

2. Způsob myšlení jako kulturní vzorec

Vít Erban

Cílem této kapitoly je podívat se na kreativní myšlení z hlediska kultury, tedy uchopit myšlení jako kulturní vzorec, a zamyslet se nad tím, kde se v něm může, či nemůže projevovat tendence k inovaci, invenci a kreativitě. Základní otázka, kterou je vhodné si hned v úvodu položit, protože bude tvořit tematickou páteř následujících úvah, zní: *Je kultura něčím, co invenční, inovační a kreativní myšlení ze své podstaty brzdí, omezuje a znesnadňuje, nebo lze naopak kulturu považovat za samotný základ, podmínku a zdroj tvůrčího myšlení?*

Obsah a povaha kultury

Předtím, než začneme pátrat po odpovědi, je třeba stručně vyjasnit obsah klíčového pojmu, se kterým budeme následně pracovat, tedy obsah pojmu *kultura*. Ponechme stranou fakt, že jde o pojem, který lze nesnadno vymezit a který byl v dějinách evropského myšlení uchopen v desítkách nejrůznějších definic (srov. Kroeber a Kluckhohn 1969/1970), a omezme se na rozlišení dvou základních pojetí v chápání pojmu *kultura*, a to pojetí *axiologického* a *antropologického* (srov. Soukup 2011, s. 37). V následujících úvahách nebude pojem *kultura* užíván ve významu *axiologickém*, nýbrž *antropologickém*, tedy budeme uvažovat o kultuře nikoli ve smyslu cílevědomého pěstování a rozvíjení pozitivních a univerzálních hodnot krásy, moudrosti a dobra, ale o kultuře jako celkovém způsobu života, který je charakteristický pro určitou skupinu lidí.

V rámci tohoto širšího *antropologického* pojetí vymezíme *kulturu* jako *systém sdílených, společensky předávaných vzorců chování, myšlení a vnímání*. Tato definice je jen jednou z mnoha možných a ve svém základním vyznění se neliší od jiných definic používaných v současné antropologii (srov. např. Pospíšil 1993). Podívejme se však nyní, co obnáší a zahrnuje, protože toto vymezení, jak uvidíme, bude mít zcela zásadní vliv na otázku položenou v úvodu.

To, že *kultura je systémem*, znamená, že je určitým integrovaným celkem, ve kterém jsou všechny dílčí části (jednotlivé kulturní prvky) propojeny nejrůznějšími zjevnými, ale i implicitními zpětnými vazbami. Z toho vyplývá, že změna sebemenšího detailu se odrazí na úrovni celku a že kulturní změny a inovace nikdy nezůstávají jen v oblasti svého prvotního dosahu (např. v oblasti materiální, komunikační, sociální, náboženské, politické či jiné), ale mají tendenci se dříve či později projevat i ve sférách s původním podnětem zdánlivě nesouvisejících. Právě z toho důvodu se kultura často (na první pohled až iracionálně a instinktivně) brání změně i v dílčích a zdánlivě zanedbatelných oblastech života. Na druhou stranu, pokud nějaká změna nastane, má často podobu dominového efektu: každá inovace mívá v posledku podstatně širší a hlubší dosah, než se zpočátku zdálo mít.

Ze systémového charakteru kultury dále také plyne, že kultura nikdy nezůstává statická, ale setrvale se nachází v procesu vnitřních změn a vývoje, pro který se v antropologii vžil pojem *rekonfigurace*. Kultura je tedy určitou *konfigurací* („uspořádáním“) jednotlivých kulturních prvků do určitého vzoru (srov. Benedictová 1999, s. 47–54, 176, 180 a 184), přičemž tato konfigurace se neustále a setrvale přestavuje a přeuspořádává.

To, že kultura je systémem *vzorců*, znamená, že kultura není a nemůže být založena na momentálních, nově objevovaných podnětech a aktivitách, nýbrž na zavedených, ustálených postupech. Jednotlivé kulturní prvky a jejich uspořádání je tedy dědictvím předávaným z generace na generaci; každá generace k těmto zkušenostem a zavedeným postupům něco nového přidá, ovšem poměr toho, co si v kultuře osvojujeme, vůči tomu, co si musíme sami vytvořit, objevit či ověřit, je vždy mnohonásobně vyšší ve prospěch prvního. Ve výsledku má tak kultura značný sklon k tradici, setrvačnosti a konzervatismu a setrvalý proces rekonfigurování každé kultury málokdy bývá náhlým přechodem od starého ke zcela novému – většinou jde o přebudování či rekonstruování původního.

To, že tyto vzorce jsou *sdílené*, znamená, že kulturu nevytváří individuální a jedinečné podněty, ale vždy jen to, co je nějakým způsobem kolektivní, tj. společné určitému okruhu lidí. Pokud tedy jedinec něco objeví, vymyslí či vynalezne, součástí kultury se to stává, teprve pokud je tato inovace přijata, začlení se do systémového celku dané kultury a stane se společnou (kolektivní) znalostí předávanou v určitém vzdělávacím procesu. Kultura je tedy společným vlastnictvím, což má na invenci, inovaci a kreativitu dvojí, vzájemně se doplňující vliv. Jednak to, že se jakýkoli nový podnět musí osvědčit a musí být přijat širší skupinou vrstevníků nebo potomků,

zákonitě znamená určité zpomalení – už samotný fakt, že je tvor sociální, člověka poněkud brzdí v jeho originalitě, rozletu a individuálních možnostech. Na druhou stranu však právě tato kolektivita umožňuje šíření nového kulturního prvku, jeho prověřování a zdokonalování, a to jak v rámci skupiny vrstevníků, tak i z generace na generaci.

To, že kultura je *společensky předávaná*, znamená, že je naučená, osvojená, získaná v procesu *enkulturace*, není tedy v žádném slova smyslu vrozená či děděná a nemá jakýkoli genetický podklad. To samozřejmě neznamená, že by lidská bytost byla jakási „tabula rasa“ – pouze to znamená, že ty vzorce chování, myšlení a vnímání, se kterými se jako jedinci, resp. jako příslušníci svého druhu, rodíme, nespádají do toho, čemu říkáme kultura. Teprve variabilita kultury, tedy rozmanitost naučených způsobů života, je něčím specificky lidským a u žádného jiného živočišného druhu nemá obdoby. Jinými slovy, všichni náležíme k jednomu živočišnému druhu a rodíme se s podobnými dispozicemi, ale přitom vedeme zcela odlišné způsoby života. Lišíme se tedy v tom, jak tyto vrozené dispozice využíváme a rozvíjíme. Z hlediska prvotní otázky je důležité konstatovat, že jednou ze zcela základních lidských dispozic, bez kterých by kultura nebyla možná, je tvořivost a schopnost obstát tváří v tvář novým podnětům; současně je ale kultura nemyslitelná bez dispozice učení a napodobování, tedy osvojování a získávání již dříve vytvořeného a zavedeného.

To, že se kultura skládá ze sdílených a naučených *vzorců chování, myšlení a vnímání*, znamená, že kultura nás neovlivňuje pouze v tom, jak se chováme a co děláme podle určitých *norem a hodnot* (srov. Peoples a Bailey 2003, s. 29), ale také v tom, jak přijímáme, zpracováváme a interpretujeme vnější podněty. Některé vzorce našeho chování, myšlení a vnímání jsou samozřejmě vrozené a jsou společným atributem lidského druhu (srov. Eibl-Eibesfeldt 2005, s. 42–59) nebo individuální výbavou, jiné se však učíme teprve v závislosti na kultuře (srov. Shore 1996). Mezi sdílené a společensky předávané vzorce myšlení a vnímání můžeme zařadit především *symbols*, *klasifikace reality* a *worldview* (srov. Peoples a Bailey 2003, s. 29–32). V další části této kapitoly se tedy pokusíme právě tyto typy vzorců myšlení a vnímání podrobněji rozebrat, přičemž budeme uvažovat zejména o jejich roli v kontextu kulturní změny a tedy i naší prvotní otázky.

Symbyly, klasifikace reality a worldview

Symbyly

Skutečnost, že je naše lidské vnímání a myšlení založeno na *symbolch*, především znamená, že jsme schopni se oprostit od podnětů bezprostředně vnímané reality – „tady a teď“ – a uvažovat abstraktně. Symbolem je v zásadě cokoli, co znamená něco jiného, aniž by k tomu, co znamená a na co odkazuje, mělo přímý, přirozený či bezprostřední vztah (srov. Crapo 1996, s. 294–296). Význam symbolů je tak vždy *konvenční* (je záležitostí určité dohody) a také *arbitrární* (libovolný a nahodilý). Právě z konvenčnosti a arbitrárnosti symbolů vyplývá jejich obrovská kulturní rozmanitost – různé kultury si tak tváří v tvář jedné a téže realitě prostřednictvím symbolů vytvářejí v zásadě nekonečný počet výkladů a interpretací.

Symbyly jsou ze své podstaty též *multimediální*, tedy mohou mít formu obrazu, gesta, zvuku, artefaktu, přírodního jevu, ale také pojmu; v této multimediální formě vytvářejí mimořádně hustou a spleťtíou významovou síť, ve které se odehrává naše myšlení a vnímání. Z proslulé metafory, že

„člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo“ (Geertz 2000, s. 15),

vyplývá, že člověk je mnohem spíše *Homo symbolicus* nežli *Homo sapiens*. Spíše než poznat pravdu a odhalit podstatu reality je prvotním lidským úsilím *nalézt smysl a pochopit význam* (srov. také kapitoly pátou a šestou).

Je tato významová síť něčím, co naše tvůrčí myšlení svazuje, omezuje a determinuje, nebo je naopak podněcuje a poskytuje mu nové možnosti? Že jsme jako lidé v této pavučině významů „zavěšení“, je skutečně určitou pastí. Vymanit se z této významové sítě, ve které se od malička učíme vnímat a myslet a ve které probíhala naše nejranější enkulturace, není vůbec snadné. Kulturou poskytnuté symboly jsou v naší mysli zakotveny tak hluboce, že si je mnohdy ani neuvědomujeme, a o to hůře nad nimi získáváme kontrolu.

Na druhou stranu ale právě ze základních vlastností symbolu – tedy konvenčnosti, arbitrárnosti a multimediality – vyplývá i jeho všudypřítomná a trvalá nejednoznačnost, vrstevnatost, spontánní interpretační produktivita a inspirativnost (srov. Borecký 2003, s. 21–23). Symbyly si nelze představovat jako definitivní, hotové a pevné cihly našeho vnímání a myšlení, symboly nás ze své podstaty naopak podněcují k dalším aspektům a vrstvám významů a spontánně nás vedou k novým významovým spojením a souvis-

lostem. Jsme tedy na jednu stranu polapeni do symbolické sítě naší vlastní kultury, současně jsme ale i jejími aktivními tvůrci a společně tak „předeme“ síť, která nikdy není definitivní a stále a znovu se rozplétá a splétá do nových vzorů.

Klasifikace reality

Další velice důležitý podklad, zdroj a vzorec našeho myšlení a vnímání představují *klasifikace reality* – tedy pojmové a myšlenkové třídění reality do určitých soustav a tříd, tzv. *sémantických domén* (srov. Peoples a Bailey 2003, s. 53–55) podle kulturně stanovených kritérií. Tímto způsobem si svět třídíme například na živý a neživý, přirozený a nadpřirozený, hmotný a duchovní apod. – a vytváříme si velice složitě propojené třídy pojmů, ať už jde o klasifikaci přírodních druhů a jevů, barevného spektra či příbuzenských vztahů. Klasifikace reality nás učí vnímat cosi na stejné úrovni jako něco jiného, jiné zas jako součást něčeho jiného, nebo naopak jako celek něčeho jiného, a stávají se tak podkladem kauzálního a analogického (asociativního) myšlení.

Tříd zahrnujících pojmy a věci, které vnímáme jako v nějakém smyslu podobné (sémantických domén), je v každé kultuře velmi mnoho, vzájemně se překrývají a vytvářejí hierarchickou pyramidu významů podle míry obecnosti a konkrétnosti. Takto může být realita utříděna např. na sféru živého a neživého, sféra živého na sféru přirozenou a nadpřirozenou (fyzickou a duchovní), sféra přirozená na sféru lidskou a mimolidskou, sféra mimolidských bytostí pak na bezpočet dalších tříd a podtříd. Tímto způsobem si každá kultura svět kolem sebe strukturuje, aby se jí jevil jako přehledný, uchopitelný, srozumitelný a předpověditelný. Jak si okolní svět třídíme a jaký řád a strukturu v něm nacházíme, je samozřejmě mezikulturně velice variabilní – kultury se odlišují jednak v tom, do jakých sémantických domén realitu dělí, jaký vztah mezi takto vytvořenými třídami vidí, ale i v tom, jaké principy, pravidla a postupy v tomto třídění používají, ačkoli zde lze nalézt i určité univerzálně platné principy a shodu většinou přesahující 50–60 % (srov. např. Soukup 2004, s. 515–526; Sidky 2004, s. 277–304; Novotný 2004, s. 118–121).¹⁵

Zatímco v případě symbolů jsme viděli určité možnosti myšlenkové invence, kreativity a produktivity, klasifikace reality bývají v každé kultuře mimořádně pevně ukotvené, zažité a trvalé. Musí přijít opravdové „kognitivní zemětřesení“, které dokáže takto navrst-

¹⁵ Jde o téma studované v rámci kognitivní antropologie tzv. etnovědou a etnosémantikou.

venou pyramidou otrást. Například v naší kultuře dodnes vnímáme čas a prostor podle Newtonovy mechaniky jako jevy absolutní a oddělené, ačkoli už více než sto let zásluhou Alberta Einsteina víme, že čas a prostor neexistují odděleně, nýbrž ve vzájemné souvislosti jakožto určitý časoprostor, navíc determinovaný rychlostí pohybu a silou gravitačního pole. V případě pozdější a ještě revolučnější kvantové mechaniky, která se zdá zcela popírat základy logického myšlení, se ještě nepodařilo tuto kulturní mezeru zcela překlenout a interpretace fyzikálních poznatků tak, aby byly srozumitelné a zapadaly do našeho modelu světa, zůstává dosud otevřenou výzvou (srov. Green 2006, s. 108).

Zkrátka klasifikace reality bývají mimořádně pevné a běžnými mentálními návyky z nich není úniku – jsou významným zdrojem naší tak časté neschopnosti myslet tvůrčím a invenčním způsobem. Uniknout z jejich dosahu a vlivu lze snad jen prostřednictvím matematiky, fyziky a jiných exaktních věd (schopných zcela se oprostit od jazyka a zdánlivě samozřejmé empirické zkušenosti), na druhé straně formou mystických zážitků vedoucích ke změněným stavům vědomí, ale také prostředky ryze uměleckými. Například podstatu poezie lze vidět v rozvolňování zažitých verbálních a mentálních šablon a klišé a v odkrývání nových, dosud nepovšimnutých souvislostí, vztahů a vazeb mezi pojmy a vjemy.¹⁶ Těmto inovacím v našem strukturování světa však může trvat velmi dlouho, než se dostanou do všeobecného a tedy sdíleného povědomí a stanou se tak součástí kultury.

Worldview

Konečně třetím z důležitých kulturních vzorců našeho vnímání a myšlení je *worldview*, tedy určitý „obraz světa“, „názor na svět“ či „životní názor“. Jde o relativně ucelený a systematický výklad povahy světa, který sahá za empirickou zkušenost a vymyká se běžnému smyslovému poznání. Obraz světa je tedy spíše než na zkušenosti založen na víře a přesvědčení. Zahrnuje například povahu vztahu mezi světem lidským a mimolidským (kulturou a přírodou), vymezuje místo člověka v přírodě a ve vesmíru, zodpovídá otázky po smyslu naší existence – kde jsme se tu vzali a kam a proč kráčíme (jako jedinci,

¹⁶ Též podstatou komiky je princip *inkongruence*, tedy neslučitelnosti, nepatřičnosti či nesourodosti dvou či více podnětů, které jsou dány do nečekané a překvapivé souvislosti, což způsobuje údiv nebo smích (srov. Borecký 1996, s. 99–100; Borecký 2005, s. 10). Proto také humor lze spolu s imaginací a hrou považovat za poněkud přehlížený, avšak nezanedbatelný zdroj kulturní inovace, a to právě v oblasti klasifikace reality.

jako skupina i jako druh). Zahrnuje představy o tom, co se s námi bude dít po smrti, co je dobro a co je zlo, zdali vůbec, případně proč zlo existuje a jak mu lze čelit. Zahrnuje představu o tom, co nás přesahuje a v jakém vztahu vůči tomuto absolutnímu přesahu jako jedinci, skupina či druh jsme. Obrazem světa tedy může být jakákoli mytologie, náboženství, filosofický nebo politický názor, ale i některé aspekty vědy mohou být na těchto základech postavené.

Ze všech tří vzorců myšlení a vnímání, tedy symbolů, klasifikace reality a worldview, je právě worldview (obraz světa) nejpřístupnější kreativnímu myšlení, jak dokládají dějiny náboženského, filosofického, sociálně-politického a etického myšlení, tedy dějiny lidského uvažování o tom, co se vymyká možností zkušenostního poznání a co tvoří zdroj našich přesvědčení, věr a hodnot.

Nápodoba a vynalézavost jako komplementární aspekty kultury

Na základě rozboru takto vymezeného pojmu kultury vidíme, že ona úvodní otázka (tedy zda kultura ze své podstaty kreativitu, inovaci a invenci zpomaluje, znesnadňuje či přímo eliminuje, nebo ji naopak podněcuje a rozvíjí) se nám znovu opakuje na každé úrovni či v souvislosti s každým jednotlivým aspektem, který ji tvoří. Na jedné straně *nápodoba* a na druhé straně *vynalézavost* se nám jako rub a líc téže mince stále opakují jako dvě základní charakteristiky lidství a nezbytné podmínky kulturního způsobu existence.

Metaforicky řečeno jde o dva krajní limity, mezi nimiž je vytyčeno hřiště každé kultury; lidské kultury se pak mohou lišit v tom, v jaké polovině hřiště „hrají“ nejčastěji. Některé kultury mohou inklinovat k tradici, jiné k inovaci, jiné ke zcela vyváženému poměru obou principů (srov. Barrett 1990, s. 99–123; Čermáková 2012, s. 41–46), ovšem nelze si představit kulturu složenou výhradně a pouze z geniálních individualit bez potřeby a schopnosti nápodoby, osvojení a přejímání, stejně jako není myslitelná kultura, ve které lidé od sebe pouze pasivně přejímají a napodobují se, aniž by byl někdo schopen individuální tvůrčí invence.

Kulturu si tedy nelze představovat jako svěřací kazajku či břemeno, které si s sebou vláčíme, protože je to právě kultura s jejími dílčími složkami a prvky, která nám dodává stavební materiál k naší kreativitě a nejrůznější podněty a vlivy k dalšímu rozvíjení (srov. Borecký 1996, s. 5–6). Stejně tak si ale nelze představovat kulturu jako zcela svobodný tvůrčí ateliér, v němž jsou jedinci vybízeni k neustálé individuální vynalézavosti. Nejnovější výzkumy (srov. Richerson a Boyd 2012, s. 26–28) ukazují, že kumulativní kulturní

evoluce (tedy to, co běžně velmi vágně nazýváme „pokrokem“), resp. schopnost adaptovat se na prudce se měnící či zcela nové okolnosti, se překvapivě nejčastěji vyskytuje nikoli v podmínkách naprostého odklonu od tradice a individuálního objevování a vynalézání, ale spíše v podmínkách, kdy nápodoba, přejímání a osvojování výrazně převažuje nad individuální kreativitou. Ta je sice nezbytná, ale nesmí jí být ani příliš málo, ani příliš mnoho, aby mohla generovat skutečnou kulturní změnu. Jako ideální poměr se ukazuje trocha individuálního učení, objevování a vynalézání s naprostou převahou schopnosti učit se, přejímat a osvojovat si od druhých.

„Ačkoli to může znít podivně, v mnoha druzích měnícího se prostředí je nejlepší strategií spolehnout se spíše na napodobování, nikoli na vlastní učení. [...] Populace čistě individualistických jednotlivců by ustrnula pouze na tom málu, co se dokážou naučit sami, a nemohla by si sama pomoci k celé nové adaptaci, založené na kumulativně se vylepšující kulturní tradici. [...] Když se dá dohromady trocha individuálního učení s velkým množstvím napodobování, může se populace adaptovat způsobem, který překračuje individuální schopnosti každého génia“ (tamtéž, s. 28).

Použijeme-li průměr z naší každodenní současnosti, můžeme říci, že žijeme v informační společnosti, která je svým životním stylem založena na získávání, zpracovávání a předávání informací; přitom drtivá většina těchto informací jsou informace redundantní, tedy převzaté, replikované a dále předávané, zatímco původní informace jsou velmi vzácné a naprostá většina populace k nim nemá přístup, natož aby je sama generovala.¹⁷ Právě takto si lze ovšem představovat podstatu celé kultury. Objevitelů, vynálezců, revolucionářů a vizionářů bude vždy menšina oproti drtivé převaze těch, kdo takto nově vytvořené informace získávají, zpracovávají, zprostředkovávají, replikují a distribuují. Pouze takto totiž může individuální kreativita hrstky jednotlivců vést ke skutečné kulturní změně.

Z tohoto úhlu pohledu lze na úvodní otázku této kapitoly odpovět tak, že kultura je systémem, který je ze své podstaty založen jak na nápodobě a replikaci, tak i na kreativitě, inovaci a invenci, avšak nikoli stejnou měrou. Těch, kteří dokážou a chtějí myslit jinak, těch, kterým se podaří vymanit se ze zavedených vzorců, stereotypů, klíšé nebo dokonce tabu, je, bude a v zásadě musí být vždy menšina – a naopak, aby tato menšina mohla dříve či později

¹⁷ Parafraze slov informatika Jiřího Kadeřávka prezentovaných v dokumentárním filmu Marka Skláře *Identity* (Česká televize, Centrum publicistiky a dokumentu, Televizní studium Brno 2010).

kulturu pozměnit, musí tu být většina těch, kteří budou mít „pouze“ schopnost tyto podněty přijímat, zpracovávat a šířit.

Kreativita jako výsledek mezikulturních kontaktů

K tomu je ovšem třeba dodat, že žádná kultura není izolovaným ostrovem, různé lidské kultury se vždy setkávaly, konfrontovaly a vzájemně si vyměňovaly a následně modifikovaly své kulturní prvky (srov. např. Toynbee 1995). Žádná lidská kultura si nevystačí ze sebe samé a bez nadsázky lze říci, že kultury jsou pouze dočasnými systémy nejrůznějších dílčích kulturních prvků putujících a proměňujících se v čase a prostoru (srov. např. Diamond 2000).

V lidských dějinách ke kumulativní kulturní evoluci (abychom se opět vyhnuli zavádějícímu pojmu „pokrok“) a k rozvoji tvůrčího myšlení docházelo v největší míře v těch geografických oblastech, kde se setkávalo vícero různých kultur a civilizací. To, čemu říkáme „pokrok“, tedy není záležitostí jedné kultury či jedné civilizace, nýbrž je výsledkem intenzivních mezikulturních kontaktů (srov. Lévi-Strauss 2007, s. 290–324). Naopak v dějinách velice ojedinělé a vzácné příklady totální izolace vedly zpravidla ke stagnaci, regresi či přímo k zániku dotyčné kultury.¹⁸

Pokud se tedy na možnosti tvůrčího myšlení podíváme v kontextu mezikulturním či transkulturním, lze uzavřít, že zatímco kulturní izolace či uniformita vede k přemíře nápodoby a replikace nad únosnou mez a k postupné eliminaci inovace, invence a kreativity, kulturní pluralita a variabilita je velmi významným zdrojem tvůrčího myšlení.

Poté, co jsme otázku myšlení, resp. myšlení tvořivého (tvůrčího, kreativního), nahlédli z perspektivy filosofické, resp. antropologické, jako kulturní fenomén, budeme se v následující kapitole věnovat samotnému procesu tvořivého myšlení a kreativitě jako takové, a to z hlediska psychologického. Nepůjde nám přitom o vyčerpávající vystižení psychologických přístupů k tvořivému myšlení, ale budeme se věnovat zejména přístupu hlubinněpsychologickému. Domníváme se, že právě tento přístup má k již naznačené kulturně-antropologické perspektivě velmi blízko a může ji tak funkčně doplnit a nabídnout řadu relevantních, přesto zcela nových podnětů a postřehů – byť ne vždy univerzálně přijímaných.

¹⁸ Modelovým příkladem jsou v tomto ohledu dnes již vyvraždění původní obyvatelé Tasmánie (srov. Mithen 2006, s. 336–344; Diamond 2004, s. 269–274).

Bibliografie

- AKVINSKÝ, T. *Opera omnia iussu Leonis XIII. P. M. edita, Tom. XLVII, Sententia Libri Ethicorum, Vol. I*, Romae, Ad Sanctae Sabinae 1969.
- ALBERTZ, R. *Geschichte und Theologie. Studien zur Exegese des Alten Testaments und zur Religionsgeschichte Israels*. Berlin: Walter de Gruyter, 2003.
- ANSCOMBE, G. E. M. Modern Moral Philosophy. In Crisp, R.; Slote, M. (eds.) *Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1997, pp. 26–44.
- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2009.
- ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- BACHTIN, M. M. *Dostojevskij umělec: K poetice prózy*. Praha: Československý spisovatel, 1971.
- BAKER, M. et al. Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Education Research*, Vol. 51, No. 1, 2001, pp. 173–185.
- BARRETT, R. A. *Culture and Conduct. An Excursion in Anthropology*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1990.
- BARRON, F. *The Creative Process and the Psychedelic Experience*. (online). Dostupné na: <www.psychedelic-library.org/barron.htm>, citováno 2012–02–19.
- BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and blond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, 1996, Vol. 68, pp. 3–12.
- BATESON, G. *Mysl & příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern, 2006.
- BAUMAN, P. *Současné podoby pedagogiky volného času. Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 4, s. 404–425.
- BAUMAN, P., CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In Jandová, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: PF JU, 2008, s. 131–145.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2006.

- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo, 1999.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010.
- BLECHA, I. *Filosofie (základní problémy)*. Olomouc: FIN, 1994.
- BLOOM, B. S.(ed.). *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956.
- BOK, V. Jan z Teplé: Staré otázky a nové a starší odpovědi k jeho životu a dílu. In *Oráč z Čech. Česko-německá konference o smrti a umírání Žatec 14.–15. 10. 2006*, Praha: Sdružení rodáků a přátel města Žatce, 2007.
- BONO, E. de. *Šest klobouků aneb Jak myslet*. Praha: Argo, 1997.
- BORECKÝ, V. *Imaginace a kultura*. Praha: Karolinum, 1996.
- BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005.
- BORECKÝ, V. *Porozumění symbolu*. Praha: Triton 2003.
- BRANSFORD, B.; STEIN, B. S. *The Ideal Problem Solver*, New York: W. H. Freeman and Company, 1984.
- BUCHERS, A. A. Von der Kinderphilosophie zur Kindertheologie; *Kindertheologie in kritischem Vergleich mit der Kinderphilosophie* (online). Dostupné na: <www.kinderphilosophie.com/#iv-kritischer-vergleich>, citováno 2013-06-26.
- BUCHLER, J. *Toward a General Theory of Human Judgement*. New York: Columbia University Press, 1951.
- BUSH, M. Das Formproblem in der psychoanalytischen Kunsttheorie. In Kraft, H. (ed.). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. Köln: Dumont, 1984, s. 126–127.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3, s. 227–242.
- CARRIÈRE, J-C. *Vyprávět příběh*. Praha: Národní filmový archiv, 1995.
- CICERO, M. T. *Questiones Tusculanae* III, 23–25; IV, 27–37.
- CIESLAR, J. Jungův příchod. *Kritická příloha Revolver revue*, 1997, roč. 1, č. 7.
- CRAPO, R. H. *Cultural Anthropology. Understanding Ourselves & Others*. McGraw-Hill, 1996.
- CROCE, B. *Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays*. London: Oxford University Press, 1966.
- CROCE, B. *The Aesthetic as the Science of Expression and the Linguistic in General*. New York: Cambridge University Press, 1992.

- CSIKSZENTMIHALYI, M.; GETZELS, J. W. Discovery-oriented behaviour and the originality of creative products: a study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, vol. 19., No. 1, pp. 47–52.
- ČERMÁKOVÁ, E. *Krajinami cizích časů. Vnímání prostoru a času usazenými a nomádskými kulturami*. Praha: Dokořán, 2012.
- ČERNÝ, V. Cervantes a jeho don Quijote (předmluva). In Cervantes, Miguel de. *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*. Praha: Levné knihy KMa, 2005.
- DACEY, J.; LENNON, K. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000.
- DANIEL, M.-F. Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et conscience humaine. Comment la Philosophie pour enfants donne une voix aux adultes analphabètes. In Grosjean, M.-P. (ed.) *La philosophie pour enfants*. Paris: Vrin, *accepted for publication*.
- DANIEL, M.-F. Relativism: A threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers (online). *Childhood & Philosophy*, 2013, Vol. 9, No. 17, pp. 43–62. Dostupné na: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/issue/view/64>>, citováno 2013-08-20.
- DANIEL, M.-F. et al. Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 2005, Vol. 54, No. 4, pp. 334–354.
- DANIEL, M.-F.; AURIAC, E. Philosophy, critical thinking and philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 2011, Vol. 43, No. 5, pp. 415–435.
- DANIEL, M.-F.; GAGNON M. Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children (online). *Childhood and Philosophy*, 2012, Vol. 8, No. 15. Dostupné na: <[www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=view&path\[\]=1110](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=view&path[]=1110)>, citováno 2013-08-20.
- DANIEL, M.-F.; GAGNON, M. A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2011, Vol. 2, No. 5, pp. 418–428.
- DANIEL, M.-F.; GAGNON, M.; PETTIER, J.-C. The developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. In Sutterby, J. (ed.). *Advances in Early Education and Day Care*. Brownsville: Emerald books, 2013, pp. 159–181.
- DAVIDSON, D. Three Varieties of Knowledge. In Griffiths, A. P. (ed.) *A. J. Ayer Memorial Essays, Royal Institute of Philosophy Supplements*, 30, New York: Cambridge University Press, 1991, pp. 153–166.

- DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. The Role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 1984, Vol. 28, pp. 58–64.
- DELORS, J. a kol. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století*. Praha: ÚIV, 1997.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
- DEWEY, J. *How We Think*. Boston: D. C. Heath, 1910.
- DIAMOND, J. *Osudy lidských společností. Střelné zbraně, choroboplodné zárodky a ocel v historii*. Praha: Columbus, 2000.
- DIAMOND, J. *Třetí šimpanz. Vzestup a pád lidského rodu*. Praha: Paseka, 2004.
- DIENWIEBEL, E.; HERTEL, D. et al. *Wege finden: Ethik in der Grundschule (Lehrerband 4)*. Stuttgart: Klett Verlag, 2010.
- DIENWIEBEL, E.; HERTEL, D. et al. *Wege finden: Ethik in der Grundschule (Lehrerband 2)*. Stuttgart: Klett Verlag, 2011.
- DOMSGEN, M. HAHN, M.; RAUPACH-STREY, G. (hrsg.). *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994.
- EHRENZWEIG, A. *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. London: Phoenix Press, 2000.
- EIBL-EIBELSFELDT, I. *Člověk – bytost v sázce. Přírodopis lidské pošetilosti*. Praha: Academia, 2005.
- EISNER, E. W. Curriculum Ideologies. In Jackson, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992, s. 302–326.
- ENGEL, A. *Problem-Solving Strategies*. New York: Springer, 1997.
- ERMAN, A. *Gespräch eines Lebensmüden mit seiner Seele*. Berlin: Verlag der Königlich-akademie der Wissenschaften, 1896.
- EYSENCK, M. W.; KEANE, M. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008.
- FASKO, D. Education and Creativity. *Creativity Research Journal*. 2000–2001, No. 13, pp. 317–327.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.
- FORGES, R. *Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée*. Doctoral thesis. Université de Montréal, 2013.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství 2000.
- GLASER, B. G.; Strauss, A. L. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.
- GLYNN, E. *Desperate Necessity: Writing on Art and Psychoanalysis*. Pittsburgh: Periscope Publishing, 2008.
- GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum, 2004.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007.
- GOODMAN, N.; ELGIN, C. Z. *Reconceptions in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge, 1988.
- GOSSO, S. *Psychoanalysis and art: Kleinian perspectives*. New York: Karnac, 2004.
- GRAY, P. *Education Revolution: Help Us Reach the Tipping Point* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201306/education-revolution-help-us-reach-the-tipping-point>, citováno 2013-09-06.
- GRAY, P. *Children Educate Themselves I: Outline of Some of the Evidence* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200807/children-educate-themselves-i-outline-some-the-evidence/>, citováno 2013-09-06.
- GRAY, P. *Is Real Educational Reform Possible? If So, How?* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201108/is-real-educational-reform-possible-if-so-how>, citováno 2013-09-06.
- GRAY, P. *The Natural Environment for Children's Self-Education* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200809/the-natural-environment-children-s-self-education>, citováno 2013-09-06.
- GRAY, P. *Why Don't Students Like School? Well, Duhhh...* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200909/why-don-t-students-school-well-duhhhh>, citováno 2013-09-06.
- GREEN, B. *Struktura vesmíru. Čas, prostor a povaha reality*. Praha: Paseka, 2006.
- GUILLÉN, C. *Mezi jednotou a růzností: úvod do srovnávací literární vědy*. Praha: Triáda, 2008.
- HAGMAN, G. *The artist's mind: A psychoanalytic perspective on creativity, modern art and modern artists*. New York: Routledge, 2010.

- HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: H&H, 1999.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, 41, č. 3, s. 247–255.
- HAYES, J. R. *The complete problem solver*. Philadelphia, Pennsylvania: The Franklin Institute Press, 1981.
- HODROVÁ, D. a kol. *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2005.
- HODROVÁ, D. a kol.: ... *na okraji chaosu. Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001.
- HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010, s. 29–44.
- HOMEROVÁ, M. Rozvoj kritického myšlení ve výuce společensko-vědních předmětů. *Učitelství č.19 / 2009*.
- HÖSLE, V. *Der philosophische Dialog. Eine Poetik und Hermeneutik*. München: C. H. Beck Verlag, 2006.
- HUDECOVÁ, D. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3, s. 274–283.
- CHALUPECKÝ, J. *Evropa a umění*. Praha: Torst, 2005.
- CHARMAZ, K. Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2005, pp. 507–537.
- CHRZ, V. Výzkum dialogického jednání: Hledání srozumitelných souvislostí. *Biograf*. 2010, č. 51, s. 65–87.
- JACOBI, J. *Psychologie C. G. Junga*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992.
- JAN ZE ŽATCE a POVEJŠIL, J. *Oráč z Čech*. Praha: Vyšehrad, 1985.
- JANKOVIČ, M. *Dílo jako dění smyslu*. Praha: Pražská imaginace a ČSAV, 1992.
- JARUŠEK, P., PELÁNEK, R.. *Analysis of a Simple Model of Problem Solving Times. Intelligent Tutoring Systems (ITS)*, 2012.
- JEDLIČKA, L. et al. *Průvodce kompetencí k řešení problému*. (EQUAL). Ostrava: OU, 2008.
- JONÁK, Z. *Úloha emocí při recepci literárního díla* (online). Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html>>. Citováno 2013-08-18.
- JUNG, C. G. *Analytická psychologie: Její teorie a praxe*. Tavistocké přednášky. Praha: Academia, 1993.
- KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012, s. 23 – 28.

- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. *Výchova a vzdělávání v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.
- KELLY, A.V. *The Curriculum: Theory and Practice*. 6th ed. London: Sage Publications, 2009.
- KELLY, J. N. D. *Early Christian Doctrines*. San Francisco: Harper, 1978.
- KEMP, G. Croce's aesthetics. In Zalta, E. N. (ed.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (online). Stanford University, 2009. Dostupné na: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2009/entries/croce-aesthetics>>, citováno 2013-08-06.
- KHATIB, M., SHAKOURI, N. Literature Stance in Developing Critical Thinking: A Pedagogical Look. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, Vol. 2, No. 4, 2013.
- KNECHT, P. et al. Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 2010, Vol. 3, s. 37–62.
- KOČEROVÁ, M. *Obsah pojmu „volný čas“ pro mladé lidi*, diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta 2011.
- KOHL, J. Interpretační procesy ve struktuře předmětu obecná psychologie. *Československá psychologie*, 29 / 1985.
- KÖHLMOOS, M. *Das Auge Gottes: Textstrategie im Hiobbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
- KOLÁR, J., PRAŽÁK, E. *Bary v šecky: čtvero setkání se starou českou poezií*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1982.
- KOLB, D. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KOMÁREK, S. *Příroda a kultura: Svět jevů a svět interpretací*. Praha: Academia, 2008.
- KOMENSKÝ, J. A. *Dílo Jana Amose Komenského. 1, Epistula ad Montanum; Problemata miscellanea; Sylloge quaestionum controversarum; Theatrum universitatis rerum; Amphitheatrum universitatis rerum; O vycházení a zapadání přednějších hvězd oblohy osmé; Mapa Moravy; Moudrost starých Čechů*. Praha: Academia, 1969.
- KOMENSKÝ, J. A. *Dílo Jana Amose Komenského. 3, Truchlivý; Listové do nebe; Přemýšlování o dokonalosti křesťanské; Nedobytedlný hrad; Labyrint světa a ráj srdce; Pres boží; O sirobě; Centrum securitatis. Renuntiatio mundi; Bazuine des genaden jaar; Kšaft umírající matky, jednoty bratrské*. Praha: Academia, 1978.
- KOMENSKÝ, J. A. *Truchlivý*. I, II. Praha: Lidové noviny, 1998.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (online). Praha: Česká školní inspekce, 2010.

- Dostupné na: <www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>, Citováno 2013-08-10.
- KRAFT, H (ed.). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. Köln: Dumont, 1984.
- KREINER, A. *VL Religionsphilosophie. WS 2000/2001*[online], s. 13–15. Dostupné na: www.vaticarsten.de/theologie/relphil_funda/Religionsphilosophie%20Script%20anke.pdf [cit. 19.6.2013].
- KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. *Kritický nástin systémů a definic kultury 1 –2*. Brno: Krajské kulturně osvětové středisko, 1969/70.
- KWAK, D. Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies. *Educational Philosophy and Theory*, 2007, Vol. 39, pp. 460–470.
- La philosophie à l'école*. Brussels: Parliament of the French Community of Belgium, Éditions Luc Piré, 2001.
- LACHMANN, R. *Memoria fantastica*. Praha: Herrmann & Synové, 2002.
- LAPERRIÈRE, A. Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Poupart, J. et al. (eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin editor, 1997, pp. 376–389.
- LAZERE, D. Critical Thinking in College English Studies. *Urbana*, No. 3 /1987.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010.
- LEDVINKOVÁ, M.; MACKŮ, R. Paulo Freire – pedagogika utlačovaných a její vztah k teologii osvobození *Caritas et Veritas*, 2011, č. 2, s. 68–78.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Strukturální antropologie 2*. Praha: Argo, 2007.
- LEXA, F. (ed.) *Výbor ze starší literatury egyptské*. Praha: Šolc a Šimáček, 1947, s. 68–75.
- LEXA, F. *Beletristická literatura staroegyptská*, Kladno: J. Šnajdr, 1923, s. 153–161.
- LEXA, F. Staroegyptská rozmluva člověka odhodlávajícího se k sebevraždě s jeho duší. *Topičův sborník literární a umělecký*, 1922, č. 9, s. 357–371.
- LIPMAN, M. Critical Thinking- What Can It Be? *Educational Leadership*, September 1988, pp. 38–43.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LIPMAN, M. *A Life Teaching Thinking*. Montclair: IAPC, 2008.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. *Looking for Meaning: An Instructional Manual to Accompany Pixie*. Montclair: IAPC, 1982.

- LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANYAN, F. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.
- Lisabonská strategie* (online). Communication department of the European Commission, poslední aktualizace 02-09-2013. Dostupné na: <www.europa.eu>.
- LOWENFELD, V. Creative Intelligence. *Studies in Art Education*. National Art Education Association, 1960, Vol. 1, No. 2., pp. 22–25.
- MACEK, P. Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In Výrost, J.; Slamě- ník, I. (eds.) *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 2008, s. 89–107.
- MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti*. Praha: OIKOYMENH, 2004.
- MACKŮ, L. *Filosofický rozměr literárního příběhu– uplatnění smyslu literárního příběhu v programu Filosofie pro děti*. Diplomová práce, České Budějovice: Teologická fakulta, 2010.
- MACKŮ, R. Metody rozvoje kompetence k řešení problémů jako předmět pedagogického výzkumu. In Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2009, s. 263–273.
- MACLEOD, C. *The Wallas Model for the Process of Creativity*. (online). Dostupné na: <<http://www.kelake.org/archive/work-and-working/creativity/the-wallas-model-for-the-process-of-creativity.php>>, citováno 2012-02-18.
- MACHANOVÁ, M. *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.
- MACHLUP, F. Liberalismus a volba svobod. In Ježek, T. *Liberální ekonomie; kořeny evropské civilizace*. Praha: Prostor, 1993.
- MAJSTROVÁ, Z. *O možnostech rozvíjení myšlení* (online). Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/10347/o_moznostech_rozvijeni_mysleni___cely_prispevek_ke_staze_ni.pdf. Citováno 2013-08-10.
- MAKER, C. J. Problem solving. (online). Tucson: DISCOVER Projects - Department Of Special Education, The University of Arizona. Dostupné na: <http://discover.arizona.edu/problem_solving.htm>, citováno 2009-06-15.
- MAKER, C.J.; SCHIEVER, S. Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In Davis G.; Colangelo, N. (ed.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
- MARKOVÁ, I. *Dialogičnost a sociální reprezentace: dynamika myšlí*. Praha: Academia, 2007.
- MARTENS, E. Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In BUCHER, A. u. a. *Kirchen sind ziemlich christlich. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 4*. Stuttgart : Calwer Verlag, 2005.

- METCALFE, J. Feeling of knowing in memory and problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 1986, Vol. 12, No. 2, pp. 288–294.
- MITHEN, S. *Konec doby ledové. Dějiny lidstva od r. 20 000 do r. 5000 př. Kr.* Praha: BB/Art, 2006.
- MOKREJŠ, A. *Hermeneutické pojetí zkušenosti.* Praha: Filosofie, 1998.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bilá kniha.* Praha: ÚIV - Tauris, 2001.
- MÜLLER, H. P. *Das Hiobproblem: seine Stellung und Entstehung im alten Orient und im alten Testament.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978.
- MÜLLER-BRAUNSCHWEIG, H. Aspekte einer psychoanalytischen Kreativitätstheorie. In: KRAFT, Hartmut (ed.). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud.* Köln: Dumont, 1984. s. 122.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie.* Praha: Vodnář, 2013.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů.* Praha: Triton, 2011.
- NEWELL, A.; SIMON, H. A. *Human problem solving.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
- NODDINGS, N. *Looking Forward from A common Faith* (online). Dostupné na: <<http://muse.jhu.edu/journals/eac/summary/v025/25.2.noddings.html>>, citováno 2013-06-18.
- NOHAVOVÁ, A. *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince.* České Budějovice, 2012. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.
- NOHAVOVÁ, A.; SLAVÍK, J. Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*. 2012, Vol. 5, No. 6.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání.* Kroměříž: Spirála, 2008.
- NOVÁK, D. Kultura nemyšlení. *Křestanská revue*, 2011, roč. 78, č.1, s. 20–22.
- NOVOTNÝ, V. *Papuánské (polo)pravdy.* Praha: Dokořán, 2004.
- OECD. *Problem Solving for Tommorow's World – First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003.* Paříž: OECD, 2004.
- OECD. *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills.* Paříž: OECD, 2003.
- OLIVAR, R. R. *Etická výchova.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

- OPASCHOWSKI, H. W. *Padagogik der Freizeit. Grundlegungen für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn, 1976.
- OREMLAND, J. D. *The origins and psychodynamics of creativity: A psychoanalytic perspective*. Madison, Conn.: International Universities Press, 1997.
- ORNSTEIN, A. C.; HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. 5th ed. Boston: Pearson Education, 2009.
- OSBORN, A. *How to "Think Up"*. New York, London: McGraw-Hill Book Co., 1942.
- OSGOOD, C. E.; SUCI, G. J.; TANNENBAUM, P. H. *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1957.
- PAILLEÉ, P. L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 1994, Vol. 23, pp. 147–181.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník – lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002.
- PATOČKA, J. Učení o minulém rázu umění. In *Umění a čas*, Praha: Odeon, 1979.
- PAUL, R., ELDER, L. *The Miniature Guide to Critical Thinking; Concepts and Tools* (online). Berkeley: Near University of California, 2007. Dostupné na: <www.d.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf>, Citováno 2013-08-01.
- PAVELKA, J. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- PELÁN, J. Filosofie pro děti– Filosofování s dětmi. In *Na cestě k humanitě*. Sborník prací PF MU Brno, sv. 132, č. 14 / 1996.
- PEOPLES, J.; BAILEY, G. *Humanity. An Introduction to Cultural Anthropology*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning, 2003.
- PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH, 1999.
- PIEPER, M. *Die ägyptische Literatur*. Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1927.
- PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování*. Praha: Grada, 2008.
- PLATÓN. *Kleitofón; Ústava; Timaios; Kritias*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
- PLATÓN. *Theagés; Charmidés; Lachés; Lysis; Euthydémos; Prótagoras; Gorgias; Menón; Hippias Větší; Hippias Menší; Ión; Menexenos*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
- PLATÓN. *Ústava II*, 370bc. Praha: OIKOYMENH, 1996.
- PLESNÍK, Ľ. a kol. *Tezaurus estetických výrazových kvalit*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2008.
- PLSEK, E. P. *Models for the Creative Process*. (online). Dostupné na: <www.directedcreativity.com/pages/WPMModels.html>, citováno 2012-02-17.
- POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu. Uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století*. České Budějovice: FÚ AV ČR, 1993.

- POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu: Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas*. Praha: Filosofia, 1995.
- PONĚŠICKÝ, J. *Úvod do moderní psychoanalýzy*. Praha: Triton, 2003.
- POPPER, K. R. *Otevřená společnost a její nepřátelé I*, Praha: OIKOYMENH 2011.
- POSNER, G.J. *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill, 2004.
- POSPÍŠIL, I. *Střední Evropa a Slované (problémy a osobnosti)*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- POSPÍŠIL, L. *Kultura. Český lid*, 1993, roč. 80, suplement.
- PROSECKÝ, J. (ed.) *Prameny moudrosti: mudroslovná literatura staré Mezopotámie*. Praha: ISE, 1995.
- PUPALA, B. *Mocenské putá reformy. Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 311–314.
- Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I* (online). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012. Dostupné na: <www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&start&s=1338470390&file=sek1_ethik.pdf>, citováno 2013-06-14.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (online). Praha: VÚP, 2007. Dostupné na: <www.vupp Praha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>, citováno 2013-09-06.
- Reforma školství v České republice* (online). Člověk v tísni o.p.s. © 2013. Dostupné na: <www.clovekv tisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20šk olstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>, citováno 2013-09-06.
- REUSSER, K. *Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 2005, roč. 23, č. 2, s. 159–182.
- RICOEUR, P. *Čas a vyprávění I*. Praha: OIKOYMENH, 2000.
- RICOEUR, P. *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH, 1993.
- RICHERSON, P. J.; BOYD, R. *V genech není všechno, aneb Jak kultura změnila evoluci člověka*. Praha: Academia, 2012.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998.
- RUBEN, P. *Die „Kritik der reinen Vernunft“ und die methodologische Aufgabe der Philosophie*. In RUBEN, P. *Philosophische Christen* (online), s. 32. Dostupné na: <www.peter-ruben.de/frames/files/PhilHistorie/Ruben%20-%20Kants%20Kritik%20der%20reinen%20Vernunft.pdf>, citováno 2013-06-14.
- RUPP, H. *Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen* (online). Dostupné na <www.pb.seminar-albstadt.de/projekte/forum2009/Philosophieren_und_Theologisieren.pdf>, citováno 2013-06-14.

- RUSSELL, B. Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series)*. 1910–1911, No. 11, pp. 108–128.
- RYCROFT, C. *Kritický slovník psychoanalýzy*. (online). Dostupné na: <www.iapsa.cz/rycroft>, citováno 2012-02-17.
- ŘÍHA, K. Fundamentální teologie v existenciálním horizontu myšlení. *Studie*, 1989, č. 122–123, s. 133–152.
- SEARLE, J. R. *Mind*. New York: Oxford University Press, 2004.
- SHORE, B. *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York / Oxford: Oxford University Press, 1996.
- SCHÄFER, A. *Vergils Eklogen 3 und 7 in der Tradition der lateinischen Streitdichtung: eine Darstellung anhand ausgewählter Texte der Antike und des Mittelalters*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 2001. Studien zur klassischen Philologie, Bd. 129.
- SCHIRO, M. S. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks: Sage, 2008.
- SCHMIT, J. S. Practicing Critical Thinking through Inquiry into Literature. In Holden, J., Smith, J. S.: *Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom*. Urbana: National Council of Teachers of English, 2002.
- SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, L. Das Buch Ijob. In ZENGER, E. *Einleitung in das Alte Testament*. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.
- SIDKY, H. *Perspectives on Culture. A Critical Introduction to Theory in Cultural Anthropology*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN 1991.
- SKALICKÝ, K. Filosofie náboženství podle Richarda Schaefflera (online). *Teologické texty*, roč. 2004, č. 2. Dostupné na: <www.teologicketexty.cz/casopis/2004-2/Filosofie-nabozenstvi-podle-Richarda-Schaefflera.html> [Cit. 18. 6. 2013]
- SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*. 4. vyd., Svitavy: Trinitas, 2011.
- SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 2, s. 207–225.
- SLAVÍK, J. Mezi fantazií a realitou v arteterapii. K Winnicotově koncepci potenciálního prostoru. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace*, 2005, roč. 3, č. 9, s. 20–27.
- SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako poznávání*. Praha: Karolinum, 2013 (v tisku).
- SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence*. NÚV © 2013 Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html>>, citováno 2013-09-06.

- SOUKUP, V. *Antropologie. Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, 2011.
- SOUKUP, V. *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004.
- SOUSA, D. A. *How the Gifted Brain Learns*. California: SAGE, 2009.
- SPITZ, E. H. *Art and psyche: A study in psychoanalysis and aesthetics*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- STARÝ, R. *Potíže s hlubinnou psychologií: Esejistická studie o analytické psychologii C. G. Junga*. Praha: Prostor, 1990.
- STEINDL, R. *Kontinuita života: vztah života a smrti od starověku po současnost*. Praha: Mladá fronta, 1987.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- STERNBERG, R. J. *Thinking and Problem Solving*. San Diego, CA: Academic Press, 1994.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. 2., rozšíř. vyd. Praha: Zvon, 1992.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon, 1991.
- STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovaným literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku*. Diplomová práce. České Budějovice: TF JU, 2006.
- STRAUSS, A. L.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.
- SYRING, W.-D.: *Hiob und sein Anwalt. Die Prosatexte des Hiob-buches und ihre Rolle in seiner Redaktions- und Rezeptionsgeschichte*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.
- ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998.
- TAFARODI, R. W.; SWANN, W. B. Two-Dimensional Self-Esteem: Theory and Measurement. *Personality and Individual Differences*. 2001, No. 31, pp. 653–673.
- TEREZIE Z LISIEUX. *Atobiografické spisy (Dějiny duše)*. Vimperk: Tiskárny Vimperk, 1991.
- TKADLEČEK. *Hádka milence s Neštěstím*. Vyd. 3., v Odeonu 1. Praha: Odeon, 1974.
- TOYNBEE, A. *Studium dějin*. Praha: Práh, 1995.
- TRESMONTANT, C. *Základní pojmy křesťanské metafyziky*. Praha: Aula, 1994.
- TUNG, C-A., CHANG, S-Y. Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, No. 19 / 2009.
- UEHLINGER, CH. Das Hiob-Buch im Kontext der altorientalischen Literatur- und Religionsgeschichte. In KRÜGER, Th. et al. *Das Buch Hiob und seine Interpretation: Beiträge zum Hiob-Symposium auf dem Monte Verità vom 14.–19. August 2005*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich, 2007.

- UNESCO. *Philosophy, a School of Freedom - Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO, 2007.
- UNESCO. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paříž: UNESCO, 2011.
- VACHALA, B. *Moudrost starého Egypta*. Praha: Knižní podnikatelský klub, 1992, s. 85–91.
- VACHALA, B. *Staroegyptský Rozhovor muže s jeho duší*. Nový Orient, 1982, roč. 37, s. 281–283.
- VANČÁT, J. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007.
- VANČURA, V. Jak číst. In *Řád nové tvorby*. Praha: ÚČL AV, 1972.
- VERNER, M.; BAREŠ, L.; VACHALA, B. *Encyklopedie starověkého Egypta*. Praha: Libri, 2007, s. 409–410.
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008.
- VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- VYGOTSKIJ, L. S. Interaction between learning and development. (online) In COLE, M. *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Dostupné na: <www.psy.cmu.edu/~sigler/vygotsky78.pdf>, citováno 2013-09-06.
- WALLEN, N. E.; FRAENKEL, J. R. *Educational Research: A Guide to the Process*. New York: McGraw-Hill, 1991.
- WALTEROVÁ, E. Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 62 – 76.
- WILDE, A. de (ed.) *Das Buch Hiob. Eingeleitet, übersetzt und erläutert*. Leiden E. J. Brill, 1981. *Oudtestamentische Studiën XXII*.
- WINNICOTT, D. W. *Playing and Reality*. New York: Basic Books, 1971.
- XU, J. The Application of Critical Thinking in Teaching English Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 2, 2011.
- ZBUDILOVÁ, H. Eticko-náboženský apel Unamunova quijotismu. *Caritas et Veritas*. Roč. 2, č. 2, 2012.
- ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení* (online). Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>>, Citováno 2013-08-11.
- ŽÁBA, Z. *Zpěvy Nilu: výbor z lyriky starého Egypta*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1957. Malá knižnice Orientu, sv. 11, s. 7–13.