

Literatura:

- Hlavsa, J.: Psychologické problémy výchovy k tvořivosti.
Praha, SPN 1981
- Hlavsa, J.: Psychologické základy teorie tvorby.
Praha, Academia 1986
- Hlavsa, J. a kol.: Psychologické metody výchovy k tvořivosti.
Praha, SPN 1986
- Holešovský, F.: Základní problémy tvořivosti. Praha, KPÚ 1975
- Linhart, J.: Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti.
Praha, SPN 1971
- Trojan, R.: Statí z teorie vyučování výtvarné výchově.
Praha, SPN 1977
- Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha, SPN 1974, 1978

Otázky spojené se zkoumáním tvořivosti jsou v současné době neobyčejně aktuální a živé na celém světě. Všechny nové koncepce výchovy a vzdělání mladé generace zdůrazňují nutnost všestranného rozvoje tvořivých schopností, k němuž má škola významně přispět.

Tento trend se začal výrazně projevovat ve vyspělých evropských zemích a USA v 50. letech, u nás v letech 60. (viz osnovy z r. 1960 a Sborník celostátní konference učitelů výtvarné výchovy r. 1964 v Praze a XVIII. světový kongres INSEA v Praze roku 1966).

Můžeme zde sledovat souvislosti s přirozenými potřebami člověka, jeho zdravým vývojem; vedle potřeb fyziologických, potřeby jistoty, bezpečnosti, lásky a citových vztahů, úcty a respektu uvádějí psychologové i potřebu sebeuplatnění, seberealizace, sebevyjádření. Tvořivost je uváděna nejen jako přirozená lidská schopnost, ale i jako základní potřeba (tzn. potřeba projevovat se tvořivě).

Současná společnost, poskytující člověku nadbytek instrukcí, však tuto potřebu současně omezuje. Dává člověku jen málo příležitosti tvořivě se projevovat.

Zájem o tvořivost jako fenomén a "prakticky využitelné" tvořivé schopnosti souvisí rovněž s potřebami společnosti připravovat nastupující generaci na řešení stále složitějších úkolů, na jejichž splnění závisí její další rozvoj. Rychlé tempo narůstání informací nemůže škola dále řešit neustálým prodlužováním školní docházky. Je proto nutno hledat a uplatnit takové principy, metody a formy výchovně vzdělávací práce, které by rozvíjely schopnosti žáků tvořivě zacházet se základními získanými poznatky, cílevědomě vyhledávat poznatky další a volit originální přístupy k řešení úkolů. Důležitou úlohu zde má i tvořivé myšlení a možnosti transferu tvořivých přístupů z jedné oblasti do jiné.

Aby bylo možno cílevědomě tvořivé myšlení a další žádoucí schopnosti s tvořivostí spjaté cílevědomě rozvíjet a využívat, je třeba si ujasnit také obsah pojmu tvořivost, specifické znaky tvořivých přístupů, fáze tvořivého myšlení, stejně jako zvláštnosti tvořivosti u dětí konkrétního věkového stupně. Z nich

pak lze odvodit principy a zásady jejich aplikací ve výchovněvzdělávacím procesu, tedy i procesu výtvarně výchovném.

Ačkoliv se problematikou tvořivosti v zahraničí i u nás zabývá dnes již veliké množství autorů (u nás asi 50), není dosud vypracována obecně přijatá definice tvořivosti. Za podstatný rys tvořivosti je však obecně pokládána nespokojenost s daností, vnitřní nutkání a potřebu danost měnit, ochotu experimentovat při řešení problému, nekonvenčnost a originalita v přístupu k jeho řešení.

Z našich autorů nejucelenější pohled na problematiku tvořivosti podal F. Holešovský/1975; shrnul závěry z dosud publikovaných závažnějších prací, zvláště zahraničních. Dále pak J. Linhart, který studoval zvl. otázky spojené s rozvojem tvořivého myšlení a J. Uždil pak uplatnění tvořivých přístupů ve výtvarné výchově. Nejvíce pozornosti u nás věnoval problémům tvořivosti Hlavsa J. (1981, 1985, 1986), především z hlediska psychologického.

Ze zahraničních autorů jsou u nás nejznámější jména Poláka Z. Pietrasinského, ze sovětských autorů L.S. Vygotského, z Američanů J.P. Guilforda, V. L'owenfelda a E.P. Torrance.

Vzhledem k rozsahu učebního textu se nemůžeme věnovat uvedeným problémům podrobně. Jejich závažnost pro výtvarnou výchovu nás však nutí, abychom se pokusili naznačit alespoň nejdůležitější momenty, které by mohly být inspirující pro práci učitelů ve výtvarné výchově, a které dle našich zkušeností nejsou dosud ve školní praxi dostatečně známy a využívány.

Jsme si vědomi nebezpečí zjednodušování při vytržení myšlenek z kontextu prací, z nichž vycházíme.

Hlavsova kreativizační teorie

J. Hlavsa vycházel při zkoumání tvořivosti z teorie tvorby. Zaměřil se na procesuální stránku tvořivosti. Rozlišoval KREATIVITU jako označení pro vnější projevy podmíněné KREATIVIZACÍ, kterou chápal jako hybnou podstatu kreativity, jako vnitřní pohyb subjektu, tzn. vzájemný progresivní děj mezi vnitřními a vnějšími činiteli.

Kreativitu definoval jako "pokrok v subjekt-objektových vztazích, při kterém novým způsobem, spolu s formováním vědomí vzniká nový (nebo aspoň stejně hodnotný) produkt a ten zpětně formuje vlastní subjekt."

Kreativitu nechápal jako řešení problému, upozorňoval, že je nutno ji formulovat nejen jako schopnost, ale jako stálou tendenci k vývoji.

Navrhl tříložkový model kreativity, jehož operativní části tvoří složky :

1. heuristická (řešení problému, tvůrčí myšlení)
2. schematická (základní myšlenkové operace, systém myšlení, logika)
3. imaginativní (intuice, fantazie)

Dynamickou stránku kreativizace (3 základní stupně pak uvádí jako 3 etapy:

1. etapa: Znamená počátek aktivity subjektu, stanovení kreativní situace, existence problému, podnětu. Důležitou úlohu zde má alterace (vnitřní změna subjektu, počáteční impuls k tvorbě, iniciativní reakce subjektu na vnější podmínky a podněty).

Kreativizační děj je velmi labilní a citlivý k podmínkám. Lze ho urychlovat nebo tlumit, navodit a zrušit. Nelze jej nařít či vynutit. Alterace je založena na syntéze "vnější podnět" + "vnitřní stav" + fyziologická kondice.

K vnějšímu podnětu patří cíl, vnější podmínky, úkol, prostředí, prostředky, sociální podmínky.

K vnitřním stavům náleží: motiv, přání, vnímání, pozornost, intelektuální dovednost, zkušenosti, emoce, motivace.

2. etapa: Je rozvíjením procesu řešení problému (tj. vytváření produktu buď materiálového nebo ideálního, v představě.
3. etapa: Působení zpětného vlivu činnosti a produktu na subjekt. Projevuje se
 - a) tvůrčím vztahem subjektu ke skutečnosti
 - b) rozvojem tvůrčího potenciálu (schopností) a tvůrčí zkušenosti

Hlavsa zdůraznil významnou funkci alterace, která orientuje, umožňuje volbu a stimuluje další proces. Její dynamickou stránkou je rozhodnutí něco měnit, tvůrčí smysl, prvotřídní představa výsledku, aktuální motiv (něco, z čeho bude radost, užitek).

Součástí alterace je pak: motivace, postoj, zájem, zaměření, představa, cíl činnosti, produktivní nálada.

Pojem kreativizace přibližuje jako tvůrčí proces, který zahrnuje:

- vnější tvorbu
- seberealizaci
- sebeutváření osobnosti

Formy kontrakreativizace jsou: schematizace, imitace, regrese, dekreativizace (jako opak k akceleraci) a destruktivní aktivity.

Pozitivní úlohu v tvořivých procesech naopak sehrává: představivost, fantazie, divergentní myšlení, hravost a týmová práce.

Fáze tvořivého myšlení podle Guilforda a Poincarého

Pro přípravu a vedení tvořivých činností ve výtvarné výchově má význam také čtyřfázový model procesu tvořivého myšlení, který je spojením modelu amerického psychologa J.P. Guilforda a francouzského matematika Poincarého.

Ukazuje, jaký "obsah" má každá z uváděných čtyř fází tvořivého myšlení a jaký psychologický stav je pro ni charakteristický:

FÁZE	OBSAH	PSYCHOL. STAV
1. přípravnázkoumání problému	napětí
	shromažďování materiálu	
	vyvolávání informací	
2. inkubačnírozvíjení aktivity.....	frustrace
	hodnocení informací	
	poznatků	

- | | | |
|---------------------|--------------------------|--|
| 3. verifikační..... | ověření, potvrzení..... | koncentrace (ve smyslu nasycení potřeby) |
| | vhodnosti řešení | |
| 4. vhledová..... | intuitivní procesy | uspokojení + = silné citové |
| | inspirace-návrh na | hnutí spojené s potřebou |
| | průběžné (konečné) | komunikace (zvl. verbální) |
| | řešení | |

V tomto procesu kladou oba autoři důraz na úlohu fantazie a intuice a rozvíjení obou typů myšlení (konvergentního a zvl. divergentního).

Tento proces může probíhat v některých fázích "skrytě", ani tvořivý produkt nemusí být vždy v materiální formě. Učitel by měl respektovat průběh tohoto procesu a nevhodnými zásahy, byť dobře míněnými, jej nenarušovat (např. dodáváním dalších informací po fázi přípravné).

"Měřitelné" tvořivé schopnosti (podle Guilforda a Löwenfelda)

V souvislosti se zkoumáním tvořivosti (podle Guilforda) se ukázalo, že současná koncepce inteligence, založená na inteligenčním kvocientu, je příliš úzká. Není jediným ukazatelem schopností a úspěchu jedince ani ve škole ani v životě. Běžné testy inteligence také nezachycují nic z toho, co je označováno jako "tvořivé schopnosti" či vlastnosti. Bylo třeba vypracovat speciální testy tvořivosti.

Američtí psychologové, V. Löwenfeld (v oblasti výtvarné práce) a J.P. Guilford (v oblasti práce vědecké) dospěli nezávisle na sobě k šesti měřitelným tvořivým schopnostem, které užili jako zprostředkujícího článku pro definici tvořivosti: plynulost, pohyblivost, původnost, propracovanost, citlivost a novou interpretací.

1) Plynulost znamená aktivizaci pamětných představ, zjištění, jak pohotově si člověk dovede vybavovat slova, pojmy. Zahrnuje slovní, myšlenkovou, asociální a výrazovou plynulost.

2) Pohyblivost (pružnost) nebo též flexibilita se týká užití osvojených informací. Rozeznává pohyblivost spontánní a adaptivní.

3) Původnost (originalita) je schopnost vidět skutečnost, věci a problémy nekonvenčně, mimořádně, nově. Měří se neobvyklými odpověďmi, vzdálenými asociacemi, vtipem. Tyto tři zřetelové odlišují tuto kvalitu při hodnocení textů od jiných schopností.

4) Schopnost propracování (elaborace) umožňuje člověku, aby podle daných informací a na základě toho, co ví a dovede, vytvářel nové struktury. Uplatňuje se při konkretizaci pracovního plánu, která bez jistého stupně této schopnosti není možná.

Ve vlastním plánování rozlišujeme sémantickou elaboraci (slovní propracování) a přesný program detailních kroků plánu.

5) Citlivost pro problémy (senzitivita) je schopnost spontánně si všimnout neobvyklých věcí, postihnout jádro problému.

6) Nová interpretace (redefinice) je schopnost blízká flexibilitě. Umožňuje, aby jednotlivec dovedl předmět nebo jeho část vyložit jinak než dosud a aby toho uměl využít k novým účelům.

Uplatnění hlediska tvořivosti ve výchovně vzdělávacím procesu

Nutným předpokladem pro další úspěšné budování rozvinuté společnosti je všestranný rozvoj tvořivosti. Jsou vytvářeny a dále se vytvářejí ekonomické podmínky pro rozvoj tvůrčí činnosti.

Při výzkumech jsou ověřovány hypotézy o transferu tvořivého přístupu při řešení výtvarných problémů do jiných oblastí, o vyústění rozvoje umělecké tvořivosti v obecný rozvoj tvořivosti.

Program nové výchovně vzdělávací soustavy z r. 1976 je mimořádně příznivý rozvoji tvořivosti i zájmové umělecké činnosti; je však otázkou, zda jsou naši učitelé schopni identifikovat speciální předpoklady žáků? Mají žáci dostatek příležitosti své vlohy projevit a objevit? Jak nejlépe uplatnit vědecká zjištění v pedagogické praxi?

Problémy, spojené s odpovědí na tyto a další otázky, nejsou v současné době ještě zdaleka uspokojivě vyřešeny.

Dílejší zkušenosti však již byly získány:

Tvořivou fantazii nutno soustavně pěstovat a rozvíjet. V důsledku dětského synkretismu není tvořivost dětí diferencována podle druhů umění ani podle literárních forem.

Děti mají specifický vztah k činnosti dramatické a výtvarné.

Princip svobody je nezbytnou podmínkou každého dětského tvoření. Tvořivé činnosti dětí nemohou být ani povinné, ani vynucené. Mohou vznikat pouze ze zájmu dětí, který je třeba soustavně podněcovat.

Specifické výzkumy, týkající se imaginace a tvořivosti byly prováděny na téma tolerance a její souvislosti s autoritativní a neautoritativní výchovou.

Problémové učení je založeno na poznatku, že dovolíme-li žákům volně získávat fakta a pracovat s nimi, docházejí sami k novým vztahům, a generalizacím, formulují principy apod. Významný je i výběr a způsob předkládání těchto faktů.

Je doporučováno využít dětského zájmu o dobrodružství; klást důraz na prožitky z úspěchu jako podmínce a prostředku ke stupňování a rozvoji zájmu dítěte, sebedůvěry v ovládnutí schopnosti myšlení.

Učitelé přispívají úlohou vytvářet příznivé prostředí (emocionální) pro tvořivou práci a do jisté míry i úlohou objevovat kvalitu dětských nápadů.

Mládeži v přechodném období po pubertě (13 - 15 let) se má dostat speciálního profesionálního vzdělání. V té době už nelze vystačit s pouhým nadšením, jako u dětí předškolního a počátečního školního věku.

Výtvarná činnost mládeže má být v této době spojena s výrobní praxí, správněji s výtvarnou výrobou. Významný je technický moment, potřebný k tomu, aby se výtvarná činnost stala vlastní i tomuto věku (Vygotskij).

POZNÁMKA: Průzkum zájmu učňovské mládeže o výtvarné aktivity ve volném čase z r. 1977-78 potvrzuje tuto zkušenost. Největší zájem byl zjištěn o práce z oblasti uměleckořemeslné výroby, práce realizované v materiálu.

Dětem se má vyhradit jistá doba k neklasifikované činnosti a k učení bez prověřování výsledků. Samotná činnost uvolňuje žáky od tlaku pracovního postupu a měla by je uvolnit i od obav, že musejí vykázat za každou cenu kontrolovatelné výsledky.

Učitelovo hodnocení činnosti žáků se má opírat o důvody a naznačovat důsledky, které z činnosti plynou. Nestací pouze říci o něčem, že je to dobré nebo špatné. Kauzální myšlení tvoří základ hodnotícího chování a učitel je rozvíjí tím způsobem, že dává dětem příležitost, aby samy hodnotily, nebo uvede jejich hodnocení do kauzálních vztahů.

Některé zásady tvořivého vyučování

Učitelova cesta tvořivého vyučování je cestou individuální; měl by při ní respektovat zejména tyto zásady:

- věnovat pozornost atmosféře třídy
- nebát se zkusit něco nového
- umožnit žákům, aby se nadchli k plodným nápadům
- respektovat osobní výpověď žáka o jeho vnitřním světě
- pamatovat na tvořivou potřebu komunikace (šepot může být zcela na místě)
- podporovat divergentní myšlení
- přijímat chyby a umět je promíjet
- mít na mysli, že "obtížný" žák chce uniknout nudě třídy
- vědět, že různé typy žáků se učí různým způsobem
- nepřipustit, aby se hodnocení změnilo v útlak

Tvořivé postupy nelze předepsat, ale je možné je připravit, vytvořit pro ně příznivé podmínky. Pro učitele, který chce soustavně rozvíjet tvořivé vlastnosti a postoje žáků, má význam stupnice, jak jim pomáhat ke zkvalitnění a prohloubení jejich písemného a mluvného projevu. Stupnice cílí na vlastní výchovně vzdělávací praxi, její klad spočívá především ve shrnutí zřetelů, majících na mysli rozvoj dětské tvořivosti.

Tato stupnice, kterou uvádí F. Holešovský ve své práci, je dle našeho názoru velmi vhodná i pro aplikaci ve výtvarné výchově. Doporučuje:

- 1) předkládat dětem učivo rozvíjející jejich fantazii
- 2) a zároveň učivo obohacující jejich zásobu slov
- 3) poskytnout dětem čas k přemýšlení a snění
- 4) dodat jim odvahu, aby své myšlenky zapsaly (výtvarně zpracovaly)
- 5) výtvorům dětí zajistit konkrétní uplatnění
- 6) dát volný průchod dětské tendenci vidět věci nově, nekonvenčně, v novém světle
- 7) ve výchovném procesu oceňovat dětskou individualitu, neomezovat děti a nebránit jejich projevům
- 8) při vydávání (vystavování) dětských projevů postupovat citlivě a s respektem k dětské osobnosti
- 9) podporovat dětskou hru se slovy (výtvarnými prostředky, např. bodem, linií, tvarem, barvou, objemem, strukturami)
- 10) milovat děti a dávat jim lásku najevo.

Způsob vedení výtvarných činností žáků, který tato kapitola naznačuje, je z hlediska učitele značně náročný. Formotvorné působení výtvarných činností na osobnost žáka je však mnohem intenzivnější a všestrannější.

Základním předpokladem pro možnost uplatnění zásad tvořivosti ve výtvarné výchově je tvořivý učitel.

Ontogeneze tvořivých schopností a funkce hry

Teoretikové tvořivosti spojují velmi často její zkoumání s hrou, hravými činnostmi, protože se mezi tvořivostí a hrou nabízí řada empiricky i experimentálně ověřených souvislostí.

Hra určitého typu je činností stimulující k tvořivým přístupům, dává pro ně přirozený prostor, umožňuje hromadění "zásob" potřebných dovedností i zkušeností, bez nich nelze tvořivé činnosti a přístupy realizovat.

Ačkoli je hra vedoucí činností v předškolním věku dítěte, je i celoživotní aktivitou člověka. Lze ji tedy uplatnit také jako prostředek záměrného rozvíjení tvořivosti i v dospělém věku. Řada metod a kreativních programů formy hry úspěšně v řízeném rozvíjení tvořivosti využívá.

Metodika rozvoje tvořivosti jako systému se sama tvoří, doplňuje. Řada metod je též ve stádiu zkoušek, ověřování a nebyla dosud zveřejněna.

Podrobné poučení doporučujeme hledat v publikaci Hlavsa, J. a kol.: Psychologické metody výchovy k tvořivosti, SPN 1986, a to jak v části textové, tak v bohatém seznamu literatury naší i zahraniční.

Podle J. Hlavsy by měla metodika rozvoje tvořivosti zahrnout jak psychologicky zdůvodněný, tak pedagogicky účinný systém způsobů, jak tento rozvoj realizovat. Za způsob přitom považuje vyvolání stimulů (pomocí různých činností vnějších i vnitřních, působením věcného i sociálního prostředí i aktivace podvědomých obsahů) které zdokonalují tvůrčí potenciál, a to buď:

- jeho některou speciální část (např. dovednost tvořit hypotézy, esteticky hodnotit apod.)
- nebo disponabilitu (použitelnost, upotřebitelnost) jeho celku (podobně jako se s účinním rozvíjí celkový rozhled).

Pro vypracování systému kreativních metod a kreativizačních programů, stejně jako pro jejich vhodnou aplikaci, je nutným předpokladem také znalost ontogeneze tvořivosti.

Jednotlivé metody mohou mít dílčí nebo sdružené funkce podle toho, z jakých situačních prvků vycházejí a jaká orientace psychologického účinku v nich převažuje.

V kapitole 2. Tvořivá funkce hry (viz jmenované dílo J. Hlavsy a kol.) M. Havlíková uvádí 3 základní stadia rozvoje tvořivé aktivity dítěte. Ukazuje na souvislosti mezi duševním vývojem a hrou i jejími kreativizačními funkcemi. Upozorňuje současně, že tvořivost a hru nelze ztotožňovat.

První stádium tvořivé aktivity dětí vymezuje od narození asi do 6 ti let (tedy v našich podmínkách období předškolního věku). První vzestup nastává mezi 18. měsícem a trvá asi do 3 let. Po něm nastává fáze prekreativní aktivity významné pro kreativní aktivitu ve starším školním věku. Vzestup této tvořivé aktivity