



Kateřina
Štěpánková

Empirická studie

Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově

Kateřina Štěpánková

T+ T-
Skrýt obrázky
Webová verze

Příspěvek se zabývá vnějšími faktory ovlivňujícími tvořivost ve výtvarném vzdělávání na primárním a preprimárním stupni. Popisuje vybrané situace, které brání rozvoji tvořivosti, nebo ji ve výsledku dokonce snižují. Příspěvek se ve svých závěrech opírá o obsahovou analýzu souboru 3800 kreseb a maleb hodnocených v rámci výtvarné soutěže MŠ a o didaktické přípravy na hodiny výtvarné výchovy studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Výstupem je popis pěti skupin nejzávažnějších didaktických chyb ve vztahu k rozvoji tvořivosti žáka.

Klíčová slova: výtvarná výchova, didaktika, tvořivost, interference, estetická výchova, pedagogická praxe.

1. Úvod

Tvořivost a její podpora je leitmotivem debat o cílech a funkcích vzdělávání v celosvětovém měřítku. Od konce 90. let 20. stol. můžeme v odborné diskuzi sledovat jednak postupné zpřesňování významu tvořivosti, jejího přínosu pro společnost i jedince, jednak také zvyšující se důraz na její podporu v procesu vzdělávání. (EACEA, 2009a, 2009b) V současnosti je tvořivost vnímána jako nezbytná klíčová kompetence umožňující existenci ve světě a společnosti, jako jedno z východisek pro řešení krize v jejím ekonomickém rozměru i v otázkách sociální problematiky – v řešení problematiky vyloučených skupin, při ochraně kulturního dědictví.

Tvořivost není vázána pouze na oblast uměleckých aktivit. Výtvarná činnost však vytváří přirozený prostor, ve kterém je možné tvořivost prezentovat i rozvíjet. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP, 2007) výtvarné činnosti integruje do vzdělávací nabídky, ale výtvarnou výchovu nedefinuje jako samostatný obor. Široce nastavený rámec RVP sice poskytuje příležitost k uplatnění vlastní invence učitele při výtvarných realizacích, současně však nechává obtížně definovatelný prostor pro učitele, který jej nechce nebo neumí využít. Tento prostor bývá často vyplňován činnostmi, které jsou v hlubokém rozporu s cíli vzdělávání – rozvíjením tvořivého myšlení, schopností řešit samostatně problém, přejímat zodpovědnost za svá rozhodnutí, nebát se riskovat atd.

2. Podpora tvořivosti

Tvořivost je definována jako klíčová dovednost nutná pro 21. století. Je jí přisuzována stejná důležitost jako čtenářské či matematické gramotnosti a v závazných dokumentech evropského vzdělávání hraje významnou úlohu. (UNESCO, 2006, 2010; NACCCE, 1999) Přestože je tvořivost oceňována především v kontextu evropské kultury a tzv. „západní civilizace“, její podpora je díky společným výzvám v oblasti vzdělávání i globální budoucnosti významným tématem i mimo tento kulturní rámec, zejména v asijských zemích.

Tvořivý jedinec bývá charakterizován potřebou překonávat normy, zvyky, tradice, je spojován s individualismem a silnou potřebou inovace. Tyto výrazné extrovertní rysy zastihují méně nápadné aspekty tvořivosti, které jsou součástí každodenního života, avšak z hlediska jedince jsou velice významné. Jedná se o schopnost pružně reagovat na změnu, tvořivě improvizovat, přizpůsobovat a aplikovat i pozitivně prožívat skutečnost a radovat se. (Křivohlavý, 2004; Königová, 2006). Naplňování psychologické kategorie „well being-u“ (stavu duševní pohody) je úzce vázáno na schopnost jedince využívat svůj tvořivý potenciál.

3. Malá a velká tvořivost

Bádání v oblasti tvořivosti se v průběhu 20. století začalo zaměřovat více na tzv. malou, každodenní tvořivost, kterou je možné pozorovat v jednacích strategiích jedince, při řešení překážek a v běžných životních situacích vyžadujících improvizaci a tvořivý přístup k problému. Tento druh tvořivosti je zdrojem osobního růstu jedince, prostředkem seberealizace a sebeaktualizace. V literatuře je pojmenováván jako malá tvořivost- „little c“. (Craft, 2003; Kozbelt, Beghetto a Runco, 2010). Malá tvořivost se nedemonstruje tak výrazně jako výjimečná, tzv. „velká tvořivost“ – Big „C“ (Amabile, 1988; Craft, 2003), kterou je možné pozorovat v geniálních dílech a zásadních počinech vybraných jedinců, kteří ovlivňují obecnou úroveň poznání v oblasti vědy či umění.

Rozlišení těchto kvalitativně různých úrovní tvořivosti však umožňuje hlouběji se zabývat tvořivostí projevující se na všech úrovních lidského chování a jednání, zvláště však tvořivostí dětí. Dokument National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999), který se podílel na kurikulární změně v UK, označuje dětskou tvořivost za významnou kvalitu a východisko dalšího vzdělávání. Při prosazování konceptu „vzdělávání k tvořivosti“ se řídí mottem „Všechny děti mohou být tvořivé“. Tato filozofie se dlouhodobě odráží v dokumentech UNESCO, uplatňuje se i v konceptech reformujících školství v USA (např. Hope, 2010) a promítla se i do kurikulů členských zemí Evropské unie. Ze srovnávací studie dokumentů závazných pro výtvarné vzdělávání vyplývá, že většina členských zemí má tvořivost a její podporu formálně v dokumentech zakotvenou (EACEA, 2009a).

Podpora tvořivosti na úrovni vzdělávání se děje převážně v rovině teoretických studií a úvah. Pro faktické naplnění tohoto cíle je však zcela zásadní redefinice cílů vzdělávání, přístupů a didaktických postupů.

4. Soudobé přístupy k tvořivosti

Soudobý pohled na tvořivost je možné shrnout v tezi, že „tvořivost je něco, čeho je schopno každé dítě“. (NACCCE, 1999) Atributem velké tvořivosti je novost, užitečnost a originalita. V pojetí malé tvořivosti je nejdůležitější kontext vzniku díla, subjektivní přínos a užitečnost, proměna výstupů v čase.

Východiska malé tvořivosti je možné shrnout v základních bodech:

- Každý člověk má kreativní potenciál, rozdílná je jen jeho míra.
- Kreativita se projevuje ve všech oblastech lidských aktivit, jak v oblasti umění, tak i ve vědě, práci, hře i každodenních činnostech.

- Kreativita je imaginativní aktivita, jejíž výstup má atributy novosti, originality i vlastní hodnotu.
- Kreativita se může projevat jak v individuálních, tak i v kolektivních aktivitách a týmové práci.

5. Kreativní učení nebo učení ke kreativě?

Tyto pojmy spolu velice často splývají, přestože jsou zásadně rozdílné. Kreativní učení se zaměřuje na způsoby netradičního zprostředkování látky, zatímco učení ke kreativě vede k přímému rozvoji tvořivosti žáka. V praxi je možné vidět tvořivé pojeté hodiny, které mají bezpochyby vliv na schopnost osvojení si učiva, avšak jejich přínos pro rozvoj vlastní tvořivosti žáka je zanedbatelný. V různých formách a způsobech prezentace učiva se často realizuje vlastní učitelova potřeba změny stereotypu a uplatnění tvořivosti. V oblasti výtvarné tvorby se jedná o zaměření se na techniky, nové výtvarné postupy nebo materiály, které tvořivost nerozvíjejí, pouze pracují s vizuálně zajímavou formou či novým způsobem realizace. Ačkoli výzkumy potvrzují, že atmosféru podporující tvořivost vytváří především tvořivý učitel (Craft, 2003; Jeffrey, Craft, 2004), otázka samotné tvořivosti učitele jako dostačující podmínky bývá zpochybnována.

6. Různé pohledy na podmínky rozvoje tvořivosti

Rozvoj tvořivosti je ovlivňován vnějšími a vnitřními faktory. V následujícím textu se budeme zabývat pouze vnějšími podmínkami, protože ovlivnění vnitřních podmínek často není v možnostech a kompetencích učitele.

Vnější podmínky je možné rozdělit na faktory, které rozvoj tvořivosti podporují, a na překážky, které jejím rozvoji brání. V další části příspěvku uvádíme z mého pohledu nejzajímavější přístupy.

Amabile (1988) za významné překážky tvořivosti pokládá: dopředu známou odměnu, nedostatek času, přílišný dohled, soutěžení, omezené možnosti v přístupu ke zdrojům či materiálu. Bamford (2009) za klíčový faktor, který snižuje úspěšnost výtvarného vzdělávání, označuje stručně pojatou triádu: nedostatek času, prostoru a prostředků. Hope (2010) se naopak snaží pojmenovat intenzifikátory, které tvořivost podněcují: experiment a práce s otevřeným koncem, herní aspekt, vytvoření podmínek pro úspěch a nízká možnost selhání, minimální omezení formálními pravidly, hodnocení jako součást procesu, akceptace chyby jako přirozeného procesu hledání. Je třeba si uvědomit rozdíl mezi herním aspektem a soutěžením. Herní aspekt má blíže k experimentu a vlastního objevování, zatímco soutěž hodnotí, kdo rychleji, dokonaleji, lépe. Qualifications and Curriculum Authority UK (QCA, 2000) navíc od předcházejících zdůrazňuje význam prostředí a tvořivé atmosféry. Podtrhuje zvlášť příležitost k tázání se a podporu zvědavosti, divergentní myšlení a imaginaci.

National Advisory Committee on Culture and Creativity in Education (NACCCE, 1999) v instrukcích pro učitele uvádí jako významné pro učení k tvořivosti další rozšiřující principy, vztahující se především k učiteli: podpora důvěry žáků v jejich tvořivou podstatu a schopnosti, identifikace tvořivých schopností žáků, sebevzdělávání učitele v oblasti tvořivosti a schopnost rozpoznat projevy tvořivosti. Tyto kvality vnímáme jako velice významné zejména v kontextu výtvarné výchovy. Žádáme-li po učitelích, aby tvořivost rozvíjeli, je nezbytné je učit tvořivost nejprve rozpoznat a odlišit od nápodoby, opakování prázdné, byť vizuálně působivé formy.

7. Podmínky pro rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově

Je-li cílem vzdělávání rozvoj tvořivosti, žádný jiný předmět jí neposkytuje tolik prostoru jako výtvarná výchova. Na rozdíl od jiných předmětů má výtvarná výchova příležitost být bezpečným prostorem, který by neměl být zatížen tlakem na výsledek a „správnost“.

Na základě uvedených závěrů, zkušenosti z pedagogické praxe a vlastních výzkumů uvádíme ty faktory, které považujeme při podpoře tvořivosti v kontextu výtvarného vzdělávání za významné.

- **Experiment** nabízí prostor pro svobodnou práci s výtvarnými prostředky, možnost kombinovat je, nalézat vlastní řešení, nová spojení, variace, a to bez reprodukování známého postupu nebo způsobu zobrazení, bez sledování konkrétního cíle a bez zaměření se na koncový produkt. (Například zapouštění barev může být experimentem, jedná-li se o první zkušenosti s technikou. Je-li postup opakován bez dalšího kvalitativního posunu a využití prvku náhody, stává se z něj pouze mechanická činnost, byť s překvapením.)

- **Hra** vytváří příležitost zabývat se činností pro ni samu a pro potěšení z ní. Zaciluje se na proces tvorby, nikoli na výsledný produkt, který si v sobě nese určitou míru stresu a obavu o kvalitu výsledku. Proces hry umožňuje reagovat na nové podněty přicházející během tvorby, měnit koncept i respektovat „pravidla“ hry. Poskytuje příležitost zapojit imaginaci, představivost a expresivitu. Ve hře je snazší uplatnit plnou koncentraci na cíl a rozvíjet rozumové a volní aspekty. Hra umožňuje pocítit zážitek „flow“ – plné ponoření se do činnosti, které je jedním z průvodních jevů aktivizace tvořivého potenciálu. (Důležitým rysem hry je přítomnost pravidel a vymezení herního pole, nejedná se tedy o chaotickou činnost, se kterou ji učitelé často spojují.)

- **Práce s otevřeným koncem** umožňuje dopustit se chyby jako přirozené součásti procesu objevování a učení se. Ve výtvarných činnostech se jedná o hledání vlastní cesty ve způsobu a formě při ztvárnění tématu, objevování osobitého výrazu namísto opakování daného vzoru či postupu. Práce s otevřeným koncem vytváří prostor pro chybu, která je nezbytnou součástí objevování, a generuje příležitosti pro její tvořivé zpracování. Je významná i z hlediska přijímání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.

- **Čas** definuje rámec, ve kterém se realizuje proces a prožitek. Vytváří prostor pro experiment, rozvíjení vlastní vize, zažití všech fází tvořivého procesu, zažití stavu „excellence“ – tzv. „flow“. Čas by tedy měl umožňovat, nikoli omezovat, tvorba sama by měla určovat časový rámec, nikoli naopak.

- **Místo** je základní podmínkou, která poskytuje dostatečný a vhodný prostor pro výtvarnou realizaci. Prostor udává i atmosféru, která povzbuzuje k tvorbě, umožňuje soustředění na práci nebo působí protisměrně. Odvaha riskovat, kterou je nutné uplatnit např. při experimentu, je z velké části ovlivněna náladou a charakterem místa.

- **Prostředky** zhmotňují myšlenku a demonstrují ji vnímatelným způsobem. Stejně jako je nezbytná určitá míra dovednosti, tak i dostatečné kvalitní materiální vybavení ovlivňuje tvořivost. (Pastelky jako základní výtvarný prostředek v MŠ neumožní prožitek z tvorby jako práce s malířskými prostředky.) Významná je i otázka užitých technik, postupů a materiálů. Vizuálně efektivní prostředky nevybízejí k improvizaci a často ji ani neumožňují.

- **Rozhodování a svobodná vůle.** Nabídka samostatnosti při volbě způsobu, formy, materiálu, obsahu, místa realizace, výkladu a prezentace díla dítě aktivizuje. Umožňuje hledání vlastních témat a jejich řešení, poskytuje příležitost k chybným krokům a možnost jejich zpracování, učení se z důsledků, záročení osobitého vidění a

především budování důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti. (Neměnná témata, techniky, materiálové kombinace dělají z výtvarné výchovy často pouze výrobu s použitím výtvarných prostředků.)

Tyto kategorie se při vyhodnocování výzkumu ukázaly jako nosné a ukázaly, že aspekty tvořivosti se z výtvarného projevu vytrácejí v souvislosti s oslabováním těchto podmínek.

8. Výzkumný vzorek a metodika

Impulsem pro výzkum byla výtvarná soutěž mateřských škol pořádaná 11. rokem MŠ Albertova v Hradci Králové. Při výběru a hodnocení prací se každý rok projevuje zarážející a velmi nápadný nepochopitelný poměr mezi pracemi úspěšnými (výbornými, dobrými i průměrnými) a těmi, které jsou označeny jako výrazně neúspěšné. Do soutěže tematicky vymezené „Školka plná dětí“ bylo možné zaslat práce s libovolnou tematikou i technikou, „zajímavé a inspirující“ nebo „takové, které se dětem mimořádně povedly“ (uvedeno v propozicích soutěže). Zasláno bylo 4050 prací, přičemž výzkumným materiálem byl soubor 3800 dětských kreseb a podrobnější analýzou prošel soubor 2500 prací nezařazených do soutěžní přehlídky. Výtvarné práce v této skupině vykazovaly charakteristické, opakující se rysy. Metodou analýzy obrazového materiálu byly označeny faktory, které zásadním způsobem ovlivnily „kvalitu“ těchto výtvarných prací. Soubor umožnil analyzovat momenty, které můžeme označit jako významné z hlediska negativního vlivu na tvořivost dítěte a které se mohou nežádoucím způsobem podílet na vztahu k výtvarným činnostem.

9. Proces výběru prací

V 1. kole učitelky pořádající MŠ přiřadily zúčastněným mateřským školám čísla, označily všechny soutěžní práce a provedly „předvýběr“. Z celkového počtu 4050 prací zaslanych do soutěže, bylo v prvním kole vybráno 3800 prací. Kritéria hodnocení učitelek vyplývala z odborné praxe, osobní zkušenosti i zkušeností získaných v minulých ročních soutěžích. 2. kolo výběru provedli dva pedagogové z Katedry výtvarné kultury UHK (KVKTT) a dvě učitelky pořádající MŠ. Z počtu 3800 prací byly vybírány práce do soutěžní kategorie, do širšího výběru vystavených prací s uvedením jména a MŠ a kategorie prací prezentovaných bez uvedení autora. Na výběru ve 3. kole se podílela šestičlenná porota složená ze dvou pedagogů KVKTT, dvou pedagogů ZUŠ a dvou pedagogů pořádající MŠ. Ve výběru bylo 150 soutěžních prací. Výsledkem byl soubor 55 vítězných prací v šesti soutěžních kategoriích, dalších 400 velmi dobrých prací vystavených s uvedením jména a MŠ a 400 prací vystavených bez uvedení jména. Kritéria výběru reflektovala originalitu a tvůrčí způsob zpracování, přístup k tématu, vývojové hledisko (především u nejmladších skupin), elaboraci, způsob zacházení s výtvarnými prostředky i obecná estetická kritéria.

Do zkoumaného souboru 2500 prací byly zařazeny ty práce, které vykazovaly výrazné charakteristické rysy, vytvářející rozlišitelnou kategorii. Vzhledem k tomu, že nebyl znám kontext vzniku práce – vnitřní podmínky, byla zvažována vizuální stránka – formální a vnější podmínky, které ovlivnily vyznění práce.

10. Výstup výzkumu – 5 faktorů negativně ovlivňujících tvořivost

Prostřednictvím analýzy obrazového materiálu bylo popsáno pět základních faktorů, které negativně ovlivnily výtvarné práce nejen z hlediska jejich vizuální kvality, ale především z hlediska podpory a rozvoje tvořivosti dítěte. Následný výčet není uveden na základě četnosti výskytu jevu, ale byl rozpoznán jako kvalitativně významný.

Nedostatečný formát byl významným handicapem velkého množství prací. Limitující byl zvláště při práci s malířskými prostředky. Formát A4 užitý pro malbu temperou neumožnil uplatnit prostředky malby: práci se skvrnou, míchání barev, ověťování vztahu barevných ploch, práci s proporčním kontrastem, komponování plochy, práce ve více plánech, odlišení tzv. „figury“ a „pozadí“. Neposkytl prostor pro hledání, uvažování o materiálu. Nebere v úvahu motorické dispozice dítěte (plochý štětec vyžaduje prostor pro manipulaci) a potlačuje příležitost k samostatnému rozhodování o velké ploše papíru. Práce na velkém formátu přináší možnost pracovat s prostředky, které přesahují běžnou zkušenost dítěte. Malý formát je limitující i při realizaci s kresebnými prostředky. Nedovolí dítěti vyprávět „příběh“ a nutí jej redukovat výpověď na čitelné „znaky“, obzvláště v předškolním věku, kdy dítě spíše než se zápisem pracuje tělem a pohybem vycházejícím z ramenního kloubu.

Omezené prostředky, nedostatečné a nevhodné prostředky. Maximalistická nabídka výtvarných prostředků není zárukou podpory tvořivosti. Je to především improvizace, která ji aktivně podporuje. Chybějící prostor pro experiment a práci s náhodou redukuje výrazovou škálu a projevuje se v tendencích zobrazení, snižuje chuť k tvorbě, způsobuje opadnutí zájmu i motivace a nepřináší možnost vyjádření dětem výtvarně odlišně zaměřeným. Častý jev protěžování jednoho výtvarného prostředku či techniky neumožňuje střídaní výtvarného výrazu, nenabízí jiné způsoby přemýšlení a významně omezuje tvořivé uvažování. (Jedná se o „nenáročný“ materiál z hlediska požadavků na prostor, přípravu, zpracování, čas i financí – fixy, voskovky, pastelky). Do této kategorie náleží i nekvalitní barvy, které neumožňují namíchat čisté odstíny, pastelky nebo pastelky neuvolňující pigment. Patří sem také techniky, které staví na efektu a přitažlivé formě bez obsahu, a prostředky vynucující si způsob svého užití či prezentace, podbízějící se prvoplánovou formou, zastupující sama sebe, vytvářející pouze krátká spojení mezi objektem a použitým materiálem (gelová lepidla, třípytky, vlna, vata, nefunkční vlepované dekorativní prvky apod.), nevybízějící k uvažování o autentickém způsobu zpracování, hledání tvaru.

Používání šablon a předloh – jednotné téma, jednotná vizualita, výsledek práce je již na počátku práce předpokladatelný. Hledání tvaru, prostor pro přemýšlení, experiment a osobní volbu je maximálně omezen. Aktivita je zredukována na mechanickou činnost- vyplňování barvou nebo dekorem. Soubory prací, které opakovaly stejné téma i stejnou formu, potvrdily, že se jedná o stále a často používaný způsob práce, kdy výtvarné prostředky jsou použity pouze účelově a bez vize smyslu a cíle.

Aktivita zaměřená na výrobek a produkt. Práce směřuje k cíli, popírá proces jako zdroj poznání, akcentuje formální aspekty – řemeslné provedení, úhlednost, respekt k pravidlu a důraz na jejich dodržení.

Ploché téma. Vyprázdněná témata nabízející nabízejí obecně přijatou normu ztvárnění (jaro – léto – podzim – zima a s nimi spojená tematika), ocenění této shody i shody prací navzájem. Téma je zadáno stereotypně, není hledáno, zkoumáno, nenutí přemýšlet, zapojit imaginaci.

11. Závěr

Základy k tvořivému přístupu ke světu, přetvářecím aktivitám, iniciativě v poznávání jsou kladeny v mateřské škole. Ačkoliv výtvarná oblast není jedinou, ve které se tvořivost může projevit, jedná se o jeden z důležitých

nástrojů, kterými je možné tvořivost rozvíjet. V kontrastu k těmto záměrům jsou stále přetrvávající vzdělávací strategie v oblasti výtvarných činností založené na potlačování originality, osobitosti a na zprůměrnování. Jedná se pouze zdánlivě o tvrdou kritiku. Převedeme-li ji na konkrétní příklady nabídky výtvarných činností, kde jsou běžně volenými prostředky práce s šablonou, podle předlohy, zdůrazňování významu formální stránky, čistoty provedení, shody s předlohou či oceňování vzájemné podobnosti dětských prací, je nutné zvážit, do jaké míry je naplňována vize funkčního vzdělávání „pro budoucnost“, které zohledňuje i cíle osobního rozvoje. Vzorce, které dítě získává prostřednictvím těchto zdánlivě „herních“ aktivit, se netýkají pouze výtvarné oblasti – vkusu, rozvinutí tvořivosti, fantazie, ale vtiskávají se do jednacích a učicích strategií dítěte, které bude v budoucnu používat. Spolupodílejí se na sebehodnocení a sebezpečí dítěte, ovlivňují prostředky a způsoby, kterými se může realizovat. RVP pro MŠ (2007, s. 12) uvádí, že „dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné naopak brzdou“. Jedná se v podstatě o tzv. hygienický faktor, kdy přítomnost specifických podmínek sice neposiluje žádanou kvalitu, ale nepřítomnost ji silně negativně poznamenává.

Informace, které vyplynuly ze zkoumání vybraného vzorku prací, odkazují k vnějším podmínkám, jako významné formativní síle ovlivňující proces, jeho výsledek i mentální energii do něj investovanou. Jedná se o zdánlivě banální časoprostorové konstanty (čas – prostor – prostředky), podmínky, které jsou téměř výhradně ovlivnitelné učitelem. Tato zjištění nás vrací k uvažování o významu a cíli výtvarných tvořivých aktivit a nastolují další otázky: Jak definují učitelé cíle vzdělávání ve výtvarné oblasti? Jaké je jejich pojetí tvořivosti? Jak se poji jimi realizované výtvarné aktivity s podporou tvořivosti?

Literatura

AMABILE, Teresa, M. 1988. A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, **10**, 123 –167.

BAMFORD, Anne. 2009. [online] *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann. [cit. 26.4.2013]. Dostupné také z: <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783830916178.pdf>

CRAFT, Anna. 2003. The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, **51**(2), 113 –127. ISSN 0007-1005.

EACEA. 2009a. [online] *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brusel: EACEA /Eurydice P9. [cit. 26.4.2013]. Dostupné také z: <http://www.eurydice.org>.

EACEA. ©2009b. *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: EACEA/Eurydice P9. ISBN 978-92-9201-061-4. Dostupné také z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf

HOPE, Samuel. 2010. Creativity, content and policy. *Art education review*, **111**, 39 – 47. ISSN 1063-2913.

JEFFREY, Bob a Anna CRAFT. 2004. [online] Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, **30**(1), 77–87. [cit. 15.4.2013]. Dostupné také z: <http://oro.open.ac.uk/425/2/>

KÖNIGOVÁ, Marie. 2006. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1626-7.

KOZBELT, Aaron, BEGHETTO, Ronald A. a Mark A. RUNCO. 2010. Theories of Creativity. In: James C. KAUFMANN and Robert J. STERNBERG, eds. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-73025-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-835-X.

NACCCE. 1999. [online] *All of our futures*. [cit. 20.4.2013]. Dostupné také z: <http://sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf>

NACCCE. ©2011. *Artists In Creative Education. Unlocking Children's Creativity*. Newcastle: NACCCE. ISBN: 978-1-907264-09. Dostupné také z: <http://www.artistsincreativeeducation.com>

QCA, 2000. [online] *Curriculum guidance for the foundation stage*. London: QCA. [cit. 20.4.2013]. Dostupné také z: http://www.smartteachers.co.uk/upload/documents_32.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2007 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 28.4.2013]. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV_2004.pdf

UNESCO. ©2005. *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*. Bangkok: UNESCO. ISBN 92-9223-065-4. Dostupné také z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001420/142086e.pdf>

UNESCO. 2006. [online] *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon, 6-9 March 2006. [cit. 28.4.2013] Dostupné také z: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

UNESCO. 2010. [online] *The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Second World Conference on Arts Education*. [cit. 26.4.2013]. Dostupné také z: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

Autorka:

Mgr. Kateřina Štěpánková

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, PdF, UHK

Pivovarské náměstí 1244/1

Hradec Králové 500 03

katerina.stepankova@uhk.cz

How to kill creativity in art education

Abstract: Development of creativity is one of the main goals of education. This paper deals with external factors influencing creativity in art education at the primary and pre-primary level. Analyzes selected situations that hinder or reduce development of creativity. Conclusions of this paper are based on the content analysis of a set of 3800 drawings and paintings evaluated in a kindergartens art competition and on analysis of students preparation for hours of art education on a first grade of primary school. The conclusion summarizes the most important teaching errors in relation to the development of student creativity.

Key words: Art and crafts education, didactics, kreativita, learning interference, aesthetic education, teaching practice.

The study is licensed under a Creative Commons Attribution Non-Commercial 3.0 License.

Jak citovat tento článek:

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

Ohlasy čtenářů

Vítejte do diskuse! (Petra Šobánková) | 00.00.0000

Milí

čtenáři, ráda bych Vás upozornila, že kromě facebookových diskusí pod články můžete využít také tuto sekci našich stránek a poskytnout redakci zpětnou vazbu nebo diskutovat s autory. Vítejte!