamená čtení a psaní, ale také malbu nebo seznam, mluvnici, písemnictví i vědu, a *grammatikós* je nejenom člověk znalý čtení a psaní, ale rovněž učitel nebo učenec (Prach, 1942/1998, s. 118–119). To znamená, že antika vložila do vínku tohoto slova obecný poukaz na *všeobecnou znalost pravidel, jak čemusi porozumět a dorozumět se o tom*. Od antického starověku přes středověk až do novověku patří znalost gramatiky, především s ohledem na správné psaní a na interpretaci textů, mezi základní požadavky na vzdělanost.

Pojetí gramotnosti a výuky k ní se během staletí proměňovalo, avšak teprve v posledních zhruba dvou desetiletích se – vlastně v souladu s původním antickým pojetím – značně rozšířil rozsah užívání pojmu *gramotnost*

a vstřebával další okruhy kulturního vzdělávání.² Tento extenzivní trend je vyjadřován termínem *funkční gramotnost* – přírodovědná nebo ekologická, vizuální, ICT, ekonomická či finanční, sociální apod. „Ve výčtu bychom mohli pokračovat dál a dál. Uvedená spojení se používají všude tam, kde potřebujeme být struční a přitom chceme zdůraznit skutečnost, že nestačí pouze *znát jednotlivé pojmy* té které oblasti, ale především – *porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech, a prakticky je v životě využívat*“ (Altmanová et al., 2010, s. 4; kurzívou zdůraznili autoři této studie).

V pojmu funkční gramotnost je tedy vyzdvížen a vostruje se problém, se kterým se musí vyrovnat i výuka psychologie: být gramotný neznámá jen znalost pojmů a pravidel, ale také způsobilost k jejich užití v *celém rozsahu* očekávaných schopností a dovedností (jak na to upozorňuje úvodní příklad z biologie). V pomyslném ohnisku tohoto požadavku se skrývá klíčová noetická polarita původního konceptu *gramotnost*: odlišení dvou poznávacích perspektiv. Jejím prostřednictvím se otevírají otázky nejenom po vzájemných vztazích mezi znalostí terminologie, resp. odborné komunikace v oboru a jejími důsledky pro zvládání života, ale i po celkovém kulturním a společenském smyslu psychologického vzdělávání.

Původní koncepce zastřešená termínem *psychologická gramotnost* (*psychological literacy*) byla esencialistická, a tyto otázky proto neřešila. Termín byl zaveden v r. 1990 statí, v níž C. A. Boneau shromáždil 100 pojmů („*Top 100 terms and concepts of psychology*“), které podle něj tvoří neredukovatelnou znalostní bázi psychologie. Toto vymezení však ne zcela vyhovuje dnešním nárokům na funkční gramotnost. Přestože o pojetí psychologické gramotnosti se stále diskutuje, je nyní běžně chápána nejenom jako porozumění základním psychologickým principům, ale také jako schopnost jejich uplatnění v praxi s ohledem na osobní, profesní a společenské potřeby (Cranney & Dunn et al., 2011; Cranney, Botwood, & Morris, 2012). Jak konstatují Mair, Taylor a Hulme (2013, s. 5), koncept psychologické gramotnosti je dobře vystižen charakteristikou, kterou publikoval McGovern et al. (2010, s. 11): „*Psychologicky gramotný člověk reflektuje chování anebo mentální procesy, rozumí jim jak u druhých lidí, tak u sebe a má schopnost aplikovat znalost psychologických principů na reálné personální, sociální a řídicí aktivity v práci, mezilidských vztazích i v širším společenském kontextu.*“

² První mezinárodně uznaná definice gramotnosti vznikla v roce 1958 a týkala se jen čtení a počítání. V roce 1978 UNESCO použilo termín *funkční gramotnost*, který zahrnoval schopnost čtení, psaní a počítání, tedy zvládnutí klasického trivium. „Funkčně gramotný člověk [...] může být zapojen do všech aktivit, [...] které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO, 1978 in Rabušicová, 2002, s. 18).

Psychologická gramotnost by měla lidem pomáhat *dorozumět se navzájem a lépe se vyznat v sobě*, dále může *přispívat k lepší činnosti* pracovních týmů nebo celých institucí (Mair, Taylor, & Hulme, 2013) a k ovlivňování světa kolem nás (Burton & McDonald, 2011) včetně schopnosti reflektovat tyto činnosti (Dunn, 2009). Boyer (1990, s. 77–78) chápe psychologickou gramotnost jako cíl, který nemá být zúžen jen na získávání znalostí, ale má vést i k jejich humánnímu uplatnění pro rozumné zvládnání života. Podle Boyera se tím rozšiřuje pojetí středoškolského a vysokoškolského vzdělávání, které má přispívat k prevenci problémů ohrožujících kvalitu života v současné civilizaci. Současně s tím se naskytá příležitost pro *obohacování samotné psychologie*, která by na základě konceptu psychologické gramotnosti mohla nacházet způsoby, jak lépe působit na veřejnost, jak uplatňovat své poznatky v praxi a jak pozitivně ovlivňovat kvalitu života (Mair, Taylor, & Hulme, 2013).

Citované prameny pokládají psychologickou gramotnost za žádoucí složku dispoziční výbavy každého člověka, proto by se měla rozvíjet jak ve všeobecném, tak ve specializovaném vzdělávání na všech stupních a typech škol. Cílovou skupinou pro soustavnou přípravu jsou především mladí lidé v závěrečných ročnících základní školy a v průběhu středoškolského nebo vysokoškolského studia.³ Psychologická gramotnost je cílovou kategorií ve specializované výuce psychologie na gymnáziích, pedagogických a jiných školách, ale měla by mít své místo i ve výchovných oborech různého zaměření (osobnostní a sociální výchova, občanská výchova, expresivní obory). Zvláště vysoké nároky na rozvoj psychologické gramotnosti mají být kladeny zejména ve vzdělávání představitelů pomáhajících profesí, na předním místě učitelů, vychovatelů, sociálních pracovníků, zdravotních sester, lékařů aj.

Termín *psychologická gramotnost* v jeho současném pojetí může být z uvedených důvodů silným podnětem pro řešení didaktických témat: *koho* v psychologii vyučovat, *co* v ní vyučovat, *proč* a *jak* to vyučovat a jakým způsobem zkvalitňovat výuku (srov. Burton & McDonald, 2011; Cranney, Botwood, & Morris, 2012; Cranney & Dunn et al., 2011; Janík et al., 2013; Mair, Taylor, & Hulme, 2013 aj.). To vyžaduje rozvíjet a kultivovat odborný diskurz o výuce psychologie, jinými slovy, pěstovat *oborovou didaktiku vzdělávání v psychologii* anebo krátce *didaktiku psychologie* (oba termíny považujeme za synonyma; zkrácená verze je analogií termínů „didaktika matematiky“, „didaktika dějepisu“ aj.).

³ Evropská federace asociací učitelů psychologie (EFPTA) se zaměřuje na podporu psychologické gramotnosti prostřednictvím výuky psychologie u žáků a studentů ve věku 13–19 let. V tomto věku jsou lidé již dostatečně duševně i tělesně zralí na to, aby začali chápat lidské záležitosti v širších a hlubších souvislostech a byli motivováni se o nich něco víc dozvědět. A současně nemají dost zkušeností, takže se potýkají s různými potížemi ve vztazích mezi lidmi i ve vztahu k sobě samému.

V angloamerické vzdělávací tradici, kde se prozatím koncept psychologické gramotnosti nejvíce prosadil, se pojem *didaktika* v evropském pojetí dosud téměř neuplatňuje (srov. Kansanen, 2007, s. 15–19), ale pokud psychologickou gramotnost vsadíme do našeho vzdělávacího prostředí, stěží ho můžeme od tradic didaktiky oddělovat. Tím nápadněji vynikne rozdíl mezi dnes již rozvinutými oborovými didaktikami s propracovanou teorií a bohatým odborným diskurzem, jako např. oborová didaktika matematiky, a jen málo zmiňovanou didaktikou psychologie (Kosíková, 2011; Sokolová, 2010; Vašutová & Schneiderová, 2013).

Diskuse o psychologické gramotnosti by u nás proto mohla přispět k tomu, aby se rozvíjela didaktika psychologie. Podobně jako v ostatních oborových didaktikách však hrozí nebezpečí, že didaktický diskurz zůstane v rovině pouhé metodiky „jak co učit“ (v příslušném typu školy) a bude rezignovat na teoretický výklad, který je podmínkou akademické existence i hlubšího kulturního smyslu všech specializovaných oborů. V pedagogice se v této souvislosti užívá terminologické rozlišení mezi *normativním* a *explanačním* pojetím oboru⁴ (Průcha, 1997, s. 9). Pro normativní přístup je příznačná tvorba programů, předpisů, vzorů či „metodik“, jak správně v praxi postupovat, přístup explanační by oproti tomu měl usilovat o teoretické vysvětlení procesů vyučování a učení v jejich společenském a kulturním kontextu (Janík & Stuchlíková, 2010; Slavík & Janík, 2006).⁵

Úkolem oborové didaktiky je odborně zastřešit *oba* uvedené přístupy, protože předmět jejího zkoumání a jejích teorií má teleologickou povahu: vzdělávání z principu směřuje k *cilům* uznávaným jako společensky pozitivní. Vzhledem k tomu didaktice nestačí pouze cosi diagnostikovat a vysvětlit, ale musí svými teoretickými explanacemi podporovat myšlení, rozhodování a komunikaci sloužící k dosažení vzdělávacích cílů. Z toho plyne, že didaktika musí programově směřovat k operacionalizaci, tj. k významovému a funkčnímu provázání teoretických pojmů nejenom s observačními pojmy (popisujícími edukační realitu), ale také s performativy, které mohou edukační realitu měnit.⁶

⁴ Přístup explanační (vysvětlující) zde chápeme jako nadřazený pojem i pro empiricko-výzkumné – explorační – poznávací postupy, protože výzkumné poznatky bez jejich teoretického zázemí ztrácejí explanační hodnotu.

⁵ Rozdíl mezi normativním a explanačním pojetím se konkretizuje v charakteru odborných textů. *Metodický* text se omezuje na popis postupů žáků anebo učitele při řešení úloh. Oproti tomu *didaktický* text směřuje k takové úrovni zobecnění, která umožní navzájem srovnávat poznatky o výuce a řešení učebních úloh z různých vzdělávacích oborů s oporou ve sdílené terminologii.

⁶ Operacionalizaci (v návaznosti na pojetí P. F. Lazarsfelda) chápeme jako vyjádření teoretického konceptu popisem operací, kterými je v empirii ověřován či měřen.

Z uvedených nároků lze odvodit, že didaktická teorie potřebuje do hloubky porozumět *procesu konstruování a řešení učebních úloh ve výuce*, protože jejich prostřednictvím se uskutečňuje didakticky podmíněné učení a poznávání; úlohy⁷ jsou klíčovým médiem pro dosažení vzdělávacích cílů. Z toho vyplývá základní otázka didaktických teorií a s ní spojených výzkumů, která určuje i náš přístup v této studii: *jak v kontextu příslušného vzdělávacího oboru popsat a vysvětlit mentální, komunikační a psychomotorické operace spojené s poznáváním a učením, které vedou žáky k dispozičním změnám při řešení učebních úloh* (srov. Janík & Slavík, 2009; Janík & Stuchlíková, 2010; Slavík & Janík, 2006).

Psychologická gramotnost z hlediska intencionality

Jak jsme zdůraznili, při snaze odpovídat na výše položenou otázku nelze řešit jen metodické otázky, jak koncipovat a realizovat učební úlohy, ale také obecnější otázky didaktické: jak tyto úlohy teoreticky vyložit, aby to v konečném důsledku přispělo k posuzování a zlepšování kvality výuky, která vede k rozvíjení psychologické gramotnosti. Teoretický výklad je v našem případě určován cílem *porozumět poznávacím procesům na průniku subjektivně prožívané zkušenosti s intersubjektivním užíváním jazyka* – právě v tomto živém rozhraní mezi privátním a veřejným prostorem se má pohybovat žák při řešení učebních úloh, včetně – anebo zejména – úloh zaměřených na rozvoj psychologické gramotnosti (srov. Slavík, Chrz., & Štech et al., 2013, s. 494 n.).

Deduktivní povaha teoretického vysvětlení si žádá postupovat od nejobecnější úrovně ke konkrétnějším. K didaktickému porozumění psychologické gramotnosti jako cílové vzdělávací kategorii proto nejprve potřebujeme získat nezbytný vhled do obecné tematiky *cílového zaměření lidských činností*, a poté do obecné tematiky *nabývání gramotnosti*. Teprve na tomto základě se soustředíme na některé specifické didaktické otázky spjaté s psychologickou gramotností.

Performativ (podle J. L. Austina) – výpověď, která podmiňuje, vede nebo provází reálné jednání, a tak utváří či přetváří situaci. Performativy reprezentují *teleologické rozhodování ve spojení s jednáním*, takže v pojmovém aparátu didaktiky jsou nejužejí provázány s konkrétními vlivy výuky na žakovské učení a poznávání.

⁷ Didaktický pojem *učební úlohy* budeme obvykle používat zkráceně jen jako *úlohy*. Rozumíme jimi hlavní *výukové komponenty*, jejichž prostřednictvím se realizuje obsah výuky a dosahují se její cíle. Učební úlohy 1) *vyzývají žáka k aktivní učební činnosti*, 2) *vycházejí z oboru a směřují k cíli učení*, 3) *zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh* (Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 227; Janík et al., 2013, s. 121, 153).

K osvětlení *cílového zaměření lidských činností* se opřeme o tradiční filozofický pojem *intencionalita*. Intencionalita je univerzálním předpokladem všech cílově orientovaných psychických anebo psychomotorických procesů. Ve filozofii je intencionalita vykládána jako *zaměřenost* něčeho k něčemu nebo jako moment vzájemného poukazování – *reference* (Dennett, 2004, s. 40–42; Čapek, 2012, s. 139; Searle, 2004, s. 116–117; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 82 n.).⁸ Dennett (2004, s. 41) intencionalitu lapidárně charakterizuje jako „záležitost toho, když něco je o něčem jiném“. V psychologii je princip intencionality studován zejména v souvislosti s pojmem *mentální reprezentace*, protože ta je založena na *reprezentující relaci* (*referenci*) mezi aktuálním podnětem a v paměti již dříve uloženou zkušeností (srov. Sedláková, 1992, s. 290).

Lidské psychické procesy, tedy i proces nabývání psychologické gramotnosti, jsou intencionální svým zaměřením na něco určitého, co lze *odlišit* od všeho jiného, co si lze *pamatovat* a o čem se lze vzájemně *dorozumět*. Takto chápaná intencionalita je základním filozofickým vysvětlením pro to, že lidskému vědomí, myšlení nebo chování přisuzujeme *obsah* (Searle, 2004, s. 117). Do procesu nabývání psychologické gramotnosti obsah vstupuje prostřednictvím své *konceptualizace v pojmech* a *operacionalizace v učebních úlohách*.

Prostřednictvím pojmu *obsah* je tedy možné nejobecněji postihnout *všechno, co vědecké obory včetně psychologie uchopují prostřednictvím své terminologie a co žáci poznávají, učí se a mohou si zapamatovat při řešení učebních úloh* („bezobsažné“ poznávání nebo učení je zřejmý protimluv). Obsah je nutné nějak vyjadřovat a mezi lidmi v diskurzu zprostředkovat prostřednictvím sociálně a kulturně sdílených obsahových jednotek nazývaných podle okolností *pojmy, koncepty, významy* apod.⁹ Za *gramotného* je pokládán jen ten člověk, který správně zná a ovládá soustavu těchto obsahových jednotek v rámci odpovídajícího kulturního kontextu, resp. oboru, a je schopen s nimi zacházet v sociálních situacích i ve vztahu k sobě.

Nabývání gramotnosti však z hlediska intencionality naráží na klíčový problém: obsah, který má gramotný člověk uchopit a zprostředkovat v diskurzu, má *dvojakou povahu*. V Husserlově fenomenologii (1993, s. 87–103 aj.) je tato dvojakost vyložena jako rozlišení mezi *prožitkem vědomí* a jemu vnějším

⁸ Termín *intencionalita* byl zaveden ve středověké filozofii odvozením z latinského výrazu „mířit šípem na cíl“: *intendere arcum in* (Dennett, 2004, s. 42).

⁹ Termínem *obsah* je vystižen obecný intelektuální princip *jednoty v rozmanitosti*, který se prokazuje při *určování identity* – rozpoznávání „téhož v jiném“. Obsah je potenciální invariant, který si lze *pamatovat a dorozumět se o něm* a který se medializuje v srozumitelných jednotkách lidské interakce a komunikace. Pro pojmenování těchto jednotek obsahu zde kromě nezbytných názvů *význam, pojem* preferujeme termín *koncept*, především kvůli jeho svázanosti s piagetovským pojmem *prekoncept*, jímž je vystiženo *subjektivní pojetí konceptu* (podrobněji Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 49–58, 64–67).

*předmětem ve vědomí.*¹⁰ Přitom, jak v návaznosti na Husserla konstatuje Čapek (2012, s. 140), je možné tento rozdíl zachytit popisem, „neboť tyto dvě oblasti mají odlišné deskriptivní rysy“.

Searle (2004, s. 117, 120 n.) z pozice analytické filozofie sdílí stejnou myšlenku tvrzením, že intencionalita zahrnuje kromě obsahu (*content*) také psychickou modalitu (*psychological mode*). Tuto odlišnost lze vystihnout popisem: mohu např. *vědět* či *být přesvědčen*, že *prší*, *představovat si*, že *prší*, *učit se* o dešti. A také mohu *milovat* dešť, *chránit se* před deštěm nebo *mluvit* o dešti s druhými lidmi. Společným obsahem pro všechny tyto psychické modalities je *děšť*, v každé z nich však existuje v jiném psychickém nastavení a v jiné dynamice vztahu subjektu k sledovanému cíli, proto je i rozdílně psychicky uchopen a prožíván.

Z rozdílnosti popisů obsahu (děšť) a psychické modalities (jsem přesvědčen, pamatuji si, miluji) lze odvodit, že to, čemu zde říkáme *obsah*, je relativně *stálý* „*nadčasový*“ a *invariantní moment* zahrnutý do probíhajícího „časovaného“ procesu svého psychického zpracování. Přitom platí, že jeden a tentýž obsah může být v příslušné psychické modalitě zvládnutý lépe či hůře, tj. lze se *učit*, jak obsah zvládnout co nejlépe (a) *fakticky*, (b) *v prožívání*, (c) *při komunikaci*. Kupř. je možné se *učit*, jak se v určitých podmínkách co možno nejlépe – tedy „gramotně“ – zabezpečit proti zmoknutí, jak zvládnout splín z deštivého dne anebo jak vyjádřit a druhým lidem zprostředkovat svůj dojem z deště.

Pro naše téma „dvojakosti“ obsahu je podstatná *univerzální intencionální použitelnost jazyka*,¹¹ která způsobuje, že popisem lze vyjádřit jak to, co bylo výše označeno za *obsah*, tak způsob jeho uchopení nazvaný *psychická modalita*. Psychická modalita se může stát obsahem myšlení, vyjádření a sdělování do té míry, do jaké ji lze uchopit jako *nadčasový invariant* či *konstantu komunikace*, tj. právě jakožto obsah, resp. jeho jednotky: *koncept* či *význam*. Můžeme se v meta-úrovni zabývat představou, vnímáním anebo vědomím coby předmětem svého sdělování, myšlení a své imaginace. *V tom spočívá zvláštní povaha badatelského předmětu psychologie, protože právě psychická modalita se stává hlavním obsahem a předmětem jejího zkoumání a poznávání*. Tím je ale vyzdvíženo téma *redukce*¹² a je nastolen problém její vhodné míry.

¹⁰ Husserl vykládá prožitek jako imanentní součást vědomí, oproti tomu myšlený předmět je vůči vědomí transcendentní – vnější. Imanentní je to, co je něčeho součástí, co je v tom úplně zahrnuto, transcendentní je naopak vše, co přesahuje k jinému. Pojmy *immanentní*, *transcendentní* mají původ ve středověké filozofii; byly rozpracovány v Humově a zejména v Kantově nauce o poznání a následně v Husserlově fenomenologii.

¹¹ Hjelmslev (1972) ve své knize *O základech teorie jazyka* přílehlavě charakterizuje jazyk jako „univerzální překladač“.

¹² Slovo *redukce* pochází z latiny a v překladu znamená omezení, zmenšení (počtu, rozměru, síly apod.) nebo zjednodušení (Petračková & Kraus et al., 2001).

Redukce v kontextu gramotnosti jako problém vhodné míry

Jestliže obsah, resp. jeho jednotky, má invariantní a relativně nadčasovou povahu, pak při jakémkoliv uchopení obsahu nezbytně dochází k *redukci variability*: rozmanitost (zachycená v paměti jednotlivce variantami prožitě bezprostřední zkušenosti s jednotlivými případy) se tu nahrazuje jednotou (abstrakcí ústící do pojmenování nebo definice toho, co je společné pro všechny případy) a zároveň se oslabuje důraz na časové hledisko (cílem je odhalit, co je stálé, neměnné). Z toho plyne, že redukce vycházející z principu intencionality je nutným důsledkem jakékoliv abstrakce nebo generalizace, a je proto nezbytným průvodcem pro poznávání psychických procesů a veškeré komunikace.

Kdybychom nedokázali redukovat variabilitu světa na jazykové invarianty, nikdy bychom se nemohli stát gramotnými, protože bychom se o ničem nemohli dorozumět, a proto bychom ani ničemu neporozuměli.¹³ Nesnáž spočívá v tom, že redukce je procedura, jejíž funkčnost v diskurzivní praxi závisí na vystižení optimální míry. Optimální míra redukce je pocitována a posuzována jako souladnost mezi charakterem psychické modalita a povahou obsahu, jenž se jejím prostřednictvím psychicky zpřítomňuje, tj. jako *soulad mezi způsobem poznávání nebo jednání a povahou jeho předmětu*. Pro didaktickou tematiku gramotnosti je zvlášť podstatné, aby míra redukce nepřesáhla určitou hranici – „*limitu*“, *kteřá je únosná pro ten či onen typ gramotnosti anebo té či oné úlohy, která k ní míří*.

Tuto limitní podmínku potřebujeme didakticky objasnit tak, aby bylo možné zdůvodňovat konkrétní postupy při konstrukci a posuzování učebních úloh. Z toho důvodu se opřeme o Searlovo rozlišení tzv. *ontologické redukce* od *kauzální redukce*, které je možné z uvedeného hlediska dobře operacionalizovat, protože se týká jak *fenomenální prožitkové zkušenosti jednotlivce*, tak možnosti jejího krajního *vědeckého zobecnění až do úrovně kvantifikace* (Searle, 2004, s. 83–85; srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 179). Tím Searlova typologie vychází vstříc oběma klíčovým nárokům na gramotnost: (a) rozumět (určitěmu) obsahu a dorozumět se o něm, (b) umět (určitý) obsah rozpoznávat a zvládat v praxi.

¹³

Podle představitelů současné postanalytické filozofie je vzájemné poznávání obsahu myslí mezi lidmi prostřednictvím společného jazyka (tj. do-rozumění) nezbytným předpokladem subjektivního uvědomění obsahu v myslí, tj. po-rozumění (Davidson, 1991, s. 163 n.; Peregrin, 1999, s. 41 n.; Searle, 2004, s. 189 n.).

Nejprve si povšimneme kauzální redukce, protože je logickým východiskem výkladu. Kauzální redukce fenoménu typu A na fenomén typu B je podle Searla *úplné vysvětlení chování A chováním B*. Například pevnost těles (A) je vysvětlena chováním molekul (B). Všechny odpovídající vlastnosti pevných objektů (neprostupnost, schopnost být podporou jiným pevným objektům) jsou touto kauzální redukcí vysvětleny a není třeba k ní nic dodávat. Použijeme-li pro ilustraci náš úvodní příklad z biologie, povíme, že všechny shody a rozdíly mezi pozorovatelnými vlastnostmi těla živých bytostí (třeba mezi koňadrou a modřinkou) mohou být vysvětleny shodami a rozdíly mezi podobami jejich DNA.

Druhý typ redukce se oproti tomu nezabývá dílčím vztahem příčina–následek, ale směřuje k úplnému vysvětlení *existence* samotného jevu. Proto mu Searle říká *ontologická redukce*. Fenomén typu A je ontologicky redukován na fenomén typu B, jestliže tvrdíme, že *A není nic jiného než B* (Searle, 2004, s. 83). V našem případě by koňadra anebo modřinka nebyly pokládány za nic jiného než za projevy určitého složení DNA.

Ontologická redukce tedy ústí do kategorického výroku, že A je B, přičemž určitý fenomén A, původně vnímaný a prožívaný v jeho okamžité komplexní podobě (koňadra, modřinka), je úplně nahrazen výběrovou abstrakcí vyjádřenou jako fenomén B (složení DNA). Věnujme zde zvláštní pozornost tomu, že při ontologické redukcí se fenomény odvozené ze smyslové a prožitkové zkušenosti z přirozeného „žitého“ světa (Husserlův „Lebenswelt“) nahrazují zobecněním, které má „laboratorní“ povahu: je odvozeno z vědecké experimentace nebo dlouhodobého pozorování a směřuje k objevům relativně nadčasových invariantních konstant.

Redukce nepřináší při nabývání gramotnosti žádnou potíže, pokud se omezí na zjišťování kauzality – „v tom případě se pouze přenáší pozornost od bezprostředního smyslového pozorování k obtížněji zjistitelným dlouhodobě platným souvislostem nazíraným z pozice určitého oboru“ (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 179). K nepřijatelnému zkruslování může dojít až tehdy, když se ontologická redukce provádí na základě redukce kauzální. To je sice běžný zvyk a dokonce nezbytná podmínka výkladu zejména ve vědě i ve výuce vědy, tedy také psychologie (Searle, 2004, s. 83; srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 178), ale zároveň to může být problémem, *jestliže vinou redukce ztratíme informace, které jsou pro uchopení příslušného obsahu nezbytné*. Např. když *veškerou* problematiku lidského vědomí zredukujeme výhradně na fyziologické studium mozku.

Z dosavadního výkladu vyplývá, že ztráta dobré míry redukce hrozí především v situacích, kdy se ontologická redukce provádí na podkladě redukce kauzální, ale nerespektuje se přitom zásadní nárok na soulad mezi způsobem poznávání nebo jednání a povahou jeho předmětu. K přesnějšímu uchopení tohoto problému však doposud nemáme k dispozici pojmy, jejichž

prostřednictvím bychom dosavadní poznatky o redukcí mohli operacionalizovat, tj. promítnout do přípravy a posuzování konkrétních učebních úloh zacílených na dosažení gramotnosti, zejména gramotnosti psychologické. Proto postoupíme k dalšímu osvětlení. Budeme se v něm opět opírat o Searla, nicméně s vědomím, že jeho myšlenky souzní s řadou dalších myslitelů ve filozofii poznání a vědy z analytického a fenomenologického okruhu, zejména I. Kantem, E. Husserlem, M. Heideggerem, M. Merleau-Pontym, K. Popperem ad.

Dvě ontologie – dvě rozdílné poznávací perspektivy v učební úloze

Pro teoretický výklad problému nadměrné redukce v didaktice potřebujeme jmenovitě *rozlišit ty způsoby poznávání, které nelze při uchopení obsahu sloučit anebo zaměnit, nechceme-li se dopustit nepřijatelného zkreslení*. Protože od počátku zde máme na mysli jen dvě hlavní alternativy, mluvíme o nich jako o dvou různých *poznávacích perspektivách*, které se týkají dvou odlišných kvalit náhledu člověka na bytí ve světě. Searle je proto nazývá ontologiemi: *ontologie první osoby* oproti *ontologii třetí osoby*.¹⁴

Poznávací perspektiva, resp. ontologie, první osoby (ego-perspektiva) je typicky reprezentovaná termíny *zážitky, zkušenost*: já vnímám, já prožívám, já si představuji. Perspektivu osoby třetí lze oproti tomu chápat jako objektivizující, reprezentovanou termíny *znalost, vědění, popis*: on, ona, ono jest takové či takové. Protože v případě psychologické gramotnosti, jak později vysvětlíme, je žádoucí brát v úvahu i kategorii pomyslné „druhé osoby“, můžeme si ji představit jako *princip dialogu*: vzájemné střídání a obsahové propojení obou předchozích perspektiv (srov. Slavík, 2007).

Ontologie první osoby tedy vychází z bezprostřední zkušenosti subjektu: smyslových dojmů, emocí a prožitků. Zdůrazňuje autonomii subjektu při uchopení a utváření obsahu – „žitého“ obsahu. Ontologie třetí osoby oproti tomu směřuje k co možno objektivnímu popisu až do úrovně kvantifikace a logické formalizace. Předpokladem toho jsou nadosobní systémy pravidel vyjadřování a sdělování poznatků, které potlačují subjektivitu, aby umožnily intersubjektivní sdílení významů (Nohavová & Slavík, 2012, s. 26; Slavík,

¹⁴ Rozlišení první a třetí osoby zde není gramatická záležitost, přestože tato terminologie je gramatickými kategoriemi inspirovaná. Funkční jádro problému objasňuje Bateson (1987, s. 116): noetická pozice třetí osoby závisí na existenci mediačního nástroje (jazyka), který dovoluje subjektu A poskytnout subjektu B poznatky o věci/subjektu C. To je zároveň podmínka pro *predikace* (přisuzování vlastností), *určování identit*, a tedy i pro formulaci *proměnných*.

Chrzącz, & Štech et al., 2013, s. 179–180). Cílem této „odosobňující“ tendence je *vzájemná zaměnitelnost subjektů při řešení úloh či problémů téhož typu*; ideálními příklady jsou matematické nebo šachové úlohy.¹⁵

Můžeme shrnout: k nadměrné redukci dochází tehdy, když se místo dvou poznávacích perspektiv či ontologií uplatní jen jediná z nich tam, kde to příslušné téma nepřipouští. Je proto sice možné a mnohdy nutné např. vykládat psychické fenomény jako důsledky neuronálních událostí v substrátu mozku, ale nelze celou psychiku ontologicky redukovat *jen* na tento výklad, aniž bychom ztratili to, co je pro ni podstatné, podtrhuje Searle (2004, s. 83). Je to podobná ztráta jako „nahradit poslech Beethovenovy 9. symfonie pouhým přečtením referátu o ní anebo diagramem zvukových vln hudby“ (Slavík, Chrzącz, & Štech et al., 2013, s. 180). Totéž ovšem platí z opačného hlediska: také ontologii třetí osoby nelze nahradit jejím ontologickým protějškem, chceme-li získat obecně a dlouhodobě platná vysvětlení, co možno nezávislá na subjektivním zkruslení.

Rozlišení typů reprezentace obsahu jako podmínka didaktického náhledu na gramotnost

Předchozím výkladem jsme se propracovali k pomyslnému jádru *obecné problematiky psychologické gramotnosti*. Gramotností v jejím nynějším širokém funkčním pojetí je rozuměno zvládnání daného obsahu ve všech třech základních sférách dovedností: *faktické, prožitkové, komunikační*. K dosažení tohoto cíle je zapotřebí vědomě *rozpoznávat určitý obsah* v příslušné situaci (pomyslet na něj), dokázat ho *s porozuměním vyjadřovat i sdílet s ostatními lidmi* a umět jej v daném kontextu *vyložit, zdůvodnit* a nakonec i v praxi *užívat*.

Uvedeným způsobem je Searlovův náhled na dvojí ontologii provázán s didaktickým náhledem na gramotnost, protože má-li kandidát na gramotnost obstát mezi ostatními reprezentanty daného kulturního kontextu či oboru, musí být s to *reprezentovat obsah s porozuměním tak, aby se o něm uspokojivě dorozuměl s možností kritické argumentace*. To ale není možné bez zajištění potřebného souladu mezi způsobem poznávání anebo jednání a povahou jeho předmětu. Jinak řečeno, kandidát na gramotnost nemá slučovat či zaměňovat dvě klíčová poznávací hlediska (Searlovy ontologie), je-li to v rozporu s povahou studovaného předmětu.

¹⁵ Při řešení matematické anebo šachové úlohy může být lhostejné, jaký je a co prožívá řešitel úlohy, dokonce může být zaměnitelný strojem. Tatáž záměna při řešení úlohy či problému „koho chci milovat“ anebo „co je hodnotné“ je stěžejí proveditelná bez ztráty čehosi lidsky podstatného.

Pro didaktiku z těchto úvah plyne jasný požadavek: vysvětlit konstrukci a posuzovat kvalitu učebních úloh, které *reprezentují obsah tak, aby se při jejich řešení rozvíjela (psychologická) gramotnost v obou žádaných směrech*. K tomu didaktika nezbytně potřebuje rozlišit a popsat základní způsoby *reprezentace obsahu*, tj. základní způsoby *reference* či *symbolizace*. V dalším textu je nejprve postupně charakterizujeme a na základě toho vyložíme, jak jejich rozlišení souvisí s tematikou psychologické gramotnosti.

Symbolizaci nebo referenci lze obecně schematicky zapsat $A \rightarrow B$, tj. A referuje k B. Přitom musí platit významová rovnocennost: jestliže A symbolizuje B, pak A i B *mají stejný obsah a shodují se ve významu*, který jim přisuzujeme. Jen proto např. kresbu usměvavého obličejce a skutečný úsměv v lidské tváři můžeme shodně označit slovem „úsměv“. Významová rovnocennost za určitých okolností umožňuje, abychom objekty, které zahrnujeme pod stejný význam, používali k vzájemnému odkazování bez ohledu na *směr reference*. V tom případě chápeme symbolizaci jako symetrický vztah: A symbolizuje B a současně B symbolizuje A. Jak k tomu podotýká Whitehead (1998, s. 15): „[...] z abstraktního hlediska by bylo stejně smysluplné, aby stromy symbolizovaly slovo ‚strom‘, jako je pro toto slovo smysluplné symbolizovat stromy.“

Whiteheadův argument lze přijmout. Jak ovšem v návaznosti na N. Goodman (2007 /1976/) v teorii mentální reprezentace zdůvodnil Perner (1991),¹⁶ směr reference nelze libovolně zaměňovat, budeme-li věnovat pozornost *vlastnostem reference*, a tedy i *procesu a kontextu* utváření nebo interpretování výrazu. Důvodem je, že A symbolizuje B *určitým způsobem Z* (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 108, 142). Např. emotikon J symbolizuje reálný úsměv způsobem typickým pro kontext kultury mobilních telefonů 21. století, nelze však „v opačném směru“ tvrdit, že reálný úsměv *stejným způsobem* symbolizuje daný emotikon.

Z ohledu na způsob a vlastnosti reference Goodman (2007 /1976/, s. 54–84 aj., 1996 /1978/, s. 72–83) odvodil tři základní typy symbolizace, které jsou podstatné pro naše téma, protože jejich rozlišení poskytuje expli-

¹⁶ Pernerovy a Goodmanovy argumenty přehledně shrnula Sedláková (1995, s. 4), stručnou charakteristikou vlastností, které reprezentující relace má mít: (a) splňovat nebo zajišťovat *asymetričnost* mezi reprezentovaným a reprezentujícím, (b) určovat *identitu* reprezentovaného objektu či události, (c) umožňovat *misreprezentace* (chyby a jejich rozpoznání), (d) umožňovat reprezentaci i *neexistujících (fiktivních) objektů*. Tyto požadavky na vlastnosti reprezentující relace vedou k tomu, že reprezentaci nelze smysluplně analyzovat jen v obecném pohledu (representation-as), ale pouze když je možné určit její *obsah*, tj. když se reprezentuje *něco jako něco* (a representation represents *something as something*).

kační nástroje pro výše uvedený cíl: vysvětlit konstrukci a posuzovat kvalitu učebních úloh podněcujících rozvoj psychologické gramotnosti v okruhu obou Searlových ontologií. Nejprve uvedeme první dva z těchto tří Goodmanových typů: *denotaci* a *exemplifikaci*.

Denotace je pouze *jednosměrná* reference, jejíž uživatel nevěnuje zvláštní pozornost vlastnostem objektu (výrazu), jehož prostřednictvím je označen zprostředkovávaný obsah. V sémiotice je denotující objekt přiléhavě nazýván *transparentní znak*, protože jeho pozorovatelné vlastnosti jsou pro uživatele „průhledné“: nemají totiž jiný účel než poukázat k něčemu jinému (např. zápis slov „usměvavá tvář“ nepředvádí žádné z vlastností, k nimž odkazuje). Díky tomu je denotace podmínkou a suverénním nástrojem *překladu*: jenom pod zorným úhlem denotace můžeme pokládat slova *horse, cheval, лошадь, конь* stejně jako třeba *kresbu či fotografii koně* za výrazy se stejným významem. Důvodem je to, že přestože *vypadají každé jinak a mají jiný uživatelský kontext*, jejich pomyslný šíp míří na shodný cíl, jenž se v sémantice a logice obecně nazývá *extenze*: jednotlivý objekt anebo třída, do které může být tento objekt zahrnut tak, že významově splyne se všemi ostatními pokládanými za „totéž“ (Dennett, 2004, s. 44).

Je zřejmé, že při překladu z jednoho jazyka do druhého *není nutné znát reálné vlastnosti extenze*, ale jen význam výrazu a pravidla pro překlad mezi výrazy vyvozenými z různých (jazykových, oborových) kontextů. Proto na úrovni samotné denotace není vlastně zapotřebí „přímo vidět extenzi“, tj. *mít bezprostřední zkušenost z pozorování konkrétních jevů* (např. červených věcí, kruhů, psů) odpovídajících abstrahovanému fenoménu („červenosti“, „kruhovosti“, „psovitosti“), ale hlavně je nutné znát pravidla odvozování a překládání uvnitř (jazykového, oborového) kontextu. Na úrovni *denotace* se tedy gramotnost při řešení úloh prokazuje zejména jen *ovládáním „slovníku a gramatiky“ kulturního diskurzu*, jímž je tvořen ten či onen (jazykový, oborový) kontext – rámec pro lidské dorozumění a porozumění.

Druhý z uvedených typů reference je nazýván *exemplifikace*; lze o ní mluvit rovněž jako o *předvedení*. Má-li být obsah předveden, resp. exemplifikován, musí být v jeho výrazu bezprostředně rozpoznatelné ty vlastnosti, o které v intenci jde. Např. vlastnosti zápisu slova „úsměv“ jsou exemplifikovány všemi zápisy, které kompletně a správně předvádějí písmena tohoto slova, a podoba usměvavé tváře je exemplifikována emotikonem J, který nese nejvýznačnější pozorovatelné rysy skutečného úsměvu. Také každý reálně předvedený úsměv ve výrazu tváře je exemplifikační vlastností úsměvu – jen proto ho můžeme rozpoznat právě jako úsměv. Obecně můžeme povědět, že exemplifikující výraz je *vzorkem* určité *třídy vlastností*, jejichž kombinací je určován význam tohoto výrazu. Vzorek vždy ukazuje (předvádí, exemplifikuje) vlastnosti, o něž v intenci jde, ale zároveň má mnoho vlastností, které je nutné zanedbávat, aby bylo rozumět, „čeho je vzorek

vzorkem“.¹⁷ Na úrovni exemplifikace lze tedy konstruovat úlohy a prokazovat gramotnost při jejich řešení jen tehdy, pokud člověk zvládá pravidla pro interpretování obsahu *z pozorování fenoménu při bezprostřední zkušenosti*.¹⁸

Na rozdíl od denotace je exemplifikace Goodmanem vymezena jako *dvojsměrná* odkazovací relace. Je tomu tak proto, že definitivně určit „čeho je vzorek vzorkem“ lze až tehdy, když je v „protisměru“ denotována ta vlastnost, kterou vzorek exemplifikuje. Kupř. při předvedení červené krychle nemusí být jasné, zda se reprezentuje „červenost“ nebo „krychlovitost“ apod., ale lze to v opačném směru upřesnit denotací „červená“. V tu chvíli však již můžeme přestat věnovat pozornost způsobu předvedení a oba póly reference (reprezentující výraz a to, co jím je reprezentováno) splynou do jediného významu vyjádřeného jménem příslušné vlastnosti.¹⁹

Nyní se na dané téma podíváme z hlediska psychologické gramotnosti. Ta by se měla prokazovat kompetencí člověka řešit úlohy, jejichž učebním obsahem jsou – jak jinak – *psychické modality*, přičemž nemá docházet k nadměrné redukci, tj. k záměně anebo splývání ontologií první a třetí osoby.

¹⁷ Kupř. textilní vzorek exemplifikuje barvu a kvalitu požadovaného obleku, ale ze samotného vzorku nemůžeme přímo určit plochu nebo váhu na oblek použité tkaniny; podobně z úsměvného výrazu tváře nelze bez dalších znalostí určit, zda je upřímný nebo hraný. Proto nebývá snadné ze vzorku interpretovat žádoucí obsah: je nutné se naučit *co zanedbat a co naopak z kontextu doplnit*, aby člověk prokázal svou „gramotnost“ správnou interpretací obsahu. „Naše schopnost přehlédnutí a zanedbání je prakticky neomezená,“ píše k tomu Goodman (1996, s. 25), „a to, co přijímáme, se obvykle skládá z fragmentů významů a klíčů, které vyžadují důkladné a rozsáhlé doplnění.“

¹⁸ Domyslíme-li rozdíly mezi exemplifikací a denotací z hledisek Searlových ontologií, můžeme s jistou opatrností tvrdit, že denotace z principu tíhne k podpoře ontologie *třetí osoby*. Libovolná zaměnitelnost vnějších podob výrazu a důraz na překladová a odvozovací pravidla totiž umožňuje neomezené stupňování abstrakce a generalizace až do úrovně formalizovaných systémů matematiky, logiky a formálních jazyků. V těchto nadčasových ideálních systémech, s nadsázkou řečeno, již nezáleží na tom, „jak vypadají“ jejich prvky, „kdo“ je tvořil, a už vůbec ne na tom, co přitom prožíval, protože si vystačí jakoby „samy“ jen v nekonečných procedurách vzájemného odvozování. Oproti tomu exemplifikace tíhne k podpoře ontologie *první osoby*, protože svou fatální závislostí na *pozorovatelných vlastnostech vzorku* (resp. extenze, kterou vzorek reprezentuje) principiálně požaduje „osobní přítomnost člověka u věci“.

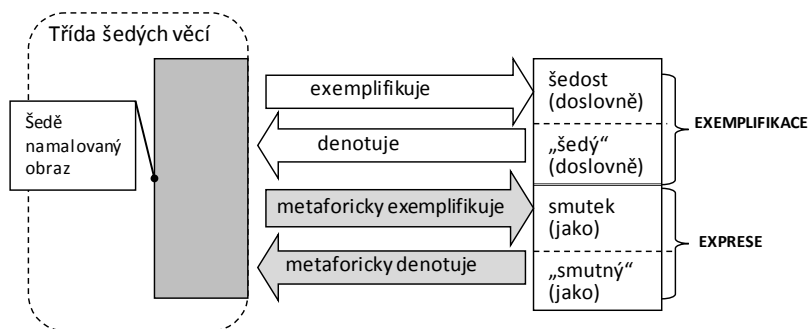
¹⁹ Zvláštní ohled na *způsob*, jímž je reprezentován obsah, se v logice a sémantice vyjadřuje odlišením tzv. *intenze* od extenze. Tatáž extenze může být reprezentována více odlišnými způsoby: např. označení „Bill Clinton“, „otec Chelsea Clintonové“ a „prezident Spojených států v roce 1995“ jsou tři různé způsoby reprezentace (tj. tři různé intenze) pro tutéž extenzi – tutéž historickou osobu (Dennett, 2004, s. 44–45). Za určitých okolností lze rozdíly mezi intenzemi zanedbávat, ale zejména v okruhu témat spjatých s ontologií první osoby to zpravidla neplatí, a to především v souvislosti s expresí (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 170–175).

Takové úlohy by proto měly umožňovat *střídání a vzájemné doplňování obou poznávacích perspektiv*. K vysvětlení tohoto nároku však doposud nemáme k dispozici vhodný termín, protože ani samotná denotace, ani jen exemplifikace sama o sobě by takové propojování ontologií v úloze nezabezpečila. Důvodem je, že z výkladu samotné exemplifikace nebo denotace nelze vystihnout a operacionalizovat moment, který je z didaktického i psychologického hlediska zcela klíčový: *transformační přechod mezi časově a místně lokalizovaným „obsahem myslí“ (jednotlivého člověka) a nadčasovým relativně neomezeným „veřejným obsahem“ (sdíleným v lidském společenství)*.

Proto se nyní budeme zabývat třetím z Goodmanových typů symbolizace, v němž lze tento transformační přechod nahlédnout a vysvětlit. Tento třetí, nejkompexnější a pro nás podstatný způsob symbolizace je Goodmanem (v kritické návaznosti na pojetí B. Croce a dalších autorů z okruhu filozofie jazyka anebo umění) nazýván *exprese*. Doménou či „kulturní laboratoří“ exprese je umění, ale její princip – *princip utváření metafory* – je mnohem obecnější a může prostupovat všechny typy životních situací v jakékoliv kulturní doméně.

Expresive ve spojení s reflexí – metodický základ úloh pro rozvíjení psychologické gramotnosti

Expresi Goodman (2007, s. 84; Goodman & Elgin, 1988, s. 40) nejstručněji charakterizuje jako *metaforickou exemplifikaci*. Zatímco tedy pro splnění exemplifikační úlohy stačí představit si „doslovně“ vnější podobu příslušného objektu, pro splnění expresivní úlohy je navíc nutné zvládnout metaforický přesun. Z vymezení exprese jako metaforické exemplifikace kromě toho vyplývá, že exprese stejně jako exemplifikace je *dvojsměrná* relace. Na rozdíl od exemplifikace však protisměrná denotace není doslovná, ale *obrazná*. Kupř. povíme-li o šedém obrazu, že je smutný, nejde o doslovnou denotaci (doslovně je obraz šedý, nemůže být smutný), ale o metaforu. Celkový přehled o všech třech Goodmanem popsáných typech reference podává obrázek 1 (podle Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 177).



Obrázek 1

Schéma referenční struktury exprese v porovnání s exemplifikací a denotací

Praktickou podmínkou úspěšnosti metaforického přesunu je umění *spojit dva různé aspekty zkušenosti do jediné podoby* způsobem, který lze schematicky vyjádřit podobenstvím *A je jako B* (ten šedý obraz je jako smutný člověk) nebo metaforou *A je B*. „Tím se otevírá příležitost k otázce, v jakém ohledu je A jako B. To znamená, jaký společný moment obsahu je spojuje a v jakých momentech se naopak A s B vzájemně odlišují“ (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 492). Jinými slovy: jaká společná vlastnost, na které se lidé mohou vzájemně shodovat, sjednocuje rozdílnosti mezi A, B? V čem se naopak A od B liší?

Mohu např. expresivně zobrazit svoje rozpoložení prostřednictvím šedé barvy, zatímco můj protějšek prostřednictvím barvy modré. Pokud se pak vzájemně shodneme, že pro vystižení psychické modality, o níž nám v této úloze jde, použijeme pojem *smutek*, získáváme společné hledisko – koncept, v jehož rámci lze porovnávat a vzájemně v dialogu zvažovat individuální rozdíly prekonceptů: můj smutek je šedý – jaký je tvůj a proč?²⁰ Na uvedeném příkladu lze ozřejmit schéma této expresivní operace. Psychická modalita „prožívat smutek“ se nejprve „zvěční“ (reifikuje) prostřednictvím obrazu (obrazného předvedení). Poté se v opačném směru metaforicky denotuje pojmem, který ji označí, a tak jí přisoudí obsah, resp. koncept, o němž se lze intersubjektivně porozumět. Tím se nabízí příležitost k *porovnávání alternativ*, tj. osobních prekonceptů *tébož obsahu* (konceptu).²¹

²⁰ Jedná se o operační vzorec *komparace osobních hledisek (prekonceptů) pro tentýž obsah (koncept)* typický jak pro expresivní terapie, tak pro konstruktivistický model vzdělávání.

²¹ V praxi jsou expresivní operace samozřejmě mnohem komplikovanější než v tomto příkladu, to ale nic nemění na jejich základním schématu, které je rozpoznatelné v tzv. *zřadlení, značkování (markedness)* anebo v mechanismu *přenosu*, dobře známých v psychotherapii, resp. psychoanalýze.

Expresí tímto způsobem poskytuje příležitost prostřednictvím podobnosti „jako“ (šedý obraz je jako já) a typizujícího metaforického přesunu (smutek je šedý... modrý... černý) konstruovat úlohy, v nichž lze *prožít, nablížit a v konstruktivisticky pojetém reflektivním dialogu (tj. v poznávací perspektivě „druhé osoby“)* společně promýšlet psychické modalitty jako zvláštní typ obsahu. Ten je zasazený do explanačního kontextu psychologie anebo dalších rozmanitých oborů, které se různými způsoby zabývají psychikou člověka v jeho lidské určenosti společností a kulturou. Je zjevné, že expresí přitom nedává obecné odpovědi (shodně s celou svou „laboratorní“ doménou: uměním), ale podněcuje k naléhavým otázkám, které vyzývají k dialogu.

V uvedeném smyslu expresí lze pokládat za obecný referenční princip, na jehož základě prostřednictvím „mísení“ (*blending*) obsahu původně separovaných momentů zkušenosti dochází k *sjednocování mezi časově a místně lokalizovaným „obsahem myslí“ jednotlivého člověka a nadčasovým relativně neomezeným „veřejným obsahem“ sdíleným v lidském společenství* (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 188–199; Fauconnier & Turner, 2002, s. 17 n.). Jedná se tedy o komplexní proces, v němž je nutné zvládnout obě Searlovy ontologie, tj. jak náhled na vlastní prožívání, tak zobecněné společně sdílené hledisko. Tento proces závisí na schopnosti *zobecnit vlastní niterný stav* tak, aby to umožnilo *pochopit stav někoho druhého* zaujetím hlediska, jež by hypoteticky mohlo být *společné pro oba*, a na základě toho dovoluje *porovnávat shody a rozdíly anebo experimentovat s alternativami expresivního vyjádření* (srov. k tomu teorii simulace a její odvozeniny: Currie & Ravenscroft, 2002, s. 60–70).

Expresivní experimentace a princip optimální bezpečné angažovanosti při rozvíjení psychologické gramotnosti

Zmínili jsme, že princip expresí umožňuje zkoušet varianty – *výrazové alternativy pro tentýž psychický obsah*. Je to obecný postup, při kterém probíhá učení a výcvik prostřednictvím porovnávání a výběru expresivních variací. Pro jeho pojmenování užíváme termín *expresivní experimentace* (Nohavová, 2012, s. 153; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 182). Expresivní experimentaci považujeme za ústřední typ učební úlohy pro rozvíjení psychologické gramotnosti v sebezkušenostním režimu, tj. v ontologii „druhé osoby“.

Prostřednictvím expresivní experimentace se lze vracet k emocionálně působivým prvkům úlohy a k činnostem v režimu „jako“, jimiž byly emoce vyvolány, a *zpětně je nablížit – reflektovat v dialogu s druhými lidmi*. Tím má člověk k dispozici psychickou modalitu, kterou Fonagy s Targetovou (1996, 2005) nazývají *reflektivní modalita*. Ta podle uvedených autorů dovoluje nahlížet vztah mezi modalitou tzv. *psychické ekvivalence* (stav rovnocennosti mezi vnímáním reality a představou o ní) a modalitou „jako“ (pretend, make-believe),

charakterizovanou *vědomím rozdílu* mezi *představou* věci nebo bytosti v roli „jako“ (např. hračky, herce) a tím, co je ve vztahu k ní pokládáno za *skutečné*.²²

Reflexivní modalita je výjimečně důležitou podmínkou pro rozvoj psychologické gramotnosti, protože zabezpečuje, aby se vlastní psychický stav dostal do ohniska pozorování: aby se stal obsahem, a tím i předmětem komunikace. V dětství se reflexivní modalita může dobře vyvíjet jen v sociálním prostředí: jen tehdy, pokud rodič ve své odezvě dítěti přiměřeně zrcadlí jeho vlastní duševní stav tak, aby jej mohlo uchopit v představě a posléze použít jako součást mentální strategie vyššího řádu pro sebeuvědomění a sebekontrolu (Fonagy & Target, 1996, s. 460 n.; 2005, s. 275 n.). V tomto ohledu je spojování exprese s reflexí v dětských hrách výchozím polem pro rozvíjení psychologické gramotnosti. V pozdějším věku můžeme využít expresivní experimentaci s reflexí jako záměrnou učební úlohu.

Systematický rozvoj psychologické gramotnosti pak musí být založen na úlohách, které umožní oprít reflexi a reflexivní dialog o pojmy nikoliv „folkové“ psychologie, ale o terminologický aparát psychologie v tom rozsahu a v těch funkcích, jak požadují vzdělávací cíle a učivo, k němuž je úloha zaměřena. Tímto způsobem se koncept psychologické gramotnosti dostává do kritické konfrontace jednak s tzv. folkovou (intuitivní či laickou) psychologií, ale také s problematikou záměrného zacházení s psychickým obsahem v takových úlohách, které překračují hranice psychologie a stávají se buď psychoterapií, nebo jsou obecně neetické a nepřijatelné (viz psychoquackery²³). K uchopení tohoto závažného problému závěrem nabídneme ještě jeden obecný pojem: *psychická distance*.

Spojení exprese s její reflexí je v praxi typické pro všechny disciplíny, které tradičně využívají expresivní úlohy a expresivní experimentaci s cílem umožnit sebepoznávání anebo v širším ohledu poznávání lidské psychiky a sociálních vztahů (Slavík, 1997, s. 104 n.). Proto by expresivní experimentace v návaznosti na reflexi měla být nezbytným metodickým prvkem úloh zamě-

²² Filozof umění K. Walton používá označení *prop* (divadelní rekvizita) pro věci (např. hračky nebo umělecká díla), u kterých se představa o jejich funkci a významu ve hře „jako“ liší od vědomí jejich ryze „věcné“, tj. ne-symbolické funkce a významu. Prostřednictvím *propů* je generováno *herní pole* a k němu příslušející *fikční svět*, který se může značně odlišovat od světa reálných možností (Walton, 1990, s. 11 n., 23 n. aj.). Obdobný smysl mají známé *přechodové objekty* D. Winnicota (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 92, 98 aj.).

²³ Psychoquackery – „psychošarlatánství“ – pojmový novotvar, který má obecně postihnout všechny záměrné a metodicky řízené aktivity, které směřují k ovlivňování psychiky, zaštiťují se hlavičkou psychologické odbornosti, ale nejsou vědecky podloženy, nejsou pod kontrolou odborné komunity a ve svých důsledcích mohou být pro jejich účastníky škodlivé.

řených na rozvoj psychologické gramotnosti. Je s ní však sdružený onen výše zmíněný didaktický a metodický problém, který lze vysvětlit s oporou v Bulloughově termínu *psychická distance* (Bullough, 1995). Tento termín vypovídá o psychické prostupnosti hranice mezi modalitou „jako“ a modalitou psychické ekvivalence v expresivních úlohách.

Je-li psychická distance v expresivní úloze příliš nízká (tzv. *poddistancovanost*), pak se ztrácí rozlišení mezi reprezentací fantazijního psychického obsahu a vnímáním reality, takže tu prožitkově splývá „jako“ s „doopravdy“. Při něm nelze očekávat edukačně plnohodnotnou expresi, protože chybí šance k vědomému zformování představy, a tím i možnost uvědomovat si, promýšlet a tvořivě rozvíjet její obsah prostřednictvím analytické rekonstrukce metafor a k nim vztaženého fikčního světa. Naopak, pokud expresivní úloha není působivá, takže prožitková komponenta zážitku je nadměru oslabena, jde o *předistancování* (srov. Zuska, 2001, s. 53), případně *naddistancování* (termíny považujeme za synonyma; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 97, 120 aj.). Ani zde nejde o plnohodnotnou expresi, protože chybí autentický osobní prožitek expresivní situace, takže ani její poznávací kvalita nevyhovuje pro rozvíjení té stránky psychologické gramotnosti, která spadá do oblasti ontologie první osoby.

Termíny *poddistancování*, *naddistancování* napovídají, že se předpokládá také optimální úroveň psychické distance, kdy si účastník uvědomuje fikčnost expresivní situace, ale současně ji na sebe nechává působit intenzitou, která podněcuje k přemýšlení a k dialogu. Nejfunkčnější úroveň psychické distance lze považovat za obecný didaktický nárok na expresivní úlohy, který nazveme *princip optimální bezpečné angažovanosti* (v expresivní úloze, tj. v odpovídajícím psychickém obsahu, resp. konceptu). V takovém případě expresivní zážitek často spontánně vybízí k reflektivnímu dialogu (jak dobře ví každý, kdo chodívá se svými blízkými do divadla, do kina nebo na koncert), ale nevyvolává nadměrnou psychickou zátěž. Motivační potenciál exprese se zřetelem na optimální bezpečnou angažovanost může být ve vzdělávání dobře využíván a má být podpořen metodikou expresivních úloh.

Na optimální psychické distanci jsou založeny účinné expresivní situace, resp. úlohy v umění, ve výchově i v socio- nebo psychoterapii. Přičemž všechny tři tyto kulturní domény sobě vlastním způsobem učí své aktéry *zpřádat výkyvy do poddistancovaného anebo předistancovaného extrému a následně i rozumět transformačním přechodům mezi časově a místně lokalizovaným „obsahem myslí“ a nadčasovým relativně neomezeným „veřejným obsahem“*. Jinými slovy: učí je psychologické gramotnosti. Způsoby tohoto učení mají být samozřejmě ve vyšším věku aktérů mnohem složitější a rafinovanější než v dětství, protože jsou hluboce propracované kulturou, takže vyniká jejich intelektuální a znalostní složka, zatímco jejich emoční stránka ustupuje do pozadí. Výchozí antropologické principy spojené s expresí jsou však shodné v průběhu celého lidského

života a zřejmě i celé kulturní historie lidstva (Slavík, 2014, s. 270–272). Proto je lze pokládat za dlouhodobě ověřený zdroj inspirativních podnětů i pro didaktiku anebo metodiku psychologie.

Závěr

Záměrem této studie bylo z didaktického hlediska teoreticky popsat a objasnit nejzávažnější momenty, které podmiňují anebo doprovázejí poznávání a učení prostřednictvím úloh zacílených na rozvoj psychologické gramotnosti. Zároveň jsme se snažili s oporou o koncepty *intencionalita, redukce, ontologie první a třetí osoby* korektně zdůvodnit, že pro výklad tématu *psychologická gramotnost* se didaktika psychologie nemůže omezit ani jen na úzce chápanou psychologii, ani na samotnou pedagogiku, ale potřebuje transdisciplinární teoreticky a filozoficky koncipovaný nadhled.

Soustředili jsme se na didaktickou, nikoliv jen na metodickou úroveň argumentace. To znamená, že jsme neusilovali o vypracování metodických námětů a doporučení pro konkrétní oblasti vzdělávání, ale o transdisciplinárně pojatý teoretický a filozoficky podložený výklad *nejobecnějších podmínek nabývání gramotnosti na průniku subjektivně prožívané zkušenosti s intersubjektivním užíváním jazyka prostřednictvím expresivních učebních úloh*. Jak vysvětluje Chrz (2013, s. 240), kulturní a sociální potenciál exprese se v lidské společnosti uplatňuje jen *v určitém systému činnosti s jeho specifickými předměty a motivy* (kupř. divadelní nebo filmové aj. umění, expresivní výchovné obory, Vyskočilovo dialogické jednání, hraní her na hrdiny, různé typy životních stylů, např. emo, gothic). Teprve v rámci vhodného systému činnosti získává exprese svůj „*režim věrohodnosti*“ a nabývá svou jedinečnou působnost a účinnost.

Z této Chrzyovy myšlenky lze odvodit, že pro expresivní úlohy, které mají sloužit k rozvoji psychologické gramotnosti v rozsahu obou Searlových ontologií, by didaktika psychologie a s ní spojená metodika výuky psychologie měly budovat prakticky funkční a teoreticky zdůvodněný „*režim věrohodnosti*“ ve vzdělávací oblasti. V závěru kapitoly o expresivní experimentaci jsme napověděli, že tento úkol může být provázen nesnáze a otázkami, které lze do didaktiky psychologie uvést prostřednictvím Bulloughova pojmu *psychická distance* a na něj navazujících úvah v psychologii, estetice nebo ve filozofii a teorii umění. Rozbor těchto nesnází nebo otázek spojených s *principem optimální bezpečné angažovanosti* by sahal daleko za prostorové i obsahové parametry této studie, je však v ní nastolen jako podnět k dalšímu přemýšlení a výzva k případné transdisciplinární diskusi.

Poděkování

Tento text byl zpracován v rámci projektu GA ČR 14-06480S Utváření didaktického vědění pro zlepšení: rozvíjení kvality výuky a v rámci podpory pro dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace RVO: 68081740. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

Literatura

- Altmanová, J. (Ed.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdělávání11.pdf
- Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind*. Northvale, New Jersey, London: Jason Aronson Inc.
- Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891–900.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bullough, E. (1995). Psychická distance jako faktor v umění a estetický princip. *Estetika*, 32(1), 10–30.
- Burton, L. R., & McDonald, K. J. (2011). Introductory Psychology and Psychological Literacy. In J. Cranney & D. Dunn (Eds.), *The Psychologically Literate Citizen: Foundations and Global Perspectives* (s. 91–103). New York: Oxford University Press.
- Cranney, J., Botwood, L., & Morris, S. (2012). *National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education*. Australia: The University of New South Wales. Dostupné z: http://www.groups.psychology.org.au/Assets/Files/Cranney_NTF_Final_Report_231112_Final_pdf.pdf
- Cranney, J., & Dunn, D. (Eds.). (2011). *The Psychologically Literate Citizen: Foundations and Global Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Čapek, J. (2012). *Maurice Merleau-Ponty. Myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia.
- Davidson, D. (1991). Three Varieties of Knowledge. In A. Griffiths (Ed.), *A. J. Ayer: Memorial Essays (Royal Institute of Philosophy Supplement 30)* (s. 153–166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dennett, D. C. (2004). *Druhy myslí*. Praha: Academia.
- Dunn, D. (2009). Thinking about psychological literacy. How psychologically literate are you?, *Psychology Today*. Dostupné z: <http://www.psychologytoday.com/blog/head-the-class/200909/thinking-about-psychological-literacy>
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Flegl, J. (2005). *Evoluční biologie*. Praha: Academia.

- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis*, 77(3), 459–479.
- Fonagy, P., & Target, M. (2005). Model mentalizace podle Petera Fonagyho a Mary Target. In P. Fonagy & M. Target, *Psychoanalytické teorie. Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie* (s. 273–284). Praha: Portál.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby svět tvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, N., & Elgin, C. Z. (1988). *Reconception in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge.
- Hjelmslev, L. (1972). *O základech teorie jazyka*. Praha: Academia.
- Husserl, E. (1993). *Karteziánské meditace*. Praha: Nakladatelství Svoboda-Libertas.
- Chrz, V. (2013). Expresse jako vtiskování signatury. In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech (Eds.), *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 223–248). Praha: Karolinum.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: Přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Janík, T. (Ed.). (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kansanen, P. (2007). Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge? In T. Janík (Ed.), *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 7–22). Brno: Paido.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Lhotský, J. (2014). Zdánlivý soumrak přírodopytu. *Vesmír*, 93(7), 383.
- Mair, C., Taylor, J., & Hulme, J. (2013). *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. York: The Higher Education Academy.
- McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, Jr., W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K., Smith, R. A., & Walker, S. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.), *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Discipline's Future* (s. 9–27). Washington, DC: APA.
- Nohavová, A. (2012). *Psychologické souvislosti blasu a sebepečení jedince*. (Disertační práce). České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5(6), 24–35. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p24>
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Petráček, V., & Kraus, J. (Eds.). (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Prach, V. (1942/1998). *Řecko-český slovník*. Praha: Vyšehrad.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A Brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sedláková, M. (1992). Příspěvek k analýze pojmu mentální reprezentace v soudobé psychologické teorii. *Československá psychologie*, 36(4), 289–308.

- Sedláková, M. (1995). *Zdroje pojetí mentální reprezentace v současné teorii mysli*. Praha: Psychologický ústav AV ČR (nepublikovaný rukopis).
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2007). Mozek, myšlení, umění. In D. Krámský (Ed.), *Humanitní vědy dnes a zítřka* (s. 327–338). Liberec: Katedra filosofie Technické univerzity v Liberci – Nakladatelství Bor.
- Slavík, J. (2014). Artefiletika – expresivní tvorba ve službě osobnostnímu rozvoji. *Speciální pedagogika*, 24(4), 259–276.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Vašutová, M., & Schneiderová, A. (2013). Didaktické a psychologické aspekty výuky psychologie na středních školách. *Psychologie a její kontexty*, 4(1), 81–86.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as Make-Believe (on the foundations of the representational arts)*. London: Harvard University Press.
- Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.
- Zuska, V. (2001). *Estetika*. Praha: Triton.

Kontakt na autory

Vladimír Chrz
Psychologický ústav, Akademie věd České republiky
e-mail: chrz@praha.psu.cas.cz

Alena Nohavová
Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Česká republika
e-mail: nohavova.alena@centrum.cz

Jan Slavík
Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Česká republika
e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

Corresponding authors

Vladimír Chrz
Institute of Psychology, Academy of Sciences of the Czech Republic
e-mail: chrz@praha.psu.cas.cz

Alena Nohavová
Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of South Bohemia České Budějovice, Czech Republic
e-mail: nohavova.alena@centrum.cz

Jan Slavík

Department of Art and Culture Education, Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen, Czech Republic

e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz