

SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ A TVOŘIVOST

Jiří Semrád, Milan Škrabal

Abstrakt: Příspěvek sleduje otázky motivace středoškoláků účastnit se aktivit zaměřených na odbornou tvůrčí činnost a v těchto souvislostech otázky vlivu prostředí, zejména školy a rodiny. Reaguje na některé sílící snahy neoliberalismu nadměrně individualizovat tvůrčí projevy a aktivity a zcela přehlížet sociální vlivy. Bere zároveň v úvahu kulturní odkaz minulých generací, kdy kořeny zdrojů tvořivé síly jsou zakotveny ve společnosti a z této báze pak jedinci zpracovávají. Prezentovány jsou výsledky empirické sondy zaměřené na vliv sociálního prostředí na tvůrčí činnost mládeže a sleduje vazby k dosavadním poznatkům o vztahu sociálního prostředí a tvořivosti, se snahou postihnout sociální podmíněnost tvůrčích výkonů, zachytit jejich kořeny. Výsledky sondy potvrdily výchozí hypotézu, že tvořivé úsilí účastníků odborné činnosti středoškoláků se opírá o sociální zázemí rodiny a školy. Přitom vliv rodiny na tvořivou činnost studentů není tak výrazný, jak by se předpokládalo, silnější je nepřímé působení rodinného prostředí.

Klíčová slova: sociální pedagogika, tvořivost, sociální tvořivost, vliv prostředí, vliv makrosociálního a mikrosociálního prostředí, vztah sociálního prostředí a tvořivosti, odborná a vědecká tvůrčí činnost mládeže

SOCIAL ENVIRONMENT AND CREATIVITY

Abstract: The paper deals with issues connected with the motivation of high school students to participate in activities aimed at professional creative activity and, in this context, issues of environmental influences, especially from school and the family. It is responding to some of the growing efforts of neoliberalism to over individualize creative expression and activities and completely ignore social influences. It also takes into account the cultural legacy of past generations and the sources of creative power that have taken root in society and from which individuals draw and process their inspiration. Presented within are the results of an empirical probe focused on the influence of the social environment on the creative activity of teenagers. The paper follows the relations to the existing body of knowledge on the relationship between social environment and creativity, with an effort to capture the social conditionality of creative performances—to capture their roots. The results of the probe have confirmed the initial hypothesis that the creative efforts of secondary school students taking part in vocational training is based on the social background of the family and school. However, the family influence on the students' creativity is not as significant as one would expect. It is the indirect effect of the family environment that has a larger influence.

Key words: social pedagogy, creativity, social creativity, environmental influence, macrosocial and microsocial environmental influences, relationship between social environment and creativity, professional and scientific creativity of youth

Jedním z obsahových prvků sociální pedagogiky je problematika sociální tvořivosti. Ze sociálně výchovné praxe je známo, že vlivy prostředí, zejména rodinného a školního, na rozvoj a utváření tvořivosti jsou velmi silné, ale bádání v oblasti tvořivosti svou intenzitou stále neodpovídá jejich formativnímu významu. I když nikdo tyto poznatky zkušenostního rázu dnes nezpochybňuje, mnohé poznatky jsou však tradovány spíše s oporou o krásnou literaturu (např. vliv rodiny na génia Mozarta nebo Beethovena, ale i Michellangela Buonaroti aj.) a obecně uznávané vychovatele nežli o skutečnou badatelskou práci a teoreticky zobecněné zkušenosti. Je to zarážející o to více, že otázka vztahu tvořivosti a prostředí je jedním ze stěžejních problémů sociální tvořivosti. Ta je však rovněž v celosvětovém měřítku méně rozpracována ve srovnání s individuální tvořivostí a kognitivními prvky kreativity (Semrád, 1998, 2009).

Na zaostávání bádání o vlivu prostředí na rozvoj a uplatnění tvořivosti upozorňují již v prvním období výzkumného úsilí o rozpracování teorie tvořivosti ze zahraničních badatelů např. C. W. Taylor a F. Barron (1963, 1964, 1972), z našich pak zejména J. Hlavsa (1981, 1986), z novějších výzkumů K. J. Szmidt (2001). V důsledku absence systematického zkoumání vlivu sociálního prostředí na rozvoj a uplatnění tvořivosti existuje v souvislosti s touto problematikou i mnoho mýtů a nepodložených tvrzení, která vedou i k jejich přeceňování a v důsledku toho i k nepředloženým krokům ve výchově a vzdělávání.

Při definování tvořivosti narážíme na zcela zásadní teoretický a metodologický problém. Tvořivost je tak složitým jevem charakterizovaným řadou faktorů, které jsou často protichůdné. Např. z hlediska sociálních aspektů tvořivosti tvořivá činnost požaduje překročení dosavadních společenských norem a konvencí, ale pouze v hranicích, které je v daném čase společnost schopná a ochotná tolerovat. Problematika tvořivosti se také jako předmět vědeckovýzkumného bádání vyvíjí. Jak uvádí např. E. Necka (1995), vykročení teorie tvořivosti z rámce úzce psychologického umožňuje tvořivost nově interpretovat, ale také přinášet i nové interpretační pohledy na dosavadní poznání. Interpretace tvořivosti z hlediska individuálních psychických procesů nepřipisovala vlivu prostředí takový význam, jaký by si zasloužil. Na druhé straně sociálně politologicky orientované interpretace mohou vlivy sociálního prostředí přeceňovat.

To byl jeden z důvodů, proč jsme se v našem výzkumu směřovaném na motivaci středoškoláků účastnit se Středoškolské odborné činnosti (SOČ)¹ zaměřili i na otázky vlivu prostředí. Vycházeli jsme z předpokladu, že v současné sociálně ekonomicky složitě situaci společnosti, kdy i rodina zaznamenala značné proměny (Kraus, 2008, 2001), nebude vliv mikrosociálního prostředí zejména rodiny a do jisté míry i školy tak intenzivní, jak mnozí odborníci předpokládají.

Cíl příspěvku

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky empirické sondy o vlivu sociálního prostředí na tvůrčí činnost mládeže reprezentované SOČ a vztáhnout je k dosavadním poznatkům o vztahu sociálního prostředí a tvořivosti.

Z nejrůznějších výzkumů a monografií o tvořivosti je známo, že kvalita a úroveň fungování společnosti, tedy makroprostředí je nejobecnějším prostředkem facilitace tvořivosti jedinců i sociálních skupin. Některé studie uvádějí (Szobiová, 1998), že se větší pozornost věnuje otázkám vlivu makrosociální kvality života na rozvoj a uplatnění tvořivosti nežli vlivu mikrosociální úrovně, tj. nejbližšího sociálního prostředí. Odůvodňuje se to obvykle tím, že ve vyspělých zemích je to jeden z charakteristických rysů. Je ovšem otázka, zda tzv. vyspělé země, mající dnes velké problémy právě v oblasti sociálně ekonomické, mají na realizaci takovýchto kroků dostatek ekonomických sil. Na základě našeho výzkumného šetření konstatujeme, že problém je asi složitější, než se na první pohled jeví. O tom svědčí např. skutečnost, že je v naší republice po řadu let organizována Středoškolská odborná činnost (SOČ), nejrůznější hudební soutěže včetně mezinárodních, realizované např. v rámci festivalu Pražské jaro, dále např. projekty jako Česká hlava, České hlavičky aj. Pokrokem v posledním dvacetiletí je, že většina těchto soutěží je otevřená i amatérům, nejsou tedy soutěže, jak tomu bylo v minulosti, vázány na profesní vzdělávání. Problém však spočívá v něčem

¹Středoškolská odborná činnost (SOČ) je soutěž vyhlašovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Patří nejvýznamnějším aktivitám na podporu rozvoje osobnostních předpokladů pro odbornou (vědeckou) tvůrčí činnost středoškoláků, zahrnující prakticky všechny oblasti lidského vědění, obory přírodovědně technické i humanitní a společenskovední. Téma odborné práce si volí autor samostatně a zpracovává je pomocí metod odborné, vědecké práce. Výsledné odborné práce předkládají autoři v rámci veřejné obhajoby před odbornou porotou ve školních, okresních, krajských a celostátním kole soutěže. Nejúspěšnější autoři s jejich pracemi jsou každoročně vysíláni na prestižní zahraniční soutěže (INTEL ISEF v USA, EU Contest v Evropě aj.), kde se pravidelně umísťují na předních místech. Aktivita typu SOČ má srovnání s aktivitami obdobného typu a rozsahu jen v několika nejvyspělejších zemích světa. Řada výsledných prací SOČ je kvalitou srovnávána i s některými druhy kvalifikačních prací vysokoškolských.

jiném. Jak uvádí např. I. Hurník (Sak, 2011), máme dnes mezi dětmi a mládeží k dispozici mnoho talentů, kterým pomáháme v rozvoji systematickým vzděláváním, individuálním vedením, ale prozatím velmi málo děláme pro další fázi jejich dalšího hodnotného uplatnění.

Metodologie výzkumného šetření

Byla provedena analýza stavu poznání sledované problematiky prostřednictvím dostupné příslušné literatury naší i zahraniční. Dále byla provedena empirická sonda. Respondenty byli účastníci Středoškolské odborné činnosti (SOČ), a to účastníci celostátního kola soutěže, tedy ti, kteří již mají zkušenost s celým procesem volby a zpracování odborného tématu, zpracování a obhajoby výsledné odborné práce. Použita byla metoda explorativní, technika dotazníku a řízeného rozhovoru. Empirická sonda vycházela z předpokladu, že sociální vlivy na rozhodování studentů v účasti v SOČ budou zanedbatelné. Uskutečněna byla v roce 2010.

Šetření se účastnilo 177 žáků středních škol ze všech krajů ČR (123 žáků účastnících se soutěže SOČ v přírodovědně technických oborech a 54 žáků z oborů společenskovedních a humanitních). Věk respondentů byl ve většině mezi 18 až 19 lety, ve vyjádření průměrného věku respondentů vychází zaokrouhleně na 18,7 let. Není překvapením, že do nejvyššího kola soutěže se propracovávají více autoři již vyzrálejší, s vyšší mírou zkušeností v oblasti studia a uplatnění vědomostí a dovedností rovněž v odborné a tvůrčí činnosti.

Z hlediska doby studia na střední škole byl pak vzorek respondentů profilován počtem s nejvyšším podílem předposledního a posledního ročníku studia (vyjádřeno průměrem: ročník 3,4 při přepočtu na čtyřletou frekvenci délky středního vzdělávání).

Podíl respondentů byl v celkovém pohledu 61 % mužského a 39 % ženského pohlaví. U přírodovědně technických oborů to bylo 72 % chlapců a 28 % děvčat, u společenskovedních a humanitních oborů 37 % chlapců a 63 % děvčat. Z těchto zjištění je vidět, že celkově převažuje podíl chlapců nad děvčaty, přitom u přírodovědně technických oborů je převaha chlapců, u humanitních a společenskovedních oborů pak převažují dívky (tabulka 1).

K doplnění informací ještě uveďme, že jsme sledovali rovněž zastoupení typů škol respondentů. Studijní obory nematuritního typu se mezi respondenty nevyskytovaly. Podíl zastoupení typů středního vzdělávání byl v celkovém pohledu mírně převažující ve prospěch gymnázií nad středními odbornými školami (52:47). V případě přírodovědně technických oborů je podíl 1:1 gymnázia a SOŠ s maturitními obory, naopak u společenskovedních oborů převažují (57:41) gymnázia nad SOŠ s maturitou (tabulka 2).

Tabulka 1

Složení vzorku respondentů

Složení vzorku respondentů			Z toho		Z toho	
			Přírodovědně technické obory		Humanitní a společenskovědní obory	
Všichni respondenti	177	100 %	123	69 %	54	31 %
Muži	108	61 %	88	72 %	20	37 %
Ženy	69	39 %	35	28 %	34	63 %
Průměrný věk	18,7		18,7		18,6	
Průměrný ročník studia	3,4		3,4		3,4	

Tabulka 2

Školy, na kterých studovali respondenti

Typ školy respondentů			Z toho		Z toho	
			Přírodovědně technické obory		Humanitní a společenskovědní obory	
Gymnázium	92	52 %	61	50 %	31	57 %
SOŠ maturitní	84	47 %	62	50 %	22	41 %

Výsledky a diskuze

Z našeho výzkumu vyplývá, že makrosociální vlivy jsou častěji zakotveny v deklarativní rovině. I když na druhé straně je snaha např. MŠMT podíl vzdělávacích institucí na rozvoji talentované mládeže zahrnout do evaluačních kritérií (viz např. program Excelence zahajovaný MŠMT v roce 2011²).

Z nejrůznějších materiálů a koncepcí tedy vyplývá snaha decizní sféry přispět ke kreativizaci společnosti. Konkrétní podmínky ve vzdělávacích a kulturních institucích však zdaleka tomu neodpovídají. Většina pořadů masových sdělovacích prostředků nepřispívá k podněcování tvořivosti přímo, ale zprostředkovaně množstvím tvorby, která evokuje pasivní příjem posluchačů a tím některé jedince nepřímou vyzývá k aktivizaci a tvůrčímu jednání a chování.

²Základním cílem programu je především podpora, zvyšování kvality a rozšiřování péče o talentované žáky na středních školách, kteří jsou schopni dosahovat vynikajících výsledků („Hodnocení žáků a škol podle výsledků v soutěžích v roce 2011 – Excelence středních škol 2011, čj. 20 036/2011–51“: pilotní rozvojový program ke zkvalitnění vzdělávání talentovaných žáků na středních školách v návaznosti na výsledky žáků na soutěžích a přehlídkách, který umožní výrazně zvýšit finanční ocenění pedagogických pracovníků).

Obecně je uznávána snaha vzdělávací politiky o podněcování tvořivosti učitele, v návazné rovině také i žáků, perspektivně pak obecně širší populace. Děje se tak nastavením principů školské (kurikulární) reformy, kde lze sledovat (někdy dosud absentující) trendy na podporu kreativity, aktivit určených k rozvoji osobnostních předpokladů a schopností (nadání a talentu). Prakticky se to děje zavedením Rámcových vzdělávacích programů pro různé typy vzdělávání a jejich transformací do školních vzdělávacích programů.

Jenomže se ukazuje, že dobře myšlený záměr opět v realizační fázi podléhá konkrétním personálním, sociálně ekonomickým a jiným podmínkám té které školy, místních podmínek atp. Učitelé např. uvádějí, že se zrušením organizace zaměřené na výrobu učebních pomůcek Komenium, n. p., nemají dostatečné zdroje pro vyučovací pomůcky a musí si je buď nakupovat u ne zcela kvalifikovaných a ověřených prodejců, a proto získávají ne vždy vyhovující pomůcky. Dost často je musí sami vytvářet, v důsledku čehož jim nezbyvá dostatek sil na vlastní kreativizaci vyučování (o profesionální technické a technologické úrovni v současné etapě rozvoje techniky ani nemluvě). Nebo musí složitě vyhledávat v katalogích a kombinovat leckdy obtížně kompatibilní výrobky, jejichž cena v posledku je v řadě případů nad rámec možností školy.

V kurikulárních dokumentech je také jednoznačně deklarována povinnost škol zabývat se talentovanou mládeží. Ne ve všech školách se daří tyto žádoucí požadavky naplnit, neboť např. množství žáků ve třídách brání většímu uplatnění individuálního přístupu k žákům a využívání prekonceptů vzdělání. Jistě by se našly i další příklady, nicméně obecně platí, že vliv makrosociální úrovně vytváří podmínky zejména pro „přípravené“, tj. pro ty jedince a sociální skupiny, které by se chovaly stejně tvořivě nebo by osvědčovaly tvořivý vztah ke skutečnosti bez ohledu na konkrétní podmínky. Takovýchto jedinců a sociálních skupin je však ve společnosti vždy malé procento. V zájmu rozvoje a zdokonalování společnosti by mělo být cílem tyto jedince a sociální skupiny podchytit a kreativizovat, i když prozatím takto „nastavení a nastavené“ nejsou, ale podle určitých znaků se jeví jako potenciálně kreativizovatelnými. Tato problematika souvisí i s jinou neméně významnou otázkou, kterou je podnětnost prostředí.

V tomto smyslu může být makrosociální úroveň společnosti buďto příznivým klimatem pro podněcování a rozvoj tvořivosti, anebo naopak je jednou ze sociálních bariér rozvoje a uplatnění tvořivosti. Společnost obecně může být nastavena prokreativizačně, ale v jednotlivých sociálních skupinách se prokreativizační klima nemusí vyskytovat, protože podmínky nejsou vytvořeny v důsledku jisté nedotaženosti obecně společenských podmínek,

Tabulka 3

Impuls k odborné tvůrčí činnosti získali účastníci z těchto zdrojů

Impuls k odborné tvůrčí činnosti vyšel	Celkem		Z toho		Z toho	
			Přírodovědně technické obory		Humanitní a společenskovední obory	
od vyučujícího	154	87 %	104	85 %	50	93 %
od spolužáků	16	9 %	12	10 %	4	7 %
z internetových zdrojů	3	2 %	3	3 %	0	0 %
odjinud	16	9 %	13	11 %	3	6 %

Tabulka 4

Volba odborného tématu

Téma odborné činnosti určil	Celkem		Z toho		Z toho	
			Přírodovědně technické obory		Humanitní a společenskovední obory	
respondent sám	136	77 %	88	72 %	48	89 %
vyučující	25	14 %	20	16 %	5	9 %
někdo mimo školu	19	11 %	18	15 %	1	1 %

např. jednostranným oceňováním jenom některých typů tvůrčích jedinců (sportovců, politiků, tvůrců populární hudby apod.).

Jednoznačnější jsou vlivy vycházející z mikrosociálního prostředí. Z našeho výzkumu vyplývá, že impuls k odborné tvůrčí činnosti vyšel převážně ze školního prostředí (tabulka 3). Rodina naproti tomu vyslala minimálně podnětů. Ve školním prostředí hlavní úlohu sehrál učitel, který podnítil žáky k účasti v SOČ – tato skutečnost je přitom nad očekávání výrazná. Obvykle to byl učitel, který vyzařoval vysokou profesionalitu a byl pro žáky vzorem. Ačkoliv jsme předpokládali, že ve většině případů impuls pro účast žáka v SOČ vyšel od vyučujícího, tato skutečnost se významně potvrdila.

Vliv učitele v tomto směru má ještě jednu dimenzi, jež se jeví jako významná pro kvalitativní stránku iniciačních podnětů, impulzu pro kreativní orientaci žáků. Z uvedených tabulek (tabulka 3, 4) na jedné straně jednoznačně vyplývá dominantní role středoškolských učitelů v iniciaci prvotního impulzu studentům k zapojení se do tvůrčího procesu studentské vědecké činnosti. Na druhé straně učitel dává dostatečný prostor pro vlastní rozhodování žáků ve výběru i ztvárnění odborného tématu. Vystupuje v roli „pouhého“ facilitátora a pomocníka v kultivaci myšlenek, nápadů, koncepčních přístupů předkládaných žáky/studenty.

V další části šetření se ukázalo, že i rodina má ve vlivu na budoucí tvořivost středoškoláka svůj podíl. Jednak v rovině inspirace k budoucí profesi (rodiče, prarodiče a částečně i sourozenci) a typu středoškolského (středního) vzdělání a jednak vzorem ve výkonu profese. Vliv rodiny je velmi silný zejména v rozhodovacích procesech ve volbě typu vzdělání (Střelec, 1996; Hladěo, 2010). Nicméně u vyhraněných jedinců, mezi něž ve velké míře patří i účastníci SOČ, závislost na rodině není tak velká. Jedná se spíše o inspirace než rozhodování rodičů „v zastoupení“. Překvapivě z mikroprostředí mají velký vliv i spolužáci a přátelé (vyšší nežli základní rodina), plných 30 % respondentů opírá své rozhodnutí o inspiraci u přátel (např. starších ročníků, kteří se odborné tvořivosti již zúčastnili a mají za sebou první zkušenosti z „vědecké“ práce). Za inspirací tak mohou být silné afektivní vazby, případně vrstevnická příslušnost. Podle některých autorů (Blesste, Hlavsa, Thormannová, 1979; Szobiová, 1998; Mayer, 1999; Szmídt, 2001 aj.) považují tvořiví jedinci za jednu z podmínek podněcování a uplatňování tvořivosti kvalitu sociálních vztahů. Kvalita se projevuje ve vzájemném porozumění, ve vyladění a fungování „na jedné struně“, vzájemné aktivizaci, podněcování, v komunikaci, nalezení společné řeči a v neposlední řadě i ve vyznávání obdobných hodnot a tvořivého vztahu ke skutečnosti. Jiní autoři tyto názory považují za neadekvátní skutečnosti, neboť je ze společenské praxe známo, že řada tvořivých lidí se projevuje nonkonformně, uzavírá se před společností, jsou výraznými introverty (např. Ďuríč, 1984; Dočkal, 1987) apod. Často se však nebere v úvahu, že introverce je reakcí na stav společnosti a nonkonformní postoj tvořivou reakcí na tento stav. Tvořiví jedinci často vidí to, co jiní nepostřehnou, nebo co nechtějí vidět, aby si nepřidělávali „problémy“.

Z našeho výzkumu nevyplývá nechuť respondentů spolupracovat s jinými, vyměňovat si názory s jinými, komunikovat se skupinou, ale vlastní tvůrčí činnost je záležitostí především jednotlivce a realizuje se v jeho uzavřeném teritoriu domova, podnikání apod. Je otázkou, zda proměna společnosti v poslední třetině 20. století ve smyslu urychlení informací, komunikace, pohybu lidstva po planetě, jistého „přelidnění“ veřejného života nevede na jedné straně k uzavírání se do soukromí a na druhé straně k hledání skupinových vazeb s vyšší dávkou autenticity vztahů založených na vyznávání společných hodnot světového názoru, motivací ke smysluplné činnosti opodstatňující smysl života lidské existence apod. Je známo, že motivace a emocionalita člověka jsou podmíněné jeho sociálními vztahy a samy je významně podmiňují (tabulka 5).

Respondenti v našem výzkumu neměli tendenci odmítat vlivy jakéhokoliv prostředí, vyhýbat se životu ve skupinách, nepodřizovat se normám, žít v izo-

laci. Může to být dáno tím, že svojí středoškolskou odbornou činností stojí na počátku tvůrčí činnosti, anebo je to dáno tím, že o postavení a interakci tvořivého člověka v sociálních skupinách málo víme a dosavadní výzkumy neodrážejí dostatečně zásadní změny ve fungování společnosti (tabulky 6, 7, 8).

Stejně tak se v našem výzkumu nepotvrdilo, že by mladí lidé účastníci se tvůrčí činnosti v SOČ měli méně intenzivní vztahy s rodiči či prarodiči, jak to uvádí např. M. I. Stein (1964), méně se účastnili skupinových činností a dříve se začali věnovat samostatné práci. Z našeho výzkumu vyplývá, že mladí lidé účastníci se SOČ mají stejně vřelé vztahy s rodiči a prarodiči jako jiná mládež, ale jsou vedeni k větší samostatnosti, mají větší sklony k introverci i prožívání životních situací a podílejí se na činnosti skupin, s nimiž je poji hlubší motivace k výkonu, obdobně vyznávané hodnoty a typy činností. V rodině mají často podporu, i když nepřímou, ve svém úsilí něco vytvořit. S mírnou nadsázkou můžeme říci, že rodiče i prarodiče jsou jim vzorem v osvědčování tvořivého vztahu k objektivní skutečnosti. Bez ohledu na typ činnosti a na skutečný výsledek usilují vypořádat se s činností potenciálně tvořivě. Nepotvrdilo se ani, že by vztahy s rodiči a prarodiči byly méně intenzivní, spíše naopak. Většina respondentů v rozhvorech vypovídala, že se jim rodiče nebo prarodiče intenzivně věnovali zejména v období předškolního věku, v období vysoké plasticity mladé osobnosti. Stejně tak nelze jednoznačně potvrdit výsledky výzkumů z osmdesátých let ukazující, že mladí lidé s vysokou mírou tvořivosti popisovali svůj domov jako méně šťastný, nežli ti, kteří tvořivost neprojevovali. Tato otázka může souviset i s vysokou mírou citlivosti většiny tvůrčích jedinců, a proto i větší kritičností ke svému okolí. Nicméně v našem výzkumu jsme takováto hodnocení života rodiny a zázemí domova nezaregistrovali.

Z pohledu našeho výzkumu se jeví problematickou i teze, že se budoucí „tvůrci“ méně zúčastňovali na skupinových zaměstnáních a více se věnovali samostatné práci (Stein, 1964). Výzkum ukázal, že většina respondentů sice např. méně komunikovala a participovala na činnostech třídních kolektivů, ale o to intenzivnější byla jejich činnost ve skupinách s podobnou zájmovou a hodnotovou orientací (zájmové kroužky, umělecké soubory aj.). V této souvislosti by bylo zajímavé zjistit jaký je podíl jednotlivých rodičů a prarodičů na podněcování tvořivosti mladé generace z hlediska vzorců chování a jednání. G. Domino (1979) tvrdí, že rodiče tvořivých chlapců se častěji věnovali uměleckým aktivitám, zatímco rodiče méně tvořivých jedinců se věnovali zejména sportu. Z hlediska vzorců chování podle pohlaví pak tvrdí, že matky hrály větší roli v rozvoji tvořivosti synů, zatímco otcové více ovlivňovali tvořivost dcer.

Tabulka 5

Hodnocení účastníky přínosu dobrovolné účasti v odborné tvůrčí činnosti pro jejich osobnostní rozvoj

Jak hodnotí účastníci přínos SOČ pro vlastní osobnostní rozvoj	Celkem	Z toho	
		Přírodovědně technické obory	Humanitní a společenskovední obory
Hodnocení pomocí škály 1-5 (1 – nejlepší hodnocení, 5 – nejhorší hodnocení)	1,4	1,4	1,4

Tabulka 6

Zdroj personálního odborného poradenství pro zpracování odborné práce, jak je volili účastníci odborné tvůrčí činnosti

Odborný konzultant (vedoucí práce) dle volby autorů – účastníků odborné činnosti	Celkem	Z toho	
		Přírodovědně technické obory	Humanitní a společenskovední obory
vyučující	105 59 %	62 50 %	43 80 %
odborník mimo školu	74 42 %	63 51 %	11 20 %
nikdo	13 7 %	10 8 %	3 6 %

Tabulka 7

Zdroj metodického poradenství v obsahové složce zpracování odborné práce, jak je volili účastníci odborné tvůrčí činnosti

Poradce s obsahovou stavbou výstupní podoby odborné práce	Celkem	Z toho	
		Přírodovědně technické obory	Humanitní a společenskovední obory
konzultant	117 66 %	80 65 %	37 69 %
metodické pomůcky	44 25 %	28 23 %	16 30 %
jiné	29 16 %	24 20 %	5 9 %

Tabulka 8

Zdroje metodického poradenství v oblasti formální složky zpracování odborné práce, jak je volili účastníci odborné tvůrčí činnosti

Poradce s formální úpravou výstupní podoby odborné práce	Celkem	Z toho	
		Přírodovědně technické obory	Humanitní a společenskovední obory
konzultant	94 53 %	64 52 %	30 56 %
metodické pomůcky	49 28 %	31 25 %	18 33 %
jiné	51 29 %	37 30 %	14 26 %

Z pohledu výsledků našeho výzkumu se jeví rovněž složitější otázka vztahu tvořivosti mladé generace k akademicky vzdělaným rodičům, vysoce profesionálním až excelentním (viz výzkumy T. Kováče, 1982 a V. Dočkala, 1986). Nelze sice jednoznačně říci, že vliv vysokoškolsky vzdělaných rodičů nemá vliv na budoucí tvořivost mladé generace, ale zároveň se ukázalo, že větší roli sehrává skutečnost, zda rodiče vyznávají jako jednu ze základních hodnot vzdělání a poznání, a to bez ohledu na dosaženou úroveň vzdělání a povahu profesní činnosti.

Když se popisuje kreatogenní prostředí, často se jako jeden z faktorů uvádí převládající výchovný styl. Kategorizace výchovných stylů vede k představě uzavřených systémů „buď a nebo“. Krystalizující mladé tvořivé osobnosti ve svých výpovědích pak dávají za pravdu těm, kdo tvrdí, že ve výchovně vzdělávací praxi se jen ojediněle setkáváme s čistým výchovně vzdělávacím stylem. Z poznatků, které jsme získali se zdá, že pro podněcování tvořivosti dítěte je vhodné jak uplatňování demokratického, tak autoritativního výchovného stylu. Rodiče, prarodiče či jiní vychovatelé musí na jedné straně nekompromisně trvat na svých požadavcích (odpovědnost, pěstování vůle, smysl pro systém atd.), na druhé straně však musí mladému člověku poskytnout dostatečný prostor pro svobodu, volnost v rozhodování, imaginaci okolního světa, vyjádření vlastního názoru, pomoc v překonávání překážek při aktivitách vedoucích k tvořivosti, v podpoře důvěry ve vlastní síly, v seberozvíjení, v respektování neobvyklých myšlenek, představ i fantazijských útvarů apod.

V souvislosti s řešením otázky vztahu prostředí a tvořivosti se setkáváme s tendencí některé faktory a procesy podporující, podněcující, anebo naopak brzdící a omezující uplatnění a rozvoj tvořivosti vidět černobíle. Často se např. klade do protikladu tzv. klasická škola charakterizovaná tuhým drilem, encyklopedismem, reprodukováním učiva, pamětným učením a alternativní vyučovací koncepcí, které jsou popisovány jako ty, které právě podporují rozvoj a uplatnění tvořivosti vysokou mírou liberalismu ve výchově a vzdělávání, větším prostorem pro estetickovýchovné činnosti, podílem žáků na rozhodování o tom, čemu se mají učit atd. Nejnovější výzkumy však ukazují, a i náš výzkum to potvrdil, že bez určitého systematického poznávání a vytváření poznatkové databáze není možné dosáhnout vyšších úrovní tvořivosti. I když neexistuje přímá úměra mezi inteligencí, vzděláním a tvořivostí, bez solidního poznatkového základu není možné dosahovat vyšších stupňů v profesně orientované tvořivosti. Co se však ukazuje z hlediska školního prostředí jako důležitým kreatogenním prvkem, je klima vyučování. Učování, ve kterém se shoduje očekávání učitele s očekáváním žáků, je i navzdory vysokým požadavkům na osvojení obsahu učiva žáky příznivé pro uplatnění a rozvoj tvořivosti, protože je rámováno společným úsilím učitele a žáků.

Příznivé podmínky prostředí se pak zvýrazňují mírou tvořivosti učitele, i když i tento faktor může působit rozporuplně. Nadměrná aktivita učitele může na některé žáky působit tlumivě, může podvazovat jejich tvůrčí úsilí. Obdobný problém může být v rodině. Nadmíru podnětné prostředí v rodině může paradoxně vyvolávat pasivitu mladých členů.

Závěr

V našem příspěvku jsme se s oporou o empirickou sondu pokusili otevřít některé problémy vztahu rozvoje a uplatňování tvořivosti k sociálnímu prostředí. Chtěli jsme tím i reagovat na některé sílící snahy neoliberalismu nadměrně individualizovat tvůrčí projevy a aktivity a zcela přehlížet sociální vlivy. Pro neoliberalismus jsou základem prosperity a uspořádání společnosti výhradně individuální schopnosti a síly. I z kulturního odkazu minulých generací však víme, že tomu tak není, že zdroj tvořivé síly má kořeny ve společnosti a je jedincem zpracováván. Při definování tvořivosti narážíme na problém: tvořivost je charakterizována řadou faktorů, které jsou často protichůdné. Například z hlediska sociálních aspektů tvořivosti tvořivá činnost požaduje překročení dosavadních společenských norem a konvencí, ale pouze v hranicích, která je v daném čase společnost schopná a ochotná tolerovat.

V našem výzkumu se potvrdila výchozí hypotéza, že vliv rodiny na tvořivou činnost studentů není tak výrazná, jak by se předpokládalo. Silnější je nepřímé působení rodiny. Středoškolská odborná činnost (SOČ) jako reprezentant rozvíjení tvořivosti mládeže v českých podmínkách je zakotvena v sociálním prostředí. Empirickým šetřením účastníků SOČ jsme se snažili postihnout sociální podmíněnost tvůrčích výkonů, zachytit jejich kořeny. Potvrdila se naše hypotéza, že tvořivé úsilí účastníků SOČ se opírá o sociální zázemí rodiny a školy.

Literatura

- BARRON, F. 1963. *Creativity and psychological health: origins of personal vitality and creative freedom*. Princeton, NJ: Van Nostrand. 292 s.
- BEAN, R. 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.
- BLESTE, W., HLAVSA, J., THORMANNOVÁ, CH. 1979. Postavení tvořivé osobnosti ve skupině. *Československá psychologie*, roč. 23, č. 3.
- DOČKAL, V. 1986. *Talent nie je dar*. 2. opr. a dopl. vyd. Bratislava: Smena. 139 s.
- DOČKAL, V., et al. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN. 182 s.
- DOMINO, G. 1979. Creativity and the Home Environment. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 23, No. 4, pp. 818-828. ISSN 0016-9862.
- ĐURIČ, L., et al. 1984. *Psychológia a škola: naša škola a rozvoj tvorivého myslenia žiakov*. Bratislava: SPN. 209 s.

- HLAĎO, P. 2010. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 3, s. 66–81. ISSN 1211-4669.
- HLAVSA, J. 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN. 189 s.
- HLAVSA, J., et al. 1981. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN. 239 s.
- KOVÁČ, T. 1982. *Vývin tvorivých aktivit u dětí předškolního věku v podmínkách materské školy a v rodině. Závěrečná zpráva*. Bratislava: VÚDPaD. 103 s.
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B., et al. 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- MAYER, R. E. 1999. Fifty Years of Creativity Research. In STERNBERG, R. J. (ed.) *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 99–123. ISBN 0-521-576041-0.
- MAYER, R. E., SCHUSTACK, M. W., BLANTON, W. E. 1999. What Do Children Learn from Using Computers in an Informal Collaborative Setting? *Educational Technology*, Vol. 39, No. 2, pp. 27–31.
- NECKA, E. 1995. Proces twórczy i jego organiczenia. Krakow: Oficyna Wadawnicza „Impuls“.
- SAK, P. 2011. *Senioři a současnost*. Výsledky empirické sondy. Rukopis. Praha. (nepublikováno)
- SEMRÁD, J. 2009. Tvořivost jako sociálně pedagogický problém. In JANÍK, T., ŠVEC, V. (ed.) *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, s. 51–59. ISBN 978-80-7315-193-5.
- SEMRÁD, J. Výchova k tvořivosti a životní styl. In *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16. 9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido. 188 s. ISBN 80-85931-63-X.
- STEIN, M. I. 1964. A Transcendental Approach to Creativity. In TAYLOR, C. N., BARRON, F. (ed.). *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. New York: Wiley.
- STŘELEČ, S. 1996. Rodinné prostředí jako zdroj tvořivosti dítěte (žáka). In *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka*. Brno: Paido. 122 s. ISBN 80-85931-23-0.
- SZMIDT, K. J. 2001. *Szkice do pedagogiky twórczości*. Kraków: Impuls. 159 s. ISBN 83-7308-090-2.
- SZOBIOVÁ, E. 1998. Sociálne prostredie a tvorivosť. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 3, s. 223–231. ISSN 055-5574
- TAYLOR, C. W. 1972. *Climate for Creativity*. New York.
- TAYLOR, C. W., BARRON, F. (ed.). 1964. *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. New York: Wiley, 1964.

Autoři

Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Horská 3, 128 00 Praha, e-mail: jiri.semrad@muvv.cvut.cz; Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: jiri.semrad@uhk.cz

PaedDr. Milan Škrabal, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Horská 3, 128 00 Praha, e-mail: milan.skrabal@muvv.cvut.cz