

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**TVŮRČÍ PSANÍ V HODINÁCH KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ
VÝCHOVY NA STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Eva Burgerová

Učitelství českého jazyka pro střední školy

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 31. března 2023

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování:

Chtěla bych moc poděkovat své vedoucí práce PaedDr. Janě Vejvodové, CSc. za její vedení, rady, připomínky, doporučení i zpětnou vazbu. Poděkovat bych také chtěla středním odborným školám, jejím učitelům a žákům (konkrétně Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky Písek, Střední průmyslové škole a Vyšší odborné škole v Písku a Střední uměleckoprůmyslové škole v Bechyni), kde mohl proběhnout výzkum pro mou diplomovou práci.

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod | 3 |
| 1 TEORETICKÁ ČÁST | 5 |
| 1.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA | 5 |
| 1.1.1 Cíle komunikační a slohové výchovy ve středním odborném vzdělávání | 6 |
| 1.1.2 Odlišné vzdělávání podle typu střední školy | 8 |
| 1.2 TVŮRČÍ PSANÍ..... | 9 |
| 1.2.1 Cíle tvůrčího psaní | 10 |
| 1.2.2 Komparace cílů tvůrčího psaní se slohovou výchovou | 12 |
| 1.2.3 Charakteristika tvůrčího psaní podle oboru využití..... | 13 |
| 1.2.3.1 Psychoanalýza, psychoterapie | 13 |
| 1.2.3.2 Mimoškolní výchova, etopedie | 13 |
| 1.2.3.3 Vyučování..... | 14 |
| 1.2.3.4 Kurzy tvůrčího psaní..... | 14 |
| 1.2.3.5 Překladatelství..... | 15 |
| 1.2.3.6 Manažerství, poradenství..... | 15 |
| 1.2.4 Charakteristika tvůrčího psaní se zřetelem k jeho formativním aspektům..... | 16 |
| 1.2.5 Tři základní dimenze tvůrčího psaní | 17 |
| 1.2.5.1 Rozvoj schopnosti psát..... | 17 |
| 1.2.5.1.1 Stimulace | 17 |
| 1.2.5.1.2 Způsoby stimulace psaní | 18 |
| 1.2.5.1.3 Blokády při psaní | 20 |
| 1.2.5.2 Rozvoj specifických textových dovedností..... | 23 |
| 1.2.5.2.1 Techniky terapeutického psaní | 24 |
| 1.2.5.2.2 Techniky literárního psaní | 29 |
| 1.2.5.2.3 Techniky používané didaktiky | 31 |
| 1.2.5.2.4 Techniky žurnalistického psaní..... | 34 |
| 1.2.5.2.5 Techniky používané v odborném psaní | 35 |
| 1.2.5.2.6 Techniky používané manažery | 36 |
| 1.2.5.3 Seberozvoj..... | 39 |
| 2 PRAKTICKÁ ČÁST | 42 |
| 2.1 VÝZKUM A CÍL VÝZKUMU | 42 |
| 2.2 POPIS A METODY..... | 42 |
| 2.2.1 Povídkář..... | 42 |
| 2.2.2 Zadání a instrukce..... | 43 |
| 2.3 CHARAKTERISTIKA VZORKU..... | 44 |
| 2.3.1 Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Písku ... | 44 |
| 2.3.2 Střední průmyslová škola a Vyšší odborná škola Písek..... | 45 |
| 2.3.3 Střední uměleckoprůmyslová škola, Bechyně | 46 |
| 2.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 46 |
| 2.4.1 Výběr tématu..... | 46 |
| 2.4.1.1 Výběr tématu podle školy | 48 |
| 2.4.1.2 Výběr tématu podle pohlaví..... | 49 |
| 2.4.2 Téma A..... | 49 |
| 2.4.2.1 Okouzující superhrdina či superhrdinka | 49 |
| 2.4.2.2 Zaprášený pokoj plný hodin | 50 |
| 2.4.2.3 Víra hory přenáší | 51 |
| 2.4.3 Téma B..... | 52 |
| 2.4.3.1 Zdánlivé strašidlo | 52 |
| 2.4.3.2 Rozbouřený chladný oceán | 54 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.4.3.3 | Co se jednou stane, nemůže se změnit..... | 56 |
| 2.4.4 | Téma C..... | 58 |
| 2.4.4.1 | Nesoustředěný cyklista..... | 58 |
| 2.4.4.2 | Fronta na autogram slavného spisovatele..... | 61 |
| 2.4.4.3 | Samota dělá srdce milejší..... | 62 |
| 2.4.5 | Celkové zhodnocení témat..... | 64 |
| 3 | SOUBOR AKTIVIT TVŮRČÍHO PSANÍ..... | 66 |
| 3.1 | NÁVRHY AKTIVIT TVŮRČÍHO PSANÍ..... | 66 |
| 3.1.1 | Příběh vlastního jména..... | 66 |
| 3.1.2 | Psaní poslepu..... | 67 |
| 3.1.3 | Psaní na přírodní předmět o něm samém..... | 69 |
| 3.1.4 | Vytváření aforismů..... | 71 |
| 3.1.5 | Ikonický název..... | 71 |
| 3.1.6 | Viděno oknem..... | 72 |
| 3.1.7 | Povídka na jeden konsonant..... | 73 |
| 3.1.8 | Příběh s jedním vokálem..... | 73 |
| 3.1.9 | Náhodná báseň..... | 74 |
| 3.1.10 | Metoda šesti klobouků..... | 74 |
| 3.2 | VLASTNÍ NÁVRHY AKTIVIT TVŮRČÍHO PSANÍ..... | 75 |
| 3.2.1 | Psaní podle obrazu..... | 75 |
| 3.2.2 | Psaní na moderní téma..... | 79 |
| 3.2.3 | Báseň se symbolikou..... | 80 |
| 3.2.4 | Den naruby..... | 81 |
| | ZÁVĚR..... | 82 |
| | RESUMÉ..... | 84 |
| | SEZNAM LITERATURY..... | 85 |
| | PŘÍLOHY..... | I |
| I | PŘÍBĚH PODLE TÉMATU A..... | II |
| II | PŘÍBĚH PODLE TÉMATU B..... | III |
| III | PŘÍBĚH PODLE TÉMATU C..... | IV |

ÚVOD

Tematika této diplomové práce odráží současný trend v českém školství, které klade důraz na jedince, na originalitu a na kreativitu. Práce nese název *Tvůrčí psaní v hodinách komunikační a slohové výchovy na střední odborné škole*, soustřeďuje se tedy na slohovou a komunikační výchovu, na tvůrčí psaní a jeho metody a na rozvoj jedince.

Cílem této diplomové práce je ověřit didaktickou účinnost metod tvůrčího psaní v hodinách českého jazyka a literatury na středních odborných školách.

Práce je rozdělena na tři části – teoretickou a praktickou část a návrh souboru aktivit tvůrčího psaní.

Teoretická část představuje teoretický základ tvůrčího psaní. Na začátku je krátké seznámení se slohovou a komunikační výchovou a jejími cíli, které jsou posléze konfrontovány s cíli tvůrčího psaní, a seznámíme se s odlišnostmi ve výuce na středních odborných školách. Poté se teoretická část věnuje vymezení pojmu tvůrčí psaní a jeho cílům. Další kapitola se zabývá několika oblastmi, ve kterých je využíváno kreativního psaní, formativní stránkou kreativního psaní a třemi základními dimenzemi tvůrčího psaní, mezi něž patří tematika rozvoje schopnosti psát, rozvoje specifických textových dovedností a seberozvoj. Kapitole Rozvoj schopnosti psát přibližuje kromě jiného i stimulaci při psaní, její způsoby, ale také blokády působící na jedince při psaní. Poměrně obsáhlou částí je rozvoj specifických textových dovedností, je popsáno šest druhů odborných technik neboli metod psaní podle různých zaměření.

Praktická část uvádí výsledky výzkumu zaměřeného na jednu z metod tvůrčího psaní, jedná se o techniku psaní patřící do oblasti hry v psaní, jejíž základ spočívá ve spojení zdánlivě nespojitelného. Tato část také charakterizuje vzorek, tedy školy, na kterých bude výzkum proveden, a v neposlední řadě pojednává nejen o celkovém výběru témat, ale i s ohledem na školu a s ohledem na pohlaví. Výzkum bude proveden na středních odborných školách.

Poslední částí této práce je soubor aktivit zaměřených na tvůrčí psaní, jenž je rozdělen do dvou podkapitol. První podkapitola seznamuje s aktivitami tvůrčího psaní inspirované jinými autory. Aktivity jsou shromážděné z několika příruček a vybrané ty nejzajímavější

do slohové výchovy českého jazyka. Protkány jsou vlastními poznatky a příklady. Druhá podkapitola prezentuje vlastní iniciativu, tedy aktivity, které jsem vymyslela.

Hlavním zdrojem této práce je kniha Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní od Zbyňka Fišera. V části věnované komunikační a slohové výchově vycházím z publikace Marie Čechové Slohová a komunikační výchova. Oba tyto prameny jsou doplněny řadou dalších českých i zahraničních zdrojů. Ze zahraničních zdrojů jde o německou literaturu, využiji zde znalosti ze svého dalšího aprobačního předmětu, tedy z německého jazyka.

Východiskem diplomové práce jsou i RVP pro střední odborné vzdělávání. Podkladem praktické části jsou i webové stránky Reného Nekudy, konkrétně jeho nástroj zvaný Povídkář.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na vysvětlení cílů komunikační a slohové výchovy a jejich zakotvení v Rámcových vzdělávacích programech, na charakteristiku tvůrčího psaní, jeho cílů, na techniky stimulace tvůrčího psaní a na blokády při psaní.

Pozornost je dále věnována třem základním dimenzím tvůrčího psaní, kterými jsou rozvoj schopnosti psát, rozvoj specifických textových dovedností a seberozvoj. Oblast rozvoje specifických textových dovedností se orientuje na odborné metody kreativního psaní, jež jsou rozděleny do 6 skupin podle původu či podle využití. Poslední podkapitola teoretické části diplomové práce se týká oblasti seberozvoje.

1.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

„Moto: Výchova musí mířit do budoucnosti, třebaže ji není snadné anticipovat.“¹

Jedním z hlavních úkolů výuky českému jazyku je podporovat v žácích schopnost tvořit jazykový projev a také správně jazykové projevy vnímat a interpretovat.

V každé ústní i písemné komunikační situaci vyjadřuje autor svůj jasný cíl směrem k recipientovi. Všechny jazykové projevy mají svou povahu a určitý rezultat („komunikát“). Tyto projevy je možno rozdělit do určitých stylů, do nichž zařazujeme podle společných prvků. Stylovou hodnotu projevu určuje aplikovaný jazyk.²

Tvůrce by se měl zaměřit na svůj projev (ať už písemný, či ústní) tak, aby věděl, jak daný projev působí nebo bude působit. Jazykový projev tedy musí být funkční a musí se týkat určité situace. Pisatel nesmí zapomínat na fakt, že primární funkcí kteréhokoliv projevu je „*funkce sdělovací*“. Tedy určitý úmysl, pomocí něhož něco oznamujeme.

Svou roli dále hraje i „*předmět sdělení, komunikační situace a forma projevu*“. Komunikační situaci rozlišujeme na „*veřejnou nebo neveřejnou, oficiální či soukromou*“.

¹ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 8.

² ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 9.

Nejdůležitějšími atributy písemného i ústního projevu jsou: „*sdělnost, výstižnost, slohová vhodnost, vytříbenost a jazyková správnost*“.³ Tyto vlastnosti pokládáme za hlavní cíl a úkol ve výuce slohu. Dosahujeme jich postupně již od nižšího stupně školy. Je důležité, aby žáci středních škol dosahovali „*slohové vytříbenosti*“.

Podstatou komunikační výchovy je komunikace, jejímž základem je verbální sdělování čili řeč. Komunikace probíhá vždy v konkrétní komunikační situaci, při které je jasný vztah mezi původcem promluvy (autorem komunikace) a recipientem (příjemcem). Celý komunikační styk je ovlivňován „*komunikačními činiteli*“ i souvisejícími „*slohotvornými činiteli*“, z čehož je patrné, že vztah mezi slohem a komunikací je velmi úzký.⁴

1.1.1 CÍLE KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ VÝCHOVY VE STŘEDNÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Primárním cílem slohového vyučování v rámci předmětu český jazyk a literatura je trénovat žáky v základních slohových postupech a různých textových druzích, které jsou běžně používány v komunikaci. I když je rozvoj žákova individuálního stylu důležitý, didaktika slohu se zaměřuje především na tyto základní aspekty psaní.⁵

V Rámcovém vzdělávacím programu středního odborného vzdělávání oboru L0 a M jsou cíle komunikační a slohové výchovy zakotveny v rámci klíčových kompetencí v oblasti kompetencí komunikativních. Obor L0 a M zahrnuje všechny tři typy škol (obchodní akademii, střední průmyslovou školu a střední uměleckoprůmyslovou školu), na kterých bude v rámci této diplomové práce probíhat výzkum v praktické části.

Žák, který absolvoval obor L0 a M by měl:

- „*vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat,*
- *formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně,*

³ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 16.

⁴ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 9-16.

⁵ FIŠER, Zbyněk et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. [PDF]. Brno: Masarykova univerzita. 2012. ISBN 978-80-210-8545-9. S. 13.

- *održovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii,*
- *zpracovávat administrativní písemnosti, pracovní dokumenty i souvislé texty na běžná i odborná témata,*
- *dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro pracovní uplatnění podle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět běžné odborné terminologii a pracovním pokynům v písemné i ústní formě).“⁶*

Podle Marie Čechové si slohové vyučování klade za cíl nejen předávat informace a zlepšovat dovednosti, ale především rozvíjet schopnost vytvářet vhodný jazykový projev pro určitou komunikační situaci. Tento cíl se liší od tradičního pohledu na vzdělávání jako pouhého akumulování znalostí a dovedností, kdy se nejvyšší důraz kladl na vytváření návyků.⁷

Stanislav Štěpáník formuluje cíl jako „rozvoj jazykového vědomí žáka“. Cílem komunikační a slohové výuky je podle něj podporovat rozvoj jazykového repertoáru každého žáka s ohledem na jeho specifické jazykové potřeby a přispět tak k obohacení jeho jazykových schopností a kompetencí, což umožňuje efektivní a účinnou komunikaci s okolním světem.⁸

Důležitým prvkem v současném pojetí slohové a komunikační výchovy je vést žáka k tvořivosti. O stránce tvořivosti žáka pojednává tato práce v kapitole [1.2.5.3 Seberozvoj](#).

K posílení komunikačního pojetí slohové výchovy došlo zhruba v sedmdesátých letech 20. století. Zdůrazňován byl cíl, aby žáci uměli „postavit řeč“. Cílená promluva je podmíněna množstvím jazykových i mimojazykových faktorů. Důležitým termínem je tedy „komunikační situace“.⁹ Žáci musejí být vedeni k vnímání různých aspektů v komunikačních situacích. Je důležité, aby si žáci uvědomovali, že v různých komunikačních situacích nepoužíváme stejné jazykové prostředky.

⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 63–41-M/02. Obchodní akademie.* [online]. [cit. 4. 3. 2023] Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/63-41-M02-Obchodni-akademie-2020-zari_rev.pdf. S. 8-9.

⁷ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 17.

⁸ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy.* 1. vydání. Plzeň: Fraus. 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. S. 45.

⁹ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 19.

Zajímavou formou výuky řečových schopností je uvést žáka do kterékoliv vymyšlené, ale reálné situace (například porucha na autě za nelehkých podmínek), aby se žák naučil vhodně reagovat na vzniklou událost a dokázal třeba vzniklou situaci nebo prostředí řádně popsat.

Při výuce bereme v potaz, že reagujeme na nějakou imaginárně vzniklou situaci velice spontánně, nepočítáme tedy jen se spisovnou verzí českého jazyka. Nelpíme ani na jednotlivých atributech konkrétních slohových útvarů, ale bereme v úvahu, že se budou jednotlivé slohové postupy prolínat.

Učitel českého jazyka nesmí zapomínat, že jednou z nejdůležitějších kompetencí žáka je schopnost sestavit komunikaci funkčně a záměrně.

Co však nesmíme ani při komunikačním pojetí slohové výuky opomenout, je stránka stylistická a gramatická. Žáky vedeme k vysokému stylu komunikace a apelujeme na fakt, že přehlížení těchto dvou stránek vede ke snížení jazykové kultury, což vede k horšímu porozumění s jedincem a k domněnce, že se jedná o osobu nevzdělanou.

Rovněž vedeme žáky k systémovosti projevu, neboť nesystémový projev se vyznačuje pro posluchače velmi chaoticky, čímž je hůře srozumitelný. Takový projev pak pozbývá na efektivitě.¹⁰

1.1.2 ODLIŠNÉ VZDĚLÁVÁNÍ PODLE TYPU STŘEDNÍ ŠKOLY

Výuku všech tří složek předmětu český jazyk a literatura přizpůsobujeme typu střední školy, a to s ohledem na její zaměření.

Existuje samozřejmě společný cíl platný pro všechny typy středních škol: „*zdokonalení výstižného, vhodného a vytříbeného vyjadřování myšlenek, citů, postojů, dále zdokonalování komunikace v běžném společenském styku*“.¹¹ Ve zbývajících oblastech se výuka rozrůžňuje podle zaměření dané střední školy. Například typ všeobecně vzdělávací školy, tedy gymnázium, se vyváženě zaměřuje na „*oblasti funkční, stylové i tematické*“, jde

¹⁰ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 19-22.

¹¹ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 107.

o „varianty základní verze cíle“. „To je také východisko pro výuku a její diferenciaci na odborných školách všech typů.“¹²

Oblasti jazyka a slohu by měla být věnována zásadní pozornost na středních odborných školách se zaměřením na ekonomiku, obchod a pedagogiku. Tato oblast nepřináší žákům pouze všeobecný vzdělávací přehled, nýbrž celkově český jazyk zde má význam „odborně průpravný“. I přesto stále ve výuce českého jazyka převládá oblast literární, ačkoliv žák v budoucím povolání (ať už v oblasti technické, nebo ekonomické) potřebuje ovládat na prvním místě komunikaci jak ústní, tak písemnou. „Kultura řeči v podobě ústní i písemné je součástí odbornosti“ žáků středních odborných škol. Tím je „bud' umožněn a podpořen, nebo brzděn až znemožňován vzájemný styk mezi lidmi.“¹³

Vyučování je nezbytné modifikovat podle „vyjadřovacích potřeb budoucí profese, a to jak v oblasti tematické, tak stylové“¹⁴. Žáky poučujeme o obsahu sdělení, formě, záměru a situaci. Obsah sdělení je vlastní text, o čem chtějí žáci hovořit. Formy rozlišujeme dvě, a to ústní a psanou. Rozlišovat musíme také záměr vyjádření, zda jde o informaci, poučení, výklad, agitaci, pobavení apod. V neposlední řadě se soustřeďujeme na situaci, kterou rozlišujeme na veřejnou, či neveřejnou a oficiální, nebo neoficiální).¹⁵

Žákům musí být známo nejen to, že vyjadřovací schopnosti jsou potřeba jak v profesním životě, tak i v životě osobním, ale také to, že špatná komunikace často vede k nepochopení, k neshodě či k nedosažení stanoveného úmyslu.¹⁶

1.2 TVŮRČÍ PSANÍ

Pojem tvůrčí, tvořivé nebo kreativní psaní pojmenovává nejen samotnou aktivitu, ale označuje i odvětví, které se zabývá teorií tvůrčího psaní – čili textovou tvorbou a didaktikou tvůrčího psaní.¹⁷

¹² ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 107.

¹³ tamtéž

¹⁴ tamtéž

¹⁵ tamtéž

¹⁶ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3. S. 109.

Termín tvůrčí psaní lze vymezit jednak jako učební předmět, ve kterém žáci získávají náležitě dovednosti, které uplatní při tvorbě textů, ale i jako učební médium, soubor didaktických metod a technik vytvořených ke stejnému cíli.¹⁸

Obor tvůrčího psaní vystihuje kreativní techniky, které vedou k rozvoji dovednosti kultivovaně psát, tzn. mají vliv na vznik textů logických a odpovídajících jejich funkci. Jde o metodu, při níž autor slovy vyjádří svůj názor, postoj, myšlenkový pochod, pocit atd. Tvůrčí činnost přispívá také ke kompetenci „sebeučení“.¹⁹

1.2.1 CÍLE TVŮRČÍHO PSANÍ

Zařazení tvůrčího psaní do výuky mateřského jazyka a literatury je podporováno i v rámcových vzdělávacích programech (RVP).²⁰

V Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělávání je zmíněna tvůrčí stránka žáka ve druhé kapitole pojednávající o cílech středního odborného vzdělávání. Tyto cíle jsou vypracovány s ohledem na život v rychle se měnícím světě 21. století.

S cílem rozvoje kreativity se v rámci dokumentu RVP pro SOV setkáme v podkapitole „*Učit se být*“, která se zaměřuje na aspekty osobního rozvoje a sebepoznání jako na schopnost porozumět své vlastní osobnosti a způsobům, jak je formována. Důležité je také jednat v souladu s obecně uznávanými morálními hodnotami, a přitom si udržovat nezávislý úsudek a vlastní zodpovědnost. „*Vzdělávání směřuje k:*

- *rozvoji tělesných i duševních schopností a dovedností žáků,*
- *prohlubování dovedností potřebných k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení,*
- *utváření adekvátního sebevědomí a aspirací žáků,*
- *utváření a kultivaci svobodného, kritického a nezávislého myšlení žáků, k rozvoji jejich úsudku a rozhodování,*

¹⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 18.

¹⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 9.

¹⁹ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinárně tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 15.

²⁰ FIŠER, Zbyněk et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. [PDF]. Brno: Masarykova univerzita. 2012. ISBN 978-80-210-8545-9. S. 13.

- *přijímání odpovědnosti žáků za vlastní myšlení, rozhodování, jednání, chování a cítění,*
- *kultivaci emočního prožívání žáků, včetně prožívání a vnímání estetického,*
- *rozvoji kreativity a imaginace žáků,*
- *rozvoji volných vlastností žáků,*
- *rozvoji specifických schopností a nadání žáků“.*²¹

Ústředním cílem je naučit žáka, jak využít tvůrčího psaní jako nástroje pro kreativní myšlení a pro nalezení řešení problémů, které se mohou vyskytnout v různých situacích. Tvůrčí psaní se snaží rozvíjet přirozené smyslové vnímání, citové prožívání a myšlení. Jeho cílem je využití psaní jako prostředku pro rozvoj myšlení, který umožňuje porozumět jak okolnímu světu, tak vnitřnímu. Cílem kreativního psaní u žáků je podpořit a rozvíjet:

- *„praktické zvládnutí různých technik k hledání témat psaní,*
- *praktické zvládnutí různých technik stimulace k psaní,*
- *praktické zvládnutí různých technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků (funkce, žánr, rozsah ap.),*
- *rozvoj přirozeného psaní bez omezování tradicí, schématy, klišé a frázemi s cílem po originalitě výrazu, rozvoj schopnosti metaforického zachycování světa,*
- *uvolnění fantazie v oblasti tematické, rozvoj obrazotvornosti,*
- *odstranění strachu ze psaní textů vůbec,*
- *psaní jako prostředek zábavy, psaní jako hru.“*²²

²¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 63–41-M/02. Obchodní akademie.* [online]. [cit. 4. 3. 2023] Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/63-41-M02-Obchodni-akademie-2020-zari-rev.pdf>. S. 6-7.

²² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní.* [online]. Metodický portál RVP.CZ. NPI. 21. 10. 2005. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>. ISSN 1802-4785.

1.2.2 KOMPARACE CÍLŮ TVŮRČÍHO PSANÍ SE SLOHOVOU VÝCHOVOU

Ačkoliv k sobě mají obory tvůrčího psaní a slohové výchovy blízko, není možné je ztotožňovat, což je z výše uvedených cílů zřejmé. Výstižné srovnání cílů obou oblastí přináší tabulka Karly Brücknerové v její studii „*Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech?*“

| vyučování slohu | tvůrčí psaní |
|--|---|
| zaměření na finální výsledek | zaměření na postup tvorby |
| orientace na imitaci struktury a funkci zvolených útvarů slohu | orientace na rozvoj tvořivosti a osobitého stylu psaní |
| nástrojem hodnocení bývá klasifikace | hodnocení probíhá především slovně |
| hodnocení provádí učitel a stanovuje normu | zpětnou vazbu poskytují ostatní účastníci |
| převážně samostatná práce, komunikace pouze mezi učitelem a žákem | využívá i skupinových metod, komunikace probíhá mezi žákem a skupinou |
| pro inspiraci se obvykle využívá modelový text | inspirací mohou být různé zdroje (obrazy, zkušenosti, vzpomínky...) |
| před psaním probíhá výklad o slohové formě | psaní propojeno se zážitkem a souvisí s hledáním vhodné formy |
| v rámci zadání je často požadován konkrétní slohový útvar pro finální text | zadání mnohdy neklade potřebu konkrétního slohového útvaru |
| lpí pouze na nacvičování praktických schopností | lpí na rozvíjení schopností a dovedností |

23

²³ BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech?* Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč. 53. Č. 10. [PDF]. Brno: Studia paedagogica. 2005. ISSN 2336-4521. S. 174.

1.2.3 CHARAKTERISTIKA TVŮRČÍHO PSANÍ PODLE OBORU VYUŽITÍ

Charakteristiku termínu tvůrčí psaní udává každá oblast odlišně, neboť každý obor, který využívá tvůrčího psaní, monitoruje odlišný cíl. Tyto cíle mohou být „*diagnostické, terapeutické, výchovné, vzdělávací, kultivační nebo komerční*“.²⁴

S metodami tvůrčího psaní se můžeme setkat v následujících oblastech: „*psychoanalýza, psychoterapie, mimoškolní výchova, etopedie, vyučování, kurzy tvůrčího psaní, překladatelství, manažerství, poradenství*“.²⁵

1.2.3.1 Psychoanalýza, psychoterapie

Při psychoanalýze je kreativního psaní užíváno pro diagnostiku, konkrétně pro diagnostiku problémů a nesází pacienta. Pomocí tvůrčího psaní pacient zaznamenává své postoje, pocity, myšlenky, úvahy, posudky, vzpomínky, případně sny, představy apod. Text se posléze analyzuje, výsledkem čehož by mělo být určení (pojmenování) obtíží daného pacienta.

Při psychoterapeutické práci se psaní využívá pro terapii samotného pacienta, jde tedy o léčbu pomocí psaní. V mnoha ohledech jde o tzv. autoterapii, tedy léčení sebe sama. Nejdůležitějším významem je v tomto případě jedincovo odreagování, uvolnění napětí.

Cílem tohoto psaní je objevit v pacientovi nevyslovené, bezděčné a stresové činitele jeho problémů, zprůhlednit daný problém a přispět k utřídění názorů a vyjádřit potřeby a touhy. Dílo je tedy převážně autobiograficky laděno. Pacient netvoří primárně žádné komunikáty s uměleckým zaměřením.²⁶

1.2.3.2 Mimoškolní výchova, etopedie

V mimoškolní výchově je tvůrčí psaní bráno jako nástroj pro zábavu, je to buďto samotná hra s textem, nebo jeho komponentou. Podporuje se zde přirozená hravost lidí. Učí také

²⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 19.

²⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 20-22.

²⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 20.

využívání psaní v pozitivním slova smyslu, například pro pobavení, k duševní pohodě, k relaxaci a k zážitkům.

Podobně jako u psychoanalýzy nebo u psychoterapie má zde tvořivý text za úkol pomoci autorovi poznat nejen sebe sama, nýbrž i okolí, vyznat se v sobě, zlepšit verbální dovednosti, podpořit galantnost vůči ostatním, ale i pobavit a vychovávat.²⁷

1.2.3.3 Vyučování

Ve výuce může být kreativní psaní prostředkem k přiblížení se nějakému textu, převážně literárnímu textu. Je zde snaha proniknout do tajů autorovy tvorby, tzn. do jeho řeči, způsobu volby jazykových prostředků a stylu, aby došlo k co největšímu pochopení díla jak ze strany obsahu, tak ze strany estetiky.

Metody kreativního psaní jsou vhodné i ve výuce cizích jazyků nebo i ve výuce češtiny pro cizince. Dochází zde ke spojení několika jazykových rovin, při kterém se posiluje a pozvedává jazyková úroveň prostřednictvím volby stylistických prostředků.

Dramatická výchova, vyučovaná nejen na základních školách, využívá rovněž metod kreativního psaní. Tvůrčího psaní se zde užívá jak při imitování, tak při improvizování. Nejdříve tvoří žáci svůj text písemně, a to podle zadání vyučujícího buď samostatně, nebo ve skupině, posléze žáci text divadelně ztvární.²⁸

1.2.3.4 Kurzy tvůrčího psaní

V kurzech tvůrčího psaní odlišujeme psaní literární od psaní žurnalistického a odborného.

Primárními cíli kurzu literárního psaní je tvořit literární texty a rozvíjet nadání jedince. Dále se kurz soustředí na rozvoj jazykových schopností v oblasti mluveného a psaného projevu a na zdokonalování formulací v různých situacích. Koncentrace směřuje i k originalitě, k osobitosti. Kurz napomáhá objevit vhodné náměty a stimuly ke psaní, napomáhá se stimulací a zapojením fantazie. Přesto se na kurzu pracuje i s optimalizací

²⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 20.

²⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 21.

textu, s efektivitou práce, případně dokáže kurz pracovat i s odstraňováním blokad pisatele.²⁹

Oproti tomu stojí psaní žurnalistické a odborné, při kterém se zdůrazňuje „*myšlenková původnost*“.³⁰ Důležitým krokem při psaní je náležité a efektivní shromažďování dat, jejich volba a posouzení. Avšak i u žurnalistického a odborného psaní je, stejně jako u tvorby textu literárního, důležitá efektivita práce. I dar literárního talentu zde hraje svou roli.³¹

1.2.3.5 Překladatelství

Tvůrčí psaní v překladatelství se užívá pro nácvik psaní překladů, aby v nově vzniklém textu odpovídala forma překladu formě původního textu. Odpovídající forma musí korespondovat po stránce lexikální, stylistické a měla by být orientována na cílového recipienta.

Překladatel nacvičuje pomocí metod kreativního psaní takový útvar, který se chystá přeložit. „*Schopnost tvořit ekvivalentní texty v cílovém jazyce může překladatel věcné i krásné literatury nacvičovat psaním původních textů v cílovém jazyce.*“³²

1.2.3.6 Manažerství, poradenství

V manažerství a poradenství se metody kreativního psaní užívají jako součást práce či jako cvičení. Kreativní psaní je v tomto oboru považováno za techniku, která dokáže stimulovat uvažování. Metody kreativního psaní lze využít i pro nácvik asertivní komunikace.

Mezi nejčastější metody v manažerství patří „*brainstorming, brainwriting, brainfloating* nebo *synektika*“.³³

²⁹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 21.

³⁰ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 22.

³¹ tamtéž

³² tamtéž

³³ tamtéž

1.2.4 CHARAKTERISTIKA TVŮRČÍHO PSANÍ SE ZŘEATELEM K JEHO FORMATIVNÍM ASPEKTŮM

Z formativního hlediska je při kreativním psaní ústřední rozvoj obrazotvornosti, k jejímuž rozvoji se užívají metody automatického psaní, meditací, clusteringu či inspirace. Autor nepracuje pouze se zpodobněním, ale snaží se dosáhnout pomocí své fantazie něčeho nového, dosud nevídaného. Tvořit může autor i velice spontánně, například může arbitrárně seskupit slova, což může vést k objevení neotřelých výrazů.

V neposlední řadě jsou při kreativním psaní důležité ještě „*individualizace psaní a schopnost empatie*“.³⁴ Individualizací, tedy nezávislostí autora na okolí, formuluje autor své úvahy bez ohledu na recipienta, zdokonaluje tak svou fantazii a píše v souladu se sebou samým.

Dalším bodem je „*písemná sebereflexe a individuální výraz*“.³⁵ Podle Fišera napomáhá kreativní psaní k pochopení cizích textů i všeho, co je okolo nás. Pomocí své fantazie se může autor ocitnout v jiném světě uvažování, chování, vidění a fantazie.

Pozitivním plodem kreativního psaní je nová tvorba, která je ovlivněna duševními procesy a psychomotorickými aktivitami. Přínosem tvůrčího psaní je podle Fišera i aktivita jak levé, tak pravé hemisféry. „*Autor při tvorbě textu rozvíjí nejen dovednosti a schopnosti, nýbrž i své poznání, utváří tedy i svůj postoj ke skutečnosti.*“³⁶

Kreativní psaní nemusí být jen činností samostatnou. Tvorba nového díla může probíhat v tandemu nebo ve skupině. A právě tvorba ve více lidech má pozitivní přínos socializační povahy.³⁷

³⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 18.

³⁵ tamtéž

³⁶ tamtéž

³⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 19.

1.2.5 TŘI ZÁKLADNÍ DIMENZE TVŮRČÍHO PSANÍ

Mezi tři základní dimenze tvůrčího psaní patří rozvoj schopnosti psát, rozvoj specifických textových dovedností a dále také seberozvoj. Těmto třem oblastem se práce bude věnovat v následujících kapitolách.

1.2.5.1 Rozvoj schopnosti psát

*„Konkrétní způsob, jakým píšeme a čteme, je hluboce spjat s našimi vlastními názory na literaturu, pokud vůbec věříme, že naše pojetí literatury je naše, že literatuře rozumíme alespoň trochu po svém.“*³⁸

Než člověk pomyslí na samotný rozvoj schopnosti psát, je důležité uvědomit si, co vlastně ke psaní potřebuje.

Podle německého psychologa Klause W. Vopela potřebujeme v první řadě odvahu, odvahu ke psaní. Pak už jen „prostě začít“. Ve sledu potřeb je dále zmíněna inteligence, kterou ke psaní potřebujeme, ale zároveň i nepotřebujeme, neboť právě ona inteligence nám může stát v cestě při psaní a stát se naším protivníkem. Přesto ale autor musí myslet na to, že text musí být logický a že je potřeba zahájit psaní „na začátku“.

Co je však při kreativním psaní velmi nezbytné, je naše srdce, bez kterého by psaní nešlo. Dále se neobejdeme bez dobrého nápadu nebo správného naladění ke psaní.

A vzhledem k tomu, že se u psaní jedná o fyzický proces, potřebujeme logicky svoje prsty, ruce, paže, dále asi přes „40 různých svalů“ a až „dva tucty kostí“, abychom byli schopní provést komplikovaný pohyb, pomocí něhož přenášíme písmena na papír.³⁹

1.2.5.1.1 Stimulace

Velmi důležitým počátkem je vhodná stimulace. Ta musí být pro autora natolik intenzivní, aby jej popudila ke psaní. V průběhu musí stimulace neustále inspirovat, podněcovat

³⁸ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 118.

³⁹ VOPEL, Klaus W. *Schreibwerkstatt: Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Schüler, Lehrer und Autoren*. 1. díl. [PDF]. 5. vydání. Salzhausen: Iskopress. 2009. ISBN 978-3-89403-311-8. S. 27-32.

ke psaní a navozovat autorovu náladu. Autorovo rozpoložení se nemusí pohybovat pouze v kladném prostředí, i negativní pocity mohou být pro autora inspirativní, například touha sdělit své podráždění vůči světu, aktuální situaci, touha zbavit se svého strachu či se od něj psaním alespoň odreagovat apod. Podle Fišera je „*inspirativním rozpoložením myšlen stav, kdy si autor přeje nebo cítí potřebu o tématu psát a nalézá v sobě dostatek energie a soustředění, aby mohl začít psát.*“⁴⁰

Aby byla odhalena vlastní inspirace, je důležité vhodně směřovat text a ponechat volnost vlastnímu myšlení, vlastní fantazii a vlastnímu průzkumu. Inspirace existuje v době, kdy autor sám ví, jak text vést a kam jej orientovat. Zásadní jsou podle Zdeňka Kožmína tři sféry inspirace, těmi jsou: bezprostřední kontakt se skutečností, orientující úloha tématu a modelace průběhu textu.⁴¹

Má-li člověk touhu a chuť něco napsat, nachází zpravidla velmi obtížně vhodné téma. Čas od času dochází ovšem k opaku. Autor má vhodné téma již ve svých myšlenkách jasně ukotvené, ale není schopen zahájit svůj proces psaní. Stimulem pro autora může být v podstatě cokoliv – prohlížení obrazů v galerii, návštěva muzea, čtení knih jiných autorů, ale také poslouchání hudby či vliv výtvarných děl. Vhodným stimulem se může u autora ukázat i tak klidná a pohodová činnost, jako je třeba vychutnávání si oblíbeného moku.⁴²

1.2.5.1.2 Způsoby stimulace psaní

Jednou ze stimulujících technik je technika zvaná „*Hovorová čeština*“⁴³. Jde u ní o to, aby si autor vzpomněl na 10 slov, která patří do okruhu hovorové češtiny. Tato slova pak zakomponuje do svého textu.

Další stimulační technikou je „*Psaní na veřejnosti*“⁴⁴. Jde o psaní na jiných místech, než je tvůrce běžně zvyklý. Rozdílná prostředí mohou vyvolat různé podněty do tvorby, ať už jde o prostředí obecně dostupná nebo celkově o město, přírodu, techniku či člověka.

⁴⁰ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 46.

⁴¹ KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: Malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing. 1995. ISBN 80-7187-037-4. S. 7-16.

⁴² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 47.

⁴³ tamtéž

Mezi kolektivně zaměřenou stimulaci patří technika „*Hra na časopis*“.⁴⁵ Skupina se společně podílí na tvorbě imaginárního časopisu, přičemž každý z účastníků musí napsat článek do stanovené rubriky v předem domluveném žánru. Největším stimulem však bývá, je-li časopis opravdu publikován.

Technikou „*Kreslit a psát*“⁴⁶ může být autor motivován k tvorbě tvůrčích textů i jinými kreativními aktivitami, například kreslením. Namísto psaní slov si autor vezme tužku a nakreslí na papír cokoli, co mu přijde na mysl. V některých případech mohou symboly, schémata a obrazy, které autor nakreslí, samy naznačovat, kterými slovy by se měly pojmenovat. Autorem vytvořená vizuální podoba může pomoci s rozvinutím myšlenek a navodit asociace, které pak pomohou s hledáním příhodných slovních formulací. Případně je možné jednotlivá pojmenování spojovat do souvislostí.

Zajímavým způsobem stimulace je technika „*Obrazy, hudba, pachy a vůně*“.⁴⁷ Hned v samotném názvu jsou vypsány podněty, které mohou navodit vhodný stimul, neboť se mnohdy ukáže, že inspirace může přijít v okamžiku, kdy autor konzumuje nějaký nápoj, jehož chuť a aroma dokáží vyvolat vzpomínky na minulé zážitky a prostředí. Tato chuťová vzpomínka pak může sloužit jako vodítko pro autora a pomoci mu vyvolat konkrétní situaci, jež chce v textu tematizovat.

Poslední způsob stimulace, který si zde podrobněji uvedeme, je nazván „*Cestování*“.⁴⁸ Když se člověk vydává na cesty, nabízí se mu mnoho příležitostí ke psaní. Zážitky z nových oblastí, nové zkušenosti, znalosti a setkání s lidmi mohou být inspirací pro autory, ale i samotná cesta může stimulovat tvořivost. Rozpoložení, které cestování vyvolává, může být impulzem pro to, aby došlo k zaznamenání vlastních myšlenek. Zápisky z cest mohou sloužit jako textový materiál pro budoucí tvorbu. I pouhé nalezení zajímavého místa na mapě může být stimulujícím podnětem pro tvůrčí činnost. Toto místo může vyvolat v autorovi zvědavost a touhu objevovat, co se tam skrývá, a tak může sloužit jako

⁴⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 48.

⁴⁵ tamtéž

⁴⁶ tamtéž

⁴⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 48.

⁴⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 49.

inspirace pro tvorbu textů. Stimulem se může stát i název daného místa či jeho zeměpisná poloha.

Dalšími možnými technikami, které stimulují psaní jsou: „*Personifikace protikladů, Řetězce slov, Psaní a vyčkávání, Zákaz psaní, Různé sociální skupiny, Signály z vlastního těla, Stimuly básníků, básnických škol a didaktiků, Práce ve skupině* nebo *Kartotéka nápadů*“.⁴⁹

Při psaní mohou být různé stimuly použity v závislosti na cíli, ke kterému se autor snaží dospět. Pokud psaní slouží jako forma zábavy, mohou být způsoby hledání inspirace hravé a mohou zahrnovat činnosti jako kreslení nebo poslech hudby. Pokud autor navzdory znalosti tématu, záměru a porozumění úkolu nedokáže zahájit tvorbu, existují různé techniky, které mohou pomoci překonat blokádu při psaní.⁵⁰ Těmto překážkám se věnuje následující kapitola [Blokády při psaní](#).

1.2.5.1.3 Blokády při psaní

Blokáda psaní se může projevit jako dysfunkce, která narušuje tvůrčí proces psaní ve kterékoliv fázi. Abychom dokázali překonat tyto blokády nebo jim úplně zabránit, je nutné porozumět příčinám, které blokády způsobují, a zabývat se jimi. Bariéry psaní mohou mít různorodé příčiny, které se mohou vyskytovat jak v oblasti emocionálního, psychického naladění, tak v oblasti kognitivních schopností a přemýšlení. Kromě toho mohou být blokády ovlivněny i vnějšími faktory, jako je vliv kulturního prostředí a společenského klimatu.⁵¹

Podle toho, jak (odkud) blokády omezují, je Marie Königová třídí ve své publikaci *Tvořivost*. Blokády, které vycházejí z nás samotných, nazývá jako „*vnitřní*“ a blokády, které jsou způsobeny okolím, označuje jako „*vnější*“.

⁴⁹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 47-49.

⁵⁰ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 49.

⁵¹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 50.

Vnitřní blokády:

Vnitřní bariéry vznikají vlivem niterních rozporů, nejistoty a silných obav, také vlivem pocitů nedostatečného času a parcelace pracovního času. Velký faktor hraje také vyčerpání, nedostatečný spánek či pohybový deficit. Všechny tyto činitele směřují k psychickému napětí, zátěži, což negativně ovlivňuje tvůrčí činnost.⁵²

Vnější blokády:

Okolní prostředí, ať už pracovní, nebo životní, může představovat vnější blokádu pro tvůrčí produktivitu. Tmavé a malé místnosti, stejně jako hluk, mohou negativně ovlivnit kreativitu. Kromě toho jsou ostré barvy pro vnitřní prostředí nevhodné, protože mohou rušit a rozptylovat pozornost.

Další negativní faktor může hrát pevná pracovní doba, neboť každému člověku vyhovuje jiná denní doba pro práci.⁵³

Metody pro překonání blokády psaní:

Když nastanou potíže se psáním, může to být způsobeno strachem a nejistotou. Diskuze o těchto problémech může pomoci odstranit tyto negativní pocity a zvýšit sebedůvěru.

Existují také návody, jak předejít bariéře. Důraz je kladen především na vytvoření adekvátního časového harmonogramu pro psaní textů, podle publikace je čas ve školním prostředí pro psaní ideální, neboť jsou doporučovány dopolední hodiny v pracovních dnech. Dalším bodem je přívětivá atmosféra, harmonie, a to jak psychická, tak fyzická. Psaní může předcházet například i krátká meditace pro uvolnění.⁵⁴

Jedním z klíčových kroků k řešení problému je přesné a jasné určení problému a objevení jeho skutečné podstaty. Správně formulovaná otázka je polovinou úspěchu v řešení

⁵² KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 17-18.

⁵³ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 18-19.

⁵⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 52-53.

problému. Nicméně je důležité nezaměřovat se na příliš obecný problém, který je mimo naše možnosti řešení.⁵⁵

Pro úspěšné překonání blokády je tedy nezbytné zjistit konkrétní příčiny a vymyslet vhodnou strategii pro jejich řešení. Fišer nabízí přehlednou tabulku, ve které krátce popisuje časté příčiny blokády a možnosti jejich řešení.

Výchozí zdroje bariér a jejich odbourávání:

| „Problém – příčina blokády: | Odstranění blokády: |
|--|---|
| 1. Nevhodné téma | 1. Vybrat jiné, přiměřené téma |
| 2. Neatraktivnost či triviálnost tématu | 2. Vybrat jiné, náročnější téma nebo vysvětlit význam a přínos tématu již vybraného |
| 3. Neznalost tématu, resp. kritérií (žánru) | 3. Vybrat přiměřené téma nebo dodat věcné informace o tématu |
| 4. Nesrozumitelné zadání práce | 4. Precizněji zadat téma, cíl a podmínky práce |
| 5. Nevhodné podmínky práce | 5. Stanovit podmínky práce na základě dohody s účastníky (místo, dobu, interval, způsob zpracování a prezentace výsledku) |
| 6. Špatné návyky při psaní pod vlivem dřívější výuky | 6. Poukázat na možné příčiny vzniku blokády a psát v jiné, tj. příznivější atmosféře |
| 7. Nová tvůrčí metoda | 7. Zbavit se stresu a v uvolnění opakovaně cvičit novou metodu bez důrazu na konečný výstup |
| 8. Citové rozrušení | 8. Přerušit práci, dokud nedosáhneme zklidnění k psaní |

⁵⁵ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 20.

| | |
|---|--|
| 9. Únava, indispozice | 9. Přerušit práci a odpočinout si (autogenní trénink, aktivní odpočinek aj.) |
| 10. Nepřiměřená kritika, resp. strach z neúspěchu, z odmítnutí, z nepochopení | 10. Stanovit pravidla prezentace a hodnocení textu ve skupině, konstruktivně diskutovat o reakci veřejnosti na text autora |
| 11. Neschopnost kooperace, práce v kolektivu | 11. Odhalit pravé příčiny nespolupráce, nabídnout jiné způsoby spolupráce |
| 12. Neznalost metod k odstraňování blokad | 12. Seznámit účastníky s možnými příčinami blokad a s metodami jejich odstraňování“ |

56

1.2.5.2 Rozvoj specifických textových dovedností

Specifické textové dovednosti rozvíjíme na základě odborných technik, metod, které napomáhají v tvorbě textu pomocí specializovaných pracovních postupů a instrukcí.⁵⁷

Techniky kreativního psaní jsou činnosti, jež napomáhají k dosažení kompetence, která je pro tvoření textů nezbytná. Základem těchto činností je rozvoj uvažování, vnímavosti, všímavosti a emocí. Je podporován rozvoj individuality žáka, podporuje se žákovo nadání a dovednosti, dále tyto aktivity přispívají k posilování žákovy fantazie a tvořivosti, v neposlední řadě napomáhají k vhodnému třídnímu klimatu, měly by motivovat, sloužit k relaxaci a také by měly fungovat jako příjemná část vyučování. Díky těmto technikám by žáci měli pochopit, že může současně existovat svět reálný a svět tvůrčí.⁵⁸

Metody kreativního psaní pomáhají vyjádřit vlastní vnitřní pocity, myšlenky a názory prostřednictvím psaného slova. Tyto techniky umožňují rozvíjet schopnost vytvářet nová

⁵⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 53-54.

⁵⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 55.

⁵⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2015. ISBN 978-80-247-3450-7. S. 319.

a hodnotná řešení a využívat tvůrčí myšlení k reflexi světa kolem sebe i sebe samého. Díky nim se spisovatelé učí verbalizovat a fixovat své vědomosti a poznání.⁵⁹

Existuje mnoho možností, jak metody diferencovat. Fišer ve své publikaci uvádí diferenciaci podle Lutze von Werdera, který rozdělil techniky psaní do šesti skupin na „*techniky terapeutů, básníků, didaktiků, žurnalistů, manažerů, vědců a filozofů*“.⁶⁰

Sám Fišer rozděluje ale techniky psaní pouze do pěti skupin, těmi jsou: „*techniky literárního psaní, techniky žurnalistického psaní, techniky používané v odborném psaní, techniky psaní používané didaktiky a techniky používané manažery*“. U techniky literárního psaní zmiňuje Fišer ještě „*techniku terapeutického psaní*“, které ale nevěnuje samostatnou kapitolu. Přesto bych chtěla tuto metodu ve své práci oddělit od metody literární. Své rozdělení technik zdůvodňuje Fišer jednak původem techniky, jednak jejich využitím.⁶¹

1.2.5.2.1 Techniky terapeutického psaní

Tyto techniky mohou sloužit jako techniky pro určování problému či problémových situací a mohou být podkladem pro analýzu mezilidských vztahů.⁶² Mimo jiné mohou v hodinách sloužit jako prostředek, jak žáky odreagovat, přeladit, případně jak je odblokovat. Metody terapeutického psaní rozvíjí empatii a jsou nástrojem k sebepoznání.⁶³

Do technik terapeutického psaní patří zejména „*techniky asociční*“⁶⁴, mezi něž řadíme metody „*volné asociace, automatického psaní, psaní v tempu, clustering*“ apod.⁶⁵

⁵⁹ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 15.

⁶⁰ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 55.

⁶¹ tamtéž

⁶² FIŠER, Zbyněk. *Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí*. In: MALÝ, Radek (ed.): *Metody výuky Tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. 1. vydání. Praha: Literární akademie. 2013. ISBN 978-80-86877-61-7. S. 9.

⁶³ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 24-26.

⁶⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 55.

⁶⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*. [online]. Metodický portál RVP.CZ. NPI. 21. 10. 2005. [cit. 2023-02-04]. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>. ISSN 1802-4785.

Volné asociace

Jedná se o formu individuálního psaní s cílem odkrýt vrstvy podvědomí, které bývají obvykle nepřístupné. Volných asociací lze využít v momentě, kdy se chceme dostat k dřívějším vzpomínkám a pocitům. „*Je to jakoby cesta proti proudu času. Autor píše bez cenzury vše, co jej momentálně napadá, nic nevylepšuje, píše ve stejnoměrném tempu, nezastavuje se.*“⁶⁶

Tato metoda může vyvolávat negativní, depresivní, nevhodné či trapné pocity, pokud tedy není terapeutické působení cílem této metody, lze se takových pocitů vyvarovat tím, že přestaneme psát. Vhodnější je směřovat pozornost na současné vize, které působí pozitivně a příjemně.⁶⁷

Automatické psaní

Podstatou metody automatického psaní je volné psaní, při kterém se užívají volně vybavovaná slova, aktuální asociace. Tato metoda nemá být řízena ani ovládána vědomím člověka, text je psán bez přerušování dál bez úprav, pravopisných, gramatických a jiných oprav.⁶⁸

Automatické psaní je možné využít jako rozcvičku ke psaní, jako zábavu či pro relaxaci. Vhodná je tato metoda pro zbavení žáka blokády nebo v případě, kdy žák neví, co psát. Automatickým psaním se vypíše z aktuálního rozpoložení a samotná otázka „co psát“ se stane tématem jeho automatického textu.⁶⁹

⁶⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 55.

⁶⁷ tamtéž

⁶⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 56.

⁶⁹ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 27.

Psaní v tempu

Podobným způsobem jako automatické psaní probíhá i technika zvaná psaní v tempu. Lze ji realizovat během vymezeného časového úseku, píše se na zadané téma ve svižném tempu, bez korekce a vzniknout by měl ucelený text ze spontánních slov a vět. Po uplynutí časového limitu je zapotřebí text opravit a upravit. Tato metoda slouží nejčastěji jako cvičení pro vyjádření se k tématu či procvičování formulace.⁷⁰

Jiří Studený nazývá tuto techniku obdobně – psaní na čas. Metodu hodnotí jako jednoduchou, ale zároveň prospěšnou. Vymezení času je možné jakékoliv („od deseti minut až po několik hodin“). Poté se stačí odevzdat talentu a nechat své myšlenky volně proudit. Psát se dá o čemkoliv – o včerejším snu v noci, o aktuální události z vlastního prostředí, o místě, na kterém se nacházíme, či o tom, jak nám zrovna nejde psát. Psát je možné kdykoliv, kdekoliv a za jakýchkoli okolností. Důležité je dodržet časový plán, je-li čas stanoven na deset minut, je důležité dodržet minimálně těchto deset minut. Nikdy není vhodné časový interval zkracovat. Napsaný text nedoporučuje Jiří Studený číst ihned po napsání. Radí, abychom text odložili na pár týdnů a pak se k němu opět vrátili.⁷¹

Clustering

Clustering řadíme mezi metody řízených asociací. O řízené asociace jde z důvodu stanovení počátečního bodu. Tento počátek označujeme jako jádro, které napíšeme doprostřed papíru, zakroužkujeme a píšeme k němu heslovitě do řady asociace, které nás spontánně napadají. Každou asociaci též zakroužkujeme. Mezi souvisejícími slovy či slovními spojeními rýsuje spojovací čáry. Schéma clusteru (výsledek clusteringu) pak může připomínat nesouměrnou pavučinu točenou kolem jádra. Dopíšeme-li jednu asociční linii, navrátíme se znovu k jádru, odkud čerpáme svou inspiraci pro další

⁷⁰ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 57.

⁷¹ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 88.

asociace, čímž tedy nevzniká jednolitá linie volných asociací. Vznikem clusteru ale práce nekončí, neboť tento výsledek dál zpracováváme do svého textu.⁷²

Obměnou klasického clusteru může být zhotovování clusteru v tandemu nebo v menším kolektivu žáků. Následně vytvářený text už píše ale každý z účastníků sám.⁷³

Autobiografické psaní

Autobiografické psaní vychází kupříkladu z deníkových zápisů. Psaní tak obsahuje prvky chronologického sledu, subjektivní popisy, vnitřní úvahy apod. Ve výuce nejde ovšem učiteli o terapeutické působení, jde spíše o to, aby žáci těžili ze svého života, ze svých zkušeností, ze svých zážitků a prožitků, neboť autobiografie dokáže podat značný podklad pro psaní a rovněž pomáhá zachovat v dílech autentičnost. Rizikem autobiografických prvků je stav, kdy autor zapojí příliš mnoho egocentrismu do svého díla. To pak může nést rysy kompoziční nevyrovnanosti, případně může být oslabena i tematika díla či její části.⁷⁴

Imaginativní psaní

Imaginativní psaní je autorův záznam vlastního denního snění a proudu myšlenek takovým způsobem, kterým se autorovi „honí hlavou, třeba za zavřenýma očima“⁷⁵. Zápis by měl probíhat bez cenzury. Při této metodě pracuje autor opět se svým podvědomím, které se snaží verbalizovat. Jde o podobnou metodu, jako je technika psaní v tempu, zde pracuje autor ovšem o něco pomaleji.⁷⁶

⁷² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 57-58.

⁷³ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 31.

⁷⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 56.

⁷⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 58.

⁷⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 58-59.

Hledání ztraceného času

Metoda Hledání ztraceného času vychází ze stejnojmenného sériového díla spisovatele Marcela Prousta Hledání ztraceného času. Základní metodou je proud vědomí jakožto forma „*vnitřního monologu autobiograficky konstruované postavy*“⁷⁷.

Metoda začíná tím, že žáci zavřou oči, natáhnou svou ruku a rozevřou dlaň, do které jim učitel bez objasnění umístí objekt, jež předem vybral. První úkol samotného žáka je, aby se po hmatu obeznámil s neznámým předmětem, přičemž učitel vydá pokyn, aby se žáci oddali svým představám, pocitům a myšlenkám. Na ně navazuje další úkol, který směřuje k dalším asociacím a ke vzpomínkám k danému předmětu. Až ve třetím kroku se žák seznámí s daným objektem svým zrakem. Zrakový vjem je při této aktivitě záměrně potlačen, neboť většina každodenního vnímání probíhá převážně zrakem, čímž jsou velmi potlačeny ostatní smysly. Čtvrtým, zároveň posledním úkolem je krátký zápis žakových zážitků. Žák by se měl oprostít „*od všech podvědomých nároků na dokonalou formu a usilovat jen o předběžnou inventarizaci zakoušeného*“⁷⁸. Tato metoda podporuje vznik textů nebo se vzniklý text stává základem další tvorby s esejistickými komponenty memoárové prózy.

Příkladem neznámého objektu, který může učitel ve výuce použít, jsou různé druhy, tvary a velikosti všelijakých textilií a tkanin.⁷⁹

Zvětšenina

Pro metodu zvětšeniny jsou vhodné autobiografické textové materiály (např. životopisy). Tato technika je založena na „*konceptuální metafoře zvětšovacího skla nebo dalekohledu*“⁸⁰, pomocí čehož se žákům zpřítomňuje vybraná životní etapa, která je obecně zanesena v jejich životopisech. „*Zvětšovat v tomto případě znamená vizualizovat,*

⁷⁷ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 151.

⁷⁸ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 153-154.

⁷⁹ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 154.

⁸⁰ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 168.

případně jakýmkoliv jiným imaginačním způsobem rekonstruovat obrazy vlastního života, abychom o nich, přesněji řečeno z nich, mohli psát.“⁸¹

V první řadě je potřeba sestavit vlastní biografii. Zda zvolíme životopis v textu nebo strukturovaný, je na každém žákovi, při této metodě na výběru nezáleží. Jde spíše o „*orientační biografickou osnovu*“, jejíž části budou rozvíjeny pomocí zvětšenin – žák se zaměří na detaily (na vzpomínky), které v životopise nebyly zachyceny, ale které je doprovází. „*Mezi vzpomínkou a jejím textovým vyjádřením vzniká nevyhnutelné kreativní napětí, osobně zbarvené rekonstrukční pnutí, protože žádný psychický fenomén nelze bezesbytku převést, takřkajíc otisknout do jakési povolné, poddajné matérie jazyka.“⁸²* Při práci se zvětšeninami nesmíme zapomenout, že funkce této metody není psychoterapeutická.⁸³

1.2.5.2.2 Techniky literárního psaní

Příznačnými metodami pro techniky literárního psaní jsou různé způsoby práce s textem. Těmi mohou být metody „*textové koláže*“ nebo „*přeměna žánru*“⁸⁴.

Technika koláže

Dadaistickou metodu textové koláže je možno pojmenovat jako „*metodu mechanického automatismu*“⁸⁵. Má velice blízko k výtvarnému umění. V literatuře tuto metodu nazýváme českou experimentální poezií, případně konkrétní poezií nebo vizuální poezií. Základ této metody je v reorganizaci kteréhokoliv textu různého původu. Text může být tedy jak autorův vlastní, tak autorův ostatních. Autor textové koláže si stanoví soubor slov (text), ze kterého náhodnými tahy vytváří text nový. Tematické složení koláže může mít

⁸¹ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 168.

⁸² STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 169.

⁸³ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 168-169.

⁸⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*. [online]. Metodický portál RVP.CZ. NPI. 21. 10. 2005. [cit. 2023-02-04]. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>. ISSN 1802-4785.

⁸⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 59.

stanovený okruh jazykového materiálu, může se skládat „z novinových titulků, z nápisů na zdech, z reklamních hesel, ze slovníkových hesel, ze zeměpisných názvů, z lidových názvů přírodnin, z profesionalismů nebo slangových výrazů, ze rčení apod.“⁸⁶

Jako výchozí text je možné využít i citátů z literatury nebo z publicistické činnosti. V takovém případě se jedná o techniku citátu, která se vyskytuje spíše u autorů tvořících texty vědecké a publicistické.

Poměrně prostoduchý návod pro techniku koláže nabízí ve svém díle Manifest o lásce slabé a o lásce hořké Tristan Tzara: „Vezměte noviny. Vezměte nůžky. Vyberte v novinách článek tak dlouhý, jak dlouho chcete mít svou báseň. Vystříhněte článek. Potom pečlivě vystříhejte slovo za slovem z tohoto článku a naházejte je do pytlíku. Lehce zatřepejte. Vytahujte potom výstřižky jeden za druhým a skládejte je v tom pořadí, jak jste je vytahovali. Pečlivě slova opište. Báseň se vám bude podobat.“⁸⁷

Přes všechna kritéria, zadání a záměry autora je vhodné podřídit vzniklý text pravidlům gramatiky a kompozice. Celkový dojem dokáže také pozvednout vhodný název díla.⁸⁸

Technika přestavby textu

Metoda přestavby textu bývá uplatňována při pokusech o napodobování literárních forem a postupů v hodinách literární výchovy. Podstatou uvedené metody je literární přeměna textu na jiný komunikát s uměleckými prvky. Jazykový materiál transformujeme v jeho žánru, tématu či formální stránce. Obyčejná zpráva tak může být přetvořena do formy dopisu, sonetu, inzerátu, šifry, jiného jazyka, dialektu, medicínské řeči atd. Možnostem transformace se meze nekladou, existuje tak nevyčerpatelná škála možností. Vytvoření ale opravdu kvalitního textu s uměleckými prvky není jednoduchou záležitostí. Nejčastěji bývají transformovány známé cizí texty mající humorný základ.

⁸⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 59.

⁸⁷ tamtéž

⁸⁸ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 38.

Velmi často se můžeme setkat i s literárními adaptacemi, které se svou transformací přizpůsobují svému příjemci. Mezi současné nejčtenější adaptace patří *„úpravy textů pro mládež a děti, převody textů do podoby kreslených seriálů, rozhlasových her, dramatizace prozaických či básnických textů, jejich zhudebňování, filmové adaptace“*.⁸⁹

Samotnou práci s textem ale dílo nekončí. Podle požadovaného cíle je třeba připojit i specifické potřeby výsledného díla, tzn. tvoří-li autor například drama, musí bezpodmínečně připojit inscenační poznámky, které k dramatu neodmyslitelně patří a podobně.⁹⁰

1.2.5.2.3 Techniky používané didaktiky

Ve výuce českého jazyka vymezujeme dva druhy metod psaní. Prvním typem jsou metody reprodukční, druhé nazýváme jako metody produkční. S tímto označením se setkáváme jak u klasické komunikační a slohové výchovy, tak u tvůrčího psaní. Některá práce s textem vyžaduje mísení obou metod, a to kteroukoliv měrou. Při vyučování českého jazyka rozeznáváme tři cíle technik – metody jazykové, metody literární a metody slohové. V současné době jsou na vzestupu ještě *„hry s textem“*.⁹¹

Techniky reprodukční

Techniky reprodukční lze též nazvat jako techniky imitační. Jsou základem, přípravou pro techniky produkční. Metody reprodukční mají *„dvě základní podoby: reprodukce věrná a zkrácená. Jestliže se reprodukuje jen část předlohy, hovoříme o výběrové reprodukci“*.⁹²

Při reprodukci věrné dochází k téměř kompletnímu převedení myšlenek výchozího jazykového materiálu, při kterém dodržujeme stávající kompoziční postup. U reprodukce

⁸⁹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 60.

⁹⁰ tamtéž

⁹¹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 63.

⁹² tamtéž

věrné je dovoleno aplikovat charakteristické jazykové prostředky, které se nacházejí v předloze.

Zkrácená reprodukce obsahuje takové části výchozího textu, které jsou nepostradatelné k pochopení textu, k zaznamenání děje a základních atributů. Kompozice, jazyk a obsah výchozí předlohy jsou zestručnělé. Textové roviny kompoziční a jazykové se tedy mění.

Míra kreativity se v reprodukčních technikách odchyľuje. Věrná reprodukce je na tvořivost méně náročnější než reprodukce zkrácená. Tvořivosti je možné využít pouze na jedné rovině, vždy záleží na požadavcích úpravy jazykového materiálu. Velmi nízký index kreativity je sledován v překladatelských textech umělecké literatury, u kterých bývá potíž s volností nebo věrností reprodukce.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že je reprodukce snadnější než produkce, není tomu mnohdy tak. Při reprodukci je velmi důležitá interpretace. Interpret by měl tedy textu porozumět stejně tak jako sám autor.⁹³

Techniky produkční

Tyto techniky vyžadují u žáků pokročilejší znalosti, zkušenosti a schopnosti. Při výuce slohu jsou techniky produkční považovány za důležitější, avšak i ve slohu produkčním mohou být zahrnuty prvky reprodukce. Při literární výuce českého jazyka jsou kombinovány prvky produkční a reprodukční, přičemž kvůli náročnosti převažuje část reprodukční. Tyto metody jsou při tvorbě textů v literární výchově „*spojené s obměnami, doplňováním, resp. žánrovým nebo tematickým variováním textu*“.⁹⁴

Míra kombinace technik produkčních a reprodukčních záleží na tom, která výuková část je aktuálním cílem dané hodiny, zda sloh, jazyk nebo literatura. U výuky jazyka se užívají „*cvičení pravopisná, lexikální, frazeologická, lexikálně-syntaktická, syntakticko-stylizační atd., doplňovací nebo substituční*“.⁹⁵ Při výuce slohu se sleduje, zda je žák schopen přiměřeně zvolit jazykové prostředky na každé rovině, dále se sleduje, zda je žák schopen

⁹³ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 63.

⁹⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 64.

⁹⁵ tamtéž

kompozičně vytvořit text a zda je schopen respektovat formální kritéria daného slohového útvaru. Literární vyučování sleduje spíše, zda je žák schopen adekvátně zvolit jazykové prostředky a zda je schopen tvořit text s vyváženou výstavbou textu na zadané téma.⁹⁶

Hry v psaní

Do výuky českého jazyka je možné zapojit i metody, které propojují učení a hru. Tyto techniky směřují k výchově i vzdělání žáků na základě her, experimentování a pokusů. Některé metody tvůrčího psaní také dokáží sdružovat hru se psaním. Základem těchto metod je přirozená schopnost žáků využívat bohatě svou fantazii. Při hře je využívána jak jemná, tak hrubá motorika a kompetence intelektuálního a pohybového napodobování.

Problémová situace se při hře řeší výlučně hypoteticky, aby její východisko neovlivňovaly emoce, strach, stres či agresivita, ale přesto by se daná hypotetická problémová situace měla odehrávat jako v realitě. Bez stresu by měl být žák schopen užívat různé způsoby chování, verbálních projevů (zde v psané podobě) a uvažování, které má buď naučené, nebo vrozené.⁹⁷

Mezi nejfrekventovanější hry v psaní patří „*techniky přestavby textu (změna žánru, hry na doplňování textu, koláže), tvorba slovních hříček, hádanek, nonsensevé poezie, kolektivní texty, spojování výtvarných a dramatických postupů s prezentací textu aj.*“⁹⁸

Den klobouků

Příkladem metody hry v psaní může být aktivita zvaná Den klobouků, která je řazena mezi psychodramatické tvůrčí aktivity. Důraz je při této hře kladen na „*tvořivé prožívání rolí s následnou textovou realizací jejich významových možností*“.⁹⁹ Hraní přidělené i vybrané

⁹⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 64.

⁹⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 64-65.

⁹⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 65.

⁹⁹ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 157.

role směřuje k bezděčné přeměně aktuálního stavu vědomí. Stupeň této přeměny je přímo úměrný míře, do které jsme schopni se do dané role ponořit.

Hru započneme tím, že zadáme žákům úkol, aby si na domluvenou hodinu českého jazyka obstarali klobouk, případně jinou pokrývku hlavy, jako například šátek či čepici. Zvolenou pokrývku hlavy budou mít na sobě (na hlavě) v domluveném termínu, aby se se svou pokrývkou dokázali co nejvíce sblížit. Bude-li mít žák na hlavě zvolenou pokrývku nějaký čas, získá tím narativní materiál a impulsy pro svůj spontánní příběh.¹⁰⁰

Náhodné generátory nápadů

Dalším nástrojem pro tvůrčí tvoření jsou náhodné generátory nápadů. Inspiraci může pomoci náhoda. Námětem pro náhodné tvoření může být cokoli z kterékoliv oblasti (různá úvaha, osoba, slovo nebo předmět), i to, co se jeví jako nespojitelné, v čemž tkví přínos této metody – spojení nespojitelného, které dokáže zapříčinit překvapivě zajímavý plod kreativity.

K této metodě můžeme využít náhodné generátory nápadů, které jsou volně dostupné na internetu. Příkladem takových generátorů jsou na stránkách Reného Nekudy generátory „Povídkář“ nebo „Příběhovač“.¹⁰¹

1.2.5.2.4 Techniky žurnalistického psaní

Při žurnalistickém psaní je podstatné dokázat vhodně sledovat výchozí realitu, z níž by měl pisatel vyčerpat to nejzásadnější, o čem má být psáno. Skutečnost musí být popsána pravdivě a přesvědčivě, využít se mohou i prostředky umělecké a odborné, a to v takové míře, aby byly srozumitelné. Nedochozí však pouze ke spojení psaní odborného a literárního. V žurnalistice může nastat situace, kdy je vhodné poskytnout informaci obrazně, k tomu dochází ve chvíli, kdy je potřeba poskytnout odbornou informaci odborně neznalým občanům. Této zprávě musí v první řadě správně porozumět žurnalista

¹⁰⁰ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 157-160.

¹⁰¹ NEKUDA, René. *O čem psát: Nápady a inspirace (kompletní seznam)*. [online]. Dostupné online: <https://www.renenekuda.cz/o-cem-psat-napady-a-inspirace-kompletni-seznam/>

a poté je potřeba ji „převést“ do pochopitelné formy tak, aby nedošlo ke zkreslení informace.¹⁰²

Žurnalistické nacvičování se tedy zakládá na schopnosti výběru zásadních údajů ze sledovaného fenoménu a na schopnosti užívání přenesených významů. Tyto schopnosti se dají procvičovat různými způsoby, využít můžeme kupříkladu: „*cvičení na tvorbu metafor, cvičení na detailní záznam vjemů, cvičení na metaforizovaný záznam vjemů, žánrové obrázky z krajiny nebo společnosti, oživení obrazu nebo fotografie, cvičení na žánrové variace, cvičení na tvorbu nebo odstraňování digresí v textu*“.¹⁰³

1.2.5.2.5 Techniky používané v odborném psaní

Metody odborného psaní cílí na kterákoliv témata vědních oborů a nezaměřují se na výchovu ani na estetiku. Obsah bývá orientován pouze na odbornou veřejnost. Odborný text bývá uspořádaný, srozumitelný a do určité míry zobecněný, k čemuž se dospěje pomocí určitých pracovních návyků. Při každé aktivitě odborného psaní je zapotřebí kreativní myšlení.

Odborné práce jsou podřízeny národním nebo mezinárodním kodifikovaným standardům. Tyto standardy (normy) se týkají citací, bibliografických údajů, existují pravidla pro členění textu a také pravidla, jak zpracovat výsledky z matematiky, statistiky apod. Na základě těchto standardů, kterých je třeba striktně dodržovat, není vhodné uplatňovat výtvarnou či literární kreativitu.

Tvůrčí psaní vědeckých pracovníků se v první řadě orientuje na „*heuristické texty*“.¹⁰⁴ Heuristický text napomáhá vynalézavosti, například v technické oblasti se orientuje na vyhledávání východiska, ve společenských vědách napomáhá stylizovat objev.

¹⁰² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 60-61.

¹⁰³ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 61.

¹⁰⁴ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 62.

Pro tento typ nácviku jsou vhodné metody jako například „*brainstorming, synektika, technika laterálního myšlení a meditace*“.¹⁰⁵

Ve druhé řadě se nácvik odborného psaní orientuje na plynulé formulování textu. Vhodná jsou tedy cvičení orientující se na stylizaci podporující vhodnou syntax, správný pořádek slov ve větě, řádnou koherenci, korektní užívání odborných termínů, tvoření definic, konkretizaci pojmů atd. Též se cvičení zaměřují ještě na kompozici textu a přenesená pojmenování.

Velmi důležitou roli hraje v odborném psaní metoda reprodukce, neboť velmi často jde v odborných textech právě o čerpání dat od cizích autorů. V takovém případě je nutno citovat, parafrázovat, stylizovat poznámky nebo zamítnout odlišný názor apod.¹⁰⁶

Laterální myšlení

Jednou z technik odborného psaní je laterální myšlení, které vychází z „*tzv. bočního myšlení, myšlení bokem, stranou, mimo vyšlapané stezky*“.¹⁰⁷ Autor by měl uvažovat poněkud netradičně a pokoušet se o mimořádná, nevšední východiska a postupy, jako kdyby se snažil klasické řešení obejít oklikou. Významnou roli zde hraje fantazie a snění.¹⁰⁸

1.2.5.2.6 Techniky používané manažery

Brainstorming

Brainstorming je metoda, která záměrně podněcuje tvorbu myšlenek, jež vnáší nový pohled z jiného zorného úhlu a které povedou k nejvhodnějšímu východisku. Metoda probíhá v malé skupince při relativně krátkém časovém intervalu. Cílem brainstormingu je, aby participanti vymysleli co nejvíce myšlenek, úvah a nápadů, které budou originální a budou vznikat na základě spolupráce a vzájemné inspirace. Výsledky vymyšlení nápadů,

¹⁰⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 62.

¹⁰⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 61-62.

¹⁰⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 62.

¹⁰⁸ tamtéž

návrhů a myšlenek jsou během procesu zanášeny na předem připravený rozměrnější papír. Zápis provádí předem určená jedna osoba. Poté přichází na řadu selektování všech návrhů.

Nejtěžším úkolem je vyhodnocení výsledků práce. Vytěžené nápady je potřeba uspořádat například podle tématu, aplikovatelnosti, významu apod. Neplatí zde pravidlo „čím více, tím lépe“. Důležitá je kvalita návrhů.

Při metodě brainstormingu není dovolena kritika kterékoliv myšlenky. Ideální počet účastníků v rámci jedné skupiny bývá pro tuto metodu sedm až dvanáct lidí.

V tvůrčím psaní se metoda brainstormingu užívá zejména pro vyhledávání a volbu námětů. Je možné ji využít i pro volbu žánru, při vymýšlení zápletky v ději či při jejím rozřešování. Proto ji v této oblasti můžeme použít jak pro skupinu, tak pro samotné jednotlivce, neboť funguje spíše jako sběrnice podkladů.¹⁰⁹

Brainwriting

Metoda brainwritingu je obdobnou metodou brainstormingu, rozdíl je ale v tom, že se zde nepracuje ve skupině, nýbrž individuálně. Své nápady, myšlenky či návrhy si autor zapisuje sám (oproti brainstormingu, při kterém veškeré návrhy zapisuje jeden člověk). Po několika minutách dochází sám autor k vyhodnocení svých výsledků, i přesto je možné vzniklé návrhy konzultovat s osobou znalou, do tématu zasvěcenou.

Tato metoda se používá nejčastěji v případě, když se debatuje o nějaké kolektivní otázce, o kolektivním problému. Její výhoda tkví v rychlé přípravě například právě do debaty.¹¹⁰

Kolující zápisník

Jako náhrada hlasité debaty může sloužit technika kolujícího zápisníku. Základem této metody je papír, na který je zaznamenán daný problém. Zapsat jej můžeme i stručně,

¹⁰⁹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 65-67.

¹¹⁰ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 36.

v bodech. Papír s námětem poté obíhá celou skupinu. Úkolem všech aktérů je pomocí rychlé písemné reakce návrh východiska, odpověď může být i jedna krátká věta. Počet návrhů se musí rovnat počtu účastníků ve skupině. Ani u této metody nejsou dovoleny žádné kritické připomínky.

Obměnou je varianta s více papíry, tudíž i s vícero problémovými situacemi, které pak kolují celou skupinou.¹¹¹

Synektika

Synektika je jednou z kreativních technik, kterou lze využít při skupinové tvůrčí činnosti. Aktéři takové skupiny jsou odborně školeni nejen ve své vědecké oblasti, nýbrž i ve vědách ostatních, jako jsou přírodní vědy, společenské vědy, ekonomika, psychologie či technika. Poznatky z těchto všech oblastí poskytují možnost objevit inspiraci tam, kde by ji účastníci za normálních okolností nehledali, tedy v co nejširších okruzích.

Tato metoda se soustředí na hledání nových a netradičních spojení mezi různými myšlenkami, koncepty a objekty. Synektika využívá principů asociace, analogie, metafory a provokace ke generování nových a inovativních řešení problémových situací.

Asociace umožňují spojování různých myšlenek, zatímco analogie slouží k nalezení podobností mezi zdánlivě nesouvisejícími věcmi. Metafora představuje přirovnání, které může pomoci k lepšímu pochopení daného tématu, zatímco provokace umožňuje vytvářet nápady, které jsou zcela odlišné od konvenčních myšlenek.

Největší synektická tvořivost se projevuje zejména skrze fantazijní analogie, jež využívají schopnost snít, fantazírovat a vymýšlet neskutečné nápady bez omezení přírodními zákony nebo společenskými normami. Rozličné fantazijní koncepty se pak spojují a postupně se vyhledávají inspirace pro skutečná řešení problémových situací.¹¹²

¹¹¹ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 36.

¹¹² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 68.

Morfologické myšlení

Podstatou metody morfologického myšlení je uvažování odpovídající stavbě, struktuře problémové situace. Propracovává se morfologická struktura obsahující všechna potenciální východiska dané problémové situace. Dalo by se také říci, že tato metoda umožňuje vidět problém jako systém. Hledáme vztahy mezi jednotlivými elementy, pomocí čehož vydedukujeme možná východiska.

Existuje pět kroků, které se aplikují v rámci metody Morfologického myšlení pro narativní texty:

- „1. krok: přesně popsat ideu vyprávění,
2. krok: přesně určit všechny okolnosti, které mohou přispět k řešení myšlenky vyprávění,
3. krok: sestavit morfologické schéma, v němž jsou seřazena všechna možná řešení daného vyprávění,
4. krok: rozehrát v plné šíři všechna řešení vyprávění v morfologickém schématu,
5. krok: vybrat optimální řešení a přesadit je do narativního textu.“¹¹³

1.2.5.3 Seberozvoj

Tvůrčí psaní vede k rozvoji osobnosti ve smyslu „*nebát se přemýšlet a vyslovit svůj názor*“.¹¹⁴

Kreativní psaní pomáhá autorovi soustředit se na vlastní zkušenosti, na každodenní zážitky, na signály vlastního těla, na oblast nevědomí, fantazii a na sebe sama, na vlastní Já. Kreativní psaní se velmi přibližuje terapii. Slouží k objasnění osobních potíží, může člověku osvětlit jeho vlastní životní cestu a dokáže pomoci i při plánování vlastní budoucnosti.¹¹⁵

¹¹³ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 69.

¹¹⁴ SCHNEIDEROVÁ, Soňa. *Tvůrčí vs. vědecké psaní (s ohledem na výuku odborného psaní)*. [PDF]. In: MALÝ, Radek (ed.): *Metody výuky Tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát. Sborník z kolokvia pořádaného Literární akademii (Soukromou vysokou školou Josefa Škvoreckého)*. Literární akademie. Praha: Literární akademie. 2013. ISBN 978-80-86877-61-7. S. 58.

¹¹⁵ VOPEL, Klaus W. *Schreibwerkstatt: Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Schüler, Lehrer und Autoren*. 1. díl. [PDF]. 5. vydání. Salzhausen: Iskopress. 2009. ISBN 978-3-89403-311-8. S. 9-10.

Obvykle se zaměřujeme na tři hlavní oblasti při rozvoji osobnosti, a to na rozvoj schopnosti kreativně myslet, rozvíjení osobnostních vlastností, které podporují kreativitu, a vytváření podnětného prostředí, které podněcuje tvořivost.

V rámci tvůrčího psaní jsou rozvíjeny schopnosti, jako jsou flexibilita, přehodnocování a originalita, a také se podporuje schopnost aplikovat pracovní principy v různých prostředích.¹¹⁶

Aktivita tvůrčího psaní má formující charakter a může výrazně přispět k pozitivnímu rozvoji osobnosti. Cílem tvůrčího psaní je rozvíjet přirozené smyslové vnímání jedince, jeho citění a uvažování. Hlavním záměrem je schopnost užít psaní jako prostředek k rozvoji myšlení. Tvůrčí psaní může vést ke zlepšení nezávislosti a sebevědomí v komunikaci, stejně jako podpořit rozvoj spolupráce a týmových dovedností, čímž získává tvůrčí psaní socializační ráz. Tvůrčí psaní tedy může přispět k rozvoji morálního charakteru jedince, neboť sama činnost procesu psaní je vnímána kladně.

Schopnost vyjádřit své myšlenky a sensorické vjemy písemně a následně je zhodnotit, je pro žáky cenným prostředkem při učení. Písemný projev zachycuje myšlenkové procesy, emoce a vnímání během vytváření textu. Je to prostředek, kterým autor popisuje své poznatky, představy, domněnky, záměry, objevy a touhy. Tvůrčí psaní může mít silné terapeutické účinky na tvůrčovu osobnost. Komplexně pojato rozvíjí tvůrčí psaní kreativní osobnost a její schopnosti.¹¹⁷

Fišer uvádí 10 základních okruhů, ve kterých tkví smysl kreativního psaní se zřetelem k utváření osobnosti:

| | |
|----|---|
| 1. | <i>„Praktické zvládnutí různých technik k hledání a formulování témat psaní.“</i> |
| 2. | <i>„Praktické zvládnutí různých technik stimulace k psaní.“</i> |
| 3. | <i>„Praktické zvládnutí různých technik tvorby textu a technik překonávání blokad při psaní.“</i> |

¹¹⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 14-17.

¹¹⁷ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*. [online]. Metodický portál RVP.CZ. NPI. 21. 10. 2005. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>. ISSN 1802-4785.

| | |
|-----|---|
| 4. | <i>„Praktické zvládnutí různých technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků.“</i> |
| 5. | <i>„Rozvoji přirozeného psaní bez omezování tradicí, schématy, klišé a frázemi, rozvoj schopností metaforického zachycování světa.“</i> |
| 6. | <i>„Uvolnění fantazie v oblasti tematické, rozvoji obrazotvornosti.“</i> |
| 7. | <i>„Rozvoj přirozeného smyslového vnímání, citění a myšlení (záznam pozorování, nutnost větší koncentrace, rozvoji schopnosti selektivnosti, rozvoji pozornosti). Využití psaní jako prostředku rozvíjejícího myšlení, při kterém se dobíráme určitého poznání vnějšího (objektivního) i vnitřního (autorova) světa.“</i> |
| 8. | <i>„Odstranění strachu ze psaní textů vůbec, podpora sebejistoty, samostatnosti.“</i> |
| 9. | <i>„Psaní jako prostředek zábavy, odreagování a terapie (resp. autoterapie).“</i> |
| 10. | <i>„Rozvoj mravní stránky charakteru autora, jelikož tvořivost v této oblasti chápeme jako tvorbu něčeho nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu, tudíž jako zdůrazňování převahy dobrého nad zlým.“</i> |

118

¹¹⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvořící psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 19.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část zjišťuje schopnost žáků využít ve svém písemném projevu metodu spojení zdánlivě nespojitelného. Výzkum se uskutečnil na třech středních odborných školách v Jihočeském kraji. Vzorky žáků ze všech tří škol pocházejí ze 3. ročníku.

Tato část je rozdělena do čtyř kapitol, kterými jsou: Výzkum a cíl výzkumu; Popis a metody s podkapitolou, která vysvětluje zadání a instrukce; další kapitolou je Charakteristika vzorku; poslední kapitola se nazývá Interpretační část výzkumu, soustřeďuje se na výběr tématu celkově, podle školy a podle pohlaví, poté analyzuje jednotlivá témata.

2.1 VÝZKUM A CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit, jak si žáci jednotlivých typů středních odborných škol poradili s úkolem uplatnit ve svém souvislém písemném textu metodu spojení zdánlivě nespojitelného.

Průzkum prověřuje, jak se projevil rozdíl ve výběru a zpracování témat na jednotlivých středních odborných školách, kde se výzkum konal. Zjišťovala jsem, zda se projeví rozdíly mezi žáky obchodní akademie, kde studuje více dívek, mezi žáky střední průmyslové školy, kde studuje více chlapců a mezi žáky uměleckoprůmyslové školy, kde předpokládáme více žáků s vyšší mírou tvořivosti.

2.2 POPIS A METODY

2.2.1 POVÍDKÁŘ

Pro výzkum jsem použila nástroj od Reného Nekudy zvaný „Povídkář“.¹¹⁹ Uvádí ho mezi dalšími mnoha nástroji na svých stránkách, které jsou určeny pro kurzy tvůrčího psaní.

Povídkář se řadí mezi jedinečné online nástroje, které jsou bezplatně dostupné na internetu a mohou pomoci najít inspiraci, získat přístup ke všem možným zdrojům nápadů a sestavit nezapomenutelné texty. Původně byl navržen pro autorovy vlastní

¹¹⁹ NEKUDA, René. *Povídkář*. [online]. Dostupné na: <https://www.renenekuda.cz/povidkar/>

potřeby, postupem času se však stal veřejně dostupným, aby mohl pomoci i dalším zájemcům o tvůrčí psaní.

Povídkář je velmi intuitivní nástroj, který je snadno použitelný a lze jej využít kdykoliv, kdy je potřeba povzbudit tvůrčí mysl. Stačí kliknout a nechat se inspirovat.

Při využití Povídkáře jsou z databáze náhodně generovány čtyři základní prvky každého příběhu: „*hlavní postava, umístění děje, téma a úvodní věta*“.¹²⁰ Tyto prvky slouží jako výchozí inspirační bod pro tvorbu příběhu a poskytují inspiraci a směr, kterým by mohl příběh vést. Aktualizací dané stránky v prohlížeči je k dispozici nová a jedinečná kombinace prvků, což poskytuje nepřeborné množství možností.

V nástroji Povídkář jsem nejprve vygenerovala deset zajímavých témat, z nichž jsem posléze vybrala tři nejzajímavější náměty vhodné pro středoškolské žáky. Jejich úkolem bylo sestavit příběh podle jedné ze tří navržených variant.

2.2.2 ZADÁNÍ A INSTRUKCE

Časový limit byl stanoven na jednu vyučovací hodinu (tzn. 45 minut). Pět minut měli žáci na výběr tématu, zbylých čtyřicet minut měli prostor pro psaní. Minimální počet slov nebyl stanoven.

Zde jsou přesné instrukce a zadání, které dostal každý žák.

Napiš příběh podle jedné z variant:

→ 1. postava, 2. místo, 3. téma, 4. první věta

A

1. Okouzlující superhrdina/ superhrdinka
2. Zaprášený pokoj plný hodin
3. Víra hory přenáší.
4. Tento den jsem se utopil.

¹²⁰ NEKUDA, René. *Povídkář*. [online]. Dostupné na: <https://www.renenekuda.cz/povidkar/>

B

1. Zdánlivé strašidlo
2. Rozbouřený chladný oceán
3. Co se jednou stane, nemůže se změnit.
4. Ano, jsem sám...

C

1. Nesoustředěný cyklista
2. Fronta na autogram slavného spisovatele
3. Samota dělá srdce milejší.
4. A najednou jako by se svět zbláznil.

2.3 CHARAKTERISTIKA VZORKU

Výzkumu se účastnilo celkem 56 žáků ze tří různých typů středních odborných škol. Poměrové rozložení chlapců a dívek vychází přesně 1 : 1, tzn. že se průzkumu zúčastnilo 28 dívek a 28 chlapců. Pro studii jsem zvolila třetí ročník níže uvedených škol.

2.3.1 OBCHODNÍ AKADEMIE A JAZYKOVÁ ŠKOLA S PRÁVEM STÁTNÍ JAZYKOVÉ ZKOUŠKY V PÍSKU

Obchodní akademie v Písku poskytla pro výzkum 23 žáků, z toho 18 dívek a 5 chlapců. Jednalo se o třídu 3. A. Studie se uskutečnila 1. března 2023 při čtvrté vyučovací hodině, žáci aktuálně byli po velkém testu z literatury.

Charakteristika třídy odpovídá covidové situaci, na začátku prvního ročníku se jednalo o velice zvláštní kolektiv, žáci se se svou vyučující viděli v září, poté až v květnu, kvůli čemuž nedokázali navázat žádný vztah, třída byla velice pasivní, nekomunikativní. Později, i díky exkurzím a dramatizacím, se spolupráce zlepšila. V současné době spolupracují žáci úžasně a jsou velmi komunikativní.

Průměr třídy z českého jazyka činí za první pololetí 3. ročníku 2,68. V celé třídě se nenachází ani jeden žák s SVP.

Týdně zde probíhají 3 hodiny českého jazyka, navýšení o jednu hodinu se koná ve čtvrtém ročníku. Olympiády z češtiny se pravidelně žáci zúčastňují, v okresním kole je ale těsně předstihnou žáci z gymnázia, na kterém mají vyšší počet hodin během týdne. Žáci z OA Písek se i tak umísťují pravidelně kolem 3. místa. Ve třídě se nachází 2-3 děvčata s vyšší mírou tvořivosti. Jedno děvče dokonce píše vlastní příběhy, novely.

2.3.2 STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA A VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA PÍSEK

Ze Střední průmyslové školy a Vyšší odborné školy Písek se zúčastnilo výzkumu 19 žáků ze třídy A3.E, která představuje obor Elektrotechnika. Rozložení dívek a chlapců bylo při výzkumu v poměru 1 : 18. Výzkum proběhl 17. února při 6. vyučovací hodině.

Podle slov kmenové učitelky českého jazyka nejsou žáci této třídy nijak zvlášť nadaní, ve srovnání s jinými třídami jsou velmi slabí, a to i co se týče všeobecných znalostí. Nedokáží moc dobře zpracovat informace, nejsou příliš akční, jeví absolutní nezájem a nic je moc nezajímá. Zdravé jádro tvoří 8 žáků a 1 žákyně, která vykazuje známky nadšení pro literaturu. Dva žáci ze třídy se zapojili do projektu „Kameny zmizelých“. Češtinářka zmiňovala také covidovou dobu, která se na dětech velmi podepsala. Ve třídě zaznamenává i velký rozdíl mezi žáky, pokud jde o jejich aktivitu.

Co se týče prospěchu, měli žáci za 1. pololetí 3. ročníku průměr 2,66. Ve třídě se nachází jeden žák s SVP (dysgrafie a dyslexie), výzkumu se ale nezúčastnil.

Na průmyslové škole v Písku mají žáci 3 hodiny českého jazyka a literatury týdně. Olympiády z českého jazyka se z této třídy zúčastnili dva žáci, letos pouze školního kola. Konkrétně v této třídě se dle názoru vyučující nenachází ani žáci s vysokou mírou tvořivosti.

2.3.3 STŘEDNÍ UMĚLECKOPRŮMYSLOVÁ ŠKOLA, BECHYNĚ

Na bechyňské Střední uměleckoprůmyslové škole se nachází obecně menší třídy. Ze třídy 3. M, která představuje obor Multimediální tvorba, se studie zúčastnilo celkem 14 žáků, 9 žákyň a 5 žáků. Šetření proběhlo těsně po jarních prázdninách 9. března 2023 v jedné ze dvou odpoledních vyučovacích hodin.

Spolupráci se třídou si vyučující chválí, ačkoliv je třída znalostně průměrná, jedná o třídu, se kterou se dobře pracuje. Dvě žákyně mají rády literaturu, samy se velice intenzivně věnují čtení.

Průměr třídy z českého jazyka a literatury za první pololetí 3. ročníku činí 2,3. Stejně jako na obchodní akademii ani zde se nenachází žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Týdenní dotace dosahuje 3 hodin, což je o hodinu více než v předchozích dvou ročnících, ve kterých je časová dotace pouze 2 hodiny týdně. Olympiády z českého jazyka se škola pravidelně zúčastňuje, z této třídy se velmi dobře umístili 2 žáci, do okresního kola se dostali žáci z jiných tříd. Vzhledem k zaměření školy a oboru je míra tvořivosti zřejmá.

2.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tento oddíl je rozčleněn do několika kapitol podle určitých specifik. Na začátku se zaměříme na výběr tématu celkově, druhý pohled se zaměřuje na výběr tématu podle školy a třetí pohled zkoumá vliv pohlaví. Poté se podíváme na jednotlivá témata a rozebereme si samostatně jednotlivé aspekty.

2.4.1 VÝBĚR TÉMATU

V celkovém pojetí vyhrálo mezi žáky nadpolovičně téma B, ve kterém bylo postavou zdánlivé strašidlo, místem rozbouřený chladný oceán, tématem: „Co se stane jednou, nemůže se změnit.“ a první větou „Ano, jsem sám...“. Toto téma si zvolilo 55 procent dětí.

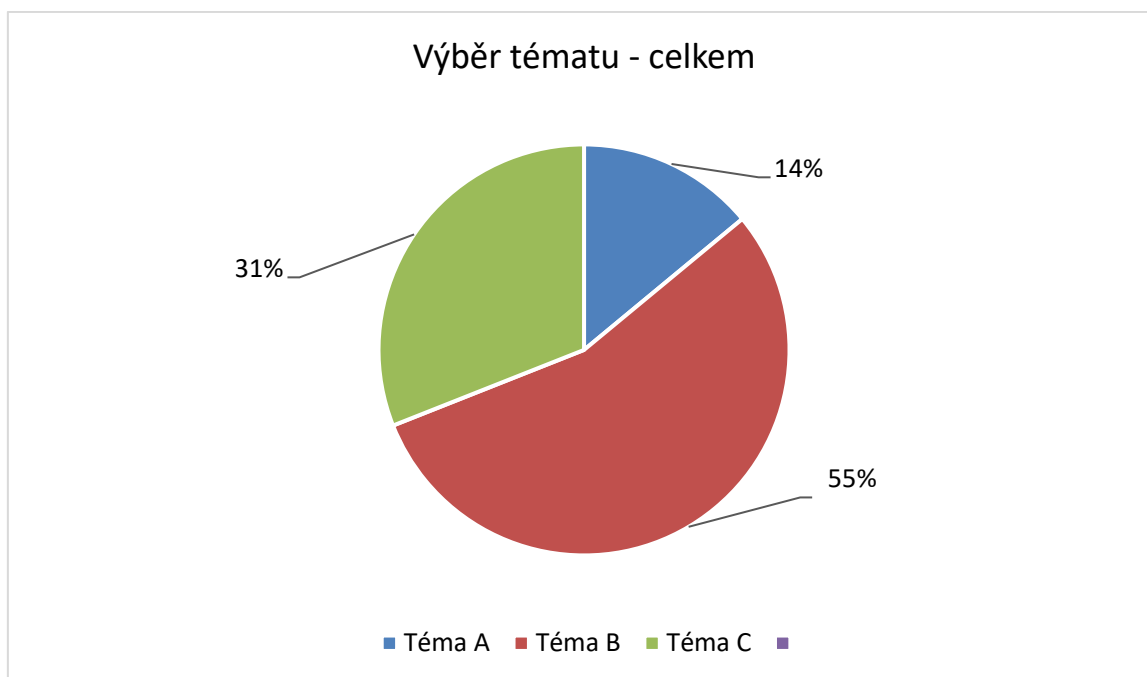
Poměrně poskrovnu volili žáci téma A, v celkovém výsledku si toto téma vybralo 14 procent žáků, což odpovídá pouze osmi žákům.

Důvodů, proč si toto téma mnohokrát nevybrali, může být několik. Prvním z nich může být postava superhrdiny či superhrdinky. Přeci jen se výzkumu zúčastnili žáci třetích ročníků, ve kterých dosahují již kolem 18. roku života. Mohli si tedy připadat pro toto téma „staří“.

Druhým důvodem může být téma „Víra hory přenáší“. Toto téma mohlo na žáky působit příliš pozitivně vzhledem k jejich věkovému období, je známé, že žáci mezi 15. a 18. rokem procházejí tzv. obdobím negativismu, kdy vidí všechno černě, negativně, pesimisticky a všechno bojkotují.

Třetím důvodem může být první věta „Tento den jsem se utopil“. Mohlo se stát, že si žáci neuměli poradit a že nevěděli, jak navázat dále. Pokud už si toto téma vybrali, jednalo se v 7 případech z 8 o smrt. Pouze jeden jediný člověk dokázal tuto větu pochopit v přeneseném významu a hlavní postavu utopil v negativních pocitech:

Tento den jsem se utopil. Ne však v hloubi oceánu, ale ve smutku, lítosti a sebeobviňování.
(žák OA Písek)

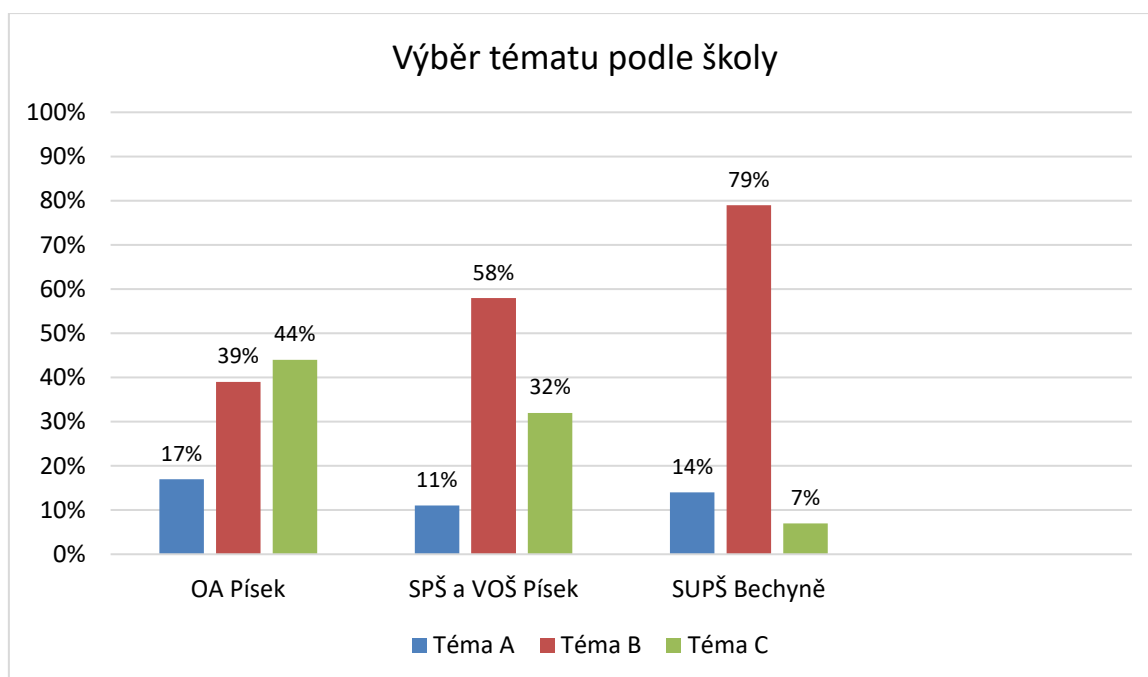


| Téma: | Počet žáků: |
|--------|-------------|
| A | 8 |
| B | 31 |
| C | 17 |
| Celkem | 56 |

2.4.1.1 Výběr tématu podle školy

Volba tématu se procentuálně na jednotlivých školách vcelku rozcházela. Největší procentuální zastoupení obsadilo téma B na Střední uměleckoprůmyslové škole v Bechyni, které si vybralo více jak tři čtvrtiny žáků. Nejnižší procentuální hodnoty dosáhlo téma C taktéž na SUPŠ v Bechyni.

Poměrně vyrovnaný výsledek měla témata B a C na Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky v Písku. Vliv na častější výběr tématu C mohl mít test z literatury, který psali žáci v předcházející hodině. Toto téma zde bylo voleno nejčastěji ze všech škol.



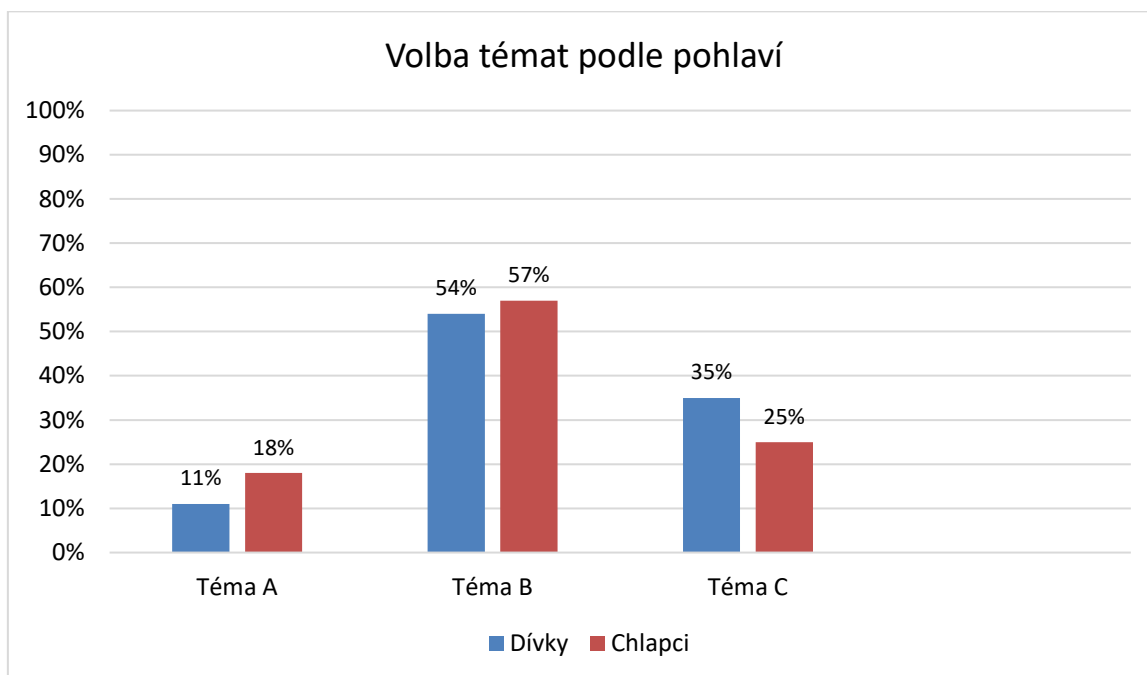
| OA Písek | |
|----------|-------------|
| Téma: | Počet žáků: |
| A | 4 |
| B | 9 |
| C | 10 |
| Celkem | 23 |

| SPŠ a VOŠ Písek | |
|-----------------|-------------|
| Téma: | Počet žáků: |
| A | 2 |
| B | 11 |
| C | 6 |
| Celkem | 19 |

| SUPŠ Bechyně | |
|--------------|-------------|
| Téma: | Počet žáků: |
| A | 2 |
| B | 11 |
| C | 1 |
| Celkem | 14 |

2.4.1.2 Výběr tématu podle pohlaví

Počet dívek a počet chlapců se při výzkumu povedl naprosto vyrovnaný. Z 56 žáků se tedy zúčastnilo 28 děvčat a 28 chlapců. K žádnému zásadnímu rozdílu ve volbě tématu však nedošlo, což ukáže následující graf i tabulky.



| Děvčata | |
|---------|--------------|
| Téma: | Počet žákyň: |
| A | 3 |
| B | 15 |
| C | 10 |
| Celkem | 28 |

| Chlapci | |
|---------|-------------|
| Téma: | Počet žáků: |
| A | 5 |
| B | 16 |
| C | 7 |
| Celkem | 28 |

2.4.2 TÉMA A

2.4.2.1 Okouzující superhrdina či superhrdinka

Téma superhrdiny či superhrdinky patří v současnosti mezi poměrně moderní a oblíbená témata. Přesto si toto téma zvolilo minimum žáků.

Postava superhrdiny, kterého můžeme znát ze současných filmů (např. Iron man, Superman, Batman, Spiderman apod.), se objevil pouze v jedné práci. Ve jménu Belief-man, které žák superhrdinovi vybral, spojil znalost anglického jazyka s tématem. Ačkoliv by se podle zadaných čtyř determinant dalo očekávat spíše pochmurné ladění textu, vyznívá práce pozitivně, optimisticky a motivuje. Jako příklad uvádím její závěr:

Budu Belief-man, protože reprezentuji víru a tvrdou práci. Tímto příběhem bych chtěl předat jednu zprávu. Pokud máte sen, nebojte se za ním jít, věřte, že ho dosáhnete i ve chvílích, kdy tomu nevěříte jako já. Dělejte pro něj možné maximum a časem uvidíte výsledky. Já jsem živý příklad toho, že Víra hory přenáší. (žák OA Písek)

V ostatních pracích se postava superhrdiny či superhrdinky neobjevila vůbec nebo v přeneseném významu z textu vyplývá, že jde nejspíš o postavu superhrdiny jen v něčích očích, případně obraz samotného pisatele v jeho vlastních očích.

Ve chvíli, když jsem se procházel, mi došlo, že je vlastně vše prakticky jedno a nic nestojí za to, abych se trápil. Náhle po mé noční procházce jsem se probudil a stal jsem se tak nějak vlastním okouzlejícím superhrdinou. O své cestě a dění na ní samotné jsem napsal knihu, která obsahuje vše od mých pocitů po mé zkušenosti, a proto tu dnes jsme a čteme můj příběh nahlas, a doufám, že pomůže co nejvíce lidem. (žák SUPŠ Bechyně)

2.4.2.2 Zaprášený pokoj plný hodin

Místo zaprášeného pokoje plného hodin se neobjevilo ve všech pracích. Pouze děj jednoho příběhu se celý odehrává v této místnosti, bohužel ale bez návaznosti na téma a dalo by se říci, že i bez superhrdiny.

Pokoj uvedli žáci do svých příběhů prostřednictvím snu, astrálního putování, jako místo, na které se dostali po smrti. Vzhledem k atributům mnoha hodin a zaprášenosti byl pokoj v příbězích příčinou šoku jednajících postav.

Originální pojetí vymysleli žáci ve dvou pracích. V prvním případě se jedná o spojení pokoje s nešťastnou událostí – nehodou auta s cyklistou. V textu se bohužel neobjevila postava superhrdiny, zato pokoj je zde pojímán jako cosi skličujícího.

Po nějaké době mě propustili z nemocnice, ale ta vina mi nikdy nedovolila žít normální život. Od té doby většinu času jen sedím v pokoji plném hodin, které jsem nakoupil, aby mi každé jejich tiknutí připomínalo, co jsem udělal. (žák OA Písek)

Ve druhém případě byl použit pouze motiv hodin, jejichž tikání se prolíná celou prací. Velmi nápaditou slovní hříčku použila žákyně v názvu města „Klondýn“, ve kterém spojila název hlavního města Velké Británie Londýna s foneticky upraveným anglickým výrazem pro hodiny.

Po přistání v Klondýně ale něco nesedělo. Bylo ticho a venku nebylo vidět ani živáčka. Jako správný kapitán jsem šel otestovat bezpečnost okolí jako první. Venku bylo slyšet jen hlasité tikání hodin odevšud. Zprava, zleva i ze shora. (žákyně SUPŠ Bechyně)

2.4.2.3 Víra hory přenáší.

V příběhu, v němž jako hrdina vystupuje Belief-man, autor v závěru vyjádřil, jak tento hrdina dokázal i navzdory nezdaru věřit. Téma nebylo použito jen u jména hlavní postavy, ale i jako citát od jakéhosi učitele – senseie.

Pamatuj, přijdou časy nezdaru. Časy, kdy se budeš cítit jako neschopný, kdy budeš chtít skončit, ale tyto časy jsou největší učitel. Musíš vydržet a snažit se dál, poučit se z chyb a zvednout hlavu. Nikdy to nevzdávej a věř, že to dokážeš. Víra hory přenáší. (žák OA Písek)

Ačkoliv v této práci chybí zaprášený pokoj plný hodin, zbylé determinanty byly uplatněny a propojeny velice funkčně a nápaditě.

Doslovně jako citát bylo téma použito v práci o astrálním putování ve spojení, slova vložil autor do úst postavě babičky. Je možné předpokládat, že autor má ke své babičce silné citové pouto.

Od této zkušenosti jsem se bál to opakovat, cítil jsem se však od té noci jinak, jako by se něco hluboko ve mně otevřelo. Vzpomněl jsem si na svou babičku, která vždy říkala:

*„Víra hory přenáší.“ Vždy, když si vzpomenu na svou babičku, mám hned více síly.
(žák SUPŠ Bechyně)*

Zajímavou variantu zadaného tématu přinesl příběh, jehož poselstvím je to, že pomoc druhým může pomoci nám samotným. Pro záchranu člověka hrdinka nasadila svůj vlastní život, díky čemuž dostala druhou šanci, proto by se v tomto pojetí dala hlavní postava označit za superhrdinku.

A tak jsem zpátky u řeky, zhluboka dýchám a v tom mi to všechno dojde. Tento den jsem se utopila. A pořád jsem tady a neztrácím svou víru a naději. (žákyně OA Písek)

Ačkoli by se dalo předpokládat, že téma „Víra hory přenáší“ bude svádět k pozitivnímu vyznění, ve dvou pracích „Víra hory nepřenesla“.

Najednou se uvolnil kámen, na kterém jsem stála. A já padala do vody. Při pádu jsem se uhodila do hlavy. Všechno se semlelo tak rychle a já se ocitla ve vodě. Nemohla jsem se hýbat a čekala na smrt. Všichni nás učí, že víra hory přenáší, ale já jsem měla vůli žít. A i tak to nestačilo. (žákyně SPŠ a VOŠ Písek)

2.4.3 TÉMA B

2.4.3.1 Zdánlivé strašidlo

Postava zdánlivého strašidla může představovat v očích člověka opravdu cokoliv. Pro někoho může představovat postavu, pro někoho čin, pro někoho chybu, zkrátka něco, co nás straší. Různá pojetí proto zvolili i žáci ve svých příbězích a svými očima popsali „své strašidlo“.

Většina strašidel vznikla v příbězích následkem smrti – utonutím, bouří, pádem stožáru či stěžně.

Jen jsem tam stál, dokud se loď nevzdala a propadla do hlubin. Lano se mi samo uvázalo okolo kotníku a nechalo mě s lodí navždy. Teď tu sedím sám na kmeni, osamocené strašidlo, o kterém se bude vyprávět dětem před spaním. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Udělal jsem si zásoby a vyrazil, ale k večeru se začal zvedat vítr a zanesl mě do neznámých vod a přišla bouře. Poslední, co si pamatuji, je, jak uhodil blesk do stožáru mé plachetnice, který na mě následně spadl, a teď už jsem jen strašidlo. Kdybych se tehdy nerozhodl plavat dál, tak jsem ještě na živu. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Pouze dvě příběhová strašidla jsou strašidly již od narození.

Začalo to už při mém narození. Rodiče mi tloukli do hlavy, že jsem strašidlo, tak přeci musím mít rád strašení, je to naše povinnost. Měl jsem to bohužel jinak. Už v mořské školce jsem si všiml, jak jsou ostatní jiní, strašili lidi na pláži a dělalo jim to hroznou radost. Moji odlišnost ale dobře nebrali. (žákyně OA Písek)

Další strašidla byla žáky označena kvůli vzhledu nebo činu jinými lidmi.

Ale já to nedokázal, začal jsem zanedbávat i všechnu péči o sebe. Jednoho dne mi dítě na ulici řeklo, že vypadám jako strašidlo. To bylo to slovo, které mi konečně otevřelo oči. Došlo mi, kolik let jsem vlastně promrhal, a rozhodl jsem se proto něco změnit. (žákyně OA Písek)

Doplaval jsem zcela sám, stále nechápajíc, co se stalo. Jediné, o co mi šlo, byla krása přírody, kterou ostatní nehodlali obdivovat, a tak jsem s ní i sám zůstal. Není jednoduché si zvyknout na zdejší podmínky. Jsem zarostlý, lehce podvyživený a hlavně sám. Každá loď, kterou se snažím upozornit na svoji existenci, si mě pouze vyfotí, pořvávají a nejspíše se i bojí. Připadám jim asi jako nějaké strašidlo, ale tak to není. A proto jsem nejspíš pro jednou a navždy sám. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Z 31 prací obsahuje pouze 8 příběhů skutečně zdánlivé strašidlo, tedy něco, co nezobrazuje člověka. Mezi strašidla dokázali žáci zařadit i vlastní svědomí, chyby, činy, nepříznivé podmínky počasí, strach z oceánu, bouři, odpuštění, smíření či stíny.

Až dopluji domů, tak už rozhodně nebudu člověk plný vzteku, budu se snažit šířit moje poznání. Všem, co to budou potřebovat, i když o něj nebudou mít třeba zrovna zájem,

protože odpuštění a smíření se s některými věcmi je pro někoho zdánlivé strašidlo. (žákyně OA Písek)

Kolem lodi se pohybuje zvláštní stín a mám strach, že je to nějaké strašidlo. Při ranním svítání zjistím, že to nebylo strašidlo, ale ryby. Poté jsem se přestal bát a přestal litovat cesty na moře. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Ve dvou případech se strašidlem stala zvířata. Jako negativní postavy – strašidla vystupují krysy, které se objevily na lodi a připravily posádku o všechno jídlo. Pozitivní strašidlo představuje v jednom příběhu pes, o kterém si dotyčný myslí, že je strašidlo.

Když jsem byl uprostřed lesa, něco jsem zahlédl. Nebo spíš někoho jsem zahlédl. Bylo to strašně rychlé, hned jak si mě všiml, schoval se za strom. Oba jsme na sebe jen nevěřičně koukali. Rozhodl jsem se tedy udělat první krok. Zavolal jsem na něj a ujistil ho, že mu neublížím. Najednou zpoza stromu vyšel roztomilý malý pejsek. Hned jsme si padli do oka. (žákyně OA Písek)

Pozitivní strašidlo jako v tomto úryvku se ve všech 31 pracích tohoto tématu objevilo pouze dvakrát. Druhý případ hodného strašidla představuje malého kluka, který omylem spadl z římsy do moře a stal se strašidlem.

Když se zjevilo strašidlo, byl sice zpočátku vystrašen, ale nakonec zjistil, že není zlé. Dali se do řeči, kterou rybář po osmi dnech uvítal. Strašidlo začalo vyprávět, jak se z něj to strašidlo stalo. Byl to malý klučík, hodný, avšak neposedný, který žil v nedalekém městě na pobřeží. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

2.4.3.2 Rozbouřený chladný oceán

Oceán, moře, voda. To jsou slova, která spojují všechny práce tohoto tématu. Ani v jedné práci nechybí místo, které by nebylo kterýmkoliv způsobem s vodou spojené.

Rozbouřený chladný oceán převážně představuje hlavní místo děje, oceán často bývá příčinou smrti či místem útěku, případně vyhnání. Poměrně častým obratem je slovní spojení „uprostřed oceánu“.

Pluji na své malé lodce uprostřed oceánu. Jsem tu pouze já, strašidlo, které bylo vyhnáno z vesnice na otevřený oceán. (žák SUPŠ Bechyně)

Když už byla konečně otevřena, něco se stalo, něco, díky čemu jsem teď tady. Uprostřed rozbouřeného chladného oceánu. Proč? (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Ve třech příbězích žáci oceán pojmenovali. Ve dvou případech se jedná o Tichý oceán, jednou popisoval žák oceán Atlantický. V ostatních příbězích jde o bezejmenné oceány.

Já žiju uprostřed Pacifického oceánu, v obrovském podvodním domu, abych byl přesný. (žák SUPŠ Bechyně)

Jednoho krásného dne jsem si s mými kamarády strašidly hrál v Tichém oceánu, kde existuje říše strašidel, o které lidé neví... (žákyně OA Písek)

Oceán leží mezi dvěma kontinenty Evropou a Amerikou, kde projede mnoho lodí za den, ale na místě, kde si lidé myslí, že pobývá strašidlo, nevkročí ani noha. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Velmi častými motivy jsou v příbězích vlny, kapitán, pirát, loď a rodina. Velmi silné postavení zaujímá v příbězích motiv smrti.

Vyběhl jsem za ní tak za pět minut, ale už bylo pozdě. Pamatuji si to jako dneska, hlavní stěžeň, pod kterým stála, se ulomil a spadl na ní. „NEE!!“ zařval jsem. Rozběhl jsem se k ní, stěžeň, který na ni spadl, ji držel zaklíněnou. Oba jsme věděli, že je pozdě. Měla rozdrčenou celou pravou polovinu těla. Chytla mě za ruku a řekla: „Nenech mě umřít sama...“ Slzy mi tekly po tvářích a počkal jsem až do jejích finálních momentů. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Všichni, na kterých mi záleželo, už jsou mrtví a nikdo z nich mi neodpustí moje chyby. Tak se utápím ve vodách a čekám, až konečně umřu taky. (žákyně OA Písek)

Po chvíli se ozvalo cáknutí. Plul jsem za zvukem s otázkou: „Jsi v pořádku? Co se tam dělo?“ Jenže kamarád neodpovídal. Jen dál klesal ke dnu. Až když jsem doplul až k němu,

všiml jsem si krve. Ta vytékala z jeho useknutých ploutví. Byl mrtvý. Začal jsem vidět rudě. Ne kvůli krvi, vzteky. (žákyně OA Písek)

Úryvek z tohoto příběhu považuji za velmi zdařilý, je to jediný případ alegorické bajky – příběh z pohledu žraloka, kdy je strašidlem člověk (překupník, rybář, pytlák). Celý příběh je dostupný v příloze.

2.4.3.3 Co se jednou stane, nemůže se změnit.

Jde o poměrně široké téma, které se dá lehkou zakomponovat do kteréhokoliv textu. V příbězích vymýšleli žáci různé zápletky, všelijaké nehody – především nehody na oceánu nebo na moři; velmi častým motivem byl osud, osudová chyba.

Za těchto nepříznivých podmínek jsem udělal osudovou chybu, která zapříčinila mou smrt. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Roky jsem bránil náš lid, ale když jsem viděl umírat svého jediného syna uprostřed té vřavy, rozhodl jsem se chránit alespoň Amandu a odplout s ní z ostrova pryč. Kmen mě zavrhl, jako vůdce jsem selhal. Přestože Amanda chtěla zůstat, neměla srdce na to opustit svého muže, a tak se se mnou vydala vstříc osudové chybě. Když je totiž na moři bouře, málokdo se dokáže zachránit. (žákyně OA Písek)

Svou roli hraje v příbězích i motiv útěku. Ten se objevil v mnoha podobách – útek od rodiny, od kmenu, od lidí, od civilizace či od sebe.

Chtěl jsem zmizet od všech co nejdál, a to se mi povedlo. Doma je to samá hádka a já už nemůžu. ... No, a teď sedím na lodi, kterou jsem ukradl, a chci pryč od svého života. Moje děti se neumí chovat, moje žena mě nemiluje a zahýbá mi. Kam já jsem to dospěl? (žákyně SUPŠ Bechyně)

Dalších pár dní jsem zpytoval nad sebou a doufal, že lidé, kterým jsem ublížil já, tak mi také odpustili a nabyli stejného vnímání, protože bohužel, co se jednou stane, nemůžeme změnit ani tou největší omluvou, penězi či pomstou. Můžeme se jedinečně smířit. Po tomto dlouhém čase, který se zdál ještě delší než normálně, jsem konečně došel k mému smíření,

které jsem hledal celý život. Život by se koneckonců neměl brát tak vážně, protože z něho nikdo nevyjde živý. V tu chvíli, když jsem cítil poprvé naprostý vnitřní klid, zafoukal vítr. (žákyně OA Písek)

Ve spojení s tématem *Co se jednou stane, nemůže se změnit* si žáci dokázali uvědomit, že činy nebo cokoliv, co člověk udělá, nejdou vzít zpátky. Ani čas nelze vrátit. Stejně tak jsou si plně vědomi toho, že mrtvého nám nikdo zpět nevrátí.

Další blesk, tentokrát přímo za námi. Oheň. Rychle se rozšiřoval po celé palubě. Běželi jsme ke člunům, ale většina už nebyla, buď spadly kvůli ohořelým lanům, nebo už byly plné. Zase jsme na sebe řvali a hystericky začali brečet. Poslední blesk uhodil hned, jak jsem do něj strčil. Můj jediný kamarád od dětství teď přede mnou stál uškvařen od bohů. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Jednou si s kamarády hráli na římse nad mořem a omylem spadl. Plavec byl výborný, ale vlny příliš silné a voda studená. Vlny ho unášely dál a dál od břehu a po chvíli mu došly síly. Po drobném odpočinku se snažil vrátit, ale nedokázal to. Věděl už, že je ztracen. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Pak jsem se vzbudil na nějakém ostrově, ze kterého se nemůžu dostat pryč. Jsem už tu třetí den a pořád se nemůžu z toho vzpamatovat. Ale už vím, že už tohle změnit nepůjde. (žákyně SUPŠ Bechyně)

S předchozími činy, skutky nebo pády je úzce spjata i lítost nad konkrétním činem či rozhodnutím:

Kdybych se tehdy nerozhodl plout dál, tak jsem ještě na živu. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Kocábka jen stěží stále bojovala o své místo na hladině. Již snad po sté přemítám, jak moc by bylo vše jiné, kdybych uposlechl rad mé ženy. Vzpomínám na její ustaranou tvář, když mě varovala o svém neklidném pocitu z této plavby. Vždy se její předtuchy vyplnily a nevím, proč tentokrát jsem na ně nedal. Snad z touhy po dobrodružství. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Bohužel se loď potopila po chvíli a kapitán řekl: „Nikdy jsme sem neměli jezdit, ale už to nezměním. Mrzí mě to.“ (žák SPŠ a VOŠ Písek)

V příbězích se objevilo i závěrečné ponaučení:

Posláním tohoto příběhu by mělo být, že pro co se jednou rozhodnete, nelze již vrátit, proto si dobře rozmyslete, jaké činy konáte. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Ačkoliv téma podněcuje spíše negativní charakter, jedna žákyně jej dokázala obrátit a její práce má jako jediná pozitivní závěr.

Došel jsem až do přístavu a odkoupil nejlevnější loďku, co jsem našel. Nasedl jsem bez jakéhokoliv váhání a vydal se na cestu. Celý život jsem si myslel, že co se jednou stane, nejde změnit, ale asi to tak není, jsem už několik měsíců sám v rozbouřeném chladném oceánu, ale jsem konečně uvolněný a v klidu. Zvládl jsem vše pustit a odpustit i sám sobě. Teď je oceán vše, co mi stačí. Konečně jsem zase trochu šťastný. (žákyně OA Písek)

Za velice originálně pojatý považuji příběh tvořený jediným větším celkem. Je tedy velmi krátký, avšak obsahuje vše, co obsahovat má.

Ano, jsem sám, druh utopeného piráta zjevujícího se u ostrova poblíž mé nehody. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

2.4.4 TĚMA C

2.4.4.1 Nesoustředěný cyklista

Motiv cyklisty se objevil v každém příběhu. Většinou byla cyklistou osoba, která příběh vyprávěla. V jednom příběhu se objevili dokonce tři nesoustředění cyklisté. Příčiny nesoustředěnosti jsou v textech různé a daly by se klasifikovat do čtyř oblastí – hektická doba, příroda, sen a mobilní telefon.

První příčinou nesoustředěnosti je vliv současné hektické doby, která přináší stres, zbloudilé myšlenky a roztěkanost. To se také odrazilo v textech žáků.

Všichni kolem mě běhají, ženou se do nějakého obchodu, vyzvednout dítě, na pracovní pohovor, co já vím. Chvátají a nevnímají svět kolem. Jsou všude, ale nikde, sedí vedle svého partnera, ale jsou sami, tolik zajímavých věcí kolem, a přece znuděni. Už to bude?
(žákyně OA Písek)

Od chvíle, co jsem vyrazil, si nic nepamatuji, mám v hlavě úplnou mlhu, asi kvůli stresu. ... Touha se podívat, co se děje, byla tak obrovská, že jsem rychle strhnul řídítka za davem, čím blíže jsem se přibližoval, tím více mi docházelo, že ječící dav byla skupina lidí, kteří právě čekali na autogram od Jaroslava Seiferta. (žákyně OA Písek)

Zamyslel jsem se a omylem najel do jedné paní. Byl jsem v šoku a bál jsem se. (žákyně OA Písek)

Za druhou příčinou nesoustředěné hlavní postavy stojí vliv přírody. V pozitivním slova smyslu se cyklista „jen“ kochal krajinou, což bohužel vedlo k fatálním následkům. V jiných případech se jednalo o náhodu a nepozornost, kdy vběhl do cesty například pes.

Nesoustředěného cyklistu kochajícího se krásnou rozkvetlou přírodou začali naštvání řidiči automobilů zběsile předjíždět za každou cenu. Plná čára, dokonce i dvojitá nikomu z nich starosti nedělala. Dokonce ani cyklista si nedělal z předjíždějících a troubících aut žádnou starost. ... Auta ho stále předjížděla, ale jedno se u něj vyskytlo nebezpečně blízko a cyklista se ho lekl. Zazmatkoval a skončil ve škarpe odřený se zničeným kolem za několik desítek tisíc korun. Chvilí netušil, co se stalo. Byl stále zasněný a okouzlený přírodou.
(žák OA Písek)

Jel jsem na kole po cyklostezce. Najednou, úplně z ničeho nic, mi přes cestu přeběhl pes a hned za ním jeho pán. V tu chvíli jsem se úplně přestal soustředit na cestu a vjel na trávník. (žákyně OA Písek)

Třetí skupinu příčin zaplnil sen, ze kterého měla hlavní postava špatný pocit, který vyvolal vysokou míru nesoustředěnosti.

Najednou mě z mého zamyšlení vyruší křik. Je to Kubův křik. Vidím akorát, jak padá, a já hned za ním. Oba jsme se tak moc nesoustředili na cestu a mysleli na něco, že jsme si ani jeden nevšimli kořenu, co byl po celé stezce. ... „Víš, dnes jsem celý roztěkaný a nesoustředěný, protože se mi zdál sen o tom, že jsem na tom kole spadl a zlomil si nohu.“ vysvětluje Kuba. „Od rána mám nehorázný strach, co se dnes stane...“ (žákyně OA Písek)

Poslední skupinu zaujímá mobilní telefon, který je součástí každodenního života, a řada lidí si bez něj neumí představit život. Přestože často čteme, že je mobil příčinou řady nehod v reálném životě, v příbězích se příčinou nehody či nesoustředění stal pouze dvakrát.

Avšak ne všichni, jedním z těch, co dav nezaregistrovali, byl cyklista zahleděný do mobilního telefonu. Cyklista se k davu rychle blížil, avšak o tom nevěděl. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Najednou mi v kapse pípne zpráva. Píše mi kamarád a ptá se, kde jsem, že už mají opravdu žízeň. Jak jsem se tak snažil odepsat, že už jsem za rohem, vůbec jsem se nesoustředil na cestu. Řídítka se mi stočila doprava a kolo zaškobrtlo o okraj chodníku plného lidí, čekajících na autogram. Já i mé kolo jsme vletěli do toho davu. (žákyně OA Písek)

Každý příběh nevypráví jen o nesoustředěném cyklistovi. Na scénu přišel i cyklista, který nebyl nesoustředěný.

Jelikož tohoto spisovatele mám rád, tak přidám na tempu, abych to stihl. V tu mě zastaví starší paní, jestli jí nepůjčím své kolo, že chce stihnout autogramiádu. Tak jí říkám: „Právě tam jedu, naskočte, svezu Vás.“ A tak pospíchám dál, cestou se s paní dám do řeči a ptá se mě, jestli mám nějakou rodinu. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

2.4.4.2 Fronta na autogram slavného spisovatele

U této postavy jsem od žáků očekávala více nápadů, více jmen. Je překvapující, že polovina prací obsahuje sice téma fronty na autogram, avšak na autogram bezejmenného spisovatele. To se projevilo v osmi příbězích, a to v následujících spojeních: *autogramiáda slavného spisovatele, autogramiáda jednoho z nejslavnějších spisovatelů na světě, autogram slavného autora, oblíbený slavný spisovatel.*

Zajímavějších je osm příběhů, ve kterých má autor jméno. Ocitla se zde jména českých i zahraničních spisovatelů a v jednom snovém příběhu i jméno zpěváka Michaela Jacksona. Dvakrát použily žákyně z obchodní akademie jméno Karel Čapek a dvakrát zmínili žáci jméno Jaroslava Seiferta.

A najednou jako by se svět zbláznil. Přijel jsem na kole do minulosti. Stojím ve frontě na autogram Karla Čapka. Karel sedí u mohutného dřevěného stolu, podepisuje výtisky R.U.R. a kolem něj běhají roboti. (žákyně OA Písek)

Dneska jedu do práce znovu na kole jako každý den. Mám schůzku se slavným spisovatelem Karlem Čapkem. Je to pro mě pocta navrhopvat barák tak slavné osobnosti. (žákyně OA Písek)

Jednoho dne, kdy mně přišlo, že jsem na světě sám, tak mi jeden starý pán řekl u fronty na autogram Jaroslava Seiferta, že samota dělá srdce milejší. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Touha se podívat, co se děje, byla tak obrovská, že jsem rychle strhnul řídítka za davem. Čím blíže jsem se přibližoval, tím více mi docházelo, že ječící dav byla skupina lidí, kteří právě čekali na autogram od Jaroslava Seiferta. V tu chvíli jsem si uvědomil, že jeden pohyb řídítka mi změnil celý život, bez toho bych nikdy nepoznal slavného spisovatele Jaroslava Seiferta. (žákyně OA Písek)

Mezi zahraničními spisovateli pořádali autogramiádu Jack London a J. K. Rowlingová.

Náš hrdina jménem Pepa se rozhodl si neobvykle vyjet na kole. Poté, co si zajel do lesa, si vzpomněl, že má ve městě autogramiádu J. K. Rowlingová, a tak ho napadlo, že by se tam mohl zajet podívat. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Ten trávník vedl ke knihovně, kde měl zrovna dnes autogramiádu Jack London. Ano, opravdu Jack London. Spisovatel, který je už dávno mrtvý, seděl před davy svých fanoušků. Nechápal jsem to. Odložil jsem kolo a s nevěřícím výrazem se šel podívat blíž. Jack zde seděl za psacím stolem a podepisoval kartičky s jeho fotkou. (žákyně OA Písek)

V jednom případě žákyně užila jméno méně známého spisovatele, vlastně překladatele Antonína Rafaje.

Bylo těsně před osmou hodinou ráno a já měl namířeno na svém jízdním kole na autogramiádu svého milovaného spisovatele, Antonína Rafaje, který píše o svých dobrodružných cestách po světě a hledá zajímavá jídla a recepty. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Ve všech případech bylo kolo jediným dopravním prostředkem k autogramiádě. Nikdo z hrdinů nešel pěšky, nikdo nejel autem ani autobusem.

Jednotné atributy dostával motiv fronty, která byla vždy dlouhá, obrovská, nekončící apod.: *fronta na autogram je příliš dlouhá, zdánlivě nekonečná fronta příznivců, na náměstí jsou davy lidí čekající ve frontě, fronta byla tak dlouhá jak samotná ulice, obrovská fronta před stánkem autogramiády, po několika úmorných hodinách se mi konečně podařilo dostat se ke spisovateli, dlouhá řada atd.*

2.4.4.3 Samota dělá srdce milejší.

Častokrát propojili žáci toto téma se spisovatelem z autogramiády. Buďto použili téma jako název knihy, nebo jako citát autora.

Po dlouhém čekání na mě konečně vyšla řada. „Dobrý den, pane Čapku, co byste vzkázal lidem do budoucnosti?“ „Dobrý den. No, kdybych měl tu možnost, tak bych řekl, samota dělá srdce milejší.“ odpověděl mi... (žákyně OA Písek)

Znám jednoho kamaráda, který jel až z Prahy, jen aby se s ním potkal, chtěl osobně podepsat jeho knihu: Samota dělá srdce milejší. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Rozhlédnu se kolem sebe, kolem mě spousta lidí oblečených v plavkách s knížkou v ruce s názvem: Samota dělá srdce milejší. (žákyně OA Písek)

V dalších příbězích přiřadili žáci téma k cyklistovi – hlavní postavě, která došla k jakémusi uvědomění, ponaučení či závěru. Některé postavy prošly v příběhu i hlubokým zamyšlením.

Za poslední dobu jsem se naučil být sám a má to něco do sebe. Nejsem na nikom závislý, nehledám štěstí v jiných, nezaobírám se problémy, které se mě netýkají. Jsem sám a jsem šťastný. Je to tak neuvěřitelné slyšet? Proč si každý myslí, že ke štěstí potřebuju něco jiného než sebe? To snad není dost? Nejsem dost? (žákyně OA Písek)

Nakonec si zajel ještě jednou do lesa a zjistil, že samota je lék na všechno a sám díky ní dokáže na všechno zapomenout. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Pro příště vím, že se na podobné akce vykašlu a místo toho si radši doma uvařím a přečtu nějaký z jeho receptů a uchráním se zbytečného stresu. Už totiž vím, že samota mi je milejší než davy nedočkavých lidí. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Co si z tohoto zážitku odnáším? Že lidé, jak slavní, tak i v našem okolí, se občas neumí chovat a nezaslouží si naši společnost. A tak budu raději nadále a navždy sám, protože samota dělá srdce milejší. (žákyně OA Písek)

Všude kolem mě v tu chvíli vidím jen výhružné a vyčítavé pohledy lidí. Kamarádi na mě koukají, jak kdybych provedl něco hrozného, a přitom jsem tam jel kvůli nim. Nikomu se naštěstí nic nestalo, jen já mám na rukou pár škrábanců. Občas, když se člověk snaží pomoci ostatním, nakonec z toho vyjde jen on sám za toho špatného. (žákyně OA Písek)

2.4.5 CELKOVÉ ZHODNOCENÍ TÉMAT

Každá práce je velmi individuální. Žáci vždy nedokázali funkčně propojit všechny čtyři determinanty příběhu, i přesto hodnotím práce jako velmi zdařilé a neotřelé. Rozdíl mezi pracemi žáků různých škol se jen těžko hledá. Shodu můžeme najít například mezi motivy, mezi nejčastější patří smrt, sen, autonehoda, případně jen nehoda, loď, marnost, změna, osud či osudová chyba, dřevo, bouře, vlny, nebe a lov ryb. Velmi silným motivem vyskytujícím se v pracích je rodina.

Nejzdařileji se žákům povedlo efektivně propojit zadání témat B a C. U tématu A velmi často některá z determinant chybí, pravděpodobně ji žáci do svého příběhu nedokázali účinně zakomponovat.

V příbězích se objevila celá řada obrazných pojmenování, mezi nejčastější patří přirovnání.

Fronta na autogram slavného spisovatele byla tak dlouho jako samotná ulice. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Jednoho dne mi dítě na ulici řeklo, že vypadám jako strašidlo. (žákyně OA Písek)

Henry spadl do vody, byla tak ledová, štípala ho, snad jako kdyby ho bodalo tisíc nožů, ale nebál se, věděl, že si to zasloužil. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Nebyl to nějaký zvláštní den, byl obyčejný jako každý jiný. (žákyně OA Písek)

Oškubali mě jako slepici. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Ahoj, já jsem Alfons, jsem vlastně úplně normálně unikátní člověk jako každý jiný. (žák SUPŠ Bechyně)

Jediné, co jsem cítil, byl pocit, jako když letíte. Jediná vteřina mi připadala jako hodiny. (žák OA Písek)

Připadal mi jako superhrdina. (žák OA Písek)

V pracích se také objevila personifikace:

Poté jsem pocítil prudkou bolest a najednou si pro mě přišlo bezvědomí. (žák OA Písek)

Vlny naráží do kamenů, chaluhy bojují v písku a já sedím na kusu kmene. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Umím komunikovat s rybami, ale moc tohle nepoužívám, protože vždycky, když se s nimi chcete bavit, tak vám začnou blábolit o dnešním stavu podmořské politiky. (žák SUPŠ Bechyně)

Poté jsem pocítil prudkou bolest a najednou si pro mě přišlo bezvědomí. (žák OA Písek)

Kocábka jen stěží stále bojovala o své místo na hladině. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Oceán byl obzvláště našťvaný a chladný. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Jeho divoká povaha se se mnou probouzí i usíná. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Časté byly i metafory.

Henry se bál o svůj život, zároveň prosil nebe, aby už to skončilo. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Ve chvíli, co mě a mou loď pohltil oceán, bylo jen otázkou času, kdy má životní svíce zhasne. Po několika minutách ve studeném a rozbouřeném moři má svíce opravdu zhasla. (žák SPŠ a VOŠ Písek)

Můj jediný kamarád od dětství teď přede mnou stál uškvařen od bohů. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Stal jsem se vězněm svého plavidla a široce rozpínajícího se oceánu, vězněm času. (žákyně SUPŠ Bechyně)

Jak už vyplývá z výše uvedených ukázek, v pracích žáků se objevilo velké množství pravopisných, gramatických i stylizačních nedostatků. Jejich identifikace však není tématem této diplomové práce.

3 SOUBOR AKTIVIT TVŮRČÍHO PSANÍ

V této části se nachází návrhy aktivit tvůrčího psaní, které lze uplatnit v hodinách komunikační a slohové výchovy českého jazyka na středních školách. První část obsahuje aktivity jiných autorů a aktivity značně inspirované jinými autory, druhá část se skládá z aktivit vlastních návrhů.

3.1 NÁVRHY AKTIVIT TVŮRČÍHO PSANÍ

3.1.1 PŘÍBĚH VLASTNÍHO JMÉNA

Na základě svého křestního jména budou psát žáci krátký příběh. Poté zadá vyučující žákům úkol, aby si zjistili etymologii svého křestního jména a aby vyhledali vše, co s jejich jménem souvisí, třeba i mýty a legendy, první nositele atp.

Následně žáci srovnají svůj příběh s vyhledanými informacemi a toto porovnání vyjádří v textu.¹²¹

Pro ukázkou uvedu svůj příběh:

Mé jméno je Eva. Je to jméno krátké a úderné. Bez zbytečností. Tři písmenka představují tak málo, ale přesto je v nich toliko řečeno. Osoba s tímto jménem je silná, energická, bojovná a velmi živá. Oslovovat Evu je možno nespočetně způsoby.

Podle Bible bylo jméno Eva užito pro první ženu na světě a pro druhého člověka hned po Adamovi. Jméno Eva je jedno z nejčastějších v České republice, ačkoliv obliba tohoto jména v posledních 40 letech upadá.

Pro svou krátkost je toto jméno snadno přeslechnutelné. Naopak jeho podoby jsou součástí mnohých slov – například sleva, evokace, evokovat, evakuace, evoluce, evidence, obleva, poleva apod.

¹²¹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 70

Pro srovnání jsem užila výklad z webových stránek horoskopy.cz:

„Význam jména Eva

Ženské křestní jméno hebrejského původu. Zatímco Adam byl prvním člověkem na Zemi, Eva byla první ženou. Význam jejího jména vychází ze slova „chawwá“ čili živá a vykládáme jako životadárná nebo matka života. Ačkoli se stále drží mezi pěti nejvíce používanými jmény v ČR, počet jeho uživatelů rok od roku klesá. Domácí podoby: Evka, Evička, Evina, Evča, Evík, Evule, Evulka.

Jako dítě bývá poměrně veselá, ale v dospělosti se bohužel potýká s citovou i emoční nevyrovnaností. Někdy má pocit, že se nevyzná ani sama v sobě, natož tak v ostatních lidech. V žádném případě není tak citově chladná, jak se tváří na první pohled. Jenom zkrátka nedává své city veřejně na odív, je dosti zranitelná a rozhodně netouží po tom, aby jí někdo ublížil.“¹²²

Srovnání:

Vzhledem k tomu, že jsem se o výklad svého jména již nespočetněkrát zajímala, neliší se můj příběh příliš od výkladu původu mého jména. Ano, zapomněla jsem napsat, že jméno Eva je hebrejského původu, ale co nám to vlastně řekne? Dle mého názoru je to poměrně zbytečná informace.

Jsem si ale jistá, že co se týče vlastností a emocí, není možno takto obecně zařazovat všechny nositelky jménem Eva. Každá jsme přece úplně jiná. Na jednu popis sedět může, na druhou částečně, na třetí vůbec. A pokud se ptáte, zda sedí tento popis na mě, zkuste si nejprve odpovědět sami podle toho, jak mě znáte...

3.1.2 PSANÍ POSLEPU

Tuto metodu můžeme nazvat i jako „*haptické psaní*“. Při této technice se snaží žáci o vnímání nevizuálních vjemů pomocí hmatu, to se následně snaží vyjádřit slovy. Využívají zde především slohového postupu popisného, případně vyprávěcího, navíc se učí hledat

¹²² Horoskopy.cz. [online]. [cit. dne 27. 3. 2023]. Dostupné online: <https://www.horoskopy.cz/vyklad-jmena/eva>

a používat obrazná pojmenování. Výsledkem této metody je krátký text, který může být různého žánru.

Žáci si předem připraví papír a psací potřeby. Poté zavřou své oči a vyučující dá každému do dlaně nějaký menší objekt, který si předem připraví. Zpravidla dostává každý žák jiný předmět. Tento předmět se snaží žák ve své dlani identifikovat pouze pomocí hmatových, čichových nebo sluchových smyslů. Primárním cílem není správné rozpoznání předmětu. Na závěr si žáci nechají své předměty v ruce tak, aby je ještě neviděli, otevrou si oči a sestaví text, který bude inspirován buďto přímo jejich předmětem, nebo jejich domněnkami o daném předmětu. V této fázi se nabízejí 4 možnosti:

- a) žák identifikuje předmět a dokáže jej popsat (př. V dlani mám ořezávátko...),
- b) žák identifikuje předmět a vytvoří hádanku,
- c) žák identifikuje předmět a vypráví příběh z pohledu identifikovaného předmětu,
- d) žák předmět neidentifikuje, a tak zachytí svůj proud myšlenek, představy, nejistotu, pochybnosti či postup, jak se snažil předmět identifikovat.

Dalším úkolem žáků je text přečíst a případně nechat hádat ostatní spolužáky, o který předmět se jedná, není-li objekt již v textu pojmenován. Až poté mohou žáci spatřit svůj předmět a reflektovat správnost či nesprávnost odhadu a popisu.

Jako ilustrační text jsem vybrala žakovskou báseň z knihy Slovem, akcí, obrazem:

haptické psaní

dostala jsme kousek perleti, ale myslela jsem si, že je to ouško rozbitého hrníčku

snídaně plápolá

nad hrnkem NESCAFÉ

uprostřed kuchyně

s prasklinou ve stěně

koukáme na sebe

s makovým loupákem

já na něj hladově

*on na mě zděšeně*¹²³

3.1.3 PSANÍ NA PŘÍRODNÍ PŘEDMĚT O NĚM SAMÉM

Jedná se o techniku textově-výtvarného clusteringu, ke které potřebujeme kterýkoliv přírodní předmět – „*kámen, dřevo, list, plod, kus kůry nebo rostliny, kůži atp.*“¹²⁴, kteroukoliv přírodninu si obstará každý žák sám podle své vlastní fantazie. Dále jsou potřeba už jen papír a psací potřeby.

V první řadě necháme žáky jejich vybranou přírodninu chvíli pozorovat. Necháme je, aby všemi smysly pronikli k vlastnostem předmětu, zaobírat by se měli jeho strukturou, podobou, tvarem atd.

Přitom si samozřejmě zapisují poznámky, asociace či text, zkrátka všechno, co je k danému předmětu napadne, tento text zformulují, případně popřemýšlí nad výsledným tvarem textu.

Posledním krokem je přepis textu nebo básně buďto přímo na přírodninu, nebo na papír v odpovídajícím tvaru (např. text ve formě listu ze stromu).

Jako příklad uvádím text, který byl inspirován kůrou stromů a psán na ni:

„Staleté vrásky stařeny.

Ne nepodobné

rozpraskané

*půdě. Kůži stromu.“*¹²⁵

¹²³ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 39-40.

¹²⁴ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 33.

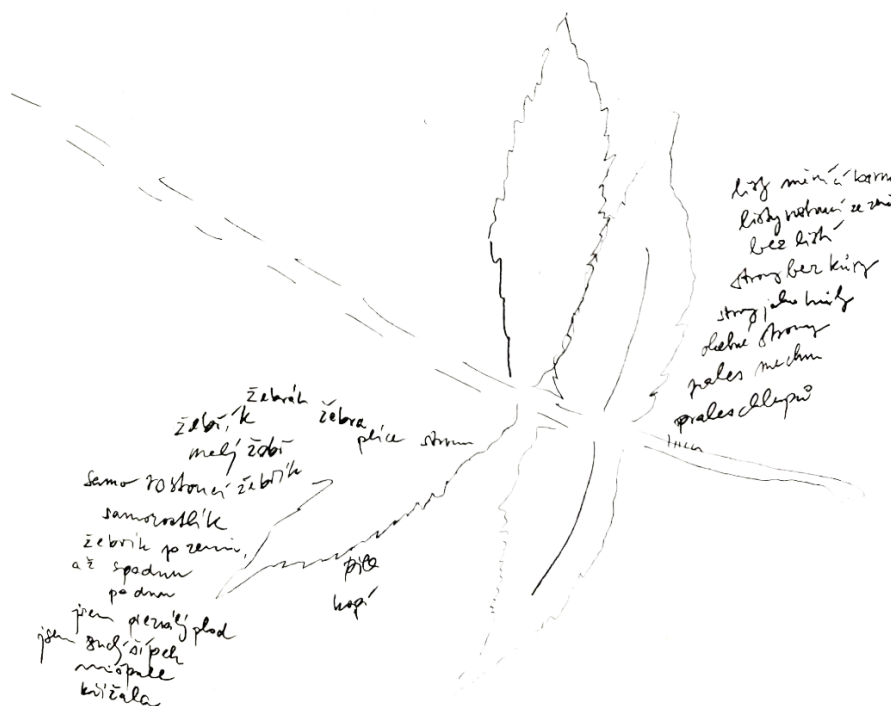
¹²⁵ tamtéž

Jako další inspirace posloužil list pajasanu:



126

Vzniklý cluster inspirovaný výše uvedeným listem pajasanu:



127

¹²⁶ FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinarnitě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. S. 34.

¹²⁷ tamtéž

3.1.4 VYTVÁŘENÍ AFORISMŮ

Tvoření aforismů je uměním vyjádřit moudrou myšlenku co nejstručněji a humorně. Obrazné pojmenování je cestou k rozvoji tvůrčího a neotřelého myšlení, neboť se zde jedná o vlastní nápady, nikoli o přebírání osvědčených frází.

Užít můžeme v hodině předem připravené začátky spojení, např:

„Život je jako kolotoč...“

„Zdravý člověk má tisíc přání, ...“

„Důkazem vysokého vzdělání je...“

„Největší překážka našeho vědění je...“

„Chci vidět dál než jiní...“

„Mluvil jako kniha...“

„Každý člověk musí udělat 3 věci...“

„Veselý večer je prospěšnější než...“

„Chvilé, kdy mám odejít...“

„Nezasloužená pochvala...“

„Lidská mysl je jako padák...“

→ *„Lidská mysl je jako padák... Není k ničemu, dokud se neotevře.“¹²⁸*

3.1.5 IKONICKÝ NÁZEV

Pro tuto aktivitu je důležité, aby žáci znali zadaná literární díla. Jejich úkolem je, aby vymysleli nový, jiný název pro nějakou ze známých knih. Pro jednu knihu mohou vymyslet i více názvů, dbát by ale měli na to, aby název souvisel s tématem knihy.¹²⁹

¹²⁸ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 116-117.

¹²⁹ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 50.

Využít můžeme výběr z aktuálně probíraného období literatury, povinné četby či četby k maturitní zkoušce. Nabízela by se díla jako R.U.R., Tři mušketýři, Lakomec, Maryša atp.

Ilustračně uvedu dvě knihy:

Staré pověsti české → „*Jak to bylo s Čechy v Čechách*“

Babička → „*Žena, které kněžny záviděly.*“¹³⁰

3.1.6 VIDĚNO OKNEM

Úkolem žáků je napsat krátkou povídku, kterou pojmenují *Okno do světa*, o tom, co se dá vidět z okna a jaké pocity vyvolává pohled z okna v postavě, která z okna hledí. Touto postavou může být buď žák sám, nebo postava, kterou si žáci vymyslí. Žák může popisovat situaci, která může buď odpovídat realitě, nebo může být vymyšlená.

Cílem je procvičit schopnost vyjádřit své pocity a současně vylíčit okolní prostředí. Okno vymezuje určité hranice, které musíme respektovat. Rozsah příběhu by měl být mezi 300 až 500 slovy.

Se svými nápady si žáci mohou různě pohrávat, téma mohou uchopit se vši vážností, ale i s nadsázkou, ironií či humorem. Stavět proti sobě (osoba vs. situace) mohou také protiklady:

- „*tulák dívající se do okna přepychové vily,*
- *dítě dívající se do domečku pro panenky,*
- *hasič dívající se ze žebříku do hořícího pokoje,*
- *člověk upoutaný na lůžko, dívající se na zahradu, o níž kdysi pečoval,*
- *člověk obdivující ve výloze něco, co by si přál koupit (pro sebe nebo pro někoho) a nemůže si to dovolit,*
- *chvilkový pohled z okna vlaku, kde něco upoutá divákovu pozornost,*

¹³⁰ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 23.

- pohled z letadla či helikoptéry,
- pohled na krajinu hledáčkem fotoaparátu nebo videokamery“.¹³¹

3.1.7 POVÍDKA NA JEDEN KONSONANT

Jednoduchým cvičením je povídka, jejíž slova budou začínat na totéž písmeno, a to včetně předložek. Délka a volba písmene je přizpůsobitelná dle možností v každé vyučovací hodině.¹³²

Jako příkladný příběh jsem sestavila vlastní krátkou povídku na písmenko P:

Pyšné prasátko přišlo přes prales po prašném poli podél Pyšel. Poté pytlačilo přes poledne. Padouch. Potom pádilo po pěšině. Pacholek! Před prahem práce. Pytel plný pýru poponeslo pro poctivého Pepu. Přestože poskrovnu pracovalo, podotklo, proč potřebuje pomalu pojít. Pohanka, polenta, pórek, paprika, párek. Plus palačinka. Přejedené prasátko prostě prasklo. Přidalo proto proti přejedení pelyněk, pysk plný pylu plivalo pryč. Právě pije. Pohoda.

3.1.8 PŘÍBĚH S JEDNÍM VOKÁLEM

Toto cvičení je velmi podobné cvičení předchozímu, ovšem je poněkud obtížnější. Při skládání textu se ale tentokrát nebudeme soustřeďovat na jednu souhlásku a na začátky slov, nýbrž na samohlásky a na celá slova. Úkolem žáků je napsat text, kde použijí pouze jednu jedinou samohlásku, kterou si předem společně zvolí.

Pro ilustraci jsem vybrala text používající pouze samohlásku E:

„Dnes večer se peče chléb ve velkém. Jene, Petře, jděte se psem hned ven! Pes chléb chce, ve dne se chlebem cpe, ve tmě chléb též vesele žere. Pes Rek je chlebem krmen. Tenhle chléb z pece je večere, Jene. Rek dnes snědl jeden pecen! Petr je dnes bez večere.“¹³³

¹³¹ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 50.

¹³² KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 23.

¹³³ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0. S. 76.

3.1.9 NÁHODNÁ BÁSEŇ

Na podobném principu jako náhodné generátory nápadů (viz kapitola [Techniky používané didaktiky](#)) pracuje i aktivita náhodné básně. Na začátku zvolíme čtyři náhodná slova, ze kterých budou žáci vytvářet básničky. Navíc určíme ještě časový interval pro psaní, postačí i 10 minut. Slova může zadat buď učitel, nebo je vymyslí sami žáci.

Jako příklad uvádím básničku Marie Königové z knihy Tvořivost, která užívá slova:

- váza, květina škola, pes

Váza

Do školy nechodí pes,

ale děti na konci roku s květinou,

to platí pro každou ves,

zejména pro děti s rodinou.¹³⁴

3.1.10 METODA ŠESTI KLOBOUKŮ

Metoda šesti klobouků zní velmi podobně jako hra Den klobouků popsaná výše v kapitole [Techniky používané didaktiky](#). Na rozdíl od ní pracujeme v této metodě pouze s jakýmsi imaginárními klobouky. Každý ze šesti klobouků představuje jinou barvu, každá barva reprezentuje jinou úlohu či funkci.

Bílý klobouk představuje technický typ myšlení, sbírá „fakta, čísla a informace“.

Červený klobouk je protikladem k bílému klobouku, zakládá si na emocích a dojmech, ale také na předtuchách a intuicích.

Černý klobouk ukazuje svět černě, negativně, pesimisticky, hledá výmluvy.

Žlutý klobouk je opakem černého, je pozitivně laděný, optimistický až tzv. sluníčkový, jeho přístup je tvůrčí.

¹³⁴ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7. S. 23.

Zelený klobouk reprezentuje chuť do života, energii, životní sílu, motivuje a je kreativní a plný nápadů.

S *modrým kloboukem* se na svět díváme s odstupem, velmi se ovládáme a reflektujeme myšlenky.

S každým kloboukem nastává jiný pohled na svět, třeba i takový, kterého bychom sami od sebe v běžném životě nedosáhli, neboť u všech převládá spíše černý typ. Stačí se zaměřit na kreativní výklad jednotlivých myšlenkových rolí a přistupovat k nim jako ke specifickým způsobům zaměření pozornosti.¹³⁵

3.2 VLASTNÍ NÁVRHY AKTIVIT TVŮRČÍHO PSANÍ

3.2.1 PSANÍ PODLE OBRAZU

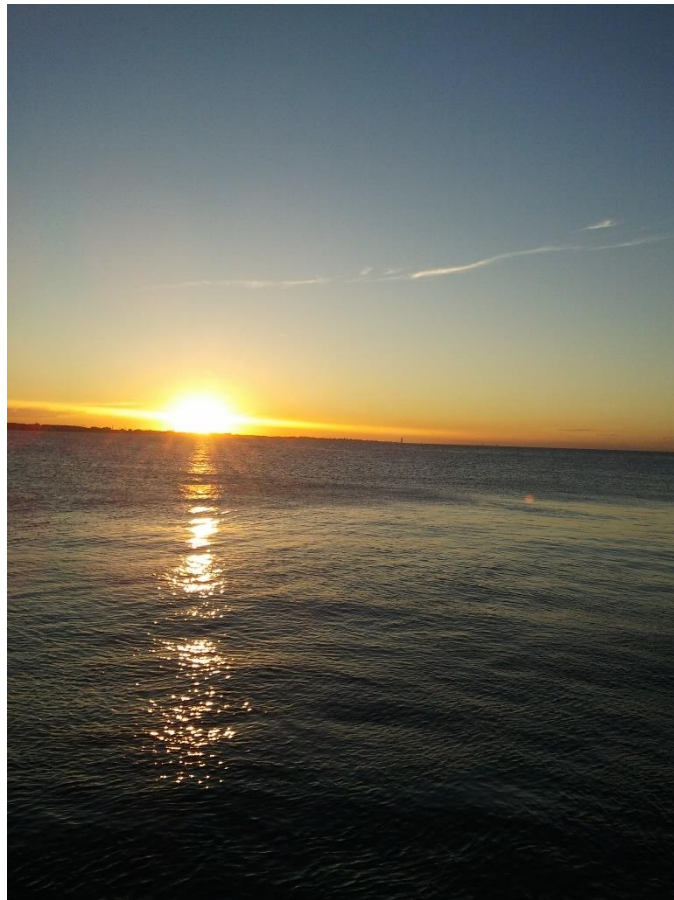
Základem metody psaní podle obrazu je technika automatického psaní. Nejde však o psaní, které nám čistě vychází z mysli, ale žáci píší asociace na základě předlohy, obrazového vjemu, například fotografie, obrázku, pohledu apod.

Časový limit může být stanoven na 2-3 minuty, ve kterých žáci nesmějí odlepit propisku od papíru a přestat psát. I když tedy nebudou vědět, co psát, musí dělat aspoň čáry po papíru. V textu se nesmějí vracet, při psaní neřeší pravopisná ani interpunkční pravidla. Ke kontrole může dojít až po skončení časového limitu.

Metoda psaní podle obrazu je vhodná i pro žáky vyšších ročníků při výuce cizího jazyka. Je však vhodné brát zřetel na časový limit a podle uvážení, především podle znalostí žáků, jej zkrátit. Jinak platí stejná pravidla.

Pro inspiraci přikládám několik fotografií, nejvhodnější bývají obrázky přírody:

¹³⁵ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2. S. 143-145.









3.2.2 PSANÍ NA MODERNÍ TÉMA

Jako motivace pro psaní může žákům sloužit téma, které je jim nějakým způsobem blízké. V dnešní době jsou mladí velmi spjatí s elektronikou, proč jim tedy toto téma nenabídnout i pro nácvik psaní?

Moderní téma můžeme zakomponovat do kteréhokoliv slohového útvaru. Nejlépe se tento druh témat hodí samozřejmě pro zpracování úvahovým slohovým postupem, ale v následujících návrzích si ukážeme, že je možné je zakomponovat i například do vyprávěcího postupu v pohádce. Délku psaní upravujeme podle aktuálních možností.

Zde uvádím několik návrhů, jak propojit moderní téma s pohádkou:

1. *O internetovém království*
2. *O zakletém procesoru/ monitoru / telefonu*
3. *Zbloudilá/ Zakletá wifi*

4. *O zavirované chaloupce*

5. *Tři AirPody pro ...*

3.2.3 BÁSEŇ SE SYMBOLIKOU

Na začátku určí učitel kterékoliv jedno písmenko z abecedy. Úkolem žáků je napsat báseň, která toto písmeno bude připomínat, ovšem nikoli tvarem (žáci tedy netvoří kaligram), ale zvukovou stránkou či asociačními vjemy.

Jako příklad uvedeme písmenko U:

*Dítě v kolébce matka houpe,
druhé mezitím koupe,
třetí houká vedle ní,
a čtvrté už není...*

1. řádek → houpat = vyjadřuje pohyb do písmene U, navíc obsahuje dvojhlásku, která představuje jakýsi zvukový oblouk vytvářející právě tvar písmene U;
→ tentýž řádek obsahuje slovo kolébka, což může také asociovat písmeno U
2. řádek → slovo koupat obsahuje výše zmíněnou dvojhlásku, navíc slovo koupat asociuje vanu, která také představuje písmeno U;
3. řádek → sloveso houkat opět obsahuje výše zmíněnou dvojhlásku, a zamyslíme-li se nad příbuzným citoslovcem, opět je asociace s písmenem U;
4. řádek → ve čtvrtém řádku se vyskytuje písmeno U pouze u příslovce už, vezmeme-li v potaz význam slovního spojení „už není“, jako asociace se může objevit hrob nebo rakev, které opět mohou představovat písmeno U.

Podobným způsobem můžeme využít kterákoliv písmena naší abecedy.

3.2.4 DEN NARUBY

K této aktivitě mě inspiroval Den klobouků od Jiřího Studeného. Rozdíl tkví v tom, že se žáci nebudou soustřeďovat na klobouk, ale na oblečení celkově. Jejich úkolem je obléknout si něco, co by si na sebe v životě nevzali, nebo něco, co nosí jejich rodiče, prarodiče či sourozenec. V tomto oblečení by měli strávit domluvený čas (mohou se klidně převléct před začátkem výuky a zůstat v tom až do hodiny českého jazyka nebo je možné se domluvit, aby v daném oblečení již šli do školy atp.).

Po celou dobu, po kterou na sobě budou mít jiné oblečení, by si žáci měli všímat toho, jak se v novém oblečení cítí, jak působí sami na sebe, jak působí na okolí a jak reaguje jejich okolí na tuto změnu. Zaznamenávat by si měli své pozitivní i negativní myšlenky a asociace, ale také to, pokud zažijí v nové roli něco neobvyklého.

Všechny tyto informace budou následně sloužit jako podklad pro napsání textu, ve kterém popíší, jak se v nové roli cítí, a zakomponují všechna svá nasbíraná data. Délka příběhu i časový limit jsou závislé na aktuálních možnostech.

ZÁVĚR

Pro vymezení cílů klasické slohové výchovy a tvůrčího psaní byla důležitým východiskem práce s rámcovými vzdělávacími programy, ve kterých mají oba přístupy své místo. Rozvoj kreativity najdeme v podkapitole „*Učit se být*“, která se zaměřuje na osobní rozvoj, sebepoznání, porozumění své vlastní osobnosti, její formování, jednání v souladu s obecně uznávanými morálními hodnotami a udržení nezávislého úsudku a vlastní zodpovědnosti.

Jak vyplývá z výsledků srovnání, nelze tyto dva přístupy považovat za stejné, ač jsou si velmi blízké. Tvůrčí psaní je daleko individuálnější než klasická slohová výuka. Hlavními rozdíly jsou tedy individualita, volnost inspirace, proces tvorby a hodnocení. Tvůrčí psaní se využívá nejen ve školství, ale i v dalších oblastech, jakými jsou např. psychologie, etopedie a mimoškolní výchova, dále kurzy tvůrčího psaní, překladatelství a manažerství.

Mezi tři základní dimenze tvůrčího psaní patří rozvoj schopnosti psát, jehož důležitým bodem je stimulace, která musí být dostatečně intenzivní, aby dokázala podnítit aktivitu žáka. Rozvoj specifických textových dovedností přináší rozdělení metod do šesti skupin. V rámci tvůrčího psaní je podporován seberozvoj, rozvíjí se kreativní myšlení, osobnostní vlastnosti, kreativita, flexibilita, přehodnocování a originalita.

Cílem této práce bylo ověřit didaktickou účinnost metod tvůrčího psaní v hodinách českého jazyka a literatury na středních odborných školách. Tento cíl plnila metoda náhodně generovaných nápadů, spojování zdánlivě nespojitelného. Tato metoda se ukázala jako velmi účinná, neboť žáci dokázali efektivně propojit zadaná zdánlivě nespojitelná slova a slovní spojení a v textu využít vlastní obrazná pojmenování.

Analýza žákovských prací ukázala, že si žáci s tématy poradili v zásadě dobře, převážně vznikly velmi zdařilé texty. Nejefektivnějšími se stala témata B (Zdánlivé strašidlo) a C (Nesoustředěný cyklista), ve kterých žáci dokázali ve většině případů propojit všechny čtyři determinanty. V tématu A (Okouzující superhrdina/ superhrdinka) žáci často vynechávali jednu determinantu nebo i více determinant. Téma A si vybralo pouze 14 % žáků, téma B 55 % žáků a téma C 31 % žáků.

Porovnáním výběru témat žáků různých typů škol nebyly zjištěny velké rozdíly. K nejvyrovnanějšímu výběru témat došlo na obchodní akademii, na které dosáhlo procentuální zastoupení poměru 17 : 39 : 44. Naopak největší rozdíl byl zjištěn na SUPŠ v Bechyni, procentuální poměr výběru témat je 14 : 79 : 7.

Výzkum také ukázal, že ani pohlaví žáků nehrálo výraznou roli při volbě tématu.

Každá práce byla velmi individuální. Velmi častými motivy byly smrt a nehoda, pravděpodobně k nim přispěla kombinace determinant. Nejsilnějším motivem se ve všech pracích ukázal motiv rodiny.

Bez ohledu na typ střední školy mají žáci největší potíže s pravopisem, zejména s interpunkcí. Ačkoliv nebylo cílem práce zkoumání různých typů chyb, bylo by zajímavé věnovat se v návaznosti na tuto práci i těmto aspektům.

Existuje mnoho různých aktivit tvůrčího psaní, které je možné využít v hodinách českého jazyka. Některé z nich jsou uvedeny ve třetí kapitole. Vyučující by měl brát v úvahu, že tvůrčí psaní může být pro žáky nejen motivačním prvkem, ale je i nástrojem pro jejich seberozvoj nejen v oblasti školní, nýbrž i v životě.

RESUMÉ

Diese Diplomarbeit trägt den Titel *Kreatives Schreiben in Kommunikations- und Stilstunden in Fachmittelschulen*. Die Arbeit ist in drei größere Bereiche geteilt, einen theoretischen Teil, einen praktischen Teil und eine Sammlung an Aktivitäten für kreatives Schreiben.

Der theoretische Teil beschäftigt sich mit den Kommunikations- und Stilstunden und ihren Zielen, die verglichen werden. Nachfolgend werden Methoden des kreativen Schreibens genannt. Es werden auch Stimulationen zum Schreiben, Schreibblockaden und die Selbstentwicklung der Schüler erwähnt.

Im Zentrum des praktischen Teils steht die Anwendung einer Methode des kreativen Schreibens, die zuvor im theoretischen Teil angeführt wurde. Diese Methode arbeitet mit zufallsgenerierten Wörtern. Die Aufgabe der Schüler war es, angegebene Wörter und Wörterverbindungen effektiv zu verbinden. Für die Forschung wurden drei Fachschulen in Südböhmen gewählt. Aus der Forschung ergibt sich, dass die gewählte Methode sehr effektiv ist. Alle Erzählungen sind sehr gelungen. Weder der Typ der Fachschule noch das Geschlecht der Schüler zeigen Unterschiede in der Forschung.

Der dritte Teil besteht aus verschiedenen Aktivitäten des kreativen Schreibens und soll als eine Sammlung solcher Aktivitäten für die Stilstunden dienen. Diese Sammlung wird mit eigenen Aktivitätsideen bereichert.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die Effektivität einer didaktischen Methode an Mittelschulen zu überprüfen.

SEZNAM LITERATURY

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech?* Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč. 53. Č. 10. [PDF]. Brno: Studia paedagogica. 2005. ISSN 2336-4521. Dostupné na: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18869/14925>

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN 80-85866-32-3.

DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní v otázkách a odpovědích*. [PDF]. Praha: Grada Publishing, a. s. 2014. ISBN 978-80-247-9255-2.

FIŠER, Zbyněk. *Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí*. In: MALÝ, Radek (ed.): *Metody výuky Tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. 1. vydání. Praha: Literární akademie. 2013. ISBN 978-80-86877-61-7.

FIŠER, Zbyněk. HAVLÍK, Vladimír. HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: Příspěvek k interdisciplinarní tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. 2010. ISBN 978-80-210-5389-2.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN 80-85931-99-0.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*. [online]. Metodický portál RVP.CZ. NPI. 21. 10. 2005. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>. ISSN 1802-4785.

FIŠER, Zbyněk et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. [PDF]. Brno: Masarykova univerzita. 2012. ISBN 978-80-210-8545-9. S. 13.

GIRGENSOHN, Katrin. SENNEWALD, Nadja. *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. [pdf]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2012. ISBN 978-3-534-71418-6.

Horoskopy.cz. [online]. [cit. dne 27. 3. 2023]. Dostupné online: <https://www.horoskopy.cz/vyklad-jmena/eva>

Jazyk – literatura – komunikace. Recenzovaný odborný časopis. 1/2017. Roč. 6. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Katedra českého jazyka a literatury. Pedagogická fakulta UP. ISSN 1805-689X.

KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: Malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-7187-037-4.

KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.

KRIER, Renate. *Das Abenteuer des Schreibens: Eine Einführung in das kreative Schreiben für Schule, Bildungsarbeit und eigenen Gebrauch*. [PDF]. München: Fachstelle Medien und Kommunikation. 2004. ISSN 1614-4244.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 63–41-M/02. Obchodní akademie*. [online]. [cit. 4. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/63-41-M02-Obchodni-akademie-2020-zari-rev.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 26-41-M/01. Elektrotechnika*. [online]. [cit. 4. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/26-elektrotechnika-telekomunikacni-a-vypocetni-technika/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 82-41-M/17. Multimediální tvorba*. [online]. [cit. 4. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/82-umeni-a-uzite-umeni/>

NEKUDA, René. *Povídkář*. [online]. Dostupné na: <https://www.renenekuda.cz/povidkar/>

NEKUDA, René. *O čem psát: Nápady a inspirace (kompletní seznam)*. [online]. Dostupné online: <https://www.renenekuda.cz/o-cem-psat-napady-a-inspirace-kompletni-seznam/>

SCHNEIDEROVÁ, Soňa. *Tvůrčí vs. vědecké psaní (s ohledem na výuku odborného psaní)*. [PDF]. In: MALÝ, Radek (ed.): *Metody výuky Tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. Sborník z kolokvia pořádaného Literární akademii (Soukromou vysokou školou Josefa Škvoreckého). Literární akademie. Praha: Literární akademie. 2013. ISBN 978-80-86877-61-7.

STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-8737834-2.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vydání. Plzeň: Fraus. 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

VOPEL, Klaus W. *Schreibwerkstatt: Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Schüler, Lehrer und Autoren*. 1. díl. [PDF]. 5. vydání. Salzhausen: Iskopress. 2009. ISBN 978-3-89403-311-8.

PŘÍLOHY

V příloze uvádím tři vybrané žákovské práce, od každého tématu jednu práci.

Přehled příloh

| | | |
|-----|----------------------------|-----|
| I | PŘÍBĚH PODLE TÉMATU A..... | II |
| II | PŘÍBĚH PODLE TÉMATU B..... | III |
| III | PŘÍBĚH PODLE TÉMATU C..... | IV |

I PŘÍBĚH PODLE TÉMATU A

Tento den jsem se utopil. Ne však v hloubi oceánu, ale ve smutku, lítosti a sebeobviňování. Byl to podzimní den jako každý jiný, slunce bylo skryto za šedými mraky, ve vzduchu byl cítit nadcházející déšť a já jako každou středu jsem byl na cestě domů ze školy. Pozor jsem moc nedával. Na co? Na téhle silnici, kterou jsem po tolika letech tak dobře znal, jen málokdy něco jezdilo. Koukal jsem po okolí, ale to byla ta osudová chyba. Najednou ze zatáčky vyjelo auto. Strhl jsem řídku, abych se mu vyhnul, ale bylo už pozdě. Jediné, co jsem cítil, byl pocit, jako když letíte. Jediná vteřina mi připadala jako hodiny. Poté jsem pocítil prudkou bolest a najednou si pro mě přišlo bezvědomí. Nevím, jak dlouhá doba utekla, ale cítil jsem, jak ležím na něčem měkkém. A v nose jsem měl pach dezinfekce. Pokaždé, co jsem se pokusil otevřít oči, tak mě prudké světlo ihned donutilo je zavřít. Mluvit jsem nedokázal kvůli trubici v puse. Jediné, co jsem slyšel, byl tikot hodin. Ani nevím, jak dlouho jsem tam ležel. Minuty? Hodiny? Dny? Po době, co se zdála jako věčnost, jsem se i přes bolest dokázal pohnout. Za chvíli už u mě byli doktoři a sestry. Řekli mi, že je zázrak, že jsem přežil, ale to, co jsem se poté dozvěděl, mě nutí modlit se, abych nepřežil. Poté, co mě to auto srazilo, tak samo nabouralo do stromu a všichni v něm zemřeli. Rodina s dvěma malými dětmi. Po nějaké době mě propustili z nemocnice, ale ta vina mi nikdy nedovolila žít normální život. Od té doby většinu času jen sedím v pokoji plném hodin, které jsem nakoupil, aby mi každé jejich tiknutí připomínalo, co jsem udělal.

(žák OA Písek)

II PŘÍBĚH PODLE TÉMATU B

Ano, jsem sám... A proč? Protože jsem se bránil. Víte, jak je těžké být žralokem a žít v klidu? Téměř každý, kdo mě vidí, ze mě má strach. A to jen proto, že mám ostré zuby a ošklivě potrhanou ploutev. Copak za to můžu, že vypadám tak děsivě? I přesto se však najde pár jedinců, kteří se ke mně přiblíží. Jenže jsou to lidé, ne mí podvodní přátelé. O ty jsem kvůli lidem přišel. Už několikrát jsem s přáteli zažil potápěče, kteří nám strkali nějakou plastovou krabici před čumák. Myslím, že tomu říkají kamera. Proti těm vcelku nic nemám, jsou neškodní. Jeden z mých kamarádů se rád předvádí, takže si jejich pozornost vyloženě užíval. Jenže jednou na tuto svou vlastnost doplatil. Předváděl se před nesprávnými lidmi. Ze začátku se vše zdálo být v pořádku, ale pak přes něj najednou hodili síť a táhli ho k hladině. Tenkrát jsem tam byl. Dostal jsem strach, tak jsem se vzdálil a čekal, co se stane. Po chvíli se ozvalo cáknutí. Plul jsem za zvukem s otázkou: „Jsi v pořádku? Co se tam dělo?“ Jenže kamarád neodpovídal. Jen dál klesal ke dnu. Až když jsem doplul až k němu, všiml jsem si krve. Ta vytékala z jeho useknutých ploutví. Byl mrtvý. Začal jsem vidět rudě. Ne kvůli krvi, vzteky. Hloupí překupníci zabili mého nejlepšího přítele jen kvůli ploutvím. Pospíchal jsem za jejich malou loďkou a začal do ní narážet. Postupně všichni zpanikařili a spadli do vody. Roztrhal jsem je. Pomstil se. Poté začala bouře. Vlny byly divoké a já jimi jen bezúčelně proplouval. Teď jsem tady. Kde vlastně jsem? Musel jsem plout několik dní. Voda je zde o dost chladnější. Teď lituji toho, co jsem udělal, ale už to nezměním. Stejně jako už zřejmě nezměním svoje zaškatulkování. Už budu pro všechny jen nebezpečný zabiják.

(žákyně OA Písek)

III PŘÍBĚH PODLE TÉMATU C

A najednou jako by se svět zbláznil. Jedu si hezky kolem kostela, tam lidé místo čekání na mši popíjí alkohol a kouří. Na chodníku jde kočka s vodítkem, na kterém má připnutého starého muže plazícího se po čtyřech s vyplazeným jazykem. Pomyslím si, že jen sním, ale vše je tak skutečné! Koukám se kolem sebe zmatený a vykulený. Najednou cosi do mě vrazilo. Sletěl jsem z kola a řekl jsem si: „Au, co to bylo.“ Otevřel jsem oči a nestačím se divit, byla to loď. Točí se mi hlava a ztrácím vědomí. O pár hodin se probouzím někde, kde je hluk, nevím, kde jsem. Rozhlédnu se kolem sebe, kolem mě spousta lidí oblečených v plavkách s knížkou v ruce s názvem: Samota dělá srdce milejší. V dálce jsem uviděl viset nápis: Autogramiáda Michaela Jacksona. V duchu si říkám: „Odkdy je Michael Jackson spisovatel?“ Fronta se pořád posouvala dopředu. Už jsem byl skoro na řadě. Přede mnou byla holčička s maminkou. Přes holčičku jsem uviděl Michaela, jak podepisuje knížku a usmívá se na dívku. Konečně jsem přišel na řadu. Nevím, co mám dělat, nemám tušení, proč jsem tady a nemám ani knížku. On se jen usmál, vzal knížku ze své hromádky a podepsal se mi. Já se na něj jen usmál a odešel jsem ven... Venku se jen uchechtl a koupil si zmrzlinu.

(žákyně OA Písek)