

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Rozvoj tvořivosti jako cíl výchovy
a vzdělávání**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Nikola Bačáková

Studijní obor: NPVČ

Ročník: 2

2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou (diplomovou) práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské (diplomové) práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

29. 3. 2012

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Fenomén tvořivosti z hlediska psychologie a pedagogiky.....	6
1.1 Tvůrčí osobnost	11
1.2 Bariéry tvořivosti	14
2 Cíle výchovy a vzdělávání v dějinách filosofického myšlení	26
2.1 Antické pojetí filosofie výchovy	26
2.2 Filosofie výchovy ve středověku	32
2.3 Novověká filosofie výchovy.....	36
2.4 Česká filosofie výchovy	41
3 Rozvoj tvořivosti jako cíl výchovy a vzdělávání v kurikulárních dokumentech... 44	
3.1 Rozvoj tvořivosti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	45
3.1.1 Dítě a jeho tělo	47
3.1.2 Dítě a jeho psychika	51
3.1.3 Dítě a ten druhý	55
3.1.4 Dítě a společnost.....	57
3.1.5 Dítě a svět.....	58
3.2 Tvořivost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ..	59
3.3 Tvořivost v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.....	65
Závěr	71
Literatura	73
Seznam zkratk.....	76
Abstrakt	77
Abstract	78

Úvod

Tato diplomová práce si klade za cíl teoreticky zkoumat fenomén tvořivosti jako jeden z důležitých cílů výchovy a vzdělávání. Má za úkol popsat tvořivost jako psychologickou a pedagogickou kategorii či otázky rozvoje tvořivosti na základě myšlenek autorů. Život si nelze představit bez problémů, těžkostí a výzev. Právě proti tomuto je postavena vrozená lidskost a tvořivé síly člověka.

V první kapitole práce představuje pojmy tvořivost, tvůrčí činnost a tvorba. Jsou zde popsány rysy tvůrčí osobnosti, faktory a komponenty tvořivosti a také bariéry tvořivosti a imaginativní výchova. V této kapitole jsem čerpala z literatury autorů E. Bakaláře, P. Erasíma, M. Zelinové, M. Zeliny, L. Kohákové, J. Čápa a dalších.

Práce mapuje cíle výchovy a vzdělávání v dějinách filosofického myšlení a zkoumá, kteří autoři reflektovali v rámci výchovy k tvořivosti otázky rozvoje tvořivosti. Filosofie výchovy je rozdělena na antické pojetí, na filosofii výchovy ve středověku a na současnou filosofii výchovy jak v České republice, tak v zahraničí. Je zde zmíněno mnoho autorů jako například Platón, Aristotelés, Maimonidés, A. Augustinus, ale také T. Akvinský, Immanuel Kant, Karl Marx, J. Á. Komenský, J. Patočka a další.

Poslední kapitola popisuje, jak je rozvoj tvořivosti rozpracován v kurikulárních dokumentech. Je zde uvedeno, v jakých oblastech a klíčových kompetencích se rozvíjí tvořivost. Je čerpáno z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

Téma tvořivost jsem si vybrala pro svoji diplomovou práci, protože podle mého názoru je tvořivost jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě. Kreativní myšlení slouží k obratnému přizpůsobení se novým podmínkám i k rozmanitému a zábavnému trávení volného času. Jak malé, tak i velké děti, dospělí i starší lidé jsou nadaní a tuto dovednost je třeba podporovat a rozvíjet. Tvořivost využíváme ve škole, v práci, ale i ve svém volném čase.

1 Fenomén tvořivosti z hlediska psychologie a pedagogiky

Literatury a autorů, kteří se zabývají tvořivostí, je opravdu mnoho, není proto jednoduché v řadě materiálů zabývajících se tvořivostí vyhledat pojmy, jejichž charakteristiky by se u jednotlivých autorů plně shodovaly.

L. S. Vygotskij a C. W. Taylor zdůrazňují, že tvořivost je lidská činnost produkující něco nového a lepšího.

Podle L. S. Vygotského je tvořivost taková lidská činnost, která vytváří něco nového bez ohledu na to, bude-li tento výtvar konkrétní realitou nebo významným výtvozem rozumu či citů, existujícím či projevujícím se pouze v jedinci.¹

C. W. Taylor považuje tvořivost za schopnost produkovat myšlenky nebo díla či výkony, které jsou nové a lepší než dosavadní. Tvořivost jako schopnost tvořit se projevuje v tvůrčí činnosti spojené s navrhováním, vyvíjením a realizací těchto řešení.²

Další autoři, např. R. Bean, M. Zelina a M. Zelinová a E. Koháková se shodli, že tvořivost je duševní schopnost vytváření nových myšlenek. Jde o souhrn schopností, vlastností jedince, inteligence, iniciativy a potřeby seberealizace.

Podle R. Beana je tvořivost *proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.*³

M. Zelina a M. Zelinová popsali tvořivost jako interakci subjektu s objektem, při kterém subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt nebo referenční skupinu či populaci významné hodnoty.⁴

¹ Srov. BAKALÁŘ, E., ERASIM, P. *Kapitoly z psychologie tvořivosti I*, s. 52.

² Tamtéž, s. 53.

³ BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 15–20.

⁴ Srov. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*, s. 20.

I P. Carter, K. Russel, J. Čáp a J. Sternberg vidí tvořivost jako soubor vlastností, jež jsou rozvinuty inspirací, fantazií a intuicí. Je to proces záměrného působení na člověka.

P. Carter a K. Russel definují kreativitu jako proces, který vede k řešení, nápadům, konceptualizacím, uměleckým formám, teoriím nebo produktům, jež jsou jedinečné nebo nové.⁵

Podle J. Čápa znamená kreativita neboli tvořivost soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvorbu nového. Přitom se tvůrčí činnost zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Tvůrčí řešení problémů je takové, kdy se nevystačilo se známými, již hotovými schémata řešení, ale bylo nutno najít nové řešení.⁶ J. Sternberg vidí tvořivost jako duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie a intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.⁷

Podle L. Kohákové je tvořivost považována za jednu z nejdůležitějších vlastností osobnosti, která nepředstavuje pouze jednu izolovanou vlastnost, psychickou funkci nebo osobnostní faktor, ale proniká celým psychickým profilem člověka. Je určujícím aspektem celé osobnosti, jejího postoje k životu, k prostředí, ve kterém žije, i k sobě samé.⁸

Také J. Hlavsa shromáždil padesát definic tvořivosti a navrhl jejich výstižnou klasifikaci do pěti oblastí:

- definice zařazující tvořivost do soustavy intelektových operací a vymezující tak tvořivé myšlení;
- definice vycházející z porozumění procesu a produktu;
- definice, ve které tvořivost reprezentuje objevování se nějakých progresivních produktů;
- definice typu schopnost – proces (činnost) – produkt, založené na schopnosti;

⁵ Srov. CARTER, P., RUSSEL, K. *Trénink paměti a kreativity*, s. 10.

⁶ Srov. ČÁP, J. et. al. *Psychologie pro učitele*, s. 35.

⁷ Srov. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*, s. 45.

⁸ Srov. KOHÁKOVÁ, L. *Estetická výchova a rozvoj tvořivosti*, s. 14.

- definice vycházející z osobnostního chápání;
- interakční definice – zdůrazňují interakci subjektu s různými stránkami objektivní reality.

Každý člověk má jiné intelektové dovednosti a to podporuje míru tvořivého myšlení. Proces a produkt jsou důležitou součástí tvořivosti. Proces, který probíhá, vyústí v produkt za podpory tvořivého myšlení. Každé tvořivé myšlení je založeno na schopnostech jedince.⁹

Tvořivost se může projevovat ve všech oblastech a formách lidské činnosti, které vyžadují osobitý přístup a zvládnutí neznámých situací.

Důležitou součástí tvořivosti je tvůrčí činnost a tvorba. J. Čáp vymezuje **tvůrčí činnost** jako činnost, jejímž výsledkem je něco nového, a to buď z hlediska společnosti a jejího vývoje, nebo z hlediska jednotlivce. V průběhu tvůrčí činnosti jsou zpravidla tvůrcem řešeny tak obtížné problémy, že tato činnost vyžaduje více než jen pouhé úsilí intelektu. Pohlcuje obvykle celou osobnost. Tvůrčí činnost je protikladem šablonovité, stereotypní činnosti, založené na opakování věcí známých z dřívějšíka. Přináší nové, dosud neexistující výtvořky. Tyto výtvořky však nejsou obvykle absolutně nové. Tvořit nelze z ničeho – vždy jde o činnost, která závisí na souhrnu zkušeností a poznatků nashromážděných společností i daným jedincem.¹⁰

Ve tvůrčí činnosti jde především o reorganizaci dřívějších zkušeností a poznatků a na jejich základě vytváření nových kombinací, soustav a systémů. V tvořivém produktu lze nalézt známé prvky spojené harmonicky do nového celku, který má pro člověka význam, uspokojuje nějakou jeho potřebu. Tato činnost realizuje to, co nelze napodobit, nač není vzorec.

Tvůrčí proces závisí na souhrnu mnoha obtížně zachytitelných podmínek. Má-li se uskutečnit, musí se splnit celý řetězec vnitřních kauzálních vztahů i zevních situací. Často hraje podstatnou roli náhoda. Tvůrci umožňuje aktivovat

⁹ Srov. HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*, s. 45.

¹⁰ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 16.

jeho tvůrčí potenciál. U tvůrčí osobnosti ovšem rozhoduje mnohem více hluboký citový zážitek než vnější vlivy.¹¹

Tvorba je podle Pokorného činnost produkující kvalitativně nové hodnoty, vyznačující se originalitou a společensko-historickou jedinečností. Pramení z podstaty lidského vědomí, předpokládá vytváření vztahu mezi tvořícím nebo přetvářeným objektem. Pokorný k tomu dodává, že tvorba není žádný dar ani pouhá náhoda či šťastná koincidence nějakých vnějších okolností. Tvůrčí osobnost je ve své tvorbě vázaná zákonitými podmínkami své fyzické jednoty. Vždycky jde o problém vlastního tvůrce života. Pro tvorbu potřebuje člověk nové podněty, opakováním se zeslabuje tvůrčí síla. Všechno nové je činem víry a odvahy.¹²

1.1 Komponenty tvořivosti a faktory tvořivosti

Podle A. Petrové mezi komponenty tvořivosti patří: **Pohyblivost** – dovednost přejít rychle na nové formy myšlení. Dalším komponentem je **plynulost**, která je chápána jako rychlé a lehké hledání vhodných nápadů a představ. Také **originalita** je schopnost mít neobvyklé, bohaté a zajímavé nápady a řešení. **Analýza** je další dovednost rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí na prvky či jednotky a umět je definovat. **Produktivita** pak spočívá v systematickém vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi. **Konstruování** je účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků. **Přestavba** je rušení dosavadních struktur a souvislostí a vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi. Mezi další komponenty patří **uspořádání** (schopnost najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky), dále pak **síla vyjádření** (schopnost formulovat a sdělovat zážitky, city a zkušenosti), **realizace** (dovednost rozpracovat cílevědomé plány a postupně je uskutečňovat), **kombinace** (schopnost objevovat vztahy a souvislosti a pomocí srovnávání nacházet řešení), **transformace** (dovednost myšlenky, tvrzení, znaky a symboly systematicky

¹¹ Srov. POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení*, s. 25.

¹² Tamtéž, s. 26.

nahrazovat jinými), **rozhodování** (dovednost různé názory srovnat, posoudit a rozhodnout o dalším průběhu), **přiřazování** (umět věci a myšlenky sladit s podmínkami), **organizování** (umět daný materiál podříditi smyslu, cíli a účelu).¹³

Tyto komponenty se prolínají s rysy tvůrčích jedinců. Mezi ně patří součinnost, mapování myšlení, plynulost myšlení, flexibilita, divergentní myšlení, schopnost tvořit asociace, citlivost k problémům, nadchnutí se problémy, schopnost snášet složitost a rozpornost problémů. Dále tendence k myšlenkové a předmětové hravosti, originalitě, nezávislosti myšlení, otevřenosti vůči dynamice, vysoká úroveň motivace a její kontroly a také v neposlední řadě smysl pro humor.¹⁴

Komponenty tvořivosti doplňují faktory tvořivosti, přičemž podle Ďuriče se tyto faktory přímo dotýkají a jiné nesou své důsledky jen okrajově. Důležité je uvědomit si, které můžeme ovlivnit a které ne. Vzhledem ke komplexnosti a složitosti struktury rysů osobnosti se autoři shodují na tom, že určit jednoznačnou podmíněnost není možné.¹⁵

Mezi faktory, které ovlivňují míru tvořivosti a doplňují výše uvedené komponenty, patří např. **flexibilita** (schopnost produkovat různorodá obsahově odlišná řešení problémů) a **senzitivita** (schopnost vidět problémy tam, kde je ostatní nevidí, a zároveň je formulovat).

Faktory tvořivosti podle M. Nakonečného¹⁶ jsou **inteligence, fantazie a motivace**. Někteří autoři jsou toho názoru, že **inteligence** ovlivňuje tvořivosti. Například M. Nakonečný je toho názoru, že vysoce tvořivé osoby mají i vysokou úroveň obecné inteligence, ale nikoli naopak, obecně vysoce inteligentní lidé nemusí mít vlohy k tvořivosti. Jako další faktor bývá uváděna **fantazie** (obrazotvornost). Je to schopnost vytvářet z kombinace představ nové mentální obrazy objektů a dějů; má funkci tvořivou (originální fantazijní útvary v architektuře, ale i v lidovém výtvarném umění atd.) a únikovou (mentální zpracovávání různých

¹³ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 37.

¹⁴ Tamtéž, s. 37.

¹⁵ Srov. ĎURIČ, L. at. al. *Informačná výchova : terminologický a výkladový slovník*, odbor Knížničná a informačná veda, s. 20.

¹⁶ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 450.

životních nedostatků, nesplněných tužeb nebo očekávání, obav atd. ve formě kompenzačních fantazijních obrazů).

Posledním faktorem je **motivace**. Motivace je proces energetizace chování a jeho zaměřování na určitý cíl; výsledkem tohoto procesu je vnitřní motivační stav, který za předpokladu, že subjekt očekává dosažení cíle a že cíl je dostatečně atraktivní, spouští příslušné chování, jehož způsob a průběh je určován situací, v níž se uskutečňuje. Motivované chování směřuje k dosažení určitého cíle, jímž je určitý druh uspokojení, které se označuje také jako dovršení reakce.¹⁷

1.2 Tvůrčí osobnost

Vzhledem ke složitosti problematiky tvořivosti je vypracování systému kritérií, podle nichž lze jednoznačně identifikovat tvůrčího člověka, složité. Psychologie tvořivosti rozlišuje pojmy **tvořivý jedinec** a **tvůrčí osobnost**. Pojem tvořivý jedinec vychází z faktu, že tvůrčích přístupů a operací používá v různé míře každý člověk. Oproti tomu tvůrčí osobnost je člověk, který je od přírody obdařen nadprůměrnými specifickými vlastnostmi a schopnostmi, mimořádně citlivý a všímavý vůči vnitřním i vnějším podnětům a více než ostatní lidé schopný je přesně pozorovat a vytvářet z nich novou skutečnost. Odmítá rutinu a konformismus, projevuje se radikálněji, touží po svobodě, obtížněji se přizpůsobuje disciplíně a autoritě, je uvolněný, hravý, dynamický, avšak může být i uzavřený, podivínský. Vyznačuje se flexibilitou, ochotou riskovat, odvahou a vytrvalostí. Otvírá se světu, změnám a je připraven i takové změny vyvolat.¹⁸

Vlastností, kterými se má tvůrčí osobnost vyznačovat, se uvádí v literatuře značné a neuspořádané množství. Vědci zabývající se zkoumáním tvořivosti nebyli schopni určit, zda určité osobnostní rysy mohou být přímou příčinou kreativity.¹⁹

¹⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 450.

¹⁸ Srov. LENNON, K. H., DACEY, J. S. *Kreativita*, s. 20.

¹⁹ Tamtéž, s. 22.

Výzkumy osobnostních rysů tvůrčí osobnosti, které shrnuje A. Petrová, ukázaly, že tyto osobnosti jsou vysoce soběstačné a výrazně vnitřně motivované, mírně introvertní, s vyhraněnými zájmy, nezávislé, dominantní ve vztazích, že disponují sebedůvěrou a vírou v sebe jako v tvůrčího jedince, jejich intelektuální kapacita je vyšší. Jejich myšlení je originálnější, citlivější k problémům, mají rozvinuté estetické cítění a častěji improvizují. Tvůrčí člověk se nespokojí s rutinou, chce být radikálnější, svobodný, nechce se přizpůsobovat disciplíně a autoritě (s výjimkou té, kterou uznává a cení si jí), jeho osobnost je celkově mnohem složitější. Usiluje o vzdálenější cíle, mívá větší nároky na okolí, ale i sám na sebe. Může trpět až vysokou sebedůvěrou, která se ovšem může stát problémem v životě, konkrétně v mezilidských vztazích.

V poznávacích procesech percepčních, pozornostních a paměťových se tvůrčí osobnost projevuje např. přesným pozorováním, všímavostí, postřehem zdánlivě nevýznamných detailů, tvůrčí osobnost je přístupná dojmům, je schopna hluboké dlouhodobější koncentrace, má cit pro analogii, je obratná v používání logických a intuitivních postupů.²⁰

Tvůrčí člověk se projevuje i jistou dynamikou. Je pro něj typická potřeba aktivity, potřeba získávat informace, orientovat se, touží po novinkách, kdy se pro něj potřeba nových dojmů stává důležitější než potřeba jistoty a bezpečí. Tvořivě činný člověk je silně motivován pro danou činnost, ztrácí zájem o jídlo, spánek, je méně vnímavější vůči bolesti – je přesycen tvorbou. Po tvořivém výkonu pociťuje tvůrce potřebu rozdělit se s někým o výsledky své práce, docílit uznání. Tvořivě činní lidé, tedy takoví, kteří své schopnosti využívají k tvorbě nových hodnot, mají řadu shodných projevů a „identifikačních znaků.“

M. Guilford říká, že jsou originální, energičtí, samotářští, mají vysokou sebedůvěru, pohyblivé myšlení, jsou kritičtí a cílevědomí. Mívají hluboké znalosti, široké zájmy, nezávislé postoje, naopak průměrný způsob života je pro ně nezajímavý. Jsou to lidé pociťující požitky z přemýšlení, mají značnou schopnost narážet na problém i při velmi malé inspiraci, je pro ně typická intelektuální pohrou-

²⁰ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 33.

ženost, jsou to jedinci často a hluboce snící, mající živý kontakt s nevědomím. Podle některých psychologů je míra kreativity dokonce přímo úměrná míře hypnability jedince. Tvořiví lidé mají už jako děti neobvyklé iniciativní plány, jsou houževnatí při realizaci vlastních myšlenek a už od dětství bývají pro oblast svého působení hluboce zaujati.²¹

Tyto soubory charakteristických osobnostních rysů se ovšem často v mnohém liší. Tvůrčí osobnost může mít rozsáhlou škálu vlastností, avšak nemá všechny, o kterých se hovoří, ale většinou určitý počet z nich.

Také J. S. Dacey a K. H. Lennon popsali ve své monografii deset vlastností osobnosti, které podle nich ovlivňují tvůrčí potenciál jedince. Jako první potenciál popsali toleranci vůči dvojznačnosti, která znamená schopnost orientovat se v neznámé situaci, řešit nejasně vymezené a strukturované úkoly. Jako další charakterizoval tzv. stimulační svobodu, tj. schopnost opomíjet vymezená pravidla, zejména v případě dvojznačnosti situace. Mezi dalšími vlastnostmi jsou uváděny: funkční svoboda, flexibilita, ochota riskovat, preference zmatku, kde tvořivý jedinec upřednostňuje složité a nesouměrné úkoly a rád vnáší řád do chaosu na základě svého vlastního systému, a dále vytrvalost a odvaha.²² Největší význam pro tvůrčí proces má tolerance vůči dvojznačnosti. Dalších devět vlastností přispívá k tomu, aby se tato tolerance projevila. J. S. Dacey a K. H. Lennon uznávají, že kromě deseti výše uvedených rysů se na tvořivosti podílí i další vlastnosti jako například citlivost vůči existenci problému, otevřenost zkušenostem a novým informacím, nezávislost, samostatnost, sebedůvěra, schopnost uvažovat konvergentně i divergentně, sebeovládání, odpovědnost, plánovitost. Poznávají, že ne každý tvořivý jedinec disponuje všemi výše uvedenými charakteristikami, ovšem vykazuje jich značný počet.²³

Vlastnostmi tvůrčí osobnosti se také zabýval Zelina.²⁴ Za významné charakteristiky tvůrčí osobnosti považuje autonomii (nezávislost jedince na vněj-

²¹ Srov. HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, s. 58.

²² Srov. LENNON, K. H., DACEY, J. S. *Kreativita*, s. 24.

²³ Tamtéž, s. 25.

²⁴ Srov. ZELINA, M. *Výchova tvorivej osobnosti*, s. 32.

ším světě, odolnost vůči společenskému nátlaku), sebekontrolu (vědomou kontrolu a řízení vlastní činnosti, tendenci vytyčovat si dlouhodobé cíle), otevřenost (ochotu poznávat, snažit se pochopit, objevit podstatu problému, schopnost pozorovat a všimnout si vztahů a souvislostí), dále pak bezprostřednost, variabilitu (rozmanitost, pružnost a proměnlivost osobnosti, schopnost přijmout logické rozpory, překonávat stereotypní myšlení a přijímat kompromisy), činnost, energičnost a zaujetí činností.²⁵ Obecně se mezi základní rysy tvořivých osob, které se opakovaně objevovaly ve více studiích, řadí: nezávislost, citlivost vůči problémům, zvědavost, toleranci víceznačných situací, vytrvalost, otevřenost novým zkušenostem, ochotu riskovat, sebedůvěru, samostatnost, odvahu hájit vlastní názory a přesvědčení.²⁶

U tvůrčích osobností platí, že mají výjimečnou zásobu rozumové, leckdy i fyzické energie. Jejich svět je složitější, a proto žijí tito tvůrci obvykle i komplikovanější život. Hledají napětí pro příjemnost, kterou při něm pocítují.

1.3 Bariéry tvořivosti

Už v roce 1986 psal E. Bakalář a P. Erazím o bariérách tvořivosti. Tento problém nazývali jako falešný postoj k problémům. Život je plný těžkostí a problémů. Člověk není ani rostlinou ani neživým bezduchým objektem. Protože může myslet, cítit, reagovat, pamatovat si, plánovat, postupovat kupředu, protože je bytostí společenskou, úzce spjatou s ostatními, nelze si představit život bez problémů, těžkostí a výzev, bez úsilí a bez bojů s obtížemi, proti kterým se staví vrozená lidskost a tvořivé síly člověka.²⁷ Pro zdravý, plně fungující lidský život jsou ovšem problémy, úskalí, těžkosti a překážky integrující výzvou k ověření a rozvoji kreativních schopností. Zdravý tvořivý člověk takové výzvy vítá. Daří se mu zvládat problémy a vyhledává je kvůli uspokojujícím zkušenostem a jejich překonávání a ovládnutí. Pro většinu málo tvořivých lidí je

²⁵ Srov. ZELINA, M. *Výchova tvorivé osobnosti*, s. 35.

²⁶ Srov. SZOBIOVÁ, E. at. al. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, s. 15.

²⁷ BAKALÁŘ, E., ERAZÍM, P. *O tom, co je psychologie tvořivosti a o bariérách v koncepci a tvořivé práci*, s. 50.

typická pasivita. Na situace reagují, místo toho, aby tvořivě jednali a nové situace vytvářeli. Očekávají, že se na ně usměje štěstí díky náhodnému zásahu. Protože se tento druh "štěstí" dostavuje zřídka, svádí často pasivní člověk své obtíže na vnější okolnosti nebo na jiné lidi. Nevidí nebo nechce přiznat, že pravý důvod nespokojenosti tkví v něm samém. Pouze tehdy, když se člověk rozhodne překonat vlastní pasivitu a začne se s problémy aktivně a tvořivě potýkat, začne utvářet pevný základ svého psychického zdraví a štěstí.²⁸

Když se někdo chce trvale chránit před nepříjemnostmi, omyly, zklamáním a škodami, svou odolnost a zdraví tím neposílí. Podstata tvůrčího růstu tkví ve schopnosti udělat krok do neznáma, přechodně se vzdát rutiny dosavadního života, která nabízí iluzi jasně a jistě viděné budoucnosti. Aby se člověk mohl podílet na nadějích, musí být připraven podstoupit i nějaká rizika. Rovnováhy a plnosti života nedosáhneme tím, že budeme couvat před zkušeností jenom proto, abychom zachovali formu, do které byl „odlit náš vlastní život“. „Jediné Já, které se vyplatí vlastnit, je takové Já, které se zajímá o mnoho věcí mimo sebe.“²⁹

Tvořivé myšlení je podmíněno nejen zvládnutím správných myšlenkových postupů, uplatněním specifických schopností, ale i využitím generátorů myšlení a překonáváním různých inhibitorů myšlení. Různé bariéry působí na člověka jednak zvenčí, jednak mohou být tvořivé aspirace ohrožovány silami, které si v sobě utváří člověk sám. Prolamování bariér je proto základní cestou, kterou si člověk musí osvojit, má-li se skutečně propracovat ke svým nejvlastnějším schopnostem, umožňujícím mu uplatňovat tvořivé myšlení v celé jeho šíři.³⁰

J. Pokorný³¹ dělí bariéry tvořivosti na **vnější a vnitřní**. Za vnější bariéry jsou považovány **bariéry prostředí a bariéry sociální**. Za vnitřní bariéry jsou považovány **bariéry psychické, subjektivní a mentální**. Bariéry vnější jsou bariéry **vznikající na úrovni řízení a organizace práce a bariéry kultury**, které fantazii a reflexi chápou jako něco nepřesného, nevědeckého, a považují je za ztrátu času.

²⁸Srov. BAKALÁŘ, E., ERAZÍM, P. *O tom, co je psychologie tvořivosti a o bariérách v koncepční a tvořivé práci*, s. 51.

²⁹RAUDSEPPE, E. *So steigern Sie Ihre Kreativität*, s. 20.

³⁰Srov. POKORNÝ, J. *Paměť, učení, tvořivost*, s. 70.

³¹Tamtéž, s. 71.

Odsuzování hravosti jako něčeho dětinského a nezodpovědného a pověru považují za řešení problémů za vážnou záležitost, v níž není místo pro humor. Posilování funkce udržovací na úkor funkce inovační dává přednost tradicím před změnami.³²

J. Pokorný zastává názor, že všechny problémy lze vyřešit pouze soustředěným nápor, vědeckým myšlením a dostatkem prostředků. Uvedl bariéry **vznikající na úrovni řízení a organizace práce**, kde mají lidé obavy z ohrožení vlastního postavení, konzervatismus, nepružnost, neochotu při zavedení něčeho nového a omezování prostoru pro tvořivost, přeceňování mechanické rutinní práce a ubíjející potenciál. Další vnější bariéry **vznikají v pracovních skupinách**. Mají kritický přístup kolektivu ke všemu, co se vymyká průměrnosti a je zde atmosféra nepochopení, ignorace, závisti.³³

Mezi bariéry vnitřní řadí J. Pokorný **zábrany ve vnímání**, mezi které patří těžkosti ve vymezení problémů, tendence vymezit oblast příliš úzce nebo příliš široce, neschopnost vidět problém z různých hledisek, stereotypnost pohledu na problémové situace, přesycení informacemi a podněty, nevyužívání všech smyslových podnětů. J. Pokorný mezi bariérami také uvádí **postojovou uzavřenost a zaměřenost**. Zaměřenost myšlení znemožňuje odpoutat se od reality, kterou jsme určitým způsobem vedeni, na kterou jsme zaměřeni. Předsudky způsobují, že myšlení je uzavřené a nepřístupné k jakýmkoliv faktům, poznatkům nebo úvahám, které jsou v rozporu s tímto předsudkem a první myšlenka má v úvahách často dominantní postavení a blokuje další myšlenky, jsou-li s ní v rozporu. Patří sem také **emocionální zábrany** – strach udělat chybu, selhat, riskovat. Neschopnost tolerovat dvojznačnost, touha po bezpečí, pořádku, nechuť k chaosu, neschopnost relaxovat, inkubovat a vnímat problémy. Další zábranou může být nadměrné nadšení, přílišná motivace k rychlému úspěchu, neschopnost využívat a ovládat představivost a neschopnost odlišit realitu od fantazie. U **intelektových a výrazových bariér** je řešení problému využitím nesprávného jazyka, nepružné či nepřiměřené užití intelektuálních strategií

³² Srov. POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení*, s. 43

³³ Tamtéž, s. 43.

k řešení problémů, nesprávné informace nebo nedostatek informací a nedostatečná dovednost vyjádření myšlenek.³⁴

Další známé dělení bariér tvořivosti pochází od J. L. Adamse. Ten rozděluje bariéry na **bariéry percepční, bariéry kultury a prostředí, bariéry emocionální a výrazové a bariéry intelektové a výrazové.**

Bariéry ve vnímání (percepční) jsou bariéry, které brání řešiteli jasně vnímat vlastní problém nebo informace, které jsou pro jeho řešení nezbytné. Jsou to těžkosti s vymezením problémů, neschopnost vyčlenit problém ve spleti zdánlivých problémů, tendence vymezit problémovou oblast příliš úzce nebo příliš široce, neschopnost problém vidět z různých hledisek, spokojenost, nasycenost a z nich vyplývající nepozornost a neschopnost používat smyslové imaginace v myšlení.

U **bariér kultury** působí kulturní vzorce a referenční rámce, např. názor, že fantazie a reflexe jsou ztrátou času a bláznovstvím, že hravost je jen pro děti. Patří sem odmítání citu, intuice a preferování tradice před změnou. Názor, že jakýkoliv problém lze vyřešit vědeckým myšlením a dostatkem peněz.

Bariéry prostředí řeší problémy jako vážnou záležitost, v níž není místo pro humor. Řešení ovlivňují fyzické vlivy (barevné, akustické), brzdění tvořivého procesu skupinou nebo brzdění tvořivého procesu vedoucím.

Emocionální bariéry jsou překážky volného přezkoumávání nápadů. Např. strach udělat chybu, selhat, riskovat nebo neschopnost tolerovat dvojznačnost. Preferování role posuzovat nápady před rolí nápady tvořit. Posuzování, kritika a praktičnost jsou samozřejmě při řešení problému důležité. Nezájem o problémy, nereagování na výzvy. Nadměrné nadšení a přílišná horlivost, neschopnost relaxovat, omezená představivost, neschopnost odlišit realitu od fantazie. Mezi **intelektuální bariéry** patří nevhodná volba taktik a myšlení. Patří sem používání navyklých, avšak pro daný případ nevhodných metod, spoléhání na nesprávné informace, orientace na nesprávnou strategii řešení, špatná organizace práce a další.

³⁴ Srov. POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení*, s. 44.

Výrazové (komunikační) bariéry omezují schopnost sdělovat myšlenky. Nedostatečná jazyková dovednost vyjadřovat myšlenky a nepřesnost verbálního vyjadřování.³⁵

L. Adams a J. Pokorný se v mnohém shodují. Bariéry kultury popisují velmi podobně. Bariéry vznikající na úrovni řízení, bariéry vznikající v pracovních skupinách a postoje uzavřenost by se daly přiřadit k bariérám prostředí. K bariérám kultury dále patří odmítání citu, intuice a preferování tradice před změnou. J. L. Adams uvádí mezi bariérami tvořivosti také názor, že jakýkoliv problém lze vyřešit vědeckým myšlením a financemi. Zábrany ve vnímání od J. Pokorného jsou téměř totožné jako bariéry tvořivosti od L. Adamse. Shodují se v kritice tendence vymezit problémovou oblast příliš úzce nebo příliš široce, také v popisu emocionálních, intelektových a výrazových bariér. Za nejdůležitější bariéry považují nepružné či nepřiměřené užití intelektuálních strategií k řešení problémů a nesprávné informace nebo nedostatek informací.³⁶

J. Hlavsa člení bariéry tvořivosti na **vnitřní** (psychologické) a na **vnější**, které dále rozděluje na **technické** (dané přírodními podmínkami, stavem výroby a techniky) a **sociální** (dané společenskými a ekonomickými vztahy, úrovní organizace, řízení, vzdělání, kultury).³⁷

Když porovnáám výše zmiňované autory, dojdou k závěru, že bariéry tvořivosti jsou závislé především na psychice, technice a společnosti.

Je mnoho oblastí, z nichž se bariéry tvořivosti rodí a které tvořivost nejvíce podněcují, nebo naopak omezují. Ale také je mnoho faktorů, na kterých jsou bariéry tvořivosti závislé. Nyní si přiblížíme faktory sociální:

Rodinné prostředí má pro vznik a rozvoj tvořivosti ten jedinečný význam, že umožňuje v nejužším, nejintimnějším kontaktu důvěrně známých lidí neformální vztahy. V tomto směru nemohou rodinu plnohodnotně nahradit žádné jiné instituce nebo společenské organizace. Nejvýznamnější je působení rodiny v dětství a dospívání, kdy se uplatňuje především role rodičů, ale i úloha ostatních

³⁵ Srov. POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení*, s. 44.

³⁶ HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 22.

³⁷ Tamtéž, s. 23.

příbuzných ze širší rodiny, jako je úloha babiček a dědečků. Tyto vlivy se nejčastěji podílejí na vzniku tvořivých zájmů. Sourozenci, životní partner a ostatní příbuzní v dospělosti působí většinou již jen na jejich rozvíjení.

V užší rodině se na stimulaci tvořivých postojů podílí velmi významně také její hmotné prostředí. Pro vyrůstajícího mladého člověka je konfrontace s konkrétním zpředmětněním tvořivých orientací rodičů nejcennější a i v dospělém věku je přínosná. Nejsilnějším faktorem v této oblasti je skutečnost, zda člověk využívá ve svém domově výsledky vlastní tvořivé práce nebo tvořivé práce příbuzných či přátel.³⁸

Rodinné důvody jsou druhou nejčastější překážkou tvořivosti. Hned za nimi se objevují bytové problémy a nedostatek prostoru pro realizaci tvořivé činnosti.

Mimorodinné sociální prostředí – tvořivou orientaci většinou jen upevňuje, ale někdy ji může také vzbudit. V dětství to bývá nejčastěji škola, v dospívání kamarádi a v dospělosti přátelé.

Zaměstnání patří také mezi důležité faktory. Člověk tráví v zaměstnání nejdlejší souvislý časový blok. Zaměstnání bývá také často uvedeno jako hlavní překážka účasti na tvořivých činnostech. Mezi hlavní faktory tvořivosti v téhle sféře patří např. pracovní podmínky, jako je technické vybavení pracoviště, úroveň kultury práce, charakter práce a organizace práce. Důležitým faktorem jsou také mezilidské vztahy, které mohou být kooperativního, přátelského, výkonného a negativního typu. Pracovní iniciativa je také důležitá. Zájem a přemýšlení o práci, upozornění na nedostatky a připomínky k práci, pomoc spolupracovníkům, zvláště nezpracovaným a s menšími výkony. Kulturní život v podniku má také velký vliv na vztah k práci. Lidé, kteří se i ve volném čase věnují tvořivým činnostem, mají vyšší úroveň celkové tvořivosti.³⁹

Společenské a zájmové organizace – mají potenciaální předpoklady pro uspokojení potřeb, zájmů a zálib tvořivého charakteru mnohem větší, než se ukazuje v praxi. Měly by být schopny poskytnout speciální prostory, pomůcky a vybavení pro činnost s vysokým stupněm tvořivého potenciálu.

³⁸ Srov. SCHWARZ, K. *Stimuly a bariéry tvořivosti*, s. 137.

³⁹ Tamtéž, s. 138.

Hromadné sdělovací prostředky – napomáhají tvořivosti mnohem více než společenské a zájmové organizace. Pomáhají hlavně tím, že poskytují informace a vědomosti, ale málo inspirují k tvořivým činnostem. V ČR existuje celá řada sdělovacích prostředků, ale velmi málo sdělovacích prostředků zaměřených výslovně na tvořivé aktivity.

Ačkoliv vybavenost obyvatel předměty kulturní povahy ovlivňuje přímo tvořivost obyvatel, souvisí držení některých těchto předmětů s vyšším podílem na tvořivých činnostech, s vyšší kulturou bydlení i s vyšší celkovou úrovní tvořivosti.

Společenské instituce – z hlediska tvořivosti můžeme rozdělit instituce na vytvářející větší prostor pro tvořivost (služby, nemocnice, doprava) a instituce napomáhající přímo tvořivosti (kulturní a zájmová zařízení). Nedostatky v činnosti zejména první skupiny institucí jsou vážnou překážkou rozvoje tvořivosti. Dobrá dosažitelnost institucí druhé skupiny je bezprostřední podmínkou tvořivosti, avšak ani tato dosažitelnost není uspokojivá. S vyšším stupněm poznávací složky tvořivosti a také s celkovou tvořivostí bydlení souvisí pozitivně návštěvnost většiny těchto zařízení, například návštěvnost kina, knihovny a kulturního domu. Třetím aspektem významu společenských institucí pro tvořivé činnosti je jejich vybavenost vhodnými prostorami, zařízením, materiálem apod. V tom spočívají největší nedostatky. Instituce napomáhající tvořivé činnosti jsou většinou orientovány na špičkové kolektivy a jednotlivce a nikoliv na běžné projevy tvořivosti širších vrstev obyvatelstva. Vzhledem k tomu, že většina bytových prostor není uzpůsobena a vybavena pro tvořivou činnost speciálního charakteru a ani do budoucna nelze v tomto směru u nás očekávat výraznou změnu, měla by kulturní zařízení podle Schwarze⁴⁰ tento nedostatek pro tvořivé jednotlivce vhodným způsobem překlenout.

Pohyb obyvatelstva – může být z hlediska tvořivosti pozitivním faktorem, jedná-li se o možnosti rozšíření okruhu působnosti člověka a jeho kontaktů se širším okolím. Stává-li se však tento pohyb příliš častým a vyplňuje-li pravidelně

⁴⁰ Srov. SCHWARZ, K., *Stimuly a bariéry tvořivosti*, s. 139.

příliš dlouhé časové úseky v každodenním životě člověka, pak je z téhož hlediska faktorem negativním. V tomto smyslu je to neobyčejně vysoký počet dojíždění do zaměstnání. Dojíždění lidí do zaměstnání působí negativně jak na pracovní, tak na celkovou tvořivost pracujících.

Bariéru představuje dojíždka i tam, kde je třeba dojíždět za provozováním tvořivých činností. Obzvláště velkým problémem je každodenní migrace obyvatel tam, kde dochází ke dvojí dojíždce, jak za prací, tak za kulturou a tvořivým vyžitím. V tomto smyslu působí negativně i nedostatečná vybavenost nových městských sídlišť, z kterých je zpravidla také nutno dojíždět za prací i za kulturou do vzdálenějších městských čtvrtí.

Na vytváření příznivého klimatu pro tvořivou činnost ve venkovských obcích, respektive některých městských sídlišťích, působí negativně také značná migrace stěhování. Velká část migrantů se totiž přestěhovává bez jisté perspektivy trvalého setrvání v novém bydlišti, respektive považuje přestěhování pouze za přechodné provizorium před konečným řešením své bytové nebo pracovní situace. Tito migranti nezapouštějí trvalé kořeny v obci, která je jejich novým bydlištem. To se týká zejména obcí v blízkosti velkých měst, ale i některých sídlišť.⁴¹

Podle Schwarze docházíme na základě analýzy bariér tvořivosti ke zjištění, že pro tvořivost je vhodné sociální prostředí, jako jsou sídelní lokality. Toto prostředí musí být podle našeho názoru charakterizováno vyhovujícím typem stálé a nerušené sociální komunikace v lokalitě. Dále toto prostředí podmiňuje dobrá skupinová atmosféra v lokalitě s dobře fungující zpětnou vazbou mezi „centrem“ a „okrajem“ lokality. Přitom se uplatňuje především pocit sounáležitosti v lokalitě, vědomí jasně vymezené sociální role, pocit závislosti jednoho na druhém, ale současně bezpečnosti a ochrany.⁴²

Prolamování bariér je základní cestou k osvojení si vlastního tvořivého myšlení.

⁴¹ Srov. SCHWARZ, K., *Stimuly a bariéry tvořivosti*, s. 140.

⁴² Tamtéž, s. 142.

1.4 Imaginativní výchova

Imaginace je v psychologii vymezována jako obraznost, obrazotvornost, představy, fantazie, vzpomínky, snění, intuice, inspirace, invence. Imaginativní aktivity dokáže zkreslovat, tlumit a ochromovat, ale zároveň také povznáší, poetizuje a tvoří podle toho, který z daných aspektů sám jedinec rozvíjí a uplatňuje. Podobně ovlivňuje její projevy i společenská atmosféra. Proto nebylo širší zkoumání imaginace mnohdy ani žádoucí a možné.⁴³

V historii se imaginací zabýval Platón. Svět idejí povýšil nad realitu, funkci fantazie v lidském duševním dění ovšem nedoceníl. Platónův žák Aristoteles chápal imaginaci jako pozitivní funkci, jejíž smysl spočívá zvláště v kreativním domýšlení skutečnosti a anticipaci budoucnosti. G. Hegel uvádí, že imaginativní výchově příliš nepřála středověká scholastika. Preferovala uzavřený dogmatický systém předem stanovených a nezaměnitelných pravd. Až renesance nově vymezila vztah jedince ke světu i k sobě samému, tedy i k tvořivosti. Následující racionalismus, v pochopitelné reakci na jednostranné nadužívání fantazie církví, ji ke své škodě opět podcenil. Výrazně se pak o její rehabilitaci zasloužili I. Kant a G. V. Hegel, oceňující u imaginace zvláště to, „že svým metaforickým obrazným zaměřením navozuje další příbuzné představy a dává tak možnost nahlédnout do oblastí mimo naši zkušenost, je tedy cestou k nadmyslnému do světa idejí, kam nelze jít přes rozum.“⁴⁴ „Vniknout do podstaty umění předpokládá poddat se bezprostřednímu vnímání, citu a obraznosti. Tuto specifickou umožňuje výlučně fantazie.“⁴⁵

Sama psychologie začala šířeji doceňovat význam fantazie z hlediska utváření a adekvátního fungování celku duševního dění osobnosti teprve v relativně nedávné době. První práce o problematice imaginace vznikly v USA a dalších západních zemích až v meziválečném období, byly to však spíše jen nesystematické

⁴³ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*, s. 16.

⁴⁴ KANT, I. *Kritika soudnosti*, s. 130.

⁴⁵ HEGEL, G. V. *Estetika*, s. 223.

pokusy a v konkurenci s behaviorizmem i psychoanalýzou nevzbudily větší ohlas.⁴⁶

Také S. Freud se zabýval nepřímo fantazií. Podle Freuda má dítě i dospělý stejnou tendenci k fantazii. U dítěte je jejím projevem hra a u dospělého jsou jím sny a přání.

C. G. Jung poukazuje na mýty, pověsti, pohádky, v nichž jsou uloženy zkušenosti nespočetných generací předků, které pak ovlivňují psychický život cestou imaginace. C. G. Jung zdůrazňoval spojení fantazie s nevědomím, v němž viděl zdroj tvůrčí činnosti.⁴⁷

M. Nakonečný shrnuje, že fantazie je zvláštním druhem představivosti, vytvářející však něco nového, co překračuje hranice skutečnosti a co je pak buď uskutečnitelné fyzickou realizací, anebo zůstává trvale neskutečným.⁴⁸

Také Hartl označuje imaginaci jako vizuální představy tvořící fantazii. Pojmy představa a fantazie jsou však již obvykle definovány poměrně jednoznačně. Představa je specifikována jako „reprodukce vnímaného“, tedy „názorná forma paměti“, kdežto fantazie se obecně chápe jako „duševní činnost obohacující realitu o různé výtvary, které jsou neskutečné – ať dočasně či trvale. Jak představy, tak fantazie jsou psychologickými aktivitami subjektu, které se vzájemně liší jak charakterem svých postupů, tak produktů. Tyto dvě kategorie je těžké oddělit, jedna totiž využívá druhou. Další imaginativní aktivitou je snění. Snění (intuice) tvoří jen dílčí složky komplexnějších názorně-prožitkových útvarů.“⁴⁹

T. Ribot rozlišoval fantazii materiální, difluující, praktickou, komerční a utopickou. Do materiální řadil reálné asociace, do difluující odlišnou realitu, do praktické manipulaci s objekty, do komerční obchodní myšlenky a do utopické co by mělo být kdyby. Vedle fantazie doprovázející čtení a vyprávění je dnes obvykle uváděna jen fantazie vědecká, technická a umělecká. Každá z nich má odlišný průběh, obsah i funkci.⁵⁰

⁴⁶ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*, s. 17.

⁴⁷ Tamtéž, s. 18.

⁴⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 15.

⁴⁹ Tamtéž, s. 13.

⁵⁰ Srov. RIBOT, T. *L'imagination créatrice*, s. 20.

Imaginace podle Čačky zasahuje ve všech vrstvách duševního dění do všech oblastí duševního dění osobnosti. V oblasti poznávacích funkcí působí například jako nějaký „okrajový nástroj“ názorných myšlenkových operací, ale spolupodílí se i na motivaci učení, získává nezanedbatelné místo v procesu sebepoznávání a nakonec hypoteticky doplňuje také chybějící informace při integraci systému osobního vzdělávání. Z hlediska citů a dynamického vyrovnávání „duševní homeostázy“ se imaginace podílí nejen na kompenzaci neuspokojivé reality, ale tvoří i významnou složku postojů, napomáhá vlastnímu sebepojetí a na nejvyšší úrovni rozvoje výrazně přispívá až k formování uceleného subjektivního „obrazu a řádu světa“.⁵¹

Imaginativní výchova vede žáky k tvořivým aktivitám. Tato výchova umožňuje žákům optimální seberealizaci. Jde o výchovně vzdělávací proces, včetně kultivace myšlení, který je nemyslitelný bez rozvíjení a uplatňování představivosti a fantazie. Cílem této výchovy je vytvořit harmonickou osobnost. Výuka by měla podporovat tvořivost, a to hlavně formou hry. Avšak poskytnout dostatek možností k optimálnímu rozvoji musí především rodina a škola. Ve škole mateřské, základní i střední je žákům nabídnuto mnoho aktivit. U předškolních dětí se imaginace a výchovně vzdělávací proces rozvíjí například hrami, dramatizací, vyprávěním pohádek i výtvarným projevem. U těchto dětí je důležitý kvalitní slovní projev. U dětí školního věku se projevuje imaginace snů, mýtů a pohádek. Už rozlišují teorii, význam i výchovnou funkci hry. Také výtvarný projev je důležitý k rozvoji osobnosti v tomto věku. Účinným prostředkem podporujícím uplatnění představivosti a fantazie je také dramatizace vhodných učebních témat z literatury, historie, občanské výchovy a jiných vyučovacích předmětů.⁵²

Nejvlastnější uplatnění nachází imaginace v tvořivosti. Aby mohl pedagog tvořivou aktivitu podporovat a usměrňovat, musí projít celou její strukturu. Jsou jí kromě konvergentního a divergentního myšlení a paměti hlavně imaginativní aktivity, jako je představivost, fantazie, intuice. Učitel by měl v žácích cílevědomě pěstovat představivost. Mé zkušenosti z praxe potvrzují, že značnou překážkou

⁵¹ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*, s. 14.

⁵² Srov. MAŇÁK, *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 24.

při inovativních i tvořivých činnostech žáků je jejich malá schopnost nadhledu na řešený problém, osvobození od silného tlaku stereotypního nazírání a šablonovitého, vžitého a nereflektovaného pojetí jevu nebo situace. Mladí lidé se bojí riskovat, zkoušet něco nového, neotřelého. Měli by nacházet nová řešení a překonávat koleje starého myšlení.⁵³

Díky imaginaci člověk také nežije pouze v přítomnosti, ale je schopen se emancipovaně přenášet i do minulosti a anticipovat vlastní budoucnost. Na jedné straně sice fantazie napomáhá pružnosti názorných operací i adekvátnějšímu chápání abstraktních kategorií, na druhé straně by však její přemíra mohla vést až k redukci poznání. Chceme-li tedy imaginaci v pedagogické práci začít systematicky využívat, musíme stále hlouběji poznávat jak její zákonitosti, tak důsledky.⁵⁴

⁵³ Srov. MAŇÁK, Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, s. 25.

⁵⁴ Tamtéž, s. 15.

2 Cíle výchovy a vzdělávání v dějinách filosofického myšlení

2.1 Antické pojetí filosofie výchovy

Antická kultura se vyznačuje dokonalostí a obsahovým bohatstvím, které nemá srovnání. Stojí na základech položených mýty o vzniku světa, náboženskými představami, zkoumáním přírody a přemýšlením o životě a světě. Specifickým rysem tohoto období vývoje filosofie je svérázný způsob teoretizování, které se v této době formuje a v konkrétní podobě se projevuje ve formulovaných otázkách a způsobech jejich řešení.⁵⁵

Antická filosofie nepatří jen minulosti, je moderní a předjímá budoucnost a tedy i dnešní vývoj filosofie. Antická filosofie formuje způsoby filosofování, které zachovávají svou hodnotu dodnes a jsou vzorem filosofického myšlení ve všech dalších obdobích vývoje evropské kultury. V antické filosofii nastal velký obrat k člověku. V reálném životě se to projevilo v orientaci na praktické potřeby řeckých městských států, ale zároveň s tím v silící tendenci k racionalismu spojené s úsilím o harmonický rozvoj tělesné i duševní stránky osobnosti. Jde o mravní a právní stránky života. Zatímco doposud stál ve středu zájmu kosmos, nechali sofisté a Sokrates filosofii sestoupit z nebe, přemístili ji do měst, zavedli ji do domů a přiměli ji, aby se zabývala životem, mravy, dobrem a zlem.⁵⁶

Sókratés byl hlavním představitelem antické filosofie, stál u zrodu racionalistických a osvícenských tradic evropského myšlení. Proto jeho pohledy na výchovu a vzdělávání jsou zvláště významné. Sókratés je líčen jako myslitel, který žije bohatým vnitřním životem, nazírá svůj vnitřní svět a neusiluje o vědění v obvyklém smyslu slova. Sókratés klade otázky, které když chceme zodpovědět,

⁵⁵ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 7.

⁵⁶ Tamtéž, s. 7.

tak musíme zapojit vlastní myšlení, poznatky a zkušenosti. Na Sókratovy otázky bylo zdánlivě lehké odpovědět, ale po zamyšlení to bylo velmi těžké. Podle Sókrata je základní filosofická otázka „Co je ...?“ Aristoteles později ukáže na to, že Sókratés hledá to, co je obecné, a snaží se o jeho definování. Pouze znalost pojmu, po němž se táže, umožňuje říci, co podstata označovaná tímto pojmem je. Znalost podstaty vypovídá o každé věci, jež spadá pod tento pojem.⁵⁷

Např. na otázku, zda je ctnost naučitelná či nikoliv, může odpovědět jenom ten, kdo ví, co je ctnost. Sókratés tedy vychází z toho, že existuje nějaká prioritní možnost vědění, kterou je třeba vyprovokovat, ozřejmit, uvědomit si. Samostatný tento úkon je nezbytný k tomu, abychom poznali hranice a možnosti znovu uchopit, odhalit v sobě samém mnoho krásného a rozumného. Sókratés soustavně odmítá to, že by byl učitel a zpochybňuje, že lidé, s nimiž komunikuje, by se od něj mohli něčemu naučit. Chce proměnit život člověka tím, že jej přiměje ke způsobu myšlení, který je vlastní filosofům.⁵⁸

Vzdělávání považuje Sókratés za celoživotní úkol a osobní hledání každé osobnosti. Podle Sókrata má být výchova a vzdělávání výsledkem samostatné tvůrčí myšlenkové aktivity, která se realizuje v průběhu dialogu. Tyto schopnosti se rozvíjí nejen osvojením znalostí, ale povahou celého bytí člověka, a nutně zahrnují mravní a estetickou dimenzi. Sókratovský dialog je činností, která hraje úlohu sebevzdělávání a je směřována k pěstování sebekontroly a sebekritiky jako důležitých vlastností vzdělané a ctnostné osobnosti. Kromě vědění a ctnosti jsou pro Sókrata důležité dovednosti. Ty se pěstují tím, že žák je veden k odpovědnosti za své názory, které musí být schopen obhajovat.⁵⁹

Sókratova koncepce vzdělávání není vhodná pro každého. Je efektivním metodologickým postupem pouze pro ty, kdo se již věnovali poznání odpovídajícímu těm nejpřísnějším standardům. Přitom nemuseli o těchto standardech vědět.⁶⁰

⁵⁷ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 7.

⁵⁸ Tamtéž, s. 13.

⁵⁹ Tamtéž, s. 14.

⁶⁰ Tamtéž, s. 16.

Úspěch Sókratovy filosofie výchovy plyne z toho, že se orientuje na pěstování způsobu myšlení, které se nespokojuje s jednoduchými odpověďmi na formulované otázky. Směřuje účastníky dialogu k obtížným standardům, které lze tolerovat jen potud, pokud pokládají vědění za nejvyšší hodnotu. Filosofie je takovou láskou k vědění, která překračuje hranice ryziho poznání a proměňuje život a výsledky těch, kdo se ztotožnili s jejími principy. Filosofie nachází uplatnění všude tam, kde se dvě osobnosti scházejí, aby mohly diskutovat o tom, jak lépe žít jejich životy.

Sókratés díla jako taková nevydával, většinou o něm psali jiní filosofové. Sókratovské dialogy jsou dílo **Platónovo**, literární forma rozhovoru mezi (fiktivním) Sókratem a dalšími postavami jeho doby. Ideje, které se Platón snaží zprostředkovat, nevycházejí přímo z úst jednotlivých postav, ale objevují se postupně prostřednictvím sókratovské metody a pod jeho vedením. Platónovi jako filosofovi se podařilo vybudovat jeden z nejucelenějších systémů, který obsahuje pohledy na svět, člověka, poznání, stát, výchovu a vzdělání. Své názory na výchovu vyložil v dialogu *Menón*, v němž navazuje na Sókratovu metodologii. Platón zde řeší otázku, „zda-li se dá učit zdatnosti“ a co je zdatnost.⁶¹

Cílem Platónova pojetí výchovy a vzdělávání je odůvodnit, že tázání má být nekonečnou řadou otázek. Taková výchova připravuje osobnost k trpělivé reflexivní práci se širokým okruhem názorů a zkušeností, která povede ke vzniku konzistentního a sofistického celku myšlení. Z raných dialogů plyne doporučení všem, kdo se angažují ve výuce a výchově, aby podporovali aktivní zapojení do tohoto procesu osobnosti každého, kdo se vzdělává. Aktivní zapojení umožňuje ověřit správnost našeho přesvědčení, rozšiřuje jeho hranice na základě odhalení nových vztahů a interakcí, odhaluje rozpory mezi přesvědčením a praktickou zkušeností. Prostřednictvím postavy Sókrata zpochybňuje Platón spolehlivost mínění, které neprošlo zkouškou dialogického ověření.⁶²

Platón měl na koho navazovat. Vychází z toho, že areté (ctnost) je výsledkem učení, vzdělávání, výchovy, péče o vlastní duši. Zároveň s tím navazuje na svého

⁶¹ Srov. PLATÓN. *Euthymédemos, Menón*, s. 70.

⁶² Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 29.

učitele Sókrata v názoru, že pěstování určitých vlastností vyžaduje, aby existovaly vhodné podmínky, vrozené předpoklady umožňující úspěšnou výchovu. Sókratés je přesvědčen, že zdatnost je předmětem vzdělávání, vědění. Ztrátou vědění jednotlivec pozbývá také schopnost mravného jednání a dostává se do zajetí zla.⁶³

Platónova koncepce výchovy směřuje k tomu, aby špatné prvky výchovy byly pojmenovány a odstraněny z reálného života. Správnou výchovou v jeho pojetí je výchova filosofická a vzorem dokonalého učitele je Sókratés, který nejen prezentuje ideální model vzdělávání v práci, ale co je důležité, teoreticky tento model obhajuje. Celé jeho myšlení a jednání mají na mysli výchovný efekt, který se projevuje prostřednictvím vědění totožného s mravností a štěstím. Ideální výchova je pro Platóna neoddělitelná od občanského života spojeného s komunitou, která realizuje své výchovné poslání prostřednictvím nejlepších občanů skrze vládců – filosofy.⁶⁴

Výchova a vzdělávání je podle Platóna činností vysoce náročnou stejně tak jako činnost vědecká, politická, umělecká. Je to činnost vysoce individuální a proto vyžaduje, aby nejen osobnost vychovatele, učitele, ale také každý jednatel pečoval o svou duši. Vzdělávání je činností svobodného ducha, nespoutaného nutností, zákazy a normami. Každý jedinec je vlastním učitelem, který pěstuje svou duši pro zachování vzdělanosti celé společnosti.⁶⁵

Na první pohled se zdá, že ideální harmonicky uspořádaná obec nepotřebuje formulovat zvláštní zásady. Je tomu tak v případě, že uvažujeme výchovu individuální. Ideální stát potřebuje určitý výchovný řád proto, že kromě individuálních čností jsou důležité čnosti občanské.⁶⁶

Dalším představitelem antické filosofie byl **Aristotelés**. Filosofická zkoumání realizuje důsledným používáním tří kroků. Prvním je hodnocení existujících přístupů k problému, jejich kladných a záporných stránek. Druhým krokem je problematizování jejich pojetí, formulace problémů a snaha o jejich zkoumání a nalé-

⁶³ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 30.

⁶⁴ Tamtéž, s. 30.

⁶⁵ Tamtéž, s. 31.

⁶⁶ Tamtéž, s. 33.

zání řešení. Přitom se odhaluje víceznačnost a nejasnost již existujících přístupů. Třetím je vyřešení studovaného problému s ohledem na existující přístupy. Aristotelés považuje svou filosofii za výsledek a vrchol celého předchozího vývoje řeckého filosofického myšlení. Velmi kriticky vidí své předchůdce.⁶⁷

Sám Aristotelés v různých obdobích své činnosti formuluje rozporná řešení, což vyvolává diskuse ohledně pravosti některých děl. Ve svých pracích jako by se zdržel od podávání definitivního řešení. Ponechává prostor pro hledání čtenářů a pokračovatelů. I u výchovy a vzdělání má obdobné přístupy. Označuje je pojmem *paidei* a má přitom na mysli rozumové vzdělání i mravní výchovu, které jsou prostředkem ke správnému životu spjatému nejen s užitečností, ale přednostně s ušlechtilým, dobrým a krásným. Aristotelés klade otázku po smyslu vzdělání a výchovy, hledá cestu k naplňování těchto jejich cílů.⁶⁸

Aristotelés vychází z toho, že člověk je živým tvorem, jenž má předpoklady pro společenský život. Na rozdíl od rostlin a zvířat má člověk duši rozumnou, proto je především živočichem racionálním. Zvláštností člověka není jen schopnost myslet a sdělovat své myšlenky prostřednictvím jazyka. Člověk je také „zoon politikon“, živočich společenský. To znamená, že jeho přirozenost je spjata s životem *polis*, kde má možnost prostřednictvím komunikace realizovat, ale také pěstovat a zdokonalovat svou přirozenost.⁶⁹

Pro naplnění lidského života je důležitá komunikace s rodiči, sourozenci, manželem, manželkou a dětmi, přáteli a spoluobčany. Člověk jako společenská bytost může být šťastný jen tehdy, pokud bude mít tyto podmínky naplněny. Samotná obec se odlišuje od všech ostatních z přírody známých komunit tím, že pečuje o výchovu a pěstování lidských ctností. Povaha obce je závislá na lidech samých, na směřování jejich činnosti a rozumu. Příroda poskytuje určité možnosti pro rozvoj obce a života *polis*, ale záleží na povaze státu, zda plní své základní poslání podporovat rozvoj všech jednotlivců. Své oprávnění má jen takový stát, který je založen na vnitřním poutu se společnými cíli, na vzájemném respektování

⁶⁷ Srov. ARISTOTELES. *Politika*, 35.

⁶⁸ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 45.

⁶⁹ Tamtéž, s. 45.

práv a povinností. Správná výchova a vzdělávání umožňují realizovat potenciál skrytý v každé osobnosti. Prostředkem k dosažení toho je rozvinutí vlastností nezbytných pro jejich pěstování jako občanů obce, která je zárukou štěstí. Výchova je součástí těch nástrojů, které se podílejí na formování občanských kvalit. Nezanedbatelnou roli při tom hraje i povaha státu.⁷⁰

Pro Aristotela je člověk bytostí duchovní, což znamená, že jeho duše je odpovědná za povahu jejich životních projevů. Duše je princip všech živých bytostí. Vládne, řídí, uvádí tělo člověka do činnosti. Tělo je nástrojem duše, která uvádí do činnosti praktickou, rozumovou a smyslovou stránku aktivity člověka. Proto by se měla výchova orientovat také na pěstování těla a to prostřednictvím gymnastiky, estetické a emocionální sféry. Také prostřednictvím umění, rozumu, vědy a filosofie. Rozumové části duše je přikládán zvláštní význam, což plyne z toho, že rozum je nezávislý na těle, vychází zvenčí, je božský a jediný, samostatně existující. Celistvost člověka a jeho duchovního principu vyžaduje, aby výchova byla harmonická, aby nezapomínala na pěstování každé ze stránek celistvé osobnosti.⁷¹

Dále věnuje Aristotelés velkou pozornost všeobecnému vzdělávání, které předpokládá studium prakticky všech předmětů. Přitom neočekává perfektní znalosti v každé ze studovaných disciplín. Cílem tohoto studia by měla být rozvinutá schopnost posoudit problém, který se vztahuje k danému oboru. Celkově lze říci, že osvojením mnohých předmětů a oblastí, odlišných myšlenkových postupů a metodologií poznáváme, o co máme usilovat, co můžeme dokázat a pro co je zbytečné hledat důkazy.⁷²

Aristotelés se také zabývá výchovou pomocí hudby. Je to tradiční prostředek vzdělávání. Hudba činí ostatní složky vzdělání přitažlivějšími pro každého, kdo má pozitivní vztah k melodii a hudebním rytmům. Hudba hraje roli faktoru, jenž se podílí na formování pozitivních mravních kvalit duchovního života. Hudba naplňuje duši nadšením, které rozvíjí její mravní stránky. Již samotný

⁷⁰ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 46.

⁷¹ Tamtéž, s. 48.

⁷² Srov. ARISTOTELEŠ. *Metafyzika*, s. 5-39.

poslech rytmů a nápěvů budí u všech stejné nebo podobné city. Mnohé mravní vlastnosti člověka čerpáme z hudby, což podle Aristotela není v jiných druhích umění (malířství, sochařství). Proto není lhostejné, jakou hudbu děti poslouchají. Využívání hudby ve výchově se nesmí omezit jenom jejím poslechem. Je třeba, aby děti samostatně interpretovaly, přednášely hudební díla. V tom spatřujeme jednu z cest k rozvíjení schopnosti posuzování a hodnocení nejen hudebního díla, ale také jeho přednesu.⁷³

Výchova a vzdělání se proto realizují nejen ve škole obdobné lyceu, ale také v rodině, armádě, ve veřejných diskusích, divadle, kulturních společenských akcích, které jsou místem, kde každá osobnost nejen předává, ale také se obohacuje znalostně a mravně. Lze říci, že samotná kultura a reálný život obsahují to obsahové a metodologické bohatství, které hraje výchovnou a vzdělávací roli. Proto je úkolem společnosti vytvořit takové podmínky, ve kterých by se toto bohatství otevíralo v těch formách života, do nichž vstupuje každý jedinec.

V Antice se na výchovu a vzdělávání pohlíželo jako na celoživotní proces. Výše uvedení autoři vychází z toho, že ctnost je výsledkem učení, vzdělávání, výchovy a péče o vlastní duši. Podle nich je ctnost předmětem vzdělávání a vědění. Usilují o to, aby špatné prvky výchovy byly odstraněny z běžného života.

2.2 Filosofie výchovy ve středověku

Období středověku bývá obvykle vymezováno 5. st. n. l. – 15. st. n. l. Historikové se ale v otázce začátku a konce středověku velmi liší. Počátek středověku bývá často spojován s řadou událostí. Např. v r. 324 římský císař Konstantin I. Veliký zvolil řeckou osadu Byzantion – Konstantinopolis za hlavní město římské říše. Roku 313 tentýž císař zrovnoprávnil křesťanství s ostatními římskými náboženstvími. V roce 1492 Kryštof Kolumbus objevil nový světadíl.⁷⁴

Na počátku středověku se světské vzdělání poskytovalo v tradičních římských podobách. Řada významných římských otců, např. Tertullianus, Klements Ale-

⁷³ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 51.

⁷⁴ Tamtéž, s. 55.

xandrijský, Aurelius Augustinus a další, získala nejprve toto vzdělání a následně jej pak velmi obratně využívala při výkladu křesťanského učení i při jeho obhajobě. Není bez zajímavosti, že v souladu s židovskou tradicí, na kterou křesťanství v raném období svého vývoje navazuje, hraje v systému náboženské výchovy významnou úlohu rodina, která zpočátku byla jejím hlavním garantem.⁷⁵

Výchova a vzdělání byly v průběhu středověku ovlivněny řadou významných osobností. Do 12. st. byla výchova a vzdělání přizpůsobována modelu Aurelia Augustina ovlivněného platonismem a novoplatonismem. Od století dvanáctého dominuje přístup Tomáše Akvinského, ovlivněného aristotelismem přicházejícím do Evropy z arabského světa.

Hlavním představitelem rané středověké filosofie byl **Aurelius Augustinus**. Žil od roku 354 do roku 430. Křesťanství se dostávalo do popředí, ale muselo čelit mnoha problémům a úskalím. Byla tu konkurenční pohanská učení, ve kterých dočasně dominoval i sám Augustinus. Potřeba vzdělaných učitelů víry a jejich obhájců byla viditelně velmi naléhavá.⁷⁶

Augustinovy názory na vyučovací metody, osobnost učitele i samotnou náplň vzdělání neztrácejí svou aktuálnost ani v současné době, kdy jsou právě tato témata předmětem rozsáhlých diskusí a otázky, které jsou v nich kladeny, byly již dávno zodpovězeny třeba právě Augustinem. Jeho nesmírný talent a cit pro pozitivní obsah antické tradice, ze které dovedl těžit sám a o totéž usiloval i pro výchovu a vzdělání, nám slouží jako příklad vztahu k minulým kulturním tradicím. Není náhodou, že jeho osobnost bývá srovnávána s církevním učitelem Tomášem Akvinským, který však na rozdíl od Augustina obnovil v křesťanské filosofii a teologii aristotelskou tradici, zatímco Augustinus více než Aristotela preferuje Platóna.⁷⁷

Vzdělaný, sebevědomý, racionálně uvažující **Pierre Abélard** (1079–1142) se během první části svého života přibližuje k Augustinovi. V oblasti výchovy a vzdělání musíme poukázat především na jeho úsilí o racionální uchopení křes-

⁷⁵ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 56.

⁷⁶ Tamtéž, s. 59.

⁷⁷ Tamtéž, s. 69.

řanského učení. Sám Abélard píše, že se toho dožadovali sami jeho žáci: “Stalo se, že jsem se nyní věnoval studiu základů naší víry, abych je přirovnáním učinil pochopitelnými lidskému rozumu. Sepsal jsem proto jakýsi teologický traktát „*O božské jednotě a trojjedinosti*“ pro své žáky, kteří se dožadovali lidských a filosofických důvodů tak, aby spíše rozuměli, nežli slyšeli prázdná slova, říkající, že je jim potřebí více poučení nežli přivalu slov, po nichž následuje pochopení. Je prý směšné, aby někdo přednášel druhým o něčem, co ani on sám, ani ti jimž přednáší, nemohou rozumem pochopit.“⁷⁸

Abélard chce od svých žáků, aby jeho výkladu porozuměli. Chce, aby studenti více rozuměli než věřili. Augustin hlásá: „Věřím, abych rozuměl“ a Abélard: „Rozumím, abych věřil“. Právě pro toto má velký úspěch u studentů. Ale doba, ve které žil, nebyla připravena na takový druh „novátorství“. Z hlediska vyučovacích metod je nejvýznamnější spis *Ano i ne*. Abélard píše: „*Pochybování nás vede k tázání a tázáním dospíváme k pravdě.*“⁷⁹ Teologie v Abélardově pojetí se stala vědou. V Abélardově *Dialogu* nalezneme ještě další řadu postřehů, týkajících se právě výchovy. Nejenže nabádá k výchově racionální a odmítá víru bez rozumových důkazů, ale pozastavuje se nad faktem, že zatímco lidské poznání světa neustále roste, nezaznamenáváme ve víře žádný pokrok. Naopak – víra se neustále upíná k tomu, co se nejméně odchyluje od obecného mínění. Je však třeba pochybovat, porozumět a teprve potom uvěřit.⁸⁰

Do středověké filosofie je dále zařazen Maimonidés. **Moses Maimonidés** (1135–1204) vykonal pro židovskou kulturu a vzdělanost obdobnou práci jako křesťanští filosofové a teologové, především Abélard a Tomáš Akvinský, pro evropskou výchovu a vzdělání v období scholastiky.⁸¹

V oblasti výchovy a vzdělávání je pro nás důležitá především jeho práce *Průvodce zbloudilých*. Maimonidés jí původně napsal arabsky a teprve těsně před smrtí byla přeložena do hebrejštiny a následně pak do latiny. Cílem této

⁷⁸ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 75.

⁷⁹ LANE, T. *Dějiny křesťanského myšlení*, s. 100.

⁸⁰ Tamtéž, s. 77.

⁸¹ Tamtéž, s. 78.

práce bylo ukázat možnost koexistence rozumu a víry. Za základ považuje Maimonidés Zákon. Slovo Zákona je pro něj nezpochybnitelné.⁸²

Zajímavé pro nás je to, že Maimonidés si uvědomuje složitost svého požadavku, a proto ve svém *Průvodci zbloudilých* podotýká, že je knihou určenou pouze lidem vzdělaným a i vzdělání lidé mají různou úroveň schopností. Setkáváme se tedy u něj s představou diferencovaného vzdělání, jehož vrcholu smí dosáhnout jen malá skupina vyvolených lidí, jejichž pronikavý intelekt je zaskočen zdánlivým protikladem filosofických poznatků a náboženských pravd. Jsou to lidé, kteří se zabývají jednak studiem světských nauk, jednak studiem Tóry. Maimonidés zdůrazňuje, že s pravdou je třeba seznamovat se postupně. Proces vzdělávání má začít studiem logiky, pokračovat studiem matematiky, přírodních věd a být završen studiem metafyziky. Maimonidés však podotýká, že: „*Kdyby se nám nikdy nedostalo poučení ze strany tradiční autority a kdyby nám cestu ani v nejmenším neukazovala alegorie, ale přitom bychom byli nuceni učinit si o Bohu, světu a poslání člověka dokonalou představu, výsledkem by bylo, že všichni lidé by umírali, aniž by se dozvěděli, že Bůh existuje.*“⁸³

Tomáš Akvinský (1225–1274) byl další významný představitel středověké filosofie. Z pedagogického hlediska je důležité, že ve vztahu k pravdám nezjevným apeluje na lidského učitele, který má za úkol rozvinout ty vlohy a předpoklady, které si podle Tomáše člověk přináší do života jako vrozené, zaktivizovat rozum svých žáků. K tomu má dva prostředky. Jsou to jednak slova, která mají schopnost podněcovat žáka v poznání, jednak jsou to smysly vnímatelné předměty.⁸⁴

Tomáš Akvinský je považován za hlavního představitele scholastiky. Současně všechny jeho práce dokladují obrovskou šíři jeho vzdělání i to, že se pokouší převzít vše pozitivní, co bylo vytvořeno minulostí, ačkoliv upřednostňuje filosofii Aristotelovu. Ve svých pedagogických metodách spojuje přednášku s volnou diskusí studentů. Podle tohoto vzoru byla napsána i jeho *Teologická*

⁸² Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 79.

⁸³ Tamtéž, s. 80.

⁸⁴ Tamtéž, s. 88.

summa, představující v podstatě učebnici. Jsou zde postupně kladeny otázky, které jsou dále děleny na podotázky. Pak následuje výčet možností odpovědí na ně.

T. Akvinský zde používá jednak názory filosofů, církevních autorit i citací z *Písma*. Poté teprve následuje jeho vlastní rozbor problémů a vlastního názoru.⁸⁵ Kromě toho připravil pro studenty i řadu komentářů k dílům Aristelovým, která měla jednak přiblížit studentům Aristotelovy filosofické postupy, jednak zdůraznit ty myšlenky, které se T. Akvinskému jevily jako podstatné. Tím přispěl významnou měrou k rozpracování metodiky univerzitního studia.⁸⁶

Středověk přinesl zásadní změny ve výchově a vzdělávání. Tyto změny jsou spojeny s křesťanstvím, které ve srovnání s římským výchovně vzdělávacím systémem znamenalo zásadní obrat. Významnou roli ve výchově měla rodina. Jedním z nejdůležitějších filosofů je pro nás T. Akvinský, který byl hlavním představitelem scholastiky. Ve svých hodinách spojoval přednášky s volnou diskusí studentů. Tato doba nebyla připravená na takovýto druh novátorství, ale tento způsob výuky se zachoval až dodnes.

2.3 Novověká filosofie výchovy

Zakladatel německé filosofie byl **Immanuel Kant**. Narodil se r. 1724 v Královci, kde žil prakticky celý život. Vystudoval filosofii, působil jako učitel, pak docent a profesor na tamní univerzitě. Zemřel v r. 1804. V předkritickém období věnoval pozornost problematice dění v přírodě, nejznámějším je spis *Všeobecná přírodní historie a teorie nebes*, v němž vysvětluje vznik sluneční soustavy a vlastně i celého vesmíru. Pak se začal věnovat filosofickým spisům a napsal spisy *Kritika čistého rozumu*, *Kritika praktického rozumu* a *Kritika soudnosti*.⁸⁷

V Kantových filosofických názorech na výchovu se můžeme opřít o jeho učení o praktickém rozumu a soudnosti jako složkách, v nichž se vynořují otázky

⁸⁵ Srov. AKVINSKÝ, T. *Theologická summa*, s. 56.

⁸⁶ Tamtéž, s. 89.

⁸⁷ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 93.

výchovného působení. Kant ve svých *Základech metafyziky mravů* hovoří o nutnosti kultivace prostého lidského rozumu, když uvažuje o nezbytnosti přechodu tohoto prostého rozumu v rozum praktický dávající člověku jasno v řešení otázek, jak se chovat, jak jednat.⁸⁸

Jeho etika jako teorie mravnosti je založena na principu mravní povinnosti, k němuž člověk dochází svým rozumem, který ze své čisté podoby vstupuje do sféry činnosti, stává se rozumem praktickým a právě tento rozum umožňuje člověku porozumět mravnímu zákonu, porozumět tomu, že je povinností člověka jako lidské bytosti jednat mravně s cílem dosáhnout co nejvyšší míry mravního dobra. Proto je podle Kanta nutno definovat základní zákon čistého praktického rozumu: „*Jednej tak, aby maxima tvé vůle mohla vždy zároveň platit jako princip všeobecného zákonodárství*“.⁸⁹

Z těchto mravních zásad vyplývá Kantův postoj k člověku a jeho výchově. Člověk musí fungovat jako rozumová bytost, musí v první řadě prosazovat svůj rozum, ten se stává určujícím činitelem pro jeho život, a to jak ve sféře teoretické, která se týká především rozvoje jeho poznání, tak ve sféře praktické týkající se jeho jednání určeného mravností. A k plnění tohoto úkolu se musí připravovat. Jeho pojetí výchovy klade důraz jak na rozvoj rozumových schopností, tak i na výchovu směřující k uplatnění tohoto rozumu v jednání. Kant totiž směřuje od teoretického (čistého) rozumu k praktickému, spojenému s působností vůle, projevujícím se právě v lidském jednání, neboť usiluje o aplikaci zásad rozumu v lidské činnosti organizující společenský život, činnosti, v níž se představuje vůle na první pohled jakoby zcela svobodná. Kant se však snaží ukázat, že i ona se podrobuje rozumu, stává se vůlí rozumnou, vůlí vycházející z poznání dobra a vůbec toho, co prospívá člověku.⁹⁰

Další velkou postavou německého myšlení byl **Johann Gottlieb Fichte** (1762–1814). Podle Fichteho je výchova spojená se vzděláváním cestou k poznání božské ideje, čehosi ideálního, prodchnutého vyšší božskou mocí, nebo snad spíše

⁸⁸ Tamtéž, s. 94.

⁸⁹ KANT I. *Kritika praktického rozumu*, s. 50.

⁹⁰ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 94.

rozumem a mravností. Ale i lidé mají možnost přiblížit se k tomuto ideálu, svou činností jej uskutečnit, a to na základě jeho poznání a uchopení ve vlastní lidské činnosti. Obsahem oné božské ideje je dokonalost, a to dokonalost co se týče společenského uspořádání i vztahů mezi lidmi, a člověk se má k této dokonalosti co nejvíce přiblížit na základě svého poznání. Fichte svým učením směřoval k určitému ideálu společnosti založené na svobodě a rovnosti lidí a k tomu je zapotřebí lidi vést, měnit jejich vědomí, jejich rozum. Tak i on dospívá k úvahám o roli výchovy a zejména vzdělanosti.⁹¹

Výchova je závislá na úrovni vzdělance. Fichte tvrdí: „*Vzdělanec je mimořádně určen pro společnost. Jako vzdělanec je víc než stav, je tu skrze společnost a pro společnost, má tedy zvláštní povinnost vzdělávat v sobě v nejvyšším možném stupni společenský talent, tedy schopnost přijímat a schopnost dávat.*“⁹² *Vzdělanec má být „učitelem lidského pokolení“*,⁹³ má však nejen učit to, co je, ale musí vidět budoucnost a vést člověka k dobru. Mravnost, dobro, je dle něho jedním z nejvyšších cílů vzdělání, vzdělanec sám má představovat „nejvyšší stupeň možné mravní výchovy“.⁹⁴

Do současné filosofie výchovy také patří **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** (1770–1831). Jeho hlavním filosofickým spisem je *Fenomenologie ducha, Věda o logice a Základy filosofie práva*.⁹⁵

Proces výchovy podle Hegela znamená zapojení člověka do společenského života, je vlastně procesem sebeurčení jedince, jeho vystoupení ze sebe do vztahů k ostatním lidem. A takovýto proces samozřejmě závisí na jednajícím jedinci, ale také na prostředí, v němž se celý děj odehrává, neboť jedinec si osvojuje dovednosti pro společenský život, stává se tím svobodným, ale také sám realizuje svobodu danou rozvojem rozumu. Tento proces se podle Hegela odehrává především v rodině, občanské společnosti a státním zřízení. V rodině se také uskutečňuje v první instanci výchova, rodina je jedním ze základních výchovných

⁹¹ Tamtéž, s. 100.

⁹² FICHTE J. G. *Pojem vzdělance*, s. 56.

⁹³ Tamtéž, s. 57.

⁹⁴ Tamtéž, s. 59.

⁹⁵ Tamtéž, s. 105.

činitelů, jimiž je jedinec veden k propojení své vlastní subjektivity s celkem a objektivitou podmínek, v nichž se ocitá. V procesu výchovy subjekt nachází své uplatnění, může se stát činitelem. „Děti mají právo být živeny a vychovávány ze společného rodinného jmění“.⁹⁶ Zamýšlí se nad cíli výchovy v rodině a konstatuje, že výchova v rodině musí směřovat ke svobodě. Za důležitý moment rodinné výchovy považuje Hegel i cit lásky, současně však bere výchovu jako cestu ke kázní, jíž se lidský rozum kontroluje ve svém jednání, kdy lidský rozum dokáže krotit vášně, city, ale také to, co jedinci a společnosti škodí.⁹⁷

Hegel charakterizuje proces vzestupu člověka prostřednictvím vzdělání. Vzděláním se člověk povznáší ze své zdánlivě přirozené přirozenosti výše, neboť v něm se rozvíjí to, co má navíc oproti ostatním přírodním formám, což je rozum.

Hegel tak otázky výchovy důsledně spojuje s vývojem ducha. Světový duch, který se vyvíjí směrem ke svým stále vyšším stupňům, až ke svému vrcholu, kdy se stává duchem absolutním, uskutečňuje tento proces prostřednictvím vývoje lidského vědomí, v němž se vlastně ke svému vrcholu povznáší a onen proces je vlastně procesem výchovy člověka, v níž se duch zdokonaluje. Hegel tedy spojil duchovní vývoj člověka s rozvojem lidské praktické činnosti.⁹⁸

Dalším významným autorem je **Karl Marx** (1818–1883). Marxovo pojetí výchovy můžeme v mnohém odvodit z jeho koncepce člověka jakožto společenské bytosti. Na rozdíl od svého předchůdce Feuerbacha se Marx nespokojuje s určením člověka jako smyslové bytosti, bytosti přesvědčující se svými smysly o své tělesnosti, ale dle něho je člověk především bytostí rodovou. Pro řešení problematiky výchovy je však důležité, že tento proces, který svou podstatou má být revoluční proměnou společnosti, je nutně spojen i s výchovou, výchovou k novému lidství. Cesta k nové společnosti je nedílně spojena i s výchovou a vzděláním, přičemž Marxovým požadavkem je všeobecná povinná školní docházka a bezplatné vyučování, jak o tom svědčí i jeho stať *Kritika Gothajského*

⁹⁶ HEGEL, G. W. F. *Základy filosofie práva*, s. 209.

⁹⁷ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 109.

⁹⁸ Tamtéž, s. 110.

programu. Ostatně i v *Komunistickém manifestu* se zmiňuje o nezbytnosti změnit ráz výchovy a současně upozorňuje na její společenský charakter.⁹⁹

K filosofii výchovy se vyjádřil i **Auguste Comte**. Jeho hlavním dílem je šesti-svazková práce *Kurz pozitivní filosofie*. V ní vytvořil a vyložil základy své filosofie a položil základ nové vědě – sociologii. Filosofie se stává nástrojem poznání a sociologie obsahuje ideje založené na víře ve společenský pokrok uskutečňující se cestou rozvoje lidského poznání a s ním spojeného rozvoje techniky. Již za svého života získal celou řadu přívrženců, jeho obdivovatelem se stal i další významný představitel pozitivismu James Stuart Mill.¹⁰⁰

Comte jako bystrý pozorovatel společenského života i cest poznání zdůrazňuje také, že cesta poznání, výchovy a s nimi spojená cesta změny společnosti musí být orientována jak na oblast teoretickou, tak na oblast praktickou. Zdůraznil, že veškeré poznání, ale i výchovná činnost směřují od oblasti teoretické k praxi, že vlastně veškeré naše poznatky slouží činnosti. Odtud i jeho pojetí výchovy jako výchovy pro život praktický, přičemž na začátku stojí ona nezbytná znalost teorie vycházející z poznatků jak jednotlivých věd, tak jejich všeobecného shrnutí.¹⁰¹

Postup výchovy založený na rozvoji vzdělanosti spojené s rozvojem věd pak má následovat cestu rozvoje vědeckého poznání a jeho posloupnosti dané posloupností věd. Výchova má začínat jako výchova matematická, jejím pokračováním je výchova kladoucí si za cíl seznámit vychovávaného s poznatky astronomickými, dále fyzikálními a chemickými. Odtud pak vede cesta k poznání živého, a to prostřednictvím biologie a nakonec pak sociologie. Teprve poznáním struktury a vývoje lidstva se završuje vzdělání a výchova ve sféře teoretické.¹⁰²

Novověká filosofie usiluje o vzdělaného, rozumného člověka, a to jak ve sféře teoretické, tak i praktické. Autoři novověké filosofie usilovali o určitý ideál společnosti založený na svobodě a rovnosti lidí.

⁹⁹ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 114.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 116.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 118.

¹⁰² Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 120.

K problémům současné filosofie výchovy se vyjádřilo ještě mnoho autorů jako jsou Friedrich Nietzsche, Wilhelm Dilthey, Max Scheler, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Eugen Fink, Hannah Arendtová a Michel Foucault.

2.4 Česká filosofie výchovy

Petr Chelčický (1390–1460) patřil k nejoriginálnějším myslitelům středověku. Byl samouk na venkově, ale byl spjat s univerzitními mistry. Ke konci jeho života se kolem něho soustředovala skupina jeho žáků, později na toto působení navázala Jednota bratrská, která vlastně v mnoha směrech z jeho učení vyšla. Nejznámější díla Petra Chelčického byla: *O boji duchovním*, *O trojím lidu*, *Sít víry*.¹⁰³

Chelčický své pojetí křesťanského učení jako základu správného lidského jednání vedoucího k dobru spojuje s bojem s ďáblem, Antikristem, a výchova je vlastně odhalování díla ďáblova svádějícího lidi z pravé cesty vedoucí k víře spojené s dobrem a láskou.¹⁰⁴

Chelčického učení vychází z teorie kladoucí důraz na principy obsažené v Bibli a tyto považuje za ideální základ lidského jednání. Ale svým důrazem na zdokonalení člověka a spolu s ním i lidské společnosti předjímá celou řadu nejen dalších společenských teorií, ale i koncepcí zabývajících se možnostmi výchovného působení jako základní možnosti přeměny člověka jako jedince a spolu s tím i celé společnosti, a to na principech realizace lásky a dobra jako hlavních činitelů mezilidských vztahů.¹⁰⁵

Dalším představitelem české filosofie byl **Jan Ámos Komenský** (1592-1670). Komenského názory v mnoha ohledech vycházejí ze stále se prosazujícího aristotelismu pevně spojeného s křesťanstvím a vytvářejícího duchovní filosofickou základnu pro veškeré teoretické uvažování. Svět je stabilně dán jako jednota

¹⁰³ Tamtéž, s. 163.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 164.

¹⁰⁵ Srov. CHELČICKÝ, P. *Sít víry*, s. 310.

hmoty, ducha a světla, je tvořen Bohem a ve své podstatě je jednou provždy dán.¹⁰⁶

Cílem celého procesu vzdělávání a výchovy je univerzální světlo, které je schopno ozářit všechny lidi. Jeho nástroji se mají stát knihy, školy, sbory učenců z celého světa znalých všech oborů a univerzální jazyk. Právě školy mají nezastupitelný význam, v nich se preferuje člověk a jeho duše, výchova má klíčové postavení.¹⁰⁷

Důležitým momentem jeho pedagogického i filosofického díla je právě onen fakt směřování poznání k lidské činnosti, k praktické použitelnosti vědomí. Poznání, výchova a vzdělání nejsou samoúčelné, neslouží pak jen jedinci. Pro Komenského vědění a výchova jsou univerzální jakožto výchova celého lidstva směřující nejen k povznesení všech jedinců, ale i ke zlepšení fungování lidské společnosti jakožto celku. Je to výchova k lidství, humanitě, což pro Komenského znamená zajistit každému člověku základní materiální podmínky pro život, vzdělání, pokojný rozvoj, tedy život v míru. Na tyto jeho úvahy pak navazují myšlenky o uspořádání školství a výchovy, myšlenky, které se staly jakýmsi vzorem pro další vývoj světové pedagogiky, neboť v sobě zahrnovaly ony požadavky, které vyplývaly z možností lidského rozvoje, vlastně vývoje lidského poznání a vzdělání.¹⁰⁸

Další významnou osobností českého filosofického myšlení byl první československý prezident **Tomáš Garrigue Masaryk** (1850–1937). T. G. Masaryk přijímal cestu k humanismu jakožto cestu výchovy založené na růstu vzdělanosti. Dle něho je výchova základem společenského pokroku, ten se uskutečňuje především cestou vzrůstu vzdělanosti, zvláště pak mravní uvědomělosti. Masaryk tak kladl důraz na vzdělanost národa jako celku, neboť tato skutečnost může povznést člověka, přinést mu prospěch. Vzdělání neslouží jen k bezprostřednímu užítku, ale jak již bylo citováno, má vést formování všestranně vzdělaného člověka,

¹⁰⁶ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 167.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 170.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 172.

který má přehled o světě a je vzdělán i filosoficky a politicky, zná historii, rozumí svému vývoji.¹⁰⁹

Ke klíčovému osobnostem českého filosofického myšlení 20. století patří bezesporu **Jan Patočka** (1907–1977). O pedagogice píše: „Pedagogika jako nauka o výchově má však za předpoklad určitou ideu smyslu života.“¹¹⁰ A filosofie, která o takovýchto ideách uvažuje, analyzuje tak předpoklady, na nichž je pedagogika vytvořena.¹¹¹

Patočka dále rozvíjí své úvahy o spojitosti filosofie a výchovy v rovině ovlivňování života, kdy upozorňuje na fakt, že jak filosofie, tak i celá pedagogika směřují k výchovnému úsilí o formování člověka.¹¹²

Výchova a vzdělávání vedou ke svobodě, což v Patočkově podání znamená život pro druhé, nejen pro sebe, a proto konstatuje, že „život v pravdě svobodný se neodehrává pouze v konečnu, že v něm nejsou přítomny toliko naše malé, ryze lidské impulzy, nýbrž se vyžaduje vyrovnání s tím, co je více než každá věc, jednotlivá a konečná. Že je tedy sám jakýmsi poukazem, že člověk není pouze kusem přírody, že není v tomto smyslu bytostí konečnou.“¹¹³ Toto je jádro poselství, které přinášejí Patočkovy úvahy o filosofii výchovy.

Česká filosofie výchovy se zabývá zlepšením společnosti jako celku. Jde o to zajistit každému člověku základní materiální podmínky pro život, vzdělání, pokojný život, tedy život v míru. Česká filosofie výchovy má vést k formování všestranně vzdělaného člověka.

¹⁰⁹ Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 176.

¹¹⁰ PATOČKA, J. *Péče o duši II*, s. 44.

¹¹¹ PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 372.

¹¹² Srov. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*, s. 181.

¹¹³ PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 440

3 Rozvoj tvořivosti jako cíl výchovy a vzdělávání v kurikulárních dokumentech

Systém kurikulárních dokumentů je zformulován v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (v Bílé knize). Je zakotven v zákoně o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Toto vzdělávání je pro žáky od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Zatímco Národní program vzdělávání formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Každá škola si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Mezi kurikulární dokumenty patří Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. K ostatním Rámcovým vzdělávacím programům patří Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání a další.¹¹⁴

My si přiblížíme Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Vybrala jsem si tyto tři RVP, protože jsou mi nejbližší, ať už z mé dosavadní praxe nebo osobních studií. V následující kapitole budu vycházet z myšlenek K. Fichtové, které obohatím zkušenostmi ze své praxe.

¹¹⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 3.

3.1 Rozvoj tvořivosti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Mezi hlavní principy RVP PV se řadí přirozená vývojová specifika dítěte, rozvoj a vzdělávání každého jednotlivce, základ klíčových kompetencí, kvalita předškolního vzdělávání a rozvoj různých programů a koncepcí.

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od tří do šesti let a je zajištěno mateřskými školami. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat dítěti k aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu.¹¹⁵

Důležitým aspektem v předškolním vzdělávání jsou cíle. Mezi cíle vzdělávání patří : rámcové cíle, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání; klíčové kompetence, které představují výstupy, resp. obecnější způsobilost, dosažitelné v předškolním vzdělání; dílčí cíle, které vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a dílčí výstupy, dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.¹¹⁶

Pedagogové by měli sledovat při své práci tyto rámcové cíle: rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Mezi další cíle předškolního vzdělávání patří klíčové kompetence, které dělíme na tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence

¹¹⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 5.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 7.

činnostní a občanské. Klíčové kompetence jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.¹¹⁷ Tyto kompetence jsou velice široké a předškolní pedagog by je měl znát a měl by dokázat určitou kompetenci konkretizovat do podoby výstupu z konkrétní činnosti a současně si uvědomovat její souvislosti s rozvojem dalších kompetencí.¹¹⁸

Kompetence k učení - Dítě se učí pozorovat, zkoumat, všímat si a přitom užívá různých pojmů, znaků a symbolů. To, co nabude ze zkušeností, uplatní v praktických situacích. Učí se nejen spontánně a je schopno dobrat se k výsledkům. Má různé poznatky ze světa lidí, kultury, přírody i techniky. Pokud je dítě chváleno a oceňováno, učí se s chutí.

Kompetence k řešení problémů – Dítě sleduje problémy ve svém okolí. Řeší problémy, na které stačí, náročnější situace řeší s pomocí dospělého. Své problémy řeší na základě svých zkušeností, postupuje cestou pokusu a omylu. Snaží se experimentovat a spontánně vymýšlet řešení problémů a situací a využívá u toho svých dosavadních zkušeností, fantazii a představivost. Využívá logických, matematických a empirických postupů. Chápe, že vyhýbat se problémům nevede k cíli. Dítě se nebojí chybovat, pokud je oceněno i za snahu.

Komunikativní kompetence – Dítě vyjadřuje své myšlenky a dokáže vést smysluplný dialog. Ovládá řeč a vhodně formuluje věty. Sděluje své prožitky, pocity i nálady. Domlouvá se slovy i gesty. Komunikuje bez zábran a ostychu. Chápe, že být komunitní, vstřícný a iniciativní je výhodou. Průběžně rozšiřuje vlastní slovní zásobu a ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní. Využívá komunikační prostředky, jako jsou knížky, encyklopedie, počítač, telefon apod. Ve svém okolí vnímá, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky.

Kompetence sociální a personální – Dítě předškolního vzdělávání si umí vytvořit svůj vlastní názor a samostatně se rozhodnout o svých činnostech. Projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Snaží se prosadit, umí se ale

¹¹⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 9.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 9.

také přizpůsobit ve skupině. Uplatňuje společenské návyky a pravidla společenského styku.

Činnostní a občanské kompetence – Dítě plánuje, organizuje, řídí i vyhodnocuje své hry. Rozpozná silné i slabé stránky. Dítě chápe, že se může rozhodovat samostatně a že nese odpovědnost za svá rozhodnutí. Ke svým úkolům přistupuje zodpovědně a váží si práce i úsilí druhých. Vytváří si společná pravidla mezi vrstevníky a rozumí smyslu a snaží se je zachovávat. Dbá o své zdraví a bezpečí druhých.¹¹⁹

Mateřská škola přispívá k celoživotnímu učení dítěte před zahájením povinné školní docházky. Soubor klíčových kompetencí je velmi obsáhlý a ne každé dítě k němu dospěje. To ani není smyslem jejich formování. Tyto klíčové kompetence udávají směr a představu pro pedagogy. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu.¹²⁰

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány: **Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.**¹²¹

3.1.1 Dítě a jeho tělo

Cílem této oblasti je rozvíjet tvořivost dítěte díky poznávání vlastního těla, jeho vlastností a možností. Zaměřením tohoto tematického celku je vést děti k aktivnímu pohybu a cvičením si osvojit určité motorické dovednosti. Aktivním pohybem se stimuluje růst a nervový vývoj, podporuje se fyzická pohoda dětí, zlepšuje tělesná zdatnost a pohybová kultura. Jako motivaci může pedagog nabídnout různé hry, které jsou doplněny o otázky. Děti mohou napodobovat zvířátka, věci, rostliny i lidi v různých situacích.¹²²

¹¹⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 12.

¹²⁰ Tamtéž, s. 12.

¹²¹ Tamtéž, s. 13.

¹²² Srov. FICHNOVÁ, K. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, s. 17.

Do této oblasti se zařazuje: Chůze a běhání – Napodobujeme jak jdeme, běžíme, jak jdeme z kopce a do kopce. Pochodujeme jako vojáci, běháme jako koně, cupitáme jako myšky.

Skákání – Poskakujeme snožmo, poskakujeme na jedné noze, vyskakujeme z místa, skáče do dálky. Napodobujeme různá zvířátka, vyskakování na různé předměty. Které zvířátko nebo pohádková postava mohou dělat velké skoky? Co všechno můžeme takto přeskakovat?

Házení – Koulíme míčem, vyhazujeme míče do výšky, házíme míče do koše. Nakrmíme panáka míčky. Čím ještě můžeme panáka krmit? Napodobte, jak panákovi kručí v břiše. Předved'te spokojeného panáka. Vymyslete mu směšné jméno.

Lezení – Praktikujeme různé způsoby lezení, prolézání tunelem. Která zvířátka lezou a plazí se? Napodobujte zvířátka. Had se plazí, myška se krade k díře apod. Pohádka o veverkách, o tom, jak kde lezou a prolézají. Vymyslete jména veverek.

Akrobatické cvičení - Přecházíme ze stoje do různých poloh na povel, stoj na jedné noze, plynulé převalování. Hra na výcvik vojáků. Děti se střídají v úlohách velitele a vojáků. Každý velitel si vymyslí svůj vlastní signál – tlesknutí, dupnutí, zapískání apod. Co všechno stojí na jedné noze – holubník, slimák, čáp... Co se kromě sudů může převalovat?

Zdravotní cviky – Nadechujeme se, zadržujeme dech, dlouhý výdech. Nafukování balónek. Čemu se to může podobat? Foukání dortu, foukání horké polévky apod.

Relaxace - Vědomé uvolňování těla v lehu na zádech, sed se zkříženýma nohama a vytáhnout se z pasu do dálky. Čemu se to podobá? Hadrová panenka, mokrý panáček, tanečníci v baletu, rozteklá plastelína. Brouček na zádech, pavouk tká síť.

Posilování mezilopatkového svalstva – Kroužíme rameny vpřed a vzad. Úklon vpravo, vlevo. Co může takto dělat? Mlýn, ventilátor (vysvětlit). Hrajeme si na hodinky, které tikají tik tak. Čemu se ještě tenhle pohyb může podobat?

Posilování břišního svalstva – Ležíme na předloktí a přednožíme – střídavě přednožmo krčit kolena k hrudníku (jízda na kole). Co kromě jízdy na kole vám tento pohyb připomíná?

Posilování chodidel – Chodíme ve výponu, vzpažíme, chůze se skrčenými prsty, sbírání kuliček prsty nohou v podporu sedmo. Psaní tužkou drženou prsty nohou. Kdo by mohl takto chodit? Hra na Popelku – třídění kuliček. Můžeme kreslit vlny na vodě nebo kopečky na zorném poli. Čím jiným bychom ještě mohli kreslit?

Posilování stehenních svalů – Cvičíme stoj, dřep, opakovaně, ruce v bok. Poskoky snožmo na špičkách, chůze v podřepu. Hrajeme si na tlačítka. Dřep – stlačené, stoj – uvolněné. Na co si ještě můžeme hrát? Krtek vykukuje z krtince apod. Poskoky jako vrabeček. Jak skáče veselý vrabeček? Jak skáče smutný vrabeček? Jak skáče mlád'átko? Hrajeme si na kačenku.

Zvyšování pohyblivosti páteře – Cvičíme stoj rozkročný, upažit, úklony vpravo, vlevo. Stoj rozkročný, ruce v bok, kroužení trupem. Čemu se může podobat – letadlu, ptáčkovi, artistovi.

Uvolňování bederního kloubu – Učíme se stoj a přednožení střídavě pravé a levé nohy do výšky a tlesknout pod kolenem. Chůzi s vysokým skrčováním přednožmo. Která zvířátka by takto mohla chodit? Můžeme si vymyslet i nová zvířátka z pohádek.

Otužování – Velmi zdravé je otužování v sauně. Zatím, ale většina mateřských škol tyto možnosti nemá. V MŠ probíhá akorát otužování na zahradě, za pomoci stříkací chobotnice (jen v létě). Hledáme přirovnání. Je nám teplo jako v pekle, na pánvičce...

Smyslové a psychomotorické hry – Na základě sluchového vnímání se učí pohybem reagovat na charakteristické zvuky některých rytmických hudebních nástrojů. Běhy, skoky podle bubnování. Na co by se ještě dal použít bubínek? Dáme mu jméno. Prostřednictvím instrumentální hry na dětských hudebních nástrojích vytvářet rytmický a melodický doprovod k písničkám, k hudebně pohybovým hrám a dramatizacím. Každé dítě dostane jeden hudební nástroj a všichni naráz zkusíme zahrát – začíná pršet, kapky tancují, strhla se silná bouřka, hromy,

blesky, ale už vykouklo sluníčko. Opalujeme se a koupeme se na koupališti. Je nám hezky a jdeme domů. Obměna písniček. Děti si vymýšlejí vlastní text. Hra na přírodniny – šustění listí, bouchání kamínků, sypání písku...

Konstruktivní a grafické činnosti – Děti kreslí spontánně i mimo řízenou činnost. Náměty si vymýšlí podle vlastní tvorby. Děti mají schopnost slovně vyjadřovat, co nakreslily. Umí tematicky kreslit na základě citového prožívání, rozvíjet grafickou typologii postavy, vyjádřit vztahy a prostředí. Znázornit druh zvířete v určité dějové souvislosti, znázornit dopravní prostředky. Hra Na zvířátka – Děti se dohodnou, jaké zvíře budou znázorňovat. Ostatní hádají. Pak se snaží napodobit, co vše ještě zvíře dokáže. Následuje kreslení zvířátek. Krátký příběh nebo událost, které vaše zvířátko mohlo zažít. Co dělalo, kde bylo, byla tam i jiná zvířátka? Jakou měla náladu?

Hudebně-pohybové činnosti – Učíme se pohybem vyjádřit charakter skladby, pohybem vyjádřit melodii a náladu písně. Např. které zvířátko je pomalé a rychlé. Jak vyjádřit krátký a dlouhý tón? Stoupání a klesání mohou děti napodobit pohybem. Dřep – stoj. Můžeme vyjádřit i výtvarnou formou – např. prstomalba – stoupání, klesání. Jaká je barva? Studená, teplá? Proč jste si vybrali tu a tu barvu? Má ta barva nějakou vůni? Čemu se podobá?

Osobní hygiena – Učíme se správně mýt ruce a obličej s pomocí mýdla. Učíme správně utírat do ručníku. Jako motivaci používáme básničku: „To jsou prsty, to jsou dlaně, mýdlo s vodou patří na ně a po mýdle dobré jídlo a po jídle zase mýdlo.“ Jaký název můžeme dát básničce? Co se stane, když se nebudeme mýt? Obsluha vodovodní baterie – vymyslet pohádkový název. Česání – Pohádka s tématem česání. Samostatné oblékání, svlékání, zapínání a rozepínání. Motivace básničkou: „Do tunelu jede vlak, pomaličku tak a tak. Kudy, kudy cestička, už je venku ručička (nožička, hlavička...)“ Samostatné obouvání, vyzouvání, zavazování tkaniček – nakreslíme si stonožku s různými botičkami a motivujeme básničkou: „Jedna šňůrka a dva konce, každý dovnitř a pak ven chce. Dva konce a jedna šňůrka. Už mašlička na nás kouká.“ Správné návyky při stolování – Jak jí princezny, jak loupežníci a jak drak?

Čistota, pořádek a úprava prostředí – Uklízíme hračky, pomůcky a pečujeme o jejich údržbu – přečtení příběhu o ztracených hračkách. Správné přenášení židliček a předmětů – zahrajeme si na opatrné slůně v křehkém prostředí. Uklízení a skládání oblečení, obuvi a předmětů osobní potřeby na určené místo. Zapojovat děti do přípravy estetického stolování a uklízení stolu po jídle. Co si myslí a o čem přemýšlí neuklizený předmět? Jak vyzdobíme stůl pro slavnost? Co všechno patří na slavnostní stůl? Zorganizujeme oslavu pro hračky.

Lidské tělo a péče o zdraví – Učíme se pojmenovat vlastní tělo. Hra Hlava, ramena...Skládačka – děti sestaví panáčka z geometrických tvarů. Rozlišování levé a pravé strany. Vymyslet pomůcky k orientaci na pravou a levou ruku (seno, sláma). Rozlišovat práci zdravotní sestry a lékaře. Zahrajeme si na pana doktora. K čemu všemu se může použít injekční stříkačka?

Zdravá výživa – Seznamují děti se surovinami na přípravu jídel, vysvětlují jejich původ (cukr, mléko, mouka) – Ochutnávání potravin se zavázanýma očima. Vyjmenujeme vlastnosti surovin: barvu, povrch, teplotu, tvar, původ, vůni.¹²³

Tvořivost se v této oblasti rozvíjí při uvědomění si vlastního těla, rozvojem pohybových dovedností, jak jemné, tak hrubé motoriky, rozvojem a užíváním všech smyslů, rozvojem psychické i fyzické zdatnosti a osvojením si poznatků o těle a zdraví.

3.1.2 Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

Dítě si osvojuje poznatky a dovednosti předcházející čtení a psaní. Rozvíjí své řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Rozvíjí komunikační dovednosti jak verbální, tak i neverbální a mají zájem o psanou podobu jazyka i další formy sdělení (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).¹²⁴

¹²³ Srov. FICHTOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, s. 17–35.

¹²⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 16.

Artikulace, řečové a rytmické hry a hry se slovy – Vytleskáváme různé říkanky. Citlivě vnímáme a prožíváme přednes veršované pohádky. Např. vytvoříme si kladný vztah k hlavní postavě těchto pohádek a příběhů. Pokus o dramatisaci s dětmi. Znázornění pantomimicky. „Kuřátko v obilí“ napodobujeme, jak kuřátko pobíhá, jak zvoní zvony, jak šustí ječmen, jak fouká větřík. Děti mohou i výtvarně ztvárnit.

Společenské rozhovory, diskuse, individuální a skupinová konverzace – Snažíme se vycítit význam hodnotících slov, postupně jednoduše charakterizovat vlastnosti postav, porovnat kladné a záporné pohádkové postavy. Citlivě vnímáme a prožíváme pohádku. Spontánně prožívat veselé texty. Intuitivně vycítit v pohádce vtip, hloupost, lhostejnost...Pokusíme se s dětmi vymyslet, jak by se asi odvíjel příběh pohádky, kdyby byl hlavní hrdina hloupý. Vymýšlíme různé konce.

Rozvíjení slovní zásoby – Učíme se správně pojmenovat předměty a jevy. Např. Co by bylo kdyby. Mám hlad, ráda bych se najedla. Jak se máš? Jak se jmenuješ? V pohádce byl velký hrad, já jsem nakreslila ještě větší. Orientace v obsahovém významu slov. Používání antonym, synonym a homonym. Používání přídavných jmen a sloves. Hrát si se slovy na základě jejich zvukových, rytmických a významových vlastností, například hledat slova znějící podobně. Hrát si se slovy na základě jejich zvukových, rytmických a významových vlastností. Jednoduché zevšeobecňování pomocí společných znaků a předmětů. Učit děti řešit problémy pomocí konkrétních předmětů a obrázků. Např. Řešíme klasické hádanky, dáváme otázky a úlohy. Dále používat zdrobněliny slova, která zveličují. Děti vymýšlejí zdrobněliny. Vymyslet příběh, ve kterém jsou jenom zdrobněliny.

Spisovná výslovnost a zřetelnost řeči – Snažíme se rozeznávat a reagovat na různé zvuky. Postupně rozeznávat intenzitu a délku trvání různých zvuků. Např. Malý datel klepe na dveře jako kladívko. Příklad jiný zvuků: bouchání, zvonění, šustění, kapání. Dále vymýšlení slov na danou slabiku, rozlišování hlásek na začátku a na konci. Postupně používat rozličné hlasové odstíny řeči. Řekněte co nejvíce situací, ve kterých by maňásek mluvil šepem (tiše, nahlas,

radostně, smutně, s obavami). Jak by tuto větu řekl smutný zajíček, veselá kačenka, ustrašená myška a další.

Vokální činnosti – Dítě napodobuje různé sluchové podněty. Citlivě vnímá různé nehudební zvuky, mluvený a pěvecký projev. Rozlišuje hudební a nehudební zvuky. Zpíváme popěvky říkankového charakteru. Na základě pravidelné rytmické pulzace slovně deklamovat, melodizovat slovní celky a rytmizovat krátké říkanky a písně hrou na těle. Na základě napodobování postupně zpívat přirozeně nahlas, reagovat na dirigentská gesta a mít schopnost zazpívat píseň na motivované slabiky, které pomáhají rozvíjet správné hlasové funkce. Např. zazpíváme si jako kočky, medvídci apod.

Rozvíjení verbálních vyjadřovacích schopností – Učíme se přiměřeně a odvážně vyřídít jednoduchý vzkaz jiným dětem a dospělým. Postupně vyprávět o charakteristických vlastnostech předmětů, jevů a činností. Přirozeně a samostatně klást otázky, souvisle a pohotově odpovídat na otázky položené druhými. Redukovat kratší dějový celek a stavět různé obrazce v rovině a stavba z kostek v prostoru podle vlastní fantazie i podle předlohy. Např. co všechno by se dalo postavit z těchto kostek? Vytvořte obrázky z těchto kusů papíru.

Poslouchání pohádek, příběhů, divadel a představení – Rozeznáváme a postupně lépe rozpoznáváme pohádkové postavy. Děti volně vyprávějí o svých pocitech, zážitcích, dojmech a představách vyvolaných pohádkou. Citlivě vnímají pohádky a utváří si pozitivní vztah k přírodě.

Vyprávění, přednes, recitace, dramatizace – Učí se přednes říkanek, přednes básní. Básně uplatňují ve vhodné situaci, ve hře a při jiných činnostech. Volně vypráví o oblíbených pohádkách. Reprodukují a dramatizují pohádku o zvířátkách. Rozeznávají postavy z příběhu, všímají si jejich charakteristických vlastností. Rozeznávají filmové, divadelní, televizní a rozhlasové vysílání. Spontánně vyprávějí zážitky ze sledování televizních pohádek.

Prohlížení a čtení knížek – Poznávají obrázkové seriály, vyprávějí jednoduchý příběh podle obrázkového seriálu. Prohlížejí si knížky a orientují se v nich. Vyprávějí o ilustracích.

Grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen – Rozlišují předměty podle tvarů. Sestavují různé útvary. Např. Sestavujeme zvířátko, lidi, domečky + motivační příběh.

V této oblasti se tvořivost rozvíjí zejména v poslechu, ve vyprávění, v mluveném projevu a ve vyjadřování.

Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, představivost a fantazie

Časové vztahy – Učí se pozdravit, rozlišují den a noc. Pojmy ráno, poledne, večer. Pojmy dnes včera, zítra. Znak ročních období – jaro, léto, podzim, zima.

Příroda – Pozorují změny v přírodě během celého roku. Seznámení dětí s některými rostlinami, jejich názvy, vlastnostmi a částmi. Rozdíly mezi jehličnatými a listnatými stromy. Rozdíl mezi keříky a stromy.

Motivovaná manipulace s předměty – Tvořivě využívají různých hraček, pomůcek, stavebního nebo doplňkového materiálu. Umí správně pojmenovat hlavní části oděvu a předměty denní potřeby. Znájí jejich vlastnost a účel. Učí se poznávat činnosti přístrojů a zařízení v MŠ a doma. Snaží se rozlišit barvy.

Porovnávání a třídění v souborech podle velikosti, objemu, množství a počtu – Rozlišují velikosti předmětů. Vlastnosti předmětů – tvar, barva, velikosti. Jiné vlastnosti předmětů – tvrdost, měkkost, dřevěné.

Tato oblast přímo rozvíjí tvořivé myšlení, řešení problémů a tvořivé sebevyjádření. Vytváří pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a k učení.

Sebepojetí, city a vůle

Vytváření pozitivního vztahu k sobě – Řeší úkol na základě instrukce. Projevují při hrách nebo činnostech přiměřenou důvěru ve vlastní schopnosti. Postupně se svěřují se svými radostmi, smutkem i obavami kamarádům a učitelce.

Vyjadřování citů a utváření vztahu k sobě – Postupně rozlišují své pocity. Postupně vyjadřují aktuální citový stav prostřednictvím příslušné citové reakce (vyjádřit radost, spokojenost, štěstí, nepokoj, mrzutost, smutek, hněv atp.). Vyjadřují negativní emoce.

Sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte – Učíme se folklorní říkanky (seznámení, poslouchání, opakování, vytleskávání). Pěstujeme smysl pro rým. Vedu děti k tvorbě hádanek podle literárních veršů. Citlivě vnímáme krátké básně na různá témata. Při poslouchání ukolébavek si upevňujeme vlastní pocit jistoty a bezpečí. Uplatňujeme ukolébavky při tvořivých, dramatických nebo hudebně dramatických hrách. Citlivě vnímáme příběhy a na základě empatií si vybíráme oblíbenou postavu.

Poslouchání hudby, hudební výchova, muzikoterapie – Posloucháme písně různého žánru. Využíváme zvuky přírody (zpívání ptáčků, šum v korunách stromů). Poznáváme hudební nástroje.

Asertivní chování – Děti v různých přirozených situacích samostatně požádají o pomoc, vysloví prosbu nebo přání. Neutíkáme od konfliktu, ale řešíme ho.

Rozvoj sebereflexe – Děti se učí přijímat ocenění i případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učí se hodnotit své pokroky.

Hry na téma přátelství – Např. koho jsi dnes viděla, kdo tě potěšil a rozveselil? Hra – Děti se posadí na židličky a jedna je prázdná. Dítě, které má prázdnou židličku po pravé straně říká: „Vedle mě si sedne Maruška, protože je hodná a půjčuje mi panenku.“ Dbáme na to, aby se všechny děti vystřídalily a byly pochválené.

Emocionální inteligence – Vytváření pocitu sounáležitosti, vcítění se do situace jiných lidí, sociální podpora. Rozvoj přátelských vztahů mezi dětmi. Návčik spolupráce mezi dětmi, vytváření společné skladby v duchu hesla: Společného cíle dosáhneme lehčeji, když se budeme podílet všichni.¹²⁵

V této oblasti se tvořivost rozvíjí při vyjádření pocitů, dojmů a prožitků. Rozvíjí se také estetické vnímání, cítění a prožívání.

3.1.3 Dítě a ten druhý

Trénink sociální komunikace – Neverbálně komunikujeme prostřednictvím zrakového kontaktu, úsměvu, mimiky. Naznačujeme náladu a konkrétní obsah pro-

¹²⁵ Srov. FICHTOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, s. 36–79.

střednictvím neverbální komunikace. Učíme se pozdravit a reagovat na pozdrav, opětovat ho. Učíme se poděkovat jiným za něco.

Pozitivní hodnocení druhých a úcta k druhým – Projevujeme přátelské city jiným dětem. Spoluprožíváme radosti z výkonu nebo úspěchu kamaráda. Pozitivně oceňujeme kamarádovy schopnosti, vlastnosti a výkony. Vyjadřujeme uznání a pochvalu kamarádovi. Postupně blahopřejeme druhým k svátku a k narozeninám. (zpíváme písničku)

Projevování citů a empatie – Snažíme se vycítit aktuální citový nebo psychologický stav jiného dítěte. Vcítit se do situace mladších dětí, chovat se k nim ohleduplně.

Kooperativní chování, ochota pomáhat druhým – Učíme se pomáhat druhým a ochraňovat mladší děti. Postupně obdarovávat ostatní, projevit schopnost těšit se z toho. Projevovat schopnost rozdělit se například o oblíbenou hračku.

Sociální a interaktivní hry – Poslouchání básní na určité téma spojit s osobními zážitky z reálné situace v každodenním životě (první sníh, jarní květy). V rozmanitých tvořivých estetických aktivitách uplatňovat zážitky z poslouchání pohádek a prohlížení ilustrací v literárních dílech a stejnou pohádku vyjádřit různými estetickými výrazovými prostředky. Např. napodobit postavy z pohádky. Namalovat zážitek z pohádky.

Dramatické umění – Snažíme se citlivě vnímat maňáska. Citlivě vnímat dramatickou improvizaci s loutkou. Přiměřeně reagovat na improvizovaný výstup a intuitivně chápat konkrétní situace ve výstupu. Porovnávat další druhy loutek (prstové, plošné, dlaňové). Navazovat spontánní kontakt s loutkou. Citlivě vnímat a prožívat krátké improvizované etudy a scénky, jejichž děj se zaměřuje na běžné situace ze života dětí. Vyjádřit pocity a naznačit charakter postavy z vyslechnutého příběhu prostřednictvím pohybové improvizace, případně i s doprovodnými zvuky a řečí.¹²⁶

V této oblasti se tvořivost projevuje zejména při navazování nových vztahů dítěte k jiným lidem.

¹²⁶ Srov. FICHTOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, s. 80–92.

3.1.4 Dítě a společnost

Doma a v MŠ – Poznáváme jména, příjmení a adresy. Rozeznávají jména učitelek i dětí ve třídě. Citlivě vnímají příběhy se školní tematikou a vytvářejí si představu o školním prostředí.

Lidé a jejich práce – Struktura v rodině a jejich vztahy. Pozorují a rozlišují práci a pracovní činnosti lidí, s kterými děti přicházejí do styku v MŠ. Učí se popisovat práci a pracovní činnosti dospělých. Měly by vědět, kde rodiče pracují, co dělají a každodenní práci rodičů.

Společenský život – Učí se pozdravit, rozloučit se a poděkovat. Seznamují se s ostatními dětmi. Navazují kontakty při hrách i mimo ně. Měli bychom poučovat o styku s neznámými lidmi. Dítě by si mělo osvojovat návyky kulturního chování a respektování společenských pravidel. Na základě citového prožívání pohádek o zvířátkách a chování postav v těchto pohádkách intuitivně rozlišit dobro a zlo.

Výtvarné činnosti a techniky – Spontánně kreslí na celou plochu velkého formátu různými grafickými materiály. Přiměřeně zachází s tenkou tužkou, špejlí. Prakticky uplatňují zručnost i grafické znázorňování pohybu.

Malování – Také pracují s prstovou barvou, například tvoří otisky dlaně, chodidla, prstů. Prstem nebo dřívkem roztírají barevnou skvrnu, hledají ve vzniklém tvaru podoby věcí. Zapouštějí barvy do navlhčeného podkladu, přeložením nabarveného papíru otiskovat barevné skvrny. Pokrývání celé plochy rozmanitými barvami bez konkrétního obsahu. Malují štětcem bohatě namočeným do barvy. Pracují s širokou škálou barev.

Modelování – Snaží se o jednoduché pracovní úkony, jako je hnětení, mísení, dělení na části, modelování koule, válečku, placky, poté drobných detailů. Děti se učí vymodelovat zvířata, lidskou postavu...

Plošné a prostorové vytváření a konstruování – Vytvářejí jednoduché stavby, obrazy a vzory. Doplnují přírodní a jiný materiál výtvarným zásahem. Hledají v obyčejných věcech estetickou hodnotu, objevují možnosti estetického ztvárnění. Kombinují na základě fantazijních představ. Vytrhávají, vystříhávají, mačkají, překládají...

Také učíme dítě co nejsamostatněji tvořit volné pokračování pohádek nebo dětských příběhů a vymýšlet další osudy pohádkových postav.

Dítě v této oblasti rozvíjí kulturně-estetické dovednosti (slovesné, výtvarné, hudební, dramatické).

3.1.5 Dítě a svět

Svátky, kulturní tradice a vlast – Připravujeme oslavy svátků v MŠ. Jak vypadá vlajka ČR? Jaké máme hlavní město?

Orientace v bezprostředním okolí domova a mateřské školy – Orientují se v místnostech v MŠ. K jakému slouží účelu? Poznáme značku, věci ukládáme na patřičné místo. Učíme děti orientovat se v nejbližším okolí, popisujeme cestu, hledáme záchranné body. Ukazujeme dětem, kde jsou hasiči, záchranná služba, policejní stanice, lékař...

Bezpečí na cestě – Učíme děti základní pravidla bezpečnosti silničního provozu a pravidla chování na ulici. Učí se poznávat dopravní značky, podchod, nadchod...Poznání a pojmenování dopravních prostředků.

Příroda okolo vodních toků – Pozorují potoky, rybníky a řeky. Pozorují rostliny a živočichy v okolí MŠ.

Ovoce a zelenina - Rozlišují známé druhy ovoce a zeleniny podle vzhledu, chuti a vůně.

Zvířata – Upozorňujeme děti na některé typické znaky zvířat. Proč jsou zvířata užitečná. Seznamujeme děti s volně žijícími živočichy, jejich způsobem života a jejich základními vlastnostmi.

Neživá příroda – Děti se učí rozlišovat vlastnosti písku, kamenů, sněhu, ledu apod. a prohlubujeme jejich zkušenosti s vlastnostmi těchto materiálů.

Počasí – Rozvíjíme vztah dětí k počasí a ročním obdobím.

Ekologická výchova – Ošetřujeme a pěstujeme rostliny v MŠ. Manipulujeme s dětským zahradním nářadím. Pečujeme o ptáky v zimě.

Péče o životní prostředí – Upravujeme okolí mateřské školy.

Pracovní činnosti – Učíme se mačkat papír, práci s lepidlem, techniky nalepování, techniku stříhání, skládání papíru, plošné sestavování obrázků. Práce

s drobným materiálem a práce s přírodninami. Tvoříme v písku a v hlíně (na zahradě při pobytu venku).

Rozvíjení smyslu pro životní prostředí a umění – Udržujeme estetický vzhled třídy, květiny jako výzdoba v interiéru, estetický vzhled zahrady. Učíme děti vnímat krásu proměn přírody, hodnotit knižní ilustrace, vnímat krásu uměleckých děl a vnímat krásu divadel, filmu apod.¹²⁷

V této oblasti si dítě vytvoří povědomí o vlastní sounáležitosti se světem.

Těchto pět oblastí z RVP PP slouží ke zkvalitnění práce pedagogů v mateřských školách. Tyto oblasti jsou v RVP PP zapsány spíše teoreticky, praktická činnost s dětmi je obsáhlejší. Více podrobností je uvedeno ve Školním vzdělávacím programu a v Třídním vzdělávacím programu.

3.2 Tvořivost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Žáci v průběhu základního vzdělávání získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

I u základního vzdělávání je důležité vybavit žáky souborem kompetencí, které jsou pro ně dosažitelné a připravit je na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence se různými způsoby prolínají, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah ve škole. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní,

¹²⁷ Srov. FICHTOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, s. 107-123.

kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.¹²⁸

Kompetence k učení – Žák si vybírá způsoby efektivního učení. Vyhledává a třídí informace, které propojí a využije v procesu učení. Poznává smysl a cíl učení, který dokáže zhodnotit.

Kompetence k řešení problémů – Žák rozpoznává problémové situace a hledá informace vhodné k řešení problémů, které využívá ze získaných vědomostí a dovedností. Prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikace při řešení nových problémových situací.

Kompetence komunikativní – Žák se snaží využít komunikativní dovednosti k vytvoření vztahů a kvalitní spolupráce s ostatními lidmi. Využívá informační, komunikační prostředky a technologie. Naslouchá druhým lidem, zapojuje se do diskuse a argumentuje.

Kompetence sociální a personální – Důležitá je spolupráce ve skupině, společné vytváření pravidel a přijetí nové role, která v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu práce. Žák také přispívá k diskusi, chápe potřebu efektivně spolupracovat a respektuje, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají a v neposlední řadě si vytváří představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování.

Kompetence občanské – Žák respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí. Také chrání a ocení naše tradice, kulturní a historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, má smysl pro kulturu a tvořivost a aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Dodržuje společenské normy a je si vědom svých práv a povinností. Respektuje druhé lidi, je schopen vcítit se do jejich situace a uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí.

Kompetence pracovní – Žák používá bezpečně účinně materiály, nástroje, vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo pracovní podmínky. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti

¹²⁸ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 12.

nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.¹²⁹

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do 9 oblastí a v každé z těchto oblastí může žák rozvíjet své tvořivé myšlení. Všechny tyto vzdělávací oblasti vedou k rozvoji klíčových kompetencí. Tyto oblasti jsou tvořeny buď jedním vzdělávacím oborem, nebo více obsahově blízkými obory: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce.¹³⁰

Jazyk a jazyková komunikace – Tato oblast žáka vede k chápání jazyka jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání. Rozvíjí pozitivní vztah k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potencionálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství. Žák by měl zvládat pravidla mezilidské komunikace, daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace. Měl by získávat informace z různých zdrojů a čerpat z mnoha pramenů.¹³¹ Může využít poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů. Vlastní tvořivé psaní může uplatnit v dopise, objednávce, pozvánce, úvaze, životopisu. Žáci tvoří vlastní literární text na základě osvojených znalostí z literární teorie. Je také mnoho tvořivých činností s literárním textem, jako přednes literárních textů, volná reprodukce, interpretace literárního textu, dramatizace a vytváření vlastních textů.

Matematika a její aplikace – Vede žáka k využití matematických poznatků a dovedností v praktických činnostech. Žák si rozvíjí paměť na základě numerologických výpočtů. Dále rozvíjí kombinatorické a logické myšlení, abstraktní a exaktní myšlení a osvojení si základních a matematických pojmů a vztahů. Rozvíjí důvěru ve vlastní schopnosti a možnosti při řešení úloh, rozvíjí spolupráci při

¹²⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 14–17.

¹³⁰ Tamtéž, s. 14.

¹³¹ Tamtéž, s. 21.

řešení problémových a aplikovaných úloh. Vytváří zásoby matematických nástrojů a vnímá složitost reálného světa a jeho porozumění.¹³² Žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace. Žák využívá tvořivost v geometrii a slovních úlohách.

Informační a komunikační technologie – Tato oblast vede žáka k tvořivému využívání softwarových a hardwarových prostředků při prezentaci výsledků své práce. Dále k poznání úlohy informací a informačních činností a k využívání moderních informačních a komunikačních technologií. Žák pochopí funkci výpočetní techniky jako prostředku simulace a modelování přírodních a sociálních jevů a procesů.¹³³ Žák využívá své tvořivosti při tvorbě grafiky, prezentací (webové stránky, multimédia).

Člověk a jeho svět – Žák je veden k orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací. Objevuje a poznává vše, co se mu líbí, a přemýšlí, v čem by mohl v budoucnu uspět. Rozšiřuje slovní zásobu v osvojovaných tématech, k pojmenování pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech.¹³⁴ Žák může být tvořivý v prostředí svého domova, ve školních činnostech, v činnostech obce, republiky, ale i světa.

Člověk a společnost – Žák se učí rozvíjet zájem o současnost a minulost vlastního národa i jiných kultur společenství, utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře. Utváří pozitivní hodnotové systémy opřené o historickou zkušenost, rozlišuje mýty a skutečnost. Získává orientaci v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě. Snaží se rozpoznat názory a postoje lidské důstojnosti a uplatňuje vhodné prostředky komunikace k vyjádření vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů.¹³⁵ Žák může být tvořivý v politice, v obci, v regionu i v kraji, v kulturním životě i v zásadách lidského soužití.

¹³² Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 33.

¹³³ Tamtéž, s. 34.

¹³⁴ Tamtéž, s. 38.

¹³⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 44.

Člověk a příroda – Tato oblast vede žáka ke zkoumání přírodních faktů a jejich souvislostí. Během přírodních procesů by si měl žák klást otázky a v průběhu na ně hledat adekvátní odpovědi. Měl by posuzovat důležitost, spolehlivost a správnost získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvracení vyslovených hypotéz či závěrů. Žáci by se měli zapojovat do aktivit, které podporují šetrné chování k přírodním systémům, ke svému zdraví i zdraví ostatních lidí. Měli by co nejefektivněji využít zdrojů energie v praxi, včetně co nejširšího využívání obnovitelných zdrojů, zejména pak slunečního záření, větru, vody a biomasy.¹³⁶ Tvořivost se ve fyzice, chemii, přírodopisu a zeměpisu může objevit v mnoha pokusech a experimentech.

Umění a kultura – Tato oblast vede žáka k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě. Žák je veden k vytváření příjemné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různým kulturním hodnotám i kulturním projektům a potřebám různorodých skupin, národů a národností. Tvorba se v této oblasti opírá o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy. Tato oblast je zastoupena dvěma vzdělávacími obory, a to Hudební výchovy a Výtvarné výchovy. V Hudební výchově je tvořivost zastoupena hudebně tvořivými a poslouchovými dovednostmi a Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech, jako jsou tvorba, vnímání a interpretace. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci.¹³⁷

Člověk a zdraví – Žáci jsou vedeni k poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty. Měli bychom mít vyvážený stav tělesné, duševní i sociální pohody. Měli bychom mít radost z prožitků a činností. Žáci jsou seznámeni se základní orientací co je zdravé, co může zdraví prospět, i na to, co zdraví ohrožuje a po-

¹³⁶ Tamtéž, s. 52.

¹³⁷ Tamtéž, s. 65.

škozuje. Žáci jsou také vedeni k činnostem podporujícím zdraví a zapojení do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci.¹³⁸

Tvořivost můžeme uplatnit v tělesné výchově, a to například v pohybových hrách, gymnastických sestavách, ale také v plavání, bruslení, lyžování apod.

Člověk a svět práce – Nejdůležitější v této oblasti je vést žáky k pozitivnímu vztahu k práci. Žák je veden k vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku. Žák by se měl orientovat v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické i duševní práce a osvojení si potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci.¹³⁹

Těchto 9 oblastí bych ještě doplnila o Dramatickou výchovu. I v RVP ZV hraje Dramatická výchova důležitou úlohu. Žák přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku. Rozpozná základní prvky dramatu, základní divadelní druhy, dramatické žánry a jejich hlavní znaky. Také kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.¹⁴⁰

Mezi cíle základního vzdělávání patří umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti a vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.

¹³⁸ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 73.

¹³⁹ Tamtéž, s. 81.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 89.

3.3 Tvořivost v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G)

Za hlavní cíle vzdělávání na gymnáziích je považováno vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G. Také je důležité vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G, a v neposlední řadě připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.¹⁴¹

Tvořivost je nedílnou součástí těchto cílů. Je nepřímo zahrnuta v klíčových kompetencích, které žáci mohou využívat k tvořivému myšlení. Představují různé soubory pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci k podnikavosti. V následujících odstavcích vycházíme z charakteristiky klíčových kompetencí, jak je uvedena v RVP G.¹⁴²

U kompetence k učení si žák své činnosti plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj. Žák se učí využívat různé strategie učení k získávání a zpracovávání poznatků a informací. Snaží se rozvíjet účinné postupy v učení a reflektuje proces vlastního učení a myšlení. Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi.

U kompetence k řešení problémů žák rozpozná problém, který objasní a rozčlení ho na části. Vytvoří hypotézu, ve které navrhne postup a zváží různé postupy při řešení problémů nebo ověření hypotéz. Poté uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice. Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je. Je otevřený

¹⁴¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 7.

¹⁴² Tamtéž, s. 9.

k využití různých postupů při řešení problémů. Zvažuje různé varianty řešení problémů.

U kompetence komunikativní žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace využívá dostupné komunikační prostředky, jak verbální, tak i neverbální. Používá odborný jazyk a grafická vyjádření. Také efektivně využívá informační technologie, vyjadřuje se mluveným i psaným projevem jasně, prezentuje vhodným způsobem svou práci i sebe a rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích.

U kompetence sociální a personální žák posuzuje své fyzické a duševní možnosti. Stanovuje si cíle a priority, odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích. Přizpůsobuje se měnícím se životním podmínkám a aktivně spolupracuje při stanovení a dosahování společných cílů. Rozhoduje se na základě vlastního úsudku a vytváří soudržnost mezilidských vztahů.

U kompetence občanské žák zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními. Také o chodu společnosti a civilizace. Podporuje veřejný život a jedná k obecnému prospěchu. Vnímá názory a postoje druhých lidí.

U kompetence k podnikavosti žák cílevědomě a s ohledem na své potřeby a předpoklady rozhoduje o dalším vzdělávání. Rozvíjí svůj potenciál, rozpoznává příležitosti, usiluje o dosažení stanovených cílů, posuzuje a hodnotí rizika související s rozhodováním a chápe podstatu a princip podnikání.¹⁴³

Další důležitou součástí RVP G je členění vzdělávacího obsahu do osmi vzdělávacích oblastí: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a příroda, člověk a společnost, člověk a svět práce, umění a kultura, člověk a zdraví, informační a komunikační technologie. Ve všech těchto oblastech je tvořivost a tvořivé myšlení zakomponováno.¹⁴⁴

Jazyk a jazyková komunikace – Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti vede žáka k tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, který vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osob-

¹⁴³ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 7.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 7.

nosti. Cílem je mimo jiné vytvářet osobitý a pozitivní vztah studentů k literatuře. Český jazyk je vnímán a užíván jako mnohotvárný prostředek k předávání informací. Formuje hodnotové orientace a citlivě vnímá okolní svět i sebe sama. Tvořivost se v této oblasti u žáků projevuje zejména při literární tvorbě, a to jak v mluveném, tak i v písemném projevu. Očekává se také, že studenti budou tvořivě využívat informace z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídit a vyhodnocovat.

Matematika a její aplikace – Žák si v rámci studia rovněž osvojuje základní matematické pojmy a vztahy. Určuje, zařazuje a využívá tyto pojmy a také si vytváří zásoby matematických pojmů, vztahů, algoritmů a metod řešení úloh. Rozvíjí logické myšlení a pochopení vzájemných vztahů a vazeb mezi okruhy učiva sloužící mj. k aplikaci matematických poznatků v dalších vzdělávacích oblastech. Dále rozvíjí dovednosti pracovat s různými prezentacemi, zkušenosti s matematickým modelováním, geometrické vidění a prostorovou představivost a pochopení matematiky jako součást kulturního dědictví.¹⁴⁵ Tvořivost rozvíjí řešením různých matematických úloh.

Člověk a příroda – Vzdělávání v dané oblasti směřuje k formulaci přírodovědného problému, hledání odpovědi na něj a k jeho řešení. Studenti mj. provádějí soustavná pozorování, měření a experimenty. Také používají adekvátních matematických a grafických prostředků k vyjadřování přírodních vztahů a zákonů. Předvídají možnost dopadu lidských aktivit na přírodní prostředí a promýšlejí otázky ochrany životního prostředí, svého zdraví i zdraví ostatních lidí.¹⁴⁶

Člověk a společnost – Cílem vzdělávání je rovněž utváření realistického pohledu na skutečnost a orientace studentů ve společenských jevech a procesech tvořících rámec každodenního života. Za důležité je považováno také chápání současnosti v kontextu minulosti i budoucnosti, chápání vývoje společnosti jako proměny sociálních projevů života v čase a vnímání sounáležitosti s evropskou kulturou. Důraz je kladen na upevňování pocitu odpovědnosti, osvojení si demokratických principů v mezilidské komunikaci a na kultivaci vědomí osobní, lo-

¹⁴⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 22.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 27

kální, národní, evropské i globální identity.¹⁴⁷ Člověk může být tvořivý v organizaci vlastního života, v prožívání, vnímání a poznávání skutečností, sebe sama i druhých lidí.

Člověk a svět práce – Vzdělávání v dané oblasti vede žáka k pochopení mikroekonomických a makroekonomických vztahů a jejich praktických aspektů. Vede studenty k zodpovědnosti ve využívání možností sociálního státu a k zodpovědnému zacházení s finančními prostředky. Cílem je rovněž, aby studenti pochopili rizika globální ekonomiky a naučili se uplatnit profesní předpoklady při výběru povolání. Žák musí efektivně předcházet negativnímu dopadu nezaměstnanosti a utvářet kvalitní profesní a zaměstnanecké vztahy.¹⁴⁸

Umění a kultura – U této oblasti je nejdůležitější uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta umění a na kvalitu její účasti v uměleckém procesu. Dále vzdělávání směřuje k poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe vlastní tvorby. Vzdělání vede studenta k pochopení umění jako specifického a nezastupitelného způsobu komunikace a užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ.¹⁴⁹

Tato oblast je zastoupena hudebním a výtvarným oborem. Hudebně pohybové činnosti mají charakter nejen reprodukční, ale také výrazně kreativní. Žáci v nich rozvíjejí své hudební schopnosti a upevňují získané vědomosti a reprodukční a produkční dovednosti. Součástí těchto činností je hlasový výcvik spojený s intonací, práce s rytmem, hra a tvorba instrumentálních doprovodů, pohybových etud atd. Výtvarný obor pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. V oblasti osobnostní jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti jsou nástrojem komunikace a vzájemné spolupráce. Vizuelně obrazné znakové systémy zahrnují jak znakové systémy výtvarného umění různých etap a stylů, tak i ostatní produkty vizuální kultury. Pojetí vizuálně obrazných znaků je

¹⁴⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 39.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 47.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 52.

z principu pojetím tvořivým, vyplývajícím z porovnávání dosavadních a aktuálních zkušeností, předpokládajícím experimentální fázi vzniku těchto znaků a jejich ověřování poznáváním a komunikací. Z těchto pozic výtvarný obor přistupuje k uměleckému procesu celistvosti umělecké tvorby, recepcí a interpretace. Vzdělávací obsah je realizován prostřednictvím tvůrčích činností, v jejich očekávaných výstupech se propojují hlediska tvorby, recepcí a interpretace tak, aby se dále rozvíjela smyslová citlivost, uplatňovala žákova subjektivita a ověřovaly se komunikační účinky vizuálně obrazného vyjádření. Při těchto tvůrčích činnostech se pracuje jak se znaky s ustáleným výrazem, tak se znaky, jejichž význam se vytváří a proměňuje. Výtvarný obor spolupracuje s obory, které rozvíjejí obraznost dalšími specifickými prostředky, jako jsou hudba, literatura, dramatické obory apod.¹⁵⁰

Člověk a zdraví – Žák je veden k poznávání tělesných, duševních a sociálních potřeb. Poznává životní hodnoty a formování odpovídajících postojů souvisejících se zdravím a mezilidskými vztahy. Také přebírá zodpovědnost za zdraví, bezpečí a kvalitu životního prostředí. Uplatňuje zdravé způsoby života a aktivní podpory zdraví. Vnímá pohybové činnosti jako zdroje zdravotního účinku, ale i uměleckých, emočních, společenských a jiných prožitků.¹⁵¹

Informatika a informační a komunikační technologie – Žák může využívat výpočetní techniku a internet k poznávacím, estetickým a tvůrčím cílům s ohledem ke globálnímu a multikulturnímu charakteru internetu. Dále můžeme využívat možnost k informačním a komunikačním technologiím i k celoživotnímu vzdělávání a vytvoření pozitivních postojů k potřebám znalostí společnosti. Žák by měl být veden k využívání výpočetní techniky ke zvýšení efektivnosti své činnosti, k dokonalejší organizaci práce a k týmové spolupráci na úrovni školní, republikové i mezinárodní.¹⁵²

Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co nejvíce poznatků, faktů a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je

¹⁵⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 51.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 57.

¹⁵² Tamtéž, s. 63.

zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti po celý život rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody tvořivého myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat diferencované výuky a nových organizačních forem. Absolvent gymnázia by měl v průběhu vzdělávání na gymnáziu získat široký vzdělanostní základ a dosáhnout takové úrovně klíčových kompetencí, kterou RVP G předpokládá a která mu umožní dále rozvíjet schopnosti a dovednosti v procesu celoživotního vzdělávání a získávání životních zkušeností.

Závěr

V první kapitole této diplomové práce jsem psala o tvořivosti, tvůrčí osobnosti, o bariérách tvořivosti a imaginativní výchově. Tvořivost je považována za jednu z nejdůležitějších vlastností osobnosti, která nepředstavuje pouze jednu izolovanou vlastnost, psychickou funkci nebo osobnostní faktor, ale proniká celým psychickým profilem člověka. Je určujícím aspektem celé osobnosti, jejího postoje k životu, k prostředí, ve kterém žije, i k sobě samé.

Identifikace tvůrčího člověka je velmi složitá a nelze přesně určit. Psychologie tvořivosti tedy alespoň rozeznává tvořivého jedince od tvůrčí osobnosti. Tvořivý jedinec je ve své podstatě každý člověk, který používá tvůrčí představy a operace. Pro tvůrčí osobnost je typická potřeba aktivity, potřeba získávat informace, orientovat se, touží po novinkách, kdy se pro něj potřeba nových dojmů stává důležitější než potřeba jistoty a bezpečí. Po tvořivém výkonu pociťuje tvůrce potřebu rozdělit se s někým o výsledky své práce, docílit uznání.

Pokud má být člověk tvořivý, musí překonat bariéry tvořivosti, musí mít důležité vlastnosti tvořivého jedince a mít základní předpoklady pro tvořivost, jako jsou poznatky z různých oblastí, angažovaný pohled na svět, vnímavost, citlivost, schopnost postřehnout a pochopit podstatu problému, odhalit příčiny nedostatků, motivaci a vůli změnit svět k lepšímu, uvolněnost těla a mysli a v neposlední řadě smysl pro humor.

V úzkém spojení s tvořivostí je imaginativní výchova. Zjistila jsem, že tato výchova svým smyslem spočívá zvláště v kreativním domýšlení skutečnosti a anticipaci budoucnosti. Imaginativní výchova je naplněna fantazií, která se neustále rozvíjí. Nejvlastnější uplatnění nachází tvořivost v imaginaci. Tvořivost je s imaginací spjata „imaginativními aktivitami“ jako jsou představivost, fantazie a intuice. Z metodického hlediska je nejjednodušší začít cílevědomým pěstováním představivosti, k čemuž poskytují všechny vyučovací předměty dostatek příležitostí.

Ve druhé kapitole jsem psala o cílech výchovy a vzdělávání v dějinách filosofie. V antice byli žáci vedeni k odpovědnosti za své názory, které musí být schopni obhajovat. Předmětem vzdělávání a vědění byla zdatnost. Výchova a vzdělávání je podle Platóna činností vysoce náročnou stejně tak jako činnost vědecká, politická, umělecká. Je to činnost vysoce individuální, a proto vyžaduje, aby nejen osobnost vychovatele, učitele, ale také každý jednotlivec pečoval o svou duši.

Hlavním představitelem ve středověku byl Aurelius Augustinus. Jeho názory a vyučující metody, osobnost učitele i samotná náplň vzdělání neztrácí svoji aktuálnost ani v současné době. Také Abelárd byl velmi oblíbený u studentů, protože chtěl, aby studenti víc rozuměli než věřili. Doba ale nebyla připravená na takovýto druh novátorství.

V novověku výchova směřovala k rozvoji rozumových schopností a k uplatnění tohoto rozumu v jednání. Kant totiž směřoval od teoretického (čistého) rozumu k praktickému. Podle J. G. Fichteho je výchova spojená se vzděláváním, cestou k poznání božské ideje a také tvrdí, že výchova je závislá na úrovni vzdělance. Mravnost a dobro je dle něho jedním z nejvyšších cílů vzdělání.

A v poslední kapitole „Rozvoj tvořivosti jako cíl výchovy a vzdělávání v kurikulárních dokumentech“ jsem zjistila, že tvořivost se rozvíjí v mnoha oblastech a tvořivé myšlení v mnoha klíčových kompetencích. U RVP PP se tvořivost rozvíjí v oblastech Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Pracuji jako učitelka mateřské školy a z RVP PP vycházím při své práci. Tento kurikulární dokument je založen z velké většiny jen na teoretických poznatcích a v praxi není tento dokument až tak praktický. Do každé z těchto pěti oblastí patří mnoho činností, které bohatě rozvíjí tvořivost i tvořivé myšlení (viz kap. 3.1). U RVP ZV se tvořivost nejvíce rozvíjí v oblasti Umění a kultura. A u RVP G se tvořivost nejvíce rozvíjí v oblasti Jazyk a jazyková komunikace a také v oblasti Umění a kultura.

Tvořivost je téma zcela nevyčerpatelné, avšak zajímavé. Tato diplomová práce slouží jako malá ukázka toho, o čem tvořivost je a jak se rozvíjí.

Literatura

1. AKVINSKÝ, T. *Theologická summa*. Olomouc: Edice Krystal, 1938. ISBN neuvedeno.
2. ARISTOTELES. *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek, 2003. ISBN 80-86027-19-8.
3. ARISTOTELES. *Politika*. Praha: Petr Rezek, 1998. ISBN 80-86027-10-4.
4. BAKALÁŘ, E., ERASIM, P. *Kapitoly z psychologie tvořivosti I*. Plzeň: Dům techniky ČSVTS, 1986. ISBN neuvedeno.
5. BAKALÁŘ, E., ERASIM, P. *O tom co je psychologie tvořivosti a o bariérách tvořivosti v koncepční a tvořivé práci*. Plzeň: Dům techniky ČSVTS, 1990. ISBN neuvedeno.
6. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.
7. CARTER, P., RUSSEL, K. *Trénink paměti a kreativity*. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-704-3.
8. ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, c 1999. ISBN 80-7239-034-1.
9. ČÁP, J. et. al. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
10. ĎURIČ, L. et. al. *Informačná výchova : terminologický a výkladový slovník*, odbor Knižničná a informačná veda. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998. ISBN 80-08-02818-1.
11. HEGEL, G. V. F. *Estetika*. Praha: Odeon, 1966. ISBN neuvedeno.
12. HEGEL, G. V. F. *Základy filosofie práva*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0296-0.
13. HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981. ISBN neuvedeno.

14. HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985. ISBN nevedeno.
15. HLAVSA, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986. ISBN nevedeno.
16. CHELČICKÝ, P. *Síť víry*. Praha: Melantrich, 1929. ISBN nevedeno.
17. KANT, I. *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon, 1975. ISBN nevedeno.
18. KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Odeon, 1975. ISBN nevedeno.
19. LANE, T. *Dějiny křesťanského myšlení*. Praha: Návrat domů, 1999. ISBN 80-85495-47-3.
20. LENNON, K. H., DACEY, J. S. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80 7169-903-9.
21. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
22. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80 200-0993-0.
23. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
24. PATOČKA, J. *Péče o duši*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
25. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Nakladatelství Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.
26. POKORNÝ, J. *Paměť, učení, tvořivost*. Brno: Vysoké učení technické, 1996. ISBN 80-214-0802-2.
27. POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2006. ISBN 80 214-3205-5.
28. PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-140-4.
29. PLATÓN. *Kleitofón, Ústava, Timaios, Kritias*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-067-X.

30. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
31. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 80-87-000-02-1.
32. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
33. SAPÍK, M. *Základy filosofie*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7040-595-3.
34. SCHWARZ, K. *Stimuly a bariéry tvořivosti*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1987. ISBN neuvedeno.
35. STARK, S. at al. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.
36. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
37. SZOBIOVA, E. at. al. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
38. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN neuvedeno.
39. ZELINA, M. *Výchova tvorivé osobnosti*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1995. ISBN neuvedeno.

Seznam zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZZ – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

Abstrakt

BAČÁKOVÁ, N. Rozvoj tvořivosti jako cíl výchovy a vzdělávání. České Budějovice 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

Klíčová slova: Tvořivost, výchova, vzdělávání, imaginativní výchova, filosofie výchovy, kurikulární dokumenty.

Tato diplomová práce se zabývá rozbohem pojmu tvořivost a odborných pojmů s tvořivostí souvisejících. Jsou zde popsány cíle výchovy a vzdělávání v dějinách filosofie a rozvoj tvořivosti v kurikulárních dokumentech. Hlavním cílem této práce bylo poukázat na rozvoj tvořivosti u dětí jako na cíl výchovy a vzdělávání.

Abstract

BAČÁKOVÁ, N. Fostering creativity as an aim of education.

Key words: creativity, education, imaginative education, philosophy of education, curriculum.

The diploma thesis analyses the concept of creativity and concepts that are closely related to it. It describes major developments in the definition of aims of education throughout the history of philosophy of education. Also, the aim of fostering creativity is identified in present Czech curricular documents. The aim of the thesis was to point out the importance of creativity and its fostering as the aim of education.