

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Autorská pohádka jako prostředek rozvoje tvůrčího
psaní žáků ZŠ**

Bc. et. Bc. Karolína Vašíčková

Olomouc 2025

doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Autorská pohádka jako prostor pro rozvoj tvůrčího psaní žáků ZŠ zpracovala sama. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Olomouci 18. 6. 2025

.....

Bc. et Bc. Karolína Vašíčková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucímu své práce, panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za nedocenitelné rady a postřehy, odborný vhled do tématu a čas, jenž mi ochotně věnoval. Díky si zaslouží rovněž Mgr. Tereza Pařízková za poskytnutí méně dostupných publikací, z nichž jsem pro práci čerpala. Největší poděkování patří všem mým blízkým, za nehynoucí trpělivost, jež projevovali po celá ta nekončící léta mého studia, a veškerou podporu, kterou mi neustále nabízeli.

Anotace

Diplomová práce *Autorská pohádka jako prostředek rozvoje tvůrčího psaní žáků ZŠ* se zabývá možnostmi rozvoje žákovských písemných dovedností prostřednictvím práce s autorskou pohádkou. Cílem této diplomové práce je prostřednictvím akčního výzkumu ověřit, zda cíleně volená intervenční cvičení přispívají k rozvoji pisatelských dovedností a pozitivně ovlivňují vztah žáků k psaní i kvalitu jejich textů. Teoretická část vymezuje pojem tvůrčí psaní, jeho didaktický potenciál ve školním prostředí a žánrová specifika autorské pohádky. Praktická část představuje akční výzkum, který byl realizován během pěti měsíců a sledoval proměny žákovského projevu na základě cílených cvičení a dvou verzí žákovských pohádek. Výsledky jsou analyzovány na základě předem stanovených kritérií a demonstrují míru rozvoje stylizačních, kompozičních a jazykových dovedností u tří vybraných žáků, kteří nejlépe reprezentují různorodost sledovaného souboru.

Klíčová slova

Tvůrčí psaní, slohové vyučování, autorská pohádka, akční výzkum, základní škola

Abstract

The thesis titled *Literary Fairy Tale as a Means of Creative Writing Development of Primary School Pupils* explores the potential for developing pupils' writing skills through engagement with the literary fairy tale. The aim of this thesis is to verify, through action research, whether purposefully selected intervention activities contribute to the development of writing skills and positively influence pupils' attitudes towards writing as well as the quality of their texts. The theoretical part defines the concept of creative writing, its didactic potential in the educational context, and the genre specifics of the literary fairy tale. The practical part presents an action research conducted over a five-month period, monitoring changes in pupils' written output through targeted exercises and two versions of pupil-created fairy tales. The results are analysed according to predetermined criteria and demonstrate the level of development in stylistic, compositional and linguistic competencies in three selected pupils who best represent the diversity within the research sample.

Key words

Creative writing, original fairy tale, writing instruction, action research, primary school

Obsah

Úvod	7
1 Tvůrčí psaní	9
1.1 Vymezení pojmu tvořivost ve vztahu k tvůrčímu psaní	11
1.2 Historie oboru	13
1.3 Techniky tvůrčího psaní	15
1.4 Místo tvůrčího psaní v českém jazyce a literatuře.....	18
1.4.1 Srovnání tvůrčího psaní s didaktikou slohu.....	21
1.5 Problémy tvůrčího psaní ve školním prostředí	22
1.6 Akční výzkum	26
1.6.1 Akční výzkum v pedagogické praxi	28
1.7 Autorská pohádka	30
2 Akční výzkum rozvoje tvůrčího psaní.....	32
2.1 Výzkumný problém	32
2.2 Účastníci výzkumu	34
2.3 Formální náležitosti výzkumu	35
2.4 Cvičení a jejich reflexe	39
2.4.1 Změna perspektivy	40
2.4.2 Životabáseň.....	42
2.4.3 Nápadovník postav	44
2.4.4 Paradoxní postavy	45
2.4.5 Charakteristika postavy	46
2.4.6 Dialogy absurdních dvojic.....	48
2.4.7 Hádky pohádkových postav v moderním světě.....	49
2.4.8 Příběh na základě obrazu	51
2.4.9 Popis tajemného místa	52
2.4.10 Ozvláštněný popis	54

2.4.11 Vytváření zápletky.....	56
2.4.12 Vyšetřovatelé	57
2.4.13 Rozšiřování slovní zásoby	59
2.4.14 Dokončení příběhu	60
2.4.15 Pohádka se současným moderním lexikem.....	62
2.5 Hodnocení.....	64
2.6 Výsledky výzkumu	66
2.6.1 První práce.....	70
2.6.2 Druhá práce	71
2.6.3 Třetí práce.....	73
2.7 Diskuse	75
3 Závěr.....	78
Použitá literatura.....	81
Internetové zdroje	84
Seznam tabulek.....	86
Přílohy	87

Úvod

„*Co jsi dělal o víkendu?*“ Právě tak by mohlo znít typické zadání písemného cvičení na prvním stupni českých základních škol. Na druhém stupni jej pak často nahrazuje čtvrtletní kompozice – formálně striktně vymezená, s jednotným zadáním, časovým limitem a přísným hodnocením.¹ Pro řadu žáků, kteří se mnohdy prvně setkávají s takto koncipovanými nároky na psaný projev, může tato forma představovat téměř nesplnitelný úkol. Nedostatek předchozích zkušeností, absence pravidelného psaní a obava ze špatné známky přitom výrazně ovlivňují kvalitu výsledného textu i vztah k vlastnímu jazykovému vyjadřování.

Písemný projev tvoří nedílnou součást školního vzdělávání a představuje důležitý prostředek rozvíjení jazykových, stylistických a myšlenkových dovedností žáků. Cílem výuky psaní není pouze zvládnutí formálních náležitostí textu, ale i formování schopnosti tvořit sdělení, která jsou významově působivá, originální a stylově adekvátní. V pedagogické praxi se však často setkáváme s jednotvárnými slohovými pracemi, které postrádají osobitost, kreativitu a výrazové bohatství. Takové texty bývají vzájemně zaměnitelné a neposkytují prostor pro hlubší seberealizaci žáků.

Vzhledem k těmto skutečnostem se v rámci výuky slohu ukazuje jako podnětné zařazení postupů tvůrčího psaní, které může být cestou k rozvoji autenticity, invence a vztahu žáků k vlastnímu jazykovému projevu. Tvořivý přístup vede žáky k aktivnější účasti na vlastním učení, umožňuje jim experimentovat s jazykem a strukturou textu, zbavit se formálního tlaku a postupně objevovat svůj autentický styl bez obav z chyb a neúspěchu.

Diplomová práce se zabývá zkoumáním přínosů tvůrčího psaní pro žáky druhého stupně základní školy. Cílem této diplomové práce je prostřednictvím akčního šetření ověřit, zda cíleně volená intervenční cvičení mohou přispět k rozvoji pisatelských dovedností a zároveň vyhodnotit, zda proměna podmínek výuky může pozitivně ovlivnit vztah žáků k psaní a kvalitu výsledných textů.

Teoretická část vymezuje pojem tvůrčího psaní, jeho cíle a přínosy ve školním prostředí. Opírá se zejména o přístupy Zbyňka Fišera² a Zdeňka Kožmína³, dvou klíčových osobností

¹ DOČEKALOVÁ, Markéta. Zkušenosti z výuky tvůrčího psaní 2019–2001, doma i ve světě. In KRIŠTOF, Václav a KUBEC, Daniel (eds). *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace, 2019, s. 38.

² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.

FIŠER, Zbyněk, DVOŘÁKOVÁ, Dagmar, CHOLASTOVÁ, Jitka, KUBĚNSKÝ, Petr, KOPEČNÁ a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

³ KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

české didaktiky slohu, a doplňuje je o pohledy zahraničních autorů. Pozornost se dále soustředí na metody podpory tvořivosti žáků, možnosti hodnocení a specifika žánru autorské pohádky. Tento žánr byl zvolen především pro svou ustálenou narativní strukturu, srozumitelnost a prostor pro fantazii. Na jeho základě bylo možné konkrétněji sledovat individuální změny v oblasti stylizace, kompozice a v jazykové stránce žakovských textů.

Výzkumná část představuje akční výzkum a jeho realizaci během pěti měsíců školního roku. V tomto období byly žákům zadávány tvůrčí úlohy zaměřené na rozvoj různých složek pisatelské kompetence. Součástí metodického rámce byla rovněž analýza dvou verzí žakovských pohádek, které umožnily provést komparaci vývoje jednotlivých autorů. Data byla získávána pomocí několika nástrojů – vstupních a výstupních anonymních dotazníků, systematického pozorování, žakovských reflexí a analýzy textových výstupů. Výsledky jsou zpracovány kvalitativně a ilustrovány prostřednictvím tří žakovských prací, které reprezentují různorodost výchozích podmínek i míru dosaženého pokroku.

Citační aparát této diplomové práce je zpracován v souladu s aktuální normou ČSN ISO 690:2022.

1 Tvůrčí psaní

Za psaní v tradičním pojetí lze považovat vytváření textu, který má čistě informativní charakter. Cílem takového projevu je zaznamenat, zprostředkovat a předávat poznatky, pozorování či argumentační stanoviska způsobem, jenž zaručuje jejich srozumitelnost, přesnost a jednoznačnost. Takové psaní tedy navazovalo na vznik písma a jeho historie sahá až do starověku.⁴ V tomto pojetí představuje psaní nástroj, který má co nejefektivněji zachytit myšlenkový obsah a přenést jej k příjemci bez prostoru pro vícevýznamovost, rozdílnou interpretaci či estetické působení. Kreativní složka je zde potlačena ve prospěch jednoznačného významu a kontrolovatelnosti sdělení, přičemž autorský subjekt stojí spíše v pozadí komunikačního procesu.

Název tvůrčí psaní vychází z překladu anglického termínu *Creative Writing*, nebo též z německého *Kreatives Schreiben*. Harper ve svých textech poukazuje na to, že pojem bývá používán a chápán ve dvou základních významech: jako samotný proces psaní a jako text, jenž z této činnosti vzniká. Dále autor uvádí, že veškeré faktory tvůrčího psaní – imaginace, kritické porozumění a kreativita – jsou ovlivněny osobními zkušenostmi, sociokulturními faktory a individuálními znalostmi pisatele.⁵ Z uvedeného vyplývá, že zásadní roli zde sehrává individualita, originalita a osobité pojetí, čímž dochází k ukotvení tvůrčího psaní v rámci kulturních i psychologických aspektů literární tvorby. Tvůrčí psaní se neomezuje pouze na vytvoření formálně funkčního textu, ale jeho cílem je psaní umělecké.

V českém prostředí bývá pojem tvůrčí psaní nejčastěji vymezován na základě prací Fišera, jenž – v mnohém v souladu s Harperovým pojetím – chápe tvůrčí psaní jednak jako formativní činnost, která přispívá k rozvoji osobnosti, jednak jako samostatnou disciplínu zaměřenou na teoretické aspekty tvorby textu a didaktickou reflexi tohoto procesu. Tvůrčí psaní představuje jednu z možných cest, jak rozvíjet tvořivé myšlení a celkovou tvořivost žákovy osobnosti. Pomáhá porozumění okolnímu světu, jeho poznání, rozvíjí schopnost empatie, zdokonaluje vyjadřovací dovednosti, reprezentuje svého autora a spoluutváří jeho postoj ke skutečnosti.⁶

⁴ HARPER, Graeme. Leveraging paradox: toward a Big Bang Theory of Creative Writing. In: HARPER, Graeme (ed.). *Thinking creative writing: critique from the international New Writing journal*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020. s. 1–2.

⁵ HARPER, Graeme. *On creative writing*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010, s. 2.

⁶ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 18.

Vymezí-li se tvůrčí psaní jako samostatný obor, rozlišuje se šest hlavních skupin jeho využití podle odlišných cílů: psychoanalýza a psychoterapie (1), mimoškolní výchova a etopedie (2), vyučování (3), kursy tvůrčího psaní (4), překladatelství (5) a manažerství a poradenství (6). Pro tuto práci jsou nejrelevantnější body tři a čtyři. Dle Fišera usiluje učitel prostřednictvím tvůrčího psaní o hlubší poznání autorského, nejčastěji literárního, textu a o pochopení jeho věcné i estetické roviny. Praktické uplatnění nachází tvůrčí psaní i ve výuce češtiny jako cizího jazyka, neboť integruje všechny jazykové roviny a základní specifika různých slohových útvarů. Přínosným pro rozvoj kreativity se jeví i přístup jako ke kursu tvůrčího psaní, jehož cílem je především rozvoj a kultivace verbálního vyjadřování a individuálního pisatelského stylu.⁷

Tvůrčí psaní je interdisciplinární obor, který využívá metody a postupy z rozmanitých oblastí vědeckých, praktických i uměleckých činností a současně z nich čerpá inspiraci. Kromě výuky mateřských a cizích jazyků lze mezioborové vazby nacházet dále například při výtvarné či dramatické výchově, arteterapii, artefiletice, zážitkové pedagogice či využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.⁸ Tvůrčí psaní lze tedy využívat nejen jako nástroj rozvoje jazykových kompetencí, ale též jako prostředek pro osobnostní růst, sebereflexi či hlubší porozumění vlastnímu prožívání.

Tvůrčí psaní představuje dynamickou oblast propojující jazyk, estetiku a individuální autorský projev. Ačkoli jeho vývoj v různých kulturních a akademických kontextech vykazuje odlišnosti, společným jmenovatelem zůstává snaha o rozvíjení originálního vyjádření a schopnosti vnímat a přetvářet svět prostřednictvím textu. Zdůrazňuje se rovněž jeho souvislost se zdokonalením v kreativním čtení již existujících textů. Tvůrčí psaní se v této práci chápe především jako nástroj formující pisatelské dovednosti žáků, nikoli jako cesta ke generování budoucích profesionálních spisovatelů. Osvojování psaní nelze vnímat jako proces předávání systematizovaných znalostí či poznatků exaktní vědecké disciplíny. Tento přístup by totiž popíral samotnou premisu kreativního procesu, jehož klíčovým znakem je generování originálních a dosud neobjevených námětů a řešení.⁹

⁷ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 21.

⁸ PAZDERNÍKOVÁ, Pavla. *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Online, dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2009. Dostupné z: archiv MUNI, <https://is.muni.cz/th/vmmru/>. [cit. 2025-02-26].

⁹ MORLEY, David. *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge introductions to literature. Cambridge: Cambridge University Press, c2007, s. 6–8.

1.1 Vymezení pojmu tvořivost ve vztahu k tvůrčímu psaní

Samotný akt psaní nelze chápat pouze jako mechanický proces kombinování jazykových prvků – podstatnou roli v něm hraje tvořivost. Právě ta umožňuje překračování běžných významových vzorců, hledání nových úhlů pohledu a vytváření jedinečných textů. Pro plné pochopení významu tvůrčího psaní je nezbytné nejprve vymežit pojem tvořivost a její úlohu v procesu tvorby textu.

Z psychologického hlediska lze tvořivost vnímat jako vysoce individuální vlastnost, která se u každého jedince projevuje v odlišné míře. Zatímco někdo vykazuje vysokou míru tvořivosti, u jiných se projevuje méně, nebo se teprve postupně rozvíjí v závislosti na vnějších i vnitřních faktorech. Nový biologicko-psychosociální výklad kreativity zdůrazňuje především význam tvořivosti v kontextu generování nových a inovativních výstupů.¹⁰ V pedagogickém kontextu je pak tvořivost vnímána jako rozvíjející složka osobnosti, která umožňuje jedinci realizovat různé kreativní činnosti, a tím podporovat jeho intelektuální i osobnostní růst.¹¹ Charakter tvořivosti se zaměřením na průběh tvorby a jeho výsledný produkt, tj. text, představuje přístup, který tvoří jádro této diplomové práce. Vzdělávací proces se proto nezaměřuje pouze na rozpoznávání existujícího potenciálu kreativity, ale také na jeho systematické kultivování prostřednictvím stimulačních metod a vhodných výukových strategií.

V této diplomové práci jsou pojmy tvořivost a kreativita užívány jako synonyma, a to v souladu s pojetím zahraničních odborníků a autorů *Pedagogického slovníku*.¹² Tvořivost je pak pojímána jako komplexní „*duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie a intuice*“.¹³ Za výsledky tvořivého procesu lze pokládat ty materiální a duchovní hodnoty, které jsou inovativní, neobvyklé, ale zároveň správné. Ačkoli se žákovská tvořivost ve výuce českého jazyka může rozvíjet různými způsoby, předkládaná práce se soustředí zejména na její podporu prostřednictvím tvůrčího psaní a rozvoj pisatelských dovedností. V kontextu tvůrčího psaní představuje tvořivost soubor dovedností umožňujících inovativní přístup k práci s jazykem, strukturou textu a jeho tematickou výstavbou. Tvůrčí psaní tedy nevyužívá kreativních postupů pouze pro produkci nových textů, ale také k transformaci, adaptaci či inovativnímu využití

¹⁰ DACEY, John S.; LENNON, Kathleen a FIORE, Lisa B. *Kreativita*. Jan ADÁMEK (překladatel). Psyché. Praha: Grada Publishing, 2000, s. 191–195.

¹¹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 10.

¹² PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 108.

¹³ PRŮCHA, Jan a kol., pozn. 12, s. 253.

různých prostředků, které umožňují přesnější či vhodnější vyjádření.¹⁴ Tvořivost obsahuje i prvky nejistoty a omylu. Klíčovým aspektem tvořivého procesu je rovněž schopnost pracovat s chybou jako přirozenou součástí učení, reflektovat ji a hledat nové, inovativní způsoby řešení.¹⁵

Základ tvořivého uvažování tkví z kognitivního hlediska v divergentním myšlení typickém pro pravou mozkovou hemisféru, v níž se odehrává i proces umělecké tvořivosti. Takové uvažování se vyznačuje variabilitou v nalézání a hodnocení problémových situací, originalitou a množstvím alternativních přístupů, otevřeností novým situacím a vnímavostí vůči výzvám a podnětům. Další pojmy, které se s divergentním myšlením pojí jsou *fluence* (ve smyslu plynulosti toku nápadů, schopnosti pohotově vyprodukovat kvantum myšlenek), *flexibilita* (chápána jako přizpůsobivost různým proměnlivým perspektivám) a *elaborace* (tj. schopnost detailně rozpracovat a dovést úkol k promyšlenému závěru).¹⁶

Ve vztahu k tvůrčímu psaní je podstatné i lingvisticko-stylistické hledisko, které reflektuje tvořivost zejména prostřednictvím originality jazykového vyjádření a schopnostmi kreativní práce se složkami textové výstavby. Obě hlediska je nutné ve školním prostředí systematicky rozvíjet prostřednictvím specifických cvičení zaměřených na flexibilní a kritické myšlení, experimentování s jazykem a rozvoj narativních dovedností tak, aby bylo možné podpořit individualitu a maximální rozvoj každého žáka. Proto je důležitá i systematická reflexe a podpora autorské sebereflexe žáků.

Diplomová práce vychází z následujících základních axiomů tvořivosti:

- Každý jedinec disponuje určitou mírou potenciálu k rozvoji tvořivosti, přičemž úroveň jejího dosažení závisí na individuálních předpokladech a podmínkách.
- Tvořivost se může projevit v širokém spektru činností, avšak jejich účinnost je determinována charakterem dané aktivity. Ne všechny činnosti poskytují stejné podmínky pro efektivní stimulaci tvořivého myšlení.
- Jedná se o „cvičitelnou“ dovednost, kterou lze cíleně rozvíjet prostřednictvím systematického tréninku a vhodně volených metod.

¹⁴ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998, s. 222–223.

¹⁵ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985, s. 136.

¹⁶ Fišer zde hovoří rovněž o konvergentním myšlení, které je ale podstatou vědecké (jinak řešeno též technické) tvořivosti. Srov. FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 9.

- Rozvoj tvořivosti předpokládá rozsáhlé základní znalosti, na nichž lze stavět. Kreativní proces spočívá v integraci již osvojených poznatků a inovativních přístupů vedoucích k produkci nových hodnotných výsledků.¹⁷

Podle revidované první dimenze Bloomovy taxonomie je schopnost „tvořit“ nové originální dílo považována za nejvyšší úroveň kognitivních dovedností, která ale předpokládá zvládnutí všech předchozích úrovní této dimenze.¹⁸ Tvořivost nepředstavuje pouze vrozený talent či formu nadání, ale spíše dovednost, kterou lze prostřednictvím vhodně zvolených strategií záměrně rozvíjet. V kontextu tvůrčího psaní znamená rozvoj tvořivosti nejen zdokonalení jazykových a slohových kompetencí žáků, ale i představivosti, fantazie a dalších kognitivních schopností, které lze uplatnit i v jiných vzdělávacích oblastech.

Odborné přístupy k teorii tvořivosti se v základním vymezení jednotlivých fází příliš neliší, přesto mezi nimi panují odchylky v jejich počtu, a tudíž i v popisu jejich obsahu. Přestože se mohou odlišovat rozsahem popisovaných činností či mírou detailnosti v definování jednotlivých fází, lze v souvislosti s tvůrčím psaní identifikovat tři klíčové etapy, kterými žák při psaní prochází – *invenci, kompozici a stylizaci*.¹⁹ Tento fakt naznačuje, že výuka psaní může být strukturována poměrně jednotně, přičemž důraz lze klást na rozvoj jednotlivých složek procesu v závislosti na individuálních potřebách žáků.

1.2 Historie oboru

Tvůrčí psaní je v českém prostředí stále poměrně mladou a méně systematicky probádanou disciplínou, jejíž počátky lze datovat do 90. let 20. století. V celosvětovém kontextu však sahá tradice přemýšlení o principech literární činnosti až do období před naším letopočtem, kdy se stala Aristotelova *Poetika* jedním z prvních teoretických děl zaměřených na podstatu literární tvorby. Geneze oboru tvůrčího psaní v podobě, jak jej chápe dnes, bývá nejčastěji označována rokem 1940, kdy došlo k založení Writer's Workshop v americkém státě Iowa. K významným předchůdcům těchto aktivit se řadí i kurzy George Bakera na Harvardu, které probíhaly již v letech 1906–1925.²⁰ Podle některých pramenů sahají počátky institucionální výuky literární tvorby do roku 1909, kdy byl na Columbijské univerzitě otevřen první kurz literárního psaní.

¹⁷ ZELINA, Miron. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa: (metódy výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 1996, s. 189–190.

¹⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 58–60.

¹⁹ KLIMOVIČ, Martin. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016, s. 18–22

²⁰ MORLEY, David, pozn. 9, s. 16–17.

Zdroje se však shodují, že ať už se jedná o první rozsáhlejší semináře kreativního psaní (1922), nebo historicky první oborové studium, východiska lze nalézt na University of Iowa (zhruba od roku 1936).²¹

Dalším významným milníkem byl tedy rok 1922 a s ním spojené otevření prvního oficiálního pisatelského workshopu na univerzitě Yale. Za tímto přelomem stojí americko-švédský vědec Carl Seashore, který jako jeden z prvních prosazoval myšlenku, že s kreativitou jedince lze pracovat a rovněž ji cíleně rozvíjet.²² Od té doby počet specializovaných pracovišť a zájemců o studium neustále rostl. Seznam vysokoškolských a postgraduálních programů psaní v USA čítala k 31. 1. 2025 dle stránek *Association of Writers & Writing Programs* 830 položek.²³ V německém akademickém prostředí byl od přelomu 60. a 70. let 20. století zkoumán především rozvoj kreativity v oblasti didaktiky. Výzkumy a teoretické koncepce se soustředily na způsoby, jak podporovat tvořivost prostřednictvím jazykových her, transformací původních textů, využití prvků nonsensu a dalších metod a strategií. Důraz byl kladen zejména na implementaci kreativních komponentů do výuky. Základem bylo dokonalé poznání jazykových jednotek a principů literárního textu pro vlastní inovativní tvorbu. Tvůrčí psaní se vedle vytváření funkčních textů soustředilo rovněž na vyjádření vlastních myšlenek a pocitů prostřednictvím literárních prostředků a postupů. V kontextu didaktiky se pak německé prostředí jeví jako rozsáhleji zpracované a systematictější.²⁴

Podle Fišera dosud neexistuje odborná literatura, která by v českém prostředí mapovala vývoj oboru tvůrčího psaní. Koncem století se tvůrčí psaní jako samostatná disciplína teprve utvářelo. Jeho výuka na vysokých školách se specializovala na rozvoj literárních a žurnalistických dovedností. Mnohdy existoval předpoklad, že pro vysokoškolské psaní má student čerpat vědomosti a zkušenosti individuálně a vycházet u toho z postupů, které si osvojil v rámci středoškolského slohového vyučování. Větší pozornost na rozvoj pisatelství bývá kladen v humanitních oborech, mimo ně bývá pozornost upřena primárně na fakta, nikoliv na jejich textové zpracování. Jednou z hlavních překážek systematictějšího rozvoje tvůrčího psaní na vysokých školách je dlouhodobý nedostatek odborníků, kteří by dokázali propojit znalosti v

²¹ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 23–24.

²² NEKUDA, René. Definice tvůrčího psaní aneb Darwinovy slepé větve tvůrčího psaní v Čechách. In KRIŠTOF, Václav a KUBEC, Daniel (eds.). *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace, 2019, s. 42–43.

²³ ASSOCIATION OF WRITERS & WRITING PROGRAMS. *Guide to Academic Writing Programs*. Online. © 2024. Dostupné z: <https://www.awpwriter.org/AWP/AWP/Academic-Writing-Programs/Guide-to-Writing-Programs.aspx?hkey=17d0b335-567c-4ef9-867a-957854bc1845>. [cit. 2025-01-31].

²⁴ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 25–29.

oblasti psaní s oborovou specializací. Tvůrčímu psaní se doteď věnují pouze obory, kde je pisatelství součástí budoucí profese. Zájemci se prozatím musí spokojit s publikacemi zaměřenými na tvorbu kvalifikačních prací, při jejich kompilaci je ovšem poměrně pozdě načerpávat pisatelské dovednosti.²⁵ Samostatné studium tvůrčího psaní není v České republice ve veřejné vzdělávací instituci možné,²⁶ výuka se omezuje na dílčí předměty například na *Filozofické fakultě Masarykovy univerzity* v Brně v rámci akreditovaného studia *Bohemistiky*. V soukromém sektoru umožňuje studium literární tvorby například Vysoká škola kreativní komunikace, jež nabízí studentům bakalářský i magisterský program vedený významnými odborníky, spisovateli a publicisty.²⁷ Existují rovněž speciální semináře tvůrčího psaní pro děti a mládež. Průkopnicí byla v tomto směru vysokoškolská pedagožka a autorka literatury pro děti a mládež Ivona Březinová, která v roce 2005 otevřela první semináře s takto specifickým zaměřením. Její práci poté v roce 2011 převzal a rozvinul český básník Radek Malý.²⁸

Zatímco v anglosaském světě je tvůrčí psaní etablovanou akademickou disciplínou s dlouhou historií, v českém prostředí je stále vnímáno spíše jako doplňková metoda výuky nebo specifická dovednost související s profesní přípravou v literárních či žurnalistických oblastech. Narozdíl od USA, kde existují desítky bakalářských a magisterských programů věnovaných tvůrčímu psaní²⁹, je v České republice tato disciplína zastoupena pouze na úrovni jednotlivých kurzů a volitelných předmětů. V poslední době lze však zaznamenat zvýšenou nabídku seminářů pro pedagogy, které mají za cíl proměnit slohové vyučování na různých typech škol a celkově zatraktivnit danou výuku pro žáky.³⁰

1.3 Techniky tvůrčího psaní

Přínosy tvůrčího psaní mají stále zřetelněji neopominutelné postavení v procesu kultivace pisatelských schopností. Využití strategií a technik tvůrčího psaní přispívá k rozvoji dalších

²⁵ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 29–30.

²⁶ Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů je veden dle § 87 odst. 1 písm. j) bod 2. zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

²⁷ KRIŠTOF, Václav. Institucionální vývoj výuky tvůrčího psaní aneb Dnes už o existenci školy, která se věnuje tvůrčímu psaní, pochybuje málokdo. Od literární akademie k vysoké škole kreativní komunikace. In: KRIŠTOF, Václav a KUBEC, Daniel (eds.). *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace, 2019, s. 6–10.

²⁸ MALÝ, Radek. Specifika tvůrčího psaní pro děti a mládež. KRIŠTOF, Václav a KUBEC, Daniel (eds.). *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace: 2019, s. 29–35.

²⁹ ASSOCIATION OF WRITERS & WRITTING PROGRAMS.

³⁰ Zdrojem mohou být například semináře nabízené nakladatelstvím TakTik, či webináře vedené Reném Nekudou či Richardem Skolkem.

dovedností, které jsou klíčové pro rozvoj důležitých i mimo textových kompetencí. V první řadě jedinec rozvíjí tvořivé myšlení a jednání. Tvorba požadovaného textového útvaru vyžaduje soubor dílčích dovedností: plánování, rešerše, sběr a třídění dat, první formulaci textu, následné úpravy, reflexi vlastní práce a rovněž určitou míru spokojenosti s vytvořenou prací. Při kompilaci textu bere autor ohled i na případného příjemce, tudíž je tvůrčí psaní prostředkem, jak se naučit širokou škálu dovedností a zároveň poznat sebe sama.³¹ Při adekvátním využití slouží metody tvůrčího psaní jako efektivní nástroje vzdělávacího procesu.³² Rozhodující úlohu zde sehrává pedagog, jenž ovlivňuje nejen volbu a realizaci konkrétních postupů, ale také následnou reflexi. Vzhledem k širokým možnostem využití tvůrčího psaní ve vzdělávání a jeho prokazatelnému přínosu pro rozvoj jazykových a kognitivních schopností je důležité zaměřit se na konkrétní strategie a metody, které umožňují jeho efektivnější začlenění do výuky.

V odborné literatuře existuje řada klasifikací technik tvůrčího psaní, které lze chápat jako soubor odborně formulovaných postupů a návodů, jež slouží k rozvíjení psaní v různých oblastech. Zbyněk Fišer, zdůrazňuje, že volba konkrétní techniky závisí na typu textu a záměru psaní, přičemž jiné postupy se využívají např. při tvorbě uměleckých textů, jiné při psaní odborného textu. Autor mezi techniky literárního psaní (mnohé z nich jsou rovněž využívány při terapeutických sezeních) kupříkladu řadí volné asociace, automatické psaní, autobiografické psaní, psaní v tempu, řízené asociace, imaginativní psaní, techniku koláže a techniky přestavby textu.³³

V oblasti žurnalistiky Fišer uvádí, že se příslušné techniky slouží především k nácvičku obrazného vyjadřování a k posilování dovedností spojených s pozorováním a výběrem klíčových informací. Podobně úsporně charakterizuje i techniky používané pro odborné psaní, které definuje jako soubor postupů zaměřených na písemnou formulaci vědeckých poznatků určených specifickému okruhu adresátů. Jako příklad zmiňuje nácvičku laterálního myšlení, jež podporuje hledání netradičních a originálních řešení. Technik psaní používaných didaktiky existuje celá řada. Ve výuce jazyka, literatury a slohu figurují zejména hry, pokusy a experimenty zaměřené na práci s textem.³⁴

³¹ FIŠER, Zbyněk, DVOŘÁKOVÁ, Dagmar, CHOLASTOVÁ, Jitka, KUBĚNSKÝ, Petr, KOPEČNÁ, Pavla a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 12–15.

³² DVOŘÁKOVÁ, Dagmar, CHOLASTOVÁ, Jitka a KUBĚNSKÝ, Petr. Od modelu ke vzdělávací praxi. In FIŠER, Zbyněk, DVOŘÁKOVÁ, Dagmar, CHOLASTOVÁ, Jitka, KUBĚNSKÝ, Petr, KOPEČNÁ, Pavla a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, str. 21.

³³ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 55–65.

³⁴ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 55–65.

Z technik používaných v manažerské praxi lze v tvůrčím psaní využívat tzv. brainstorming, jehož variantou je tzv. brainwritting, či kolektivní zápisník (sdílený brainstorming). Synektika charakterizuje týmovou metodu tvůrčího myšlení, která se zaměřuje na hledání řešení prostřednictvím propojování zdánlivě nesouvisejících témat. V managementu se uplatňuje rovněž systematické rozkládání problému na jednotlivé složky a hledání možných variant pro jejich řešení s cílem nalézt inovativní kombinace postupů a nové přístupy, pro něž se vžil název morfologické myšlení.³⁵

Při výchovně-vzdělávacím procesu se dále uplatňují reprodukční a produkční techniky, které charakterizují dvojí přístup k práci s textem, avšak při výuce se obvykle vzájemně prolínají a doplňují. Reprodukce (ať už věrná, zkrácená či výběrová) je pojímána jako jazyková či formulační činnost, při níž absentuje invence. Předloha ovlivňuje výsledný produkt žáka, zejména je-li v zadání formulována nutná návaznost na konkrétní části (výrazy či věty) výchozího textu. Nemusíme se však omezovat pouze na oblast tvůrčího psaní, reprodukční techniky hrají neopomenutelnou roli zejména v procesu učení. Na pomezí mezi reprodukčními a produkčními technikami pak stojí například proměny formy textu (např. z dialogu na monolog), dějové výpustky, proměny kompozice. Výchozí text se samozřejmě může stát východiskem pro produkční činnosti, jejichž cílem bývá vyjádření vlastních myšlenek, názorů, postojů, myšlení a samostatná práce s kompozičními a jazykovými prostředky. Odborníci shodně připisují větší význam postupům zaměřeným na vlastní tvorbu, a to zejména na druhém stupni základní školy a na střední škole.³⁶

Pro správný výběr technik při tvůrčím psaní je stěžejní i volba tématu. Téma písemné práce by nemělo být příliš volné, neboť takový úkol klade na žáky nepřesné nároky a nepodněcuje inspiraci. Má-li být žák stimulován pro vlastní tvorbu textu, musí být vytvořeny takové předpoklady, které žáka nasměrují po věcné i formální stránce a zároveň mu otevřou prostor pro vlastní invenci. Lze definovat tři důležité okruhy zdrojů inspirace. Prvním z nich je bezprostřední kontakt se skutečností. Jazykový projev žáka lze rozvíjet prostřednictvím práce s autentickými situacemi a skutečnými událostmi. Žáci se pokouší registrovat okolní svět pomocí smyslového vnímání, a to nejen vizuálně, ale i pomocí zvuků, vůní, haptických vjemů, a dokonce chuti – reflektují-li svůj gastronomický zážitek. Druhou oblast představuje orientující úloha tématu, již chápeme jako odklon od stereotypních témat tím, že úžeji vymežíme témata. Inspirační potenciál zadání se výrazně zvyšuje, je-li formulováno poutavým

³⁵ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 65–69.

³⁶ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985, s. 59–63.

způsobem a nabízí prostor pro objevování nových perspektiv. Třetí okruh, tj. modelace průběhu textu, neznamena jenom vymezení slohového útvaru. V zadání je důležité formulovat takové determinanty, které pomohou vymežit rámeček textu přirozeným způsobem. Můžeme například žádat o zakončení nebo dopsání již započatého textu, nebo naopak nabídnout závěr a vyzvat žáky k doplnění předchozí části. Jinou možností je zadat slova/písmena, která se mají v textu vyskytnout v požadovaném množství a rozsahu.³⁷

Předložený souhrn technik představuje pouze úzký výběr z mnoha možných variant, jak lze ke kategorizaci metod tvůrčího psaní přistupovat. Nelze objektivně určit, které techniky jsou neopominutelné. Univerzální postupy zaručující úspěch v literární tvorbě neexistují, neboť i mimořádný talent vyžaduje systematické a individuální kultivování. Pravidelná práce s metodami a cvičeními proto zůstává nezbytnou součástí rozvoje pisatelských dovedností. Na druhou stranu ani dokonalé zvládnutí všech podpůrných technik nezaručuje úspěch při autorské tvorbě textů, postrádá-li student potřebnou míru citu a talentu.³⁸

1.4 Místo tvůrčího psaní v českém jazyce a literatuře

Vycházíme-li z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále také RVP ZV), nacházíme podněty k tvořivosti zejména ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. „Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: *Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy*. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.“³⁹ V kontextu vzdělávání na základní škole převládá tendence ztotožňovat jakékoli psaní textů s náplní složky *Komunikační a slohové výchovy*. Na školách jsou jednotlivá slohová témata probírána v závislosti na *Školním vzdělávacím programu*. Výuka slohové výchovy má spíše epizodický charakter, k jejímu zařazení dochází zpravidla po určitém období zaměřeném na mluvnickou a literární složku předmětu. Vyučující mnohdy vyčleňují jednu vyučovací hodinu týdně na slohovou výuku. Méně častý – a z hlediska rozvoje pisatelských dovedností méně vhodný – je přístup, kdy je vlastní tvorba omezena pouze na několik kompozic za školní rok, jimž navíc nepředchází žádná průpravná cvičení.

³⁷ KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 7–18.

³⁸ GOLDFLAM, Arnošt. Několik poznámek k tvůrčímu psaní. In KRIŠTOF, Václav a KUBEC, Daniel (eds.). *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace, 2019, s. 11–12.

³⁹ MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2023, s. 17. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2024-12-19].

Takové tendence v českém školství obecně převládají. Porovnáme-li situaci se základními školami například v Nizozemsku, Francii či Německu, vyvstanou patrné rozdíly v objemu a charakteru psaných prací. Písemný projev je na českých školách spíše výjimečnou záležitostí, zatímco na školách v západní Evropě patří psaní mezi pravidelnou a systematicky vedenou součást výuky. Žáci zde každý týden zpracovávají úkoly, jejichž cílem je písemné vyjadřování vlastního názoru, rozvoj logického myšlení, jazykové přesnosti a fantazie. Tento přístup umožňuje kontinuální rozvoj čtenářské i pisatelské gramotnosti. V českém kontextu se navzdory všem výhodám žáci na druhém stupni základní školy setkávají s formulováním výpovědí a myšlenek v písemné podobě pouze několikrát za školní rok, což omezuje možnosti hlubší práce s textem i s jazykem samotným.⁴⁰

Tvořivé aktivity jsou v RVP ZV výslovně zmíněny ve všech třech oblastech očekávaných výstupů. Mimo samotnou tvorbu si pak kladou za cíl i kultivaci veškerých písemných projevů, práci s dosavadním poznáním literární teorie, slohových útvarů a zohlednění komunikační situace. V námi sledovaném třetím období základního vzdělávání jsou tvůrčí dovednosti podmíněny zejména těmito očekávanými výstupy:

- „ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů“,⁴¹
- „ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“,⁴²
- „ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie“,⁴³

S ohledem na znalostní požadavky před započítím vlastní tvorby je nutná právě integrace všech tří složek českého jazyka do každé vyučovací hodiny, jelikož kvalitní text by měl dodržovat základní pravopisné i gramatické požadavky, propojovat již poznaná umělecká díla a poznatky o jednotlivých žánrech a útvarech. Důležitou roli zde hrají i dosažené hladiny klíčových kompetencí především s ohledem na bezpečné prostředí při samotné tvorbě,

⁴⁰ DOČEKALOVÁ, Markéta: Zkušenosti z výuky tvůrčího psaní 2019–2001, doma i ve světě. In: KRIŠTOF, Václav. *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace: 2019, s. 38.

⁴¹ MŠMT, pozn. 39, s. 23.

⁴² Tamtéž, s. 24.

⁴³ Tamtéž, s. 25.

podnětnou atmosféru, spolupráci, komunikaci a konstruktivní zpětnou vazbu. Tvůrčí psaní figuruje významnou měrou i v procesu rozvoje čtenářské a pisatelské gramotnosti.

Ačkoliv výše zmínění autoři zdůrazňují přínosy tvůrčího psaní, dosavadní školní praxe je ne vždy plně reflektuje. Budeme-li vycházet z kritérií hodnocení písemných prací v rámci maturitní zkoušky, nenalezneme kritérium, jež by podmiňovalo vytvoření originální práce, či by takovou práci na rozdíl od jiných nadhodnotilo. Záleží spíše na naplnění zvoleného tématu a s tím související volbě vhodných jazykových prostředků. Tvůrčí aspekt je zmiňován pouze v kontextu funkčnosti výsledného textu, přičemž právě funkčnost může být do určité míry vnímána jako synonymum originality.⁴⁴ Takový přístup je volen jednoduše proto, že kreativitu lze objektivně hodnotit jen s velkými limity. Je tedy otázkou, zda má vůbec smysl v základním vzdělávání cíleně rozvíjet kreativitu a podporovat tvůrčí psaní jako prostředek osobního rozvoje žáků (s touto tezí dále pracuje empirická část).

Otázka rozvoje tvořivosti nabývá na významu i ve světle vývojových fází dětského myšlení. První stadium tvořivé aktivity je vymezeno narozením a dosažením 5 let věku dítěte. Techniky tvůrčího psaní by si měli žáci osvojovat systematicky, ideálně již od druhého stadia tvořivosti, tedy mladšího školního věku, který se pokládá za ideální období pro zásadní ukotvení tvořivosti v osobnosti žáka, jakmile ukončí tzv. stádium správných odpovědí a není jeho cílem pouze vyhovět autoritě. Jedná se o věk kolem 6., 7. a 8. roku dítěte. Útlum tvořivosti trvá zpravidla několik let. Třetí stadium začíná v zhruba 10–11 letech a jedná se o kritické období, kdy je nutné tvořivost podporovat ve velkém rozsahu.⁴⁵ Zapojení tvůrčího psaní ve středním a starším školním věku by tedy mělo být samozřejmostí. Docházka na druhý stupeň základní školy se jeví jako ideální období i z vývojového hlediska. Žák staršího školního věku již nepodléhá všeobecnému mínění, hledá svou vlastní identitu, nesnaží se o status „hodného dítěte“, tudíž nepreferuje vždy jen jednu správnou cestu, jedno řešení. Navíc často používá únik do fantazie jako obranný mechanismus.⁴⁶ Vzhledem k tomu, že zpracování teorie tvůrčího psaní pro dospělé v českém prostředí prakticky neexistuje, je tím vhodnější jej vyučovat na základní či střední škole.⁴⁷

⁴⁴ BAUMGARTNEROVÁ, Gabriela a KAPUSTOVÁ, Andrea: Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016, str. 13.

⁴⁵ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 32–34.

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 243–261.

⁴⁷ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 30.

1.4.1 Srovnání tvůrčího psaní s didaktikou slohu

Úvodem tohoto oddílu je důležité zmínit fakt, že didaktika slohu a tvůrčí psaní nestojí v opozici ani neusilují o vzájemnou konkurenci. Jedná se o disciplíny, které se mohou vzájemně doplňovat a obohacovat. Tvůrčí psaní má ve slohovém vyučování místo v oblastech, kde klasická slohová výchova selhává nebo nedostačuje v rozvoji kreativity.⁴⁸ Cílem slohového vyučování je vytváření funkčních jazykových projevů (tvorba útvarů s určitými funkcemi), nepředpokládá žádné pisatelské nadání a neklade si za cíl individualizaci stylu a dovedností.⁴⁹ Druhým požadavkem je pak tzv. situačnost, jež je chápána jako pozornost upřená k vnímání kontextu vzniku a existence komunikátu, přičemž zahrnuje jeho podmínky, okolnosti a způsob fungování v daném prostředí.⁵⁰

Ačkoliv je slohové vyučování primárně zaměřeno na systematické rozvíjení jednotlivých kompetencí všech žáků a jejich práce s jazykovým materiálem, mělo by zároveň vytvářet prostor pro kultivaci individuálního tvůrčího stylu a podporu originality písemného projevu. Cílem středoškolského slohového vzdělávání mají být v konečném důsledku sdělnost, výstižnost a vytríbenost projevu. Každý jedinec s běžným rozumovým vývojem disponuje předpoklady osvojit si dovednost tvořit smysluplné jazykové sdělení, přestože úroveň výsledného komunikátu se může výrazně lišit.⁵¹ I když jsme podrobně analyzovali přínosy výuky tvůrčího psaní a cíleného rozvoje žákovské tvořivosti, sahá tento přístup nad rámec běžně uplatňovaných postupů ve výuce slohové výchovy v současném školském systému, který se v pisatelských dovednostech zaměřuje spíše na nácvik základních slohových postupů a textů sloužících k běžné věcné komunikaci.⁵²

Nahlédneme-li na tvůrčí psaní prizmatem literární výchovy, která je zde chápána jako proces rozvíjení vědomého a analytického přístupu ke čtení a schopnosti aktivního porozumění a interpretace textu,⁵³ ukazuje se výrazný potenciál pro práci s tvorbou vlastních textů i v této oblasti. Na základě znalosti klasických literárních děl lze obohatit svou vlastní tvorbu a zároveň rozvíjet interpretační schopnosti. Kompozice vlastních textů probíhá pomocí formálních znalostí dosažených při slohové výchově, ale výsledný produkt může být rovněž umělecké

⁴⁸ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 32.

⁴⁹ ČECHOVÁ, Marie, pozn. 35, s. 18.

⁵⁰ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil, pozn. 14, s. 192.

⁵¹ Tamtéž, s. 192–193.

⁵² FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 32.

⁵³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 13–14.

povahy. Dnešní pojetí didaktiky tvůrčího psaní však bývá i přes nakládání s literárním materiálem (východisky bývají literární texty a práce s literárními postupy) spíše neliterární povahy.⁵⁴

Nejpřehlednější srovnání a především nepopíratelné přínosy tvůrčího psaní přinesla Karla Brücknerová ve svém příspěvku vycházejícím z její diplomové práce (Tabulka 1).⁵⁵

Tabulka 1: Přínosy tvůrčího psaní

slohové vyučování	tvůrčí psaní
zaměřenost na výsledný produkt	zaměřenost na proces psaní
důraz na nápodobu struktury či funkce vybraných slohových útvarů	důraz na rozvoj kreativity a individuálního stylu
hodnocení většinou formou klasifikace	většinou slovní hodnocení
text hodnotí učitel jako ten, kdo určuje normu	k textu se vyjadřují členové pracovní skupiny
téměř výhradně individuální práce, počítá s komunikací žák–učitel	obsahuje i techniky skupinového psaní, počítá s komunikací pisatel – skupina
inspirací je většinou vzorový text	inspirace zážitkem, vzpomínkou, obrazem
psaní předchází výklad o slohovém útvaru	psaní je spojeno s prožitkem a hledáním adekvátního tvaru
zadání obsahuje často požadavek na slohový útvar výsledného textu	zadání často neobsahuje požadavek na slohový útvar výsledného textu
důraz na nácvik dovedností	důraz na rozvoj kompetencí

1.5 Problémy tvůrčího psaní ve školním prostředí

Přestože výuka tvůrčího psaní přináší celou řadu nepochybných benefitů, zároveň s sebou nese i určité výzvy, s nimiž se každý vyučující musí vypořádat. Tyto obtíže mohou pramenit z povahy samotných cvičení, jiné jsou determinovány specifiky školního prostředí, jež ovlivňuje organizaci a průběh výuky. Dále se mohou objevovat rozpory mezi individuálními preferencemi a postoji žáků, požadavky stanovenými v rámci vzdělávacích oblastí

⁵⁴ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 11–14.

⁵⁵ BRÜCKNEROVÁ, Karla. Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech? *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. 2005, roč. 53, č. 10, s. 174.

či omezenými zkušenostmi pedagoga v implementaci kreativních metod a může vyvstávat otázka jeho vlastní tvořivosti.

Mnohdy nepřekonatelnou překážku představují pro tvůrčí psaní časová omezení daná délkou vyučovacích hodin. Kromě toho je každá vyučovací hodina vystavena organizačním momentům, při nichž je na učiteli jejich eliminace na co nejkratší možnou dobu. Jedná se o činnosti jako například: zapisování docházky, zadávání práce, ukázkování třídy, motivace žáků. Jednotlivé kroky tvůrčího procesu musí být dobře rozvrženy, aby se všem částem dostalo dostatečného prostoru. Pokud žáci pociťují v kterékoli fázi tvůrčího psaní časovou tíseň, může dojít k blokování kreativních procesů. Časový rámeček nejčastěji determinuje především podobu a průběh zpětné vazby, v důsledku nedostatku času pak dochází k jejímu zkrácení či úplnému zrušení.⁵⁶ Právě reflexe vlastní práce musí být samozřejmou součástí každého tvůrčího procesu, neboť bez ní jsou cvičení neefektivní a jejich zařazení do výchovně-vzdělávacího procesu postrádá jakýkoli didaktický význam.⁵⁷ Z časového hlediska se ve školním prostředí lze setkat se dvěma odlišnými přístupy k práci: zatímco někteří se do práce natolik ponoří, že obtížně přijímají její ukončení, jiní naopak neprojevují výraznější zájem. Pro optimalizaci výuky je proto vhodné využít například gradované úlohy, které umožňují diferencovanou práci v rámci třídy – rychlejší žákům poskytují možnost pokračovat ve své činnosti samostatně, aniž by byl omezen celkový průběh hodiny. Pomalejší žáci naopak nemusí pociťovat nepříjemný tlak na svůj výkon.

Začlenění hodin tvůrčího psaní do výuky předpokládá určitou časovou náročnost, kterou však někteří učitelé vzhledem k nárokům na zvládnutí klíčového učiva nemusí být ochotni vyčlenit ze stanovené hodinové dotace. Závazné kurikulární dokumenty jsou v českém vzdělávacím systému formulovány vcelku flexibilně, což sice poskytuje pedagogům prostor pro autonomní rozhodování, zároveň ale vede k rozdílným interpretacím požadavků jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ačkoli lze metody tvůrčího psaní velmi jednoduše integrovat do široké škály vzdělávacích oblastí, pro učitele upřednostňující frontální výuku a považující za nutné předávání velkého obnosu znalostí může taková forma práce přinášet časové i organizační komplikace.

Nemůže-li pisatel pokročit ve svém psaní, říká se, že má tzv. blok. V obecném pojetí tvůrčího psaní hovoříme o blokáдах, které mohou vytvářet individuální překážky v žákovské

⁵⁶ ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004, s. 55–56.

⁵⁷ DVOŘÁKOVÁ, Dagmar, CHOLASTOVÁ, Jitka a KUBĚNSKÝ, Petr, pozn. 32, s. 29.

práci. Fišer vyděluje dvě blokády. Strach z náročného úkolu a obavy z neúspěchu nazývá emocionálními blokádami. Kognitivní bariéry připisuje jako důsledky myšlenkovým a společenským stereotypům.⁵⁸ Postupy tvůrčího psaní lze však vnímat také jako prostředky umožňující odbourávání jakýchkoli pisatelských bariér.⁵⁹

Významným faktorem, který při tvůrčím psaní ve školním prostředí sehrává roli, je osobnost pedagoga. Na učitele jsou při hodinách tvůrčího psaní kladeny vysoké nároky. Musí se vypořádat s mnoha faktory ovlivňujícími žákovskou tvorbu a rovněž se vyrovnat se svými limity. Důležité je odstranit napětí, které může být u žáků vyvoláno rozdílnými zájmy, preferencemi či silnými a slabými stránkami jednotlivců. Může dojít k sabotování cvičení, vytváření hluku, rušení ostatních. Všechny tyto překážky stojí v cestě k jakékoli funkční tvorbě. „*Učitel má naučit žáka vytvářet pozitivně vnímatelné a eticky pozitivně hodnocené produkty.*“⁶⁰ Úlohou učitele ve vyučovacím procesu je nejen rozvíjet u žáků schopnost porozumět textům z pohledu autora, ale také je vést k tvorbě textů odpovídajících komunikační situaci a záměru. Učitel pomáhá žákům osvojit si metody tvůrčího psaní, organizace informací, formování textu, interpretace a evaluace. Role učitele spočívá i v předávání kompetencí a postupů konstruktivního kritického myšlení umožňujícího rozvoj realistického sebehodnocení a uvědomění si dopadů různých způsobů komunikace a etickou stránku autorské tvorby.⁶¹

Pedagog se dále potýká s problémy s vyhodnocením úspěchu tvorby. Musí dopředu rozhodnout a vhodně stanovit kritéria tak, aby byla objektivní, nicméně jakékoli žákovské tvůrčí produkty podléhají určité neobjektivnosti hodnotitele – vyučující přichází s určitými představami o výsledném produktu a každý má rovněž své subjektivní pojetí. Proces učení by neměl být redukován pouze na hodnocení výstupů, ale měl by odrážet i průběh a celkový proces, hledání vhodných cest a proměnu. V tvůrčím psaní: Hodnocení má být tím nejlepším druhem výzkumu, který nám pomáhá pochopit, co děláme, a pomáhá ukázat cestu k tomu, jak to dělat jinak.⁶² Právě hodnocení tak, nejen umožňuje hlubší porozumění vlastní činnosti, ale zároveň otevírá prostor pro její inovativní změnu. Při posuzování výsledku tvůrčího psaní je nezbytné se zaměřit na kvalitativní hodnocení namísto pouhého klasifikování. To platí zejména u začínajících autorů, jimiž žáci základní školy bezesporu jsou a jejichž styl a autorské

⁵⁸ FIŠER, Zbyněk a kol., pozn. 31, s. 51.

⁵⁹ BRŮCKNEROVÁ, Karla, pozn. 52, s. 174.

⁶⁰ FIŠER, Zbyněk a kol., pozn. 31, s. 11.

⁶¹ Tamtéž, s. 11–12.

⁶² ADSIT, Janelle. Creative writing and the limits of Naming What We Know. In: HARPER, Graeme (ed.). *Thinking creative writing: critique from the international New Writing journal*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020, s. 9–10.

sebevědomí se teprve formuje. V ideálním případě dojde k zapojení celé třídy do procesu reflexe, namísto převzetí hodnocení v plné míře učitelem.⁶³

Učitel musí být na hodiny tvůrčího psaní dobře připraven, měl by volit vhodné techniky a postupy a vytvářet ve třídě bezpečné prostředí pro rozvoj kreativity. Má-li být žák stimulován pro vlastní tvorbu textu, musí být vytvořeny takové předpoklady, které žáka nasměrují po věcné i formální stránce a zároveň mu otevřou prostor pro vlastní invenci.⁶⁴ Zde může představovat největší problém učitelova vlastní kreativity. Podmínkou tvořivého žáka je tvořivá práce učitele, ale funguje to i naopak. Kreativní žák podněcuje a stimuluje i svého učitele.⁶⁵ V nevýhodě zde tedy mohou být začínající učitelé, jejichž zkušenosti mnohdy do oboru tvůrčího psaní nezasahují.

Učitele nelze chápat jako spisovatele v užším slova smyslu. Mnohdy nemůže předávat vlastní rozsáhlé zkušenosti v oblasti tvůrčího psaní a jeho výsledků, jeho role tedy spočívá zejména v citlivém, ale důsledném zahlazování možných pracovních nedostatků (např. špatné pracovní návyky, ztráta motivace, hledání vhodných témat). Na mnohých také visí odpovědnost za objevení výjimečného talentu.⁶⁶ Pro rozvoj pisatelských dovedností je rovněž více než vhodné pracovat s každým individuálně, dávat mu obsáhlou zpětnou vazbu, pomáhat hledat jeho osobitý styl, neomezovat se na hodnocení, ale především umět tvůrce posouvat dál. Učitel by měl například na základě znalostí světové i české literatury a porozumění principům literární tvorby umět posoudit žákovský styl, nadání a rovněž napomáhat při hledání vlastního specifického a jedinečného způsobu tvorby.⁶⁷

Ve školním prostředí vstupují do procesu tvůrčího psaní také různé další faktory. Mezi ně patří například častá absence žáků, která vede k jejich neúčasti na mnohdy klíčových aktivitách zaměřených na rozvoj tvořivosti. V takovém případě nelze objektivně sledovat jejich pokroky či analyzovat vliv konkrétních postupů, jež napomohly jejich rozvoji. Dalšími faktory jsou například rozdílná motivace žáků, jejich různorodá jazyková úroveň a vývojové odlišnosti, celkový přístup k úkolům, vliv učitelova očekávání, napodobování dříve úspěšných postupů či kopírování atraktivních témat a textů, nedostatečné čtenářské zkušenosti či znalosti žánrů a jejich charakteristik. V neposlední řadě sehrává významnou roli i sociální dynamika třídy.

⁶³ VONDRÁČEK, Miloslav: O chybách a „chybách“ slohových prací. In: DVORÁK, Jan (ed.): *Psaní jako sebevyjádření*. Gaudeamus, Hradec Králové, 2001, s. 5–31.

⁶⁴ KOŽMÍN, Zdeněk, pozn. 36, s. 7–18.

⁶⁵ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil, pozn. 14, s. 224.

⁶⁶ GOLDFLAM, Arnošt, pozn. 37, s. 11–12.

⁶⁷ NEKUDA, René, pozn. 22, s. 47–48.

S ohledem na tato specifika a proměnné je patrné, že veškeré problémy tvůrčího psaní nelze v běžném školním prostředí zcela eliminovat. Pro realizaci a ověřování vhodnosti postupů tvůrčího psaní se jako vhodný nástroj jeví akční výzkum, jehož teoretická východiska jsou rozvedena v následující podkapitole 1.6.

1.6 Akční výzkum

V této podkapitole si neklademe za cíl obsáhnout diachronní vývoj akčního výzkumu, ale stavíme-li tuto práci na jeho základě, považujeme za nutné popsat takové jeho charakteristiky, které jsou stěžejní pro praktickou část. Akční výzkum je ve většině zdrojů chápán jako druh aplikovaného výzkumu, který si klade za cíl ovlivňovat či zlepšovat vytyčenou část reálných problémů daného oboru v praxi.⁶⁸ Jako první jej pro sociální vědy definoval v polovině minulého století americký psycholog německého původu Kurt Lewin (1890–1947), který vyzdvihoval možnost převést výzkum do reality, v níž zároveň bude poté dlouhodobě probíhat kontrola jeho výsledků. Právě propojení teorie a praxe je považováno za největší přínos akčního výzkumu.

Akční výzkum představuje poměrně rozsáhlou formu aplikovaného výzkumu, původně ukotveného v sociálních vědách. Jak již naznačuje přívlastek akční, výzkum probíhá v terénu. Akcí je míněna nejen situace, kterou chce výzkumník změnit, což nelze bez jeho aktivity a zapojení, ale i kroky, jež mají proměnit nebo vyřešit identifikovanou problémovou oblast vzdělávání.⁶⁹

Všechny přístupy k akčnímu výzkumu jej dělí nejméně do částí akce (neboli jednání) a výzkum (neboli reflexe).⁷⁰ Tradičnější je ale rozdělení na tři složky. Výzkumná část se zaměřuje na detailní poznání reality a identifikování problému. V akční části probíhá implementace a pozorování účinnosti navržených opatření. Formativní část zaručuje reflexi změn a sebereflexi všech participujících osob. Zde dochází k proměně vztahů ve skupině, ale i postojů a hodnot jednotlivých účastníků.⁷¹ Všechny typy akčního výzkumu vymezují

⁶⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 14.

⁶⁹ JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Online, PDF. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky, 2003, s. 4. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf. [cit. 2024-11-29].

⁷⁰ Tamtéž, s. 9.

⁷¹ PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Online, diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2012, s. 10–11. Dostupné z: archiv MUNI <https://is.muni.cz/th/yxbkp/>. [cit. 2025-02-26].

výzkumný problém, sbírají a analyzují data, aplikují akční plán do praxe, sledují jeho výsledky a svou práci reflektují. Akční výzkum může mít v různých pojetích až sedm fází, avšak jedná se pouze o rozšířenější modely, které kladou větší důraz na některou ze základních fází.

Akční výzkum tvoří cyklický proces, který spočívá v neustálém aplikování kroků vedoucích od identifikování problému k návrhu řešení, jež je v praxi ověřováno. Reflexe je neopominutelnou součástí celého procesu.⁷² Cykly probíhají opakovaně, dokud není dosaženo ideálního výsledku výzkumu. Bez ohledu na zvolený plán akčního výzkumu probíhá celý proces ve spirálovité struktuře, která propojuje jednotlivé fáze do postupně se prohlubujícího vývoje poznání.

Akční výzkum „vychází z teze, že vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká (učitelé, zaměstnanci firmy, sestry na klinickém oddělení, studenti)“⁷³. Takovým zapojením se dostáváme k druhé vlastnosti akčního výzkumu, a tou je participativní přístup, který je všeobecně přijímán, ale také podrobován kritice. Vědci se vymezují proti začlenění praktiků, neboť je viní z nedostatku vědeckého poznání. Praktikové naopak cílí na proměnu postupů, jež v praxi přinesou lepší výsledky, a mnohdy je spolupracující vědci omezují svým přílišným akcentováním metodologie a analýzy dat. Faktem ale zůstává, že osoby znalé praxe mohou lépe posoudit, zda lze zamýšlené změny do již rozběhnutého procesu funkčně implementovat.⁷⁴ Charakteristickým rysem akčního výzkumu je aktivní zapojení samotných zkoumaných osob do výzkumného procesu, jejichž participace umožňuje samostatné objevování poznatků a jejich následné efektivnější využití v praxi. Účast klientů i odborníků z praxe na výzkumu umožňuje, aby všichni spoluutvářeli průběh výzkumu, a měli tak přímý vliv i na jeho výsledky.⁷⁵ Z toho vyplývá rovnocennost teoretického zakotvení akčního výzkumu a praktického využití.

Z hlediska zapojení účastníků můžeme rozlišovat dva druhy akčního výzkumu. Pro-aktivní akční výzkum vyžaduje od zapojených osob nejprve implementování změn, které slibují zlepšení dané oblasti. Poté následuje analýza jejich efektivity. Akční fáze tedy předchází fázi výzkumné. V reaktivním akčním výzkumu je nejprve prováděn sběr dat a jejich analýza. Na ně navazuje tvorba akčního plánu a jeho realizace.⁷⁶ Nelze objektivně říct, který přístup by

⁷² RICHTEROVÁ, Bohdana a kol. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020, s. 18–20.

⁷³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 138.

⁷⁴ RICHTEROVÁ, Bohdana a kol., pozn. 69, s. 18–20.

⁷⁵ HENDL, Jan, pozn. 70, s. 138–139.

⁷⁶ RICHTEROVÁ, Bohdana a kol., pozn. 69, s. 33.

byl obecně vhodnější, vždy je nutné zvažovat postup vzhledem k aktuální situaci a řešenému problému.

S ohledem na materiál, s nímž akční výzkum pracuje, bývá častěji označován jako kvalitativní, neboť pracuje spíše se slovy a obsáhlejším materiálem než s čísly a kvantitativními daty.⁷⁷ Výsledky se mnohdy nedají kvantifikovat, počet účastníků bývá menší a sběr dat probíhá především na základě rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentů či produktů. Mnozí odborníci však doporučují zařadit i metody kvantitativního výzkumu kvůli zvýšení validity, reliability a generalizace výsledků.

Podnět pro zahájení akčního výzkumu vyvstává ve chvíli, kdy dojde k identifikaci oblasti, kterou je třeba zlepšit.⁷⁸ Účelem výzkumu je dojít ke zlepšení v jakékoli sféře profese, v níž byl stanoven problém. Nedostatečnost doposud zavedených postupů stojí také na počátku akčního výzkumu spolu s cílem, k němuž má výzkumné šetření vést. Další průběh pak přechází ze sběru dat do reflexe a další akce.⁷⁹ Ostatně reflexe je další z charakteristik akčního výzkumu. Kritické zhodnocení předchozích fází procesu a jejich výsledků představuje v akčním výzkumu základní část každého cyklu.⁸⁰

Dalším charakteristickým rysem je postupné implementování a sledování změn. Akční výzkum poskytuje velký prostor pro průběžnou úpravu metod či postupů. Už v samotném počátku reaguje na aktuální potřeby a přizpůsobuje se jim.⁸¹ Rovněž Walterová chápe aplikování teoretických poznatků v kombinaci se sběrem empirických dat jako nedílnou součást akčního výzkumu, který si klade za cíl výsledky přenositelné do širší praxe.⁸²

1.6.1 Akční výzkum v pedagogické praxi

Ve veřejném diskurzu se někdy objevuje představa, že si učitel vytvoří přípravy jednorázově a poté je již jen opakovaně využívá. Tento pohled však neodpovídá skutečné podobě pedagogické práce. Učitelství je proměnlivá profese, v níž by se měl každý jednotlivec nadále vzdělávat a přizpůsobovat se novým poznatkům. Neměnným faktem zůstává, že se učitelé musí

⁷⁷ HENDL, Jan, pozn. 70, s. 138–139.

⁷⁸ PRŮCHA, Jan a kol., pozn. 12, s. 14.

⁷⁹ HENDL, Jan, pozn. 70, s. 138–139.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ PRŮCHA, Jan a kol., pozn. 12, s. 14.

⁸² WALTEROVÁ, Eliška. Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? Podmínky, instituce, lidé. Online. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Sborník z 26. Konference ČAPV. Liberec: ČAPV, 2010. Dostupné z: https://capv.cz/jak-se-dela-pedagogicky-vyzkum-v-cesku-podminky-instituce-lide/?doing_wp_cron=1734460512.9795339107513427734375. [2024-11-25].

i po absolvovaném vzdělání na výkon své profese nadále připravovat. Aby se v přípravách mohli zlepšovat, musí provádět reflexi již realizovaných hodin a pokoušet se o nápravu nezdařilých částí. Samozřejmostí je pak i podrobení se důkladné sebereflexi. Pedagogové tak často využívají principy akčního výzkumu, případně jeho dílčí prvky, ve své každodenní praxi intuitivně a bez vědomého vědeckého záměru.

Cílem provádění akčního výzkumu ve školním prostředí je dle Janíka „*„předporozumění“ složitým edukačním jevům a dějům*“⁸³. Akční výzkum ve školní praxi představuje nástroj, který může významně proměnit edukační realitu. Učitel zde zastává složitou roli výzkumníka i účastníka šetření. Jako první použil akční výzkum v souvislosti s vzdělávací praxí Elliot, jenž si pod tímto souslovím představoval soustavnou systematickou reflexi vlastní práce učitelů a její rozvoj.⁸⁴

Janík shrnuje přehledně přínosy akčního výzkumu v pedagogické praxi vůči postupům „klasických výzkumů“. Jako cíl zde označuje změnu vlastního vyučování, získávání poznatků a změnu poznání učitele–praktika. Výzkumné otázky plynou z potřeb učitele a nikoli z potřeb výzkumu, navíc se mohou v průběhu výzkumu měnit, což souvisí i s akčním plánem, jenž se rovněž postupně upravuje a vyvíjí. Výzkumný vzorek nemusí být reprezentativní a může být kdykoli doplněn či zmenšen. Sběr dat probíhá nedogmaticky a taktéž může kdykoli dojít k jeho změně. Akční výzkum v učitelské praxi nehovoří jazykem vědců, ale pracuje s jazykem učitelů. Nevyužívá statistické metody vyhodnocování dat, ale zaměřuje se na jejich analýzu a deskriptivní statistiku. Ačkoliv jsou výsledky do značné míry subjektivní, bývají rychle dostupné i dalším učitelům, vycházejí z aktuálních poznatků a lze je snadno využít k hledání vhodného řešení. Konkrétní učitel současně získává poměrně detailní vhled do vlastního působení a reflektuje své jednání nezávisle, bez vnějšího zadání či tlaku.⁸⁵

Z předložených charakteristik vyplývá, že akční výzkum je pro pedagogickou praxi velmi vhodným prostředkem, jak dosáhnout proměny edukační reality k lepšímu. Díky akčnímu výzkumu lze nejen pochopit problematickou pedagogickou situaci, ale zároveň rychle a flexibilně navrhnout její řešení. Je však důležité mít na paměti, že účelem využití akčního výzkumu ve škole není vytváření znalostí, ale zlepšování praktických dovedností. Má-li výzkum rozvíjet schopnosti studentů ve vztahu k obsahu učiva, musíme dbát na jejich aktivní

⁸³ JANÍK, Tomáš, pozn. 66, s. 7.

⁸⁴ ELLIOT, John. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press, 1991, s. 49–50.

⁸⁵ JANÍK, Tomáš, pozn. 66, s. 7–8.

spoluúčast ve významu otevřenosti k jejich otázkám, nápadům a způsobům myšlení, diskutovat s nimi a respektovat jejich názory.⁸⁶

1.7 Autorská pohádka

Pohádka je jedním z nejstarších epických žánrů vycházejících z lidové slovesnosti. Jedná se o zobrazení nadpřirozených prvků takovým způsobem, který stírá hranice mezi realitou a fikcí. Přestože se pohádkové narace odehrávají převážně ve fikčních světech, zprostředkovávají základní lidské zkušenosti, morální hodnoty a obecně platné životní principy. Jádro tvoří napětí vyvolané navozenými situacemi a překážkami, do nichž se hlavní hrdina dostává a jež by měl překonat.⁸⁷

Princip tzv. pohádkovosti spočívá v uplatňování a kombinování specifických prvků, které sice tvoří základní stavební kameny pohádkového žánru, avšak mohou být přítomny i v dalších typech narativních útvarů. Pro zařazení textu k pohádkovému žánru je klíčové propojení typických prvků a současně je nutné zohlednit i způsob jejich zpracování. Mezi ustálené pohádkové motivy patří čarovný svět, který se vymyká přírodním zákonům; kouzelné/zázračné motivy; zpravidla časoprostorová neurčitost; vítězství dobra nad zlem; ustálené formule; magická čísla; bývá často určena k vyprávění; elipsy nezajímavých pasáží, které ve skutečnosti trvají dlouhou dobu; oddalování rozuzlení; gradace úkolů, obtížností; kouzelné předměty. Významnou složku pohádkové narace představují postavy – může se jednat o nadpřirozené osoby, antropomorfizovaná zvířata či přírodní jevy, groteskní, plošné – bez rozvinutější psychologie, význam hraje i práce s jejich archetypálností. V pohádkách bývají rovnoměrně zastoupeny postavy kladné, záporné, škodící i nápomocné.⁸⁸

Texty vycházející z folklórních syžetů označujeme jako lidovou pohádku, ta původně nebyla určena dětem. Kromě lidových námětů a výše zmíněných charakteristik se vyznačují pevně vymezenými postavami, které zastupují obecné role s odpovídajícími vlastnostmi a vypravěčským odstupem. Zpočátku se předávala ústně, a proto existovaly různé varianty. Jejich podobu začaly zapisovat v období národního obrození různí sběratelé a adaptátoři (v českém kontextu například Karel Jaromír Erben a Božena Němcová).

⁸⁶ ELLIOT, John, pozn. 81, s. 49–50.

⁸⁷ VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. 2., rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 281.

⁸⁸ MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 472–473.

Moderní autorská pohádka oproti tomu spadá do literatury intencionální. Jedná se o autonomní autorský text, který se od adaptace lidových témat odlišuje specifickým uchopením charakteristických prvků pohádkového žánru. Zatímco zachovává jeho typické rysy, zároveň jej modifikuje a přizpůsobuje současnému kontextu. Základní inovace a aktualizace typických rysů pohádkového žánru se týkají výběru netradičních témat, motivů a postav (např. zástupci různých profesí), konkrétního vymezení časoprostoru, narušování archetypálního vymezení postav (např. hodný čert), zapojení humorných a satirických prvků, prolínání žánrů, využívání současných jazykových prostředků, jazykové a situační komiky (např. při práci s nonsensem a experimenty), různorodých kompozičních postupů, vypravěče první osoby jednotného čísla (namísto vševědoucího).⁸⁹

Jak zdůrazňuje Nováková, která podstatu pohádky spatřuje v „*provokaci k dobru*“, tento žánr je schopen neustálé proměny prostřednictvím přizpůsobování se a hledání nových témat či motivů. Definice pohádky a nejasné hranice pohádkového žánru mnohdy naráží na obtíže. Ale právě její otevřenost vůči inovacím a variabilitě z ní činí žánr, jenž si udržuje životaschopnost i v současné literatuře.⁹⁰

⁸⁹ KUBECZKOVÁ, Olga. *Literatura pro děti a mládež*. Online, distanční text. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, s. 53. Dostupné z: docplayer.cz, https://docplayer.cz/1219596-Literatura-pro-deti-amladez.html#show_full_text. [cit. 2025-01-22]

⁹⁰ NOVÁKOVÁ, Luisa. *Proměny české pohádky: (k historii žánru ve čtyřicátých letech dvacátého století)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s.173–175.

2 Akční výzkum rozvoje tvůrčího psaní

Po vymezení klíčových teoretických východisek této diplomové práce přejdeme v následujícím textu k empirické části, jež byla realizována s cílem analyzovat možnosti rozvoje tvůrčího psaní žáků prostřednictvím cíleně volených intervenčních aktivit. Zvolený výzkumný design vychází z principů akčního výzkumu, což umožnilo kontinuální sledování změn v průběhu procesu, rychlé implikování úprav výzkumu a přímé zapojení účastníků do jednotlivých fází šetření.

V rámci výzkumu bylo využito několik vzájemně propojených metod. Dotazníkové šetření, realizované v úvodní fázi, zjišťovalo vztah žáků k tvůrčímu psaní, jejich vnímání slohového vyučování a identifikaci motivačních faktorů vedoucích k písemnému projevu. Prvotní analýza žákovských prací sloužila k identifikaci problémových oblastí, které se staly východiskem pro volbu počátečních rozvojových cvičení. Cvičení podléhala další fázi analýzy žákovských produktů a jejich zpětné vazbě. Komplexní zhodnocení výsledků probíhalo prostřednictvím evaluace závěrečných žákovských prací, které byly porovnány s výstupy před zahájením intervenční fáze a se stanovenými kritérii.

Detailní popis použitých metod, jejich aplikace a následné vyhodnocení jsou rozpracovány v následujících podkapitolách. Dále jsou kromě výzkumného problému a formulace výzkumných otázek popsáni účastníci výzkumu a je představena metodologie realizovaného šetření. Na základě poznatků ze sekundární literatury a dosavadních zkušeností autorky této práce jsou navrženy strategie zaměřené na rozvoj žákovské tvořivosti prostřednictvím cílených cvičení. Výzkumná část je doplněna o ukázky žákovských prací, reflexi tvůrčího procesu a celkové vyhodnocení přínosu jednotlivých aktivit.

2.1 Výzkumný problém

Pisatelská gramotnost je tématem, které se v poslední době, zvláště v souvislosti s novou revizí RVP, dostává do popředí zájmu odborníků z praxe. Jednou z jejích součástí je i schopnost tvořivého psaní, které v této diplomové práci chápeme jako klíčový prvek jazykového vzdělávání, neboť rozvíjí nejen jazykové dovednosti žáků, ale také jejich kreativitu, kritické myšlení a kultivování veškerých písemných projevů. Nejedná se tedy pouze o vytváření funkčních slohových útvarů, ale o proces, který žákům ukáže přínosy tvůrčího psaní a poskytne jim prostor pro samostatnou realizaci originálních nápadů. V ideálním případě v nich psaní vzbudí zájem a vnitřní motivaci k další tvorbě.

Tento výzkum vznikl na základě potřeby zlepšit tvůrčí dovednosti žáků na základní škole především s ohledem na jejich písemný projev a tvořivost. Impuls pro realizaci výzkumu vzešel z vlastní pedagogické zkušenosti autorky práce a dlouhodobého pozorování žáků. Při práci na slohových útvarech se opakovaně projevovala absence specifických náležitostí a nedostatečná kreativita, v důsledku čehož vznikala nezajímavá a v mnohém podobná díla. Pozorované jevy naznačovaly potřebu cílené intervence zaměřené na zlepšení těchto aspektů.

Výzkum se nezaměřuje pouze na identifikaci a eliminaci problémových oblastí. Cílem zvoleného procesu je rozvoj konkrétních pisatelských dovedností žáků a současně zvýšení jejich motivace a pozitivního vztahu k psanému projevu. Prostředkem mají být zejména intervenční cvičení a aktivní zapojení do kreativních aktivit, jež mohou přispět k vyšší míře angažovanosti a vnímání psaní jako smysluplné a atraktivní činnosti. Za účelem výběru a tvorby adekvátních didaktických materiálů k námi zvolenému tématu si pokládáme následující otázky:

- 1) Lze zapojením intervenčních cvičení zlepšit žákovské dovednosti v oblasti tvůrčího psaní?
- 2) Můžeme proměnit výuku psaní tím, že změníme její podmínky?

Veškeré kroky výzkumu vychází z úvahy, že tvůrčí psaní lze cíleně zdokonalovat. Že když identifikujeme problémové oblasti a zacílíme cvičení na ně, dojde ke zlepšení. Že žáci, kteří absolvují naše cvičení budou psát lépe a rozvinou svou kreativitu.

Cílem výzkumného šetření je prokázat, že tvořivost lze u žáků rozvíjet vhodně zvolenými cvičeními. Rovněž si klademe za cíl vytvořit soubor úloh, které budou v budoucnu přenositelné na další ročníky, a tudíž budou sloužit k dlouhodobějšímu užívání a rozvoji pisatelských dovedností. Vycházíme zde z obecných náležitostí akčního výzkumu, tedy především z tvrzení, že „*dobrá teorie se vyvíjí z praxe*“.⁹¹

⁹¹ BERG, Anne Marie a EIKELAND, Olav. Organisation Theory and Action Research – Antagonism, Indifference or Attraction? In BERG, Anne Marie a EIKELAND, Olav (eds.). *Action Research and Organisation Theory*. Labour, education & society, v. 9. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, s. 7.

2.2 Účastníci výzkumu

Akčního výzkumu, který je jádrem této diplomové práce, se zúčastnili žáci sedmého ročníku a pedagog vyučující český jazyk na druhém stupni základní školy v Pardubickém kraji, v okrese Ústí nad Orlicí. Součástí třídy byli i žáci s podpůrnými opatřeními prvního, druhého i třetího stupně, někteří z nich mají pedagogicko-psychologickou poradnou garantovanou přítomnost asistenta pedagoga na patnáct vyučovacích hodin během týdne. V těchto dvou třídách není diagnostikovaný nadaný ani mimořádně nadaný žák. Sedmé ročníky navštěvuje dohromady 21 dívek a 18 chlapců, kteří jsou rovnoměrně rozděleni do obou tříd. Nikdo z nich se doposud neúčastnil žádné pisatelské soutěže ani neprojevil zájem o volnočasové psaní, pár dívek v průvodním dotazníku uvedlo, že si píše deník.

Sedmý ročník byl zvolen jako výzkumný vzorek z důvodu potřeby systematického rozvoje pisatelských dovedností v konkrétních třídách. Žáci měli již základní zkušenosti s psaním slohových útvarů, ale jejich schopnost práce s narativní strukturou, charakteristikou postav a rozvíjením zápletky bylo nutno formovat. Rozhodujícím faktorem při výběru účastníků byla skutečnost, že autorka práce v daných třídách působí jako vyučující českého jazyka. Výzkum se proto zaměřil na uvedenou skupinu s cílem ověřit, do jaké míry mohou cíleně volená cvičení přispět k posílení těchto dovedností a celkové kreativity v písemném projevu. Obě třídy jsou velmi různorodé, žádná vyučovací hodina – byť založená na totožné přípravě – neprobíhá stejně. Zapojení obou kolektivů zaručilo větší rozmanitost výzkumného souboru, což umožnilo hlubší porozumění procesům v konkrétním kontextu.

Žáci se výzkumu účastnili dobrovolně na základě prvotní dohody. Byla jim poskytnuta možnost společně vybrat žánr úvodní a závěrečné písemné práce (autorská pohádka). Pro srovnání pokroku po absolvování dílčích cvičení byli vybráni tři žáci – chlapec a dvě dívky, kteří dosahují v českém jazyce různých výsledků a mají různý vztah k psaní slohu. Selektace žáků pro analýzu kontrolních prací byla provedena s ohledem na genderovou vyváženost a snahu o reprezentativnost výsledků. Vybráni byli rovněž žáci, kteří se účastnili všech podpůrných cvičení. Dalším kritériem bylo rovněž dodržení specifik druhé kontrolní práce, jež souvisela s rozvíjením verze prvotní. Tyto podmínky umožnily sledovat rozdíly v efektivitě cvičení napříč různými úrovněmi pisatelských dovedností a posoudit, zda intervence vedla ke všeobecnému zlepšení žákovských výkonů.

2.3 Formální náležitosti výzkumu

Aplikovaný akční výzkum zaměřující se na rozvoj tvořivosti žáků se skládal z celkem pěti částí. Úvodní fáze výzkumu zahrnovala dotazníkové šetření (Příloha 1), jehož cílem bylo získat informace o vztahu žáků k tvůrčímu psaní a současně shromáždit podklady pro organizaci hlavní části výzkumu. Protože žáci doposud neznali pojem *tvůrčí psaní*, bylo nahrazeno slovním spojením *psaní slohu*. Otázky se zaměřovaly na konkrétní aktivity a aspekty psaní slohu, které žáci vnímají jako motivující či naopak odrazující. Další část dotazníku zjišťovala, jaké změny by mohly přispět k většímu zájmu o psaní ve školním prostředí. Respondenti také reflektovali své silné a slabé stránky v oblasti psaného projevu a vyjadřovali preference ohledně kritérií hodnocení – co považují za důležité a naopak co by podle nich nemělo být hodnoceno. Dotazník dále obsahoval obecné otázky týkající se zkušeností žáků s psaním mimo školu a jejich názorů na důvody, proč by někdo mohl mít zájem věnovat se psaní ve volném čase. Výstupy z dotazníků byly využity jako diagnostický nástroj a informace z nich získané využity při koncipování tematických zadání a plánování jednotlivých aktivit. Sloužily jako významný podklad při tvorbě výzkumné struktury.

Stěžejním materiálem pro reaktivní výběr cvičení byly prvotní verze žákovských pohádek. Autorská pohádka byla zvolena pro zúžení tématu a rovněž s ohledem na zálibu účastníků výzkumu v tomto žánru. Práce s pohádkovým žánrem měla i didakticko-metodologické opodstatnění. Díky jeho strukturální ustálenosti, žákům dobře známým formálním znakům a vymezenému rozsahu bylo možné lépe sledovat kvalitativní proměny žákovského projevu. Dvojí zpracování stejného námětu (na začátku a na konci výzkumu) umožnilo důslednou komparaci verzí a tím přesnější identifikaci vývojových posunů u jednotlivých žáků.

Před započítím práce si žáci v rámci diskuse samostatně vybírali témata, která je oslovila a o nichž chtěli psát. Na základě nejčastějších odpovědí bylo zadání prvotní verze pohádky specifikováno třemi předem stanovenými a s žáky dohodnutými náměty: zvířecí pohádka (1); pohádka, ve které má hlavní význam nějaký kouzelný předmět (2); pohádka ze současného světa (3). Aby došlo ke zvýšení motivace, byli žáci obeznámeni, že budou moct své výsledné práce předčítat žákům v přípravné třídě, což se setkalo s velkým zaujetím.

Kvalitativní analýza prvotních slohových prací určila směr celého výzkumu. Jednotlivé texty byly podrobeny obsahové analýze zaměřené na identifikaci nejčastěji se opakujících nedostatků. Výsledné aspekty následně sloužily jako klíčové podklady pro výběr intervenčních

cvičení. Jako největší problém jsme v mnoha pracích identifikovali **absenci zápletky**. Příběhy často postrádaly dramatický vývoj, který by proměnil čtenářskou prvotní představu o jeho průběhu a vyústění. V textech chyběl konflikt i jeho rozuzlení – tedy prvky, které považujeme v literatuře za klíčové. Zápletka je základním stavebním prvkem narativu, vytváří napětí, přináší okamžik překvapení a komplikuje výchozí situaci. Velkou roli hrají i jedinečnost konfliktu a jeho novost, jež protagonistům staví do cesty překážky, které však musí působit v rámci fikčního světa uvěřitelně. Má-li dojít k překonání nesnází, musí protagonisté změnit své dosavadní chování.⁹²

Postava představuje jednu z klíčových tematických složek literárního díla a zásadním způsobem ovlivňuje jeho strukturu, dynamiku i interpretaci. Protagonisté se zásadním způsobem podílejí na vytváření narativní kolize a jejich jednání, motivace a vývoj přímo formují dějovou linii. Vedlejší postavy mohou sloužit jako kontrastní prvek k hrdinovi, ovlivňovat jeho rozhodnutí nebo poskytovat širší kontext fikčního světa, do něhož zasahují různou měrou. Jméno postavy, případně jeho absence, představuje významnou složku charakterizace. Může přispívat k psychologickému či sociálnímu vykreslení, nést symbolické, kulturní nebo intertextové významy a tematizovat identitu samotné postavy. Charakterizace postavy se obvykle realizuje kombinací několika postupů, jež zahrnují vnější charakteristiku, přímé pojmenování vlastností, zachycení chování v konkrétních situacích a specifické jazykové projevy.⁹³ V žákovských pracích se odrazila nedostatečná práce s charakterizačními prvky zejména tím, že vytvářeli tzv. „**ploché postavy**“, u nichž chybělo jakékoli rozlišení/zvýraznění jejich individuality. Ačkoli je plochost postav jedním ze základních pohádkových rysů, v žákovských vyprávěních tento fakt mnohdy bránil porozumění, nebo byly výpovědi a chování postav v rozporu s přímou či nepřímou charakteristikou. V jejich promluvách chyběly prvky, které by je odlišovaly, což vedlo k tomu, že všechny postavy hovořily stejným tónem a používaly totožnou slovní zásobu bez ohledu na věk, sociální postavení či osobnostní rysy.

S tímto problémem také souvisí **vágnost dialogů** postav. Funkční literární dialog koncentruje více informací než běžný rozhovor. Navíc je limitován absencí paralingválních a extralingválních prostředků komunikace. V obecné rovině by měl každý stylizovaný dialog sdělovat relevantní informace, reflektovat momentální rozpoložení mluvčího a zachovávat charakteristické rysy individuálního jazykového projevu. Promluvy zároveň slouží k vyvolání

⁹² HRDLIČKA, František. *Průvodce po literárním řemesle: (základy tvůrčího psaní)*. Praha: Votobia, 2004, s. 23–29.

⁹³ VLAŠÍN, Štěpán (ed.), pozn. 84, s. 286.

bezprostřední reakce dalšího účastníka hovoru, posouvají děj a naznačují celkový kontext interakce.⁹⁴ V analyzovaných pracích však postavy mnohdy hovořily o nepodstatných tématech, nebo chyběl obsah sdělení – mluvily spolu jen proto, aby spolu mluvily. Žáci zmiňovali, že se řídili doporučením zařadit alespoň jednu větu v přímé řeči do každého vyprávění, proto se ji snažili do textu zakomponovat bez ohledu na kontext či relevantnost jejího použití. Většina žáků rovněž ignorovala význam uvozovacích vět pro funkčnost dialogů. V pracích tudíž chyběla identifikace mluvčího, vyjádření emocí a intonace promluv, nosná charakterizace postav a přirozený rytmus rozhovoru. Sekundárním problémem pak byla neznalost typografických pravidel pro psaní přímé řeči.

V pracích se rovněž nenacházely pasáže, které by charakterizovaly **prostředí**, v němž se příběh odehrává, nebo tak činily nedostatečně. Ačkoliv samotná absence popisu místa by nepředstavovala výrazný problém, neboť i lidové pohádky se vyznačují neurčitostí místa, v němž se příběh odehrává, v žakovských pracích však zapříčiňovala nesrozumitelnost některých částí textu.

Žáci často **nedokázali naplnit žánr/útvár**, který si předsevzali psát. Některé práce nebyly pohádkou a některé dokonce ani vyprávěním⁹⁵. Žáci věděli, že se mají pokusit o sepsání pohádky určené k předčítání v přípravné třídě, tudíž zde nebylo dosaženo funkčnosti: „*Funkčnost či nefunkčnost může být posouzena výhradně ve vztahu ke komunikačnímu záměru produktora textu.*“⁹⁶ Přestože s ohledem na rozvoj tvořivosti se nejedná o významný prohrěšek, v kontextu této diplomové práce bylo dodržení náležitostí žánru jedním z kritérií pro hodnocení. V samotném tvůrčím psaní je jistě žádoucí dodržet útvár, jenž pisatel slibuje napsat. Cílem výuky tvůrčího psaní by mělo být naučit žáky dodržet původní záměr s využitím svého potenciálu a uplatnění subjektivního stylu na základě poznání a orientování se v zákonitostech spisovatelského řemesla.⁹⁷ Právě v tomto bodě mohou žákům pomoci prvky pohádkovosti, jež jsme definovali v podkapitole 1.7.

Upozornění žáků na nedostatky, které sice nemusí být předmětem následného hodnocení ani explicitní součástí cvičení použitých v této práci, považujeme i v rámci rozvoje tvůrčího psaní za podstatnou součást poskytované zpětné vazby. Mezi tyto aspekty patří

⁹⁴ HRDLIČKA, František, pozn. 89, s. 40–41.

⁹⁵ Na žáky nebyla kladena omezení z hlediska zvoleného útvaru, ovšem jedna práce se zaměřila na poloodobný referát o rybách. Vyskytovaly se i práce, které se omezily na strohý a velmi krátký popis děje.

⁹⁶ VONDRÁČEK, Miloslav, pozn. 60, s. 5.

⁹⁷ NEKUDA, René, pozn. 22, s. 47–48.

například **absence názvu** práce nebo nedostatečné **členění textu do odstavců**. Zatímco někteří žáci nepovažovali název za podstatnou část práce, vhodné pojmenování může ve zvoleném žánru přilákat žádoucí pozornost čtenářů. Podobně i žáky často opomíjené odstavce přispívají k přehlednosti textu a zajišťují příjemnější a plynulejší recepci ze strany čtenáře.

Na základě identifikování problémových oblastí byl částečně navržen akční plán skládající se z patnácti dílčích cvičení. Jeho implementace probíhala v průběhu pěti měsíců v rámci výuky českého jazyka. Cvičení se uplatňovala ve vyučovacích hodinách každý čtvrtek od listopadu do března školního roku 2024/2025. K zahájení výzkumu došlo až po probrání tematického okruhu pohádky v rámci výuky. Na příkladech byli schopni demonstrovat základní charakteristiky lidových a autorských pohádek, identifikovali je v textu a naučili se je využívat ve vlastní práci. Díky volbě akčního výzkumu bylo snadné provést kroky vedoucí k naplnění této potřeby a během šetření byla postupně doplňována žádoucí cvičení. Zaměřili jsme se především na výběr textových cvičení. Ačkoli kreativitu lze rozvíjet v různých rovinách, tato diplomová práce se soustředí na její podporu skrze tvůrčí práci s textem.

Pro posouzení efektivity cvičení a jejich vlivu na dosažení požadovaných výsledků byla v závěrečné fázi výzkumu vypracována druhá verze autorských pohádek, která vycházela ze stejného zadání jako verze první. Na práci měli žáci dvě vyučovací hodiny začátkem dubna. Žáci byli explicitně instruováni, aby se zaměřili na zdokonalení již vytvořených textů. Evaluace veškerých výzkumných částí je podrobněji pospána v podkapitole 2.5.

Závěrečná zpětná vazba probíhala po evaluaci a společném zhodnocení celého výzkumu v diskusi. Pro systematickou reflexi a zachycení individuálních pohledů účastníků byla zvolena metoda dotazníkového šetření (Příloha 2). Tato forma umožnila získat kvantitativní i kvalitativní data, která poskytla hlubší vhled do vnímání jednotlivých aktivit, efektivity intervenčních cvičení a dopadu na rozvoj kreativity a pisatelských dovedností, a to vše z perspektivy samotných účastníků. Žákům bylo umožněno v úvodu i závěru výzkumu odpovídat bez uvedení svého jména. Anonymita dotazníků představovala způsob, jak žákům usnadnit upřímnou a otevřenou reflexi a poskytnout jim bezpečný prostor pro vyjádření vlastních názorů a postojů bez obav z hodnocení pedagoga nebo spolužáků. Takový přístup se jevil jako nejvhodnější zejména při zjišťování subjektivních postojů k psaní, reflexe tvůrčích činností a vnímání osobního pokroku.

2.4 Cvičení a jejich reflexe

Cvičení se zaměřovala na zdokonalování pisatelských dovedností, nebyla cílena pouze na činnosti spojené s tvorbou autorské pohádky, ale pokrývala širší spektrum oblastí tvůrčího psaní. Žáci pracovali rovněž s lidovými syžety a postavami z lidových pohádek. Hlavním cílem byl rozvoj tvořivosti a celkové kultivování psaného projevu. Aktivity vycházely ze sekundárních zdrojů, zkušeností autorky této práce a byly velmi často upravovány na míru účastníkům výzkumu. Jednalo se o sérii textových úloh zaměřujících se na jazyk, téma, kompozici textu. K sestavení celého souboru cvičení nedošlo ihned na počátku akčního výzkumu, protože předpokladem plnění akčního plánu je i jeho průběžné upravování vzhledem k potřebám či možnostem účastníků a vývoji výzkumného šetření. Nesouměrnost zadané práce a schopností jednotlivých účastníků byla řešena úpravou zadání, aby v důsledku stresu, pesimismu a dalších faktorů nedocházelo k odmítání úkolů.⁹⁸

Na základě analýzy prvotní verze pohádky byly stanoveny základní oblasti, v nichž se vyskytovaly nedostatky a kterých se měla následná cvičení týkat: postavy, dialogy, popis prostředí a citově zabarvený popis, vytváření zápletky, uplatňování a kombinování specifických prvků, které tvoří základní stavební kameny pohádkového žánru – pohádkovost. Součástí většiny cvičení byl vyprávěcí postup, přičemž z úvodních pohádek vyplynulo, že jej žáci z velké části již zvládají. Cvičení z jednotlivých kategorií jsou níže seřazena převážně postupně do výše popsaných celků – dle problémových oblastí. Ve výzkumu však toto pořadí nebylo vždy zachováno, aby se předešlo monotónnosti a stereotypním postupům.

Před každým cvičením probíhaly krátké aktivity, které měly za cíl povzbudit kreativní myšlení a jazykovou flexibilitu, pomoci odbourat obavy z psaní a zahájit tvůrčí proces. Tato úvodní cvičení měla mimo jiné žákům ukázat, že i zdánlivě jednoduché nebo krátké úkoly mohou přispět k rozvoji kreativity.⁹⁹ V práci jsou označovány jako *kreativní rozcvičky*. Jejich volba vycházela z charakteru a délky navazujících úkolů. Tato cvičení mnohdy fungovala jako evokační fáze, během níž se pracovalo se žákovskými prekoncepty a na kterou navazovalo hlavní cvičení. Veškerá zadání jednotlivých cvičení i kreativních rozcviček byla vždy doplněna o ukázky žákovských provedení. U prepisů došlo k úpravám pouze po gramatické a typografické stránce, jinak do nich nebylo zasahováno. Od původního záměru – použít

⁹⁸ ŽÁK, Petr, pozn. 53, s. 55–56.

⁹⁹ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010, s. 117–126.

jednotlivá cvičení v původní podobě a přiložit je ve formě přílohy na konec tohoto souboru – jsme museli upustit, neboť většina prací není dostatečně čitelná pro osoby bez zkušenosti s interpretací žákovských textů.

Většina cvičení byla navržena tak, aby pokrývala celou vyučovací hodinu, avšak některá z nich zabrala kratší časový úsek. S ohledem na časové rozvržení práce nelze předpokládat, že by žáci byli zahlceni, neboť ctíme tezi Kožmína: „*Žáci by neměli psát dlouhé úkoly, ale spíše ‚nepřetržitě‘ komentáře k realitě, k svému životu, ke snům a touhám, k velkým i malým věcem.*“¹⁰⁰

Cvičení byla formulována způsobem, který zajišťoval srozumitelnost pro všechny respondenty i bez dodatečné interakce s učitelem. Reflexe žákovských prací probíhala formou společného čtení prací žáků, kteří měli zájem své dílo představit. Totožně nazvaná shrnutí v rámci všech oddílů podkapitoly 3.4 Cvičení jsou kompilací obou provedení jednotlivých intervencí (v obou zkoumaných třídách). Celý projekt byl založen na určité míře dobrovolnosti, a proto jsme se rozhodli ji respektovat i v rámci zprostředkovávání tvůrčí činnosti. Zhodnocení přínosů probíhala částečně již během procesu aplikování podpurných cvičení, žáci měli možnost na závěr každé vyučovací hodiny vyjádřit své připomínky. Další odezvu poskytly závěrečné dotazníky a jejich vyhodnocení, obsažené v rámci podkapitoly 2.6.

2.4.1 Změna perspektivy

Vypravěč je důležitou součástí každého příběhu. Žádní dva lidé nevypráví stejně, což by mělo být ve vlastní tvorbě zohledňováno. Toto cvičení se zaměřovalo na popisování totožné události z dvojí perspektivy. Byly vybrány postavy princezny a malého kuchtíka, postavy natolik rozdílné, aby bylo snadné zohlednit jejich odlišnosti.

Kreativní rozcvička

Žáci se pokusili napsat na sebe navazující věty, v nichž každé slovo začínalo na následující písmeno abecedy. Začali písmenem A, následovalo slovo na B a tímto způsobem měli postupovat dál, dokud se nedostali k Z. Nemuseli rozlišovat háčky, ani využít pro češtinu méně frekventovaná písmena, jako jsou Q, Y či W.¹⁰¹ Výsledný text vypadal například takto:

Albert byl celkem dobrý Eskymák, Franta hnal Ivu Jasnou k lesu, malují nejhorší opici planety, rozzlobíte Sáru, tu u nás vítáme zítra.

¹⁰⁰ KOŽMÍN, Zdeněk, pozn. 36, s. 7.

¹⁰¹ Více viz: FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 70.

Průvodní text I

Na zámku se stala pohroma. V noci všechny probudil křik. Princezna Jasmína nemohla najít svůj oblíbený náhrdelník. Celý zámek byl na nohou, všichni pomáhali hledat. Náhrdelník se nakonec našel za princezninou postelí, mezi dalšími dávno ztracenými věcmi.

Zadání I

Napište krátký monolog o tom, jak by tuto příhodu popisovala princezna druhý den ráno své komorné. Zaměřte se na příběh pouze z princeznina pohledu, nezapomínejte na detaily.

„Pojď si poslechnout, co se stalo. Hledala jsem můj nejhezčí a nejdražší náhrdelník, já chudinka, byla jsem úplně zhroucená. Křičela jsem hrozně dlouho, než ho konečně začal hledat i někdo další. Jsou ale tak blbí, že ho asi hodinu nemohli najít, fakt jsou k ničemu, nakonec ho našli, ale trvalo to. Já chudinka tam celou dobu brečela, byla jsem z toho fakt vyčerpaná. Našel se za postelí, přece se za ni nebudu dívat, no ne? Sahat někam do tmy a špíny, co si o mně myslí, že jsem?“

Průvodní text II

Teď si představte, že se hledání účastnil také malý pomocný kuchtík. V hluboké noci jej probudil křik a rámus všude kolem. Když se šel podívat, co se stalo, strhl ho hledající dav a on se musel přidat k jejich nesnadnému úkolu. Dozvěděl se, že se ztratil princeznin náhrdelník. Kuchtík nemohl rozlepit spánkem ztěžklé oči, raději by si šel znovu lehnout do vyhřáté postele, ale bál se, aby nedostal vyhubováno. Náhrdelník se nakonec našel za postelí, mezi princezninými věcmi.

Zadání II

Jak by asi celý příběh vyprávěl druhý den kuchtík svým kamarádům v kuchyni? Sepište jeho verzi příběhu. Dbejte na rozdílný způsob vyjadřování a jeho úhel pohledu. Bude kuchtík vyprávět stejně jako princezna?

Reflexe

Ačkoli zadání obsáhnout v úvodní aktivitě celou abecedu by bylo náročné i pro zkušeného pisatele, našli se žáci, kteří tuto nelehkou úlohu zvládli. Pomáhali si například tím, že utvářeli nesouvisející věty nebo používali vlastní názvy. Výsledné texty nebyly vždy stoprocentně srozumitelné, nicméně jednalo se o vhodnou úvodní aktivitu pro tvoření. Překvapivě se velmi dobře dařilo žákům, kteří v češtině běžně neexcelují.

Většine žáků zadání I v předložené formě postačilo, jiní potřebovali další upřesnění. Bylo nutné zdůraznit, že začínají psát ve chvíli, v níž je nejdramatičtější část příběhu ukončena, všichni šli zřejmě spát a po probuzení princezna vypráví své komorné, co se v noci odehrálo.

Dále dostali radu, aby si představili, jak se asi princezna chová, jak danou situaci popisuje, jaké má princezna vlastnosti, zda ostatním pomáhala hledat, nebo co přesně dělala, když probíhalo pátrání. Většina dívek neměla se psáním problém, ale některým chlapcům trvalo déle, než se rozepsali. Takový problém lze snadno pochopit, ne každý se umí vžít do opačného pohlaví. Jakmile se začaly hromadit hotové práce, proběhlo zadání druhé části cvičení

Změnu perspektivy by bylo možné zkoušet i na již existujícím textu. Cvičení by spočívalo v tom, že žákům bude nabídnut jeden pohled na děj a jejich úkolem bude přenést vyprávění do perspektivy jiné postavy, která se ho účastní. Všichni žáci se zapojili do obou částí cvičení a dokázali vytvořit alespoň několik vět. Při následné reflexi projevila většina zájem své texty prezentovat, což svědčí o jejich spokojenosti s vlastní tvorbou. Jak již vyvstávalo v průběhu psaní, první část práce se více dařila dívkám, druhou pak zvládali všichni žáci bez zjevných genderových rozdílů.

Dnes v noci jsem se vůbec nevyspal. Naše princezna si usmyslela, že ihned potřebuje náhrdelník, který už asi dva roky neviděla. Začala šílet, běhala po zámku v noční košili a probudila celej zámek. Dala nám rozkaz, abychom ho hledali, zatímco ona dělala největší scénu, co kdy svět viděl. Asi po hodině jsme ho našli, teda našel ho královskéj šašek, protože princezna nebyla schopná posunout postel, nebo si v pokoji pro jednou uklidit. Fakt hrůza, příště už ve čtyři ráno vstávat nebudu.

2.4.2 Životabáseň

Životabáseň je další ze série cvičení zaměřených na rozvoj práce s postavou. Její smysl spočívá v tom, že žáci odpovídají na začátky vět dle toho, jak si myslí, že by odpověděla jejich postava. Všichni si zvolí jednu z postav, kterou již sami vymysleli ve svých pohádkách. Nutná časová dotace pro toto cvičení činí asi 25 minut.

Kreativní rozcvička

Na základě napsané prvotní písemné práce zvolili žáci hlavní postavu, kterou si nejvíce oblíbili, nebo měla pro nadcházející aktivitu vhodné jméno. Poté zapsali její jméno, každé písmeno pod sebe na jiný řádek. Následně vymýšleli vlastnosti, které postavu definovaly a jejich počáteční písmeno se shodovalo s některým z právě napsaných písmen. Složitější písmena mohli žáci hledat i v jiných než titulních pozicích. Kdo svou postavu doposud nepojmenoval, učinil tak nyní.

<i>Empatická</i>	<i>hEzký</i>
<i>Milá</i>	<i>Depresivní</i>
<i>Inteligentní</i>	<i>inteliGentní</i>
<i>Líná</i>	<i>Atraktivní</i>
<i>vYrovnaná</i>	<i>Romantický</i>

Zadání

Zaměřte se na stejnou postavu, jejíž vlastnosti jste právě popisovali. Zkuste dokončit následující věty tak, aby o vaší postavě co nejvíce vypovídaly, aniž byste prozradili její jméno. Vznikne vám báseň o některých důležitých životních aspektech vaší postavy. Snažte se neodpovídat pouze jedním slovem.

Jsem...

Mým domovem je...

Rád/a se chlubím tím, že...

Nerad/a prozrazuji...

Často se mi zdá...

Jsem...

Těší mě...

Trápí mě...

Umím...

Neumím...

Reflexe

Aktivita žáky zaujala, avšak pro některé bylo obtížné začít vyprávění tak, aby neprozradili jméno své postavy již na začátku. Všichni zvládli *Životabáseň* dokončit. Společné zprostředkovávání žáky příliš nebavilo, protože neměli mnoho informací o postavách svých spolužáků. Žáci uváděli, že by spíše ocenili podobnou tvorbu o známých pohádkových postavách, jež by se mohli snažit navzájem uhodnout. V případě, že žáci své pohádkové postavy navzájem znají, lze pojmout aktivitu jako hru a z vytvořených *Životabásní* hádat, o jakou postavu se jedná a kdo je jejím autorem. Samotná tvorba se jim však převážně dařila.

Jsem překrásná dívka.

Mým domovem je nádherný zámek, který vlastní můj milovaný tatínek.

Rád/a se chlubím tím, že jsem nejchytřejší ze všech.

Nerad/a prozrazuji, že jsem hodně hysterická.

Často se mi zdá o překrásném princí.

Jsem ta nejmilejší a nejkrásnější dívka na světě.

*Těší mě, že můj ženich nejspíš zemřel, nebyl totiž ani chytrý ani tak krásný jako já.
Trápí mě, že se mamince ztratila věštecká koule.
Umím všechno, co se dá.
~~Neumím...~~ Umím všechno.*

2.4.3 Nápadovník postav

Nápadovník postav (Příloha 3) je přehledný pracovní list, který k tématu postav připravil Nekuda, přičemž list lze volně stáhnout na jeho internetových stránkách.¹⁰² V rámci tohoto cvičení jsme vycházeli z Nekudova tvrzení, že autor o svých postavách ví mnohem více informací, než zvládne obsáhnout v textu.¹⁰³

Kreativní rozcvička

Než se žáci pustili do práce na své literární postavě, bylo nutné procvičit jejich představivost a schopnost komplexnějšího uvažování o charakterech hlavních hrdinů. Zvolen byl postup prostřednictvím zvířecích postav, neboť i ty byly součástí prvotní písemné práce. Žáci měli za úkol písemně odpovědět na sérii otázek, které se prolínaly s některými otázkami, jež jim byly později položeny v souvislosti s vlastní postavou. Tentokrát tak činili z pohledu vybraného zvířete. Otázky zněly: Jaké zvíře si vybereš a proč? Představ si, že umí mluvit, jaký má hlas? Jakým tónem hovoří? Jaké má vlastnosti? Je spíše lstivé, zlé, hloupé nebo nesmělé, ...? Má nějaký sen? Touží po něčem? Co mu stojí v cestě? Jak by řešilo problémy? Jak by se chovalo v krizové situaci?

Starý želvák má hluboký a pomalý hlas, každé slovo dlouho promýšlí. Je hodný, moudrý a všechno ví. Jeho snem je stát se učitelem malých želviček, ale i když vypisuje kurzy, nikdo k němu nechodí. Vždycky si umí poradit a ostatní k němu chodí pro radu.

Zadání

Vyplňte předložený pracovní list nazvaný *Nápadovník postav* s ohledem na vámi již vytvořenou postavu z úvodní slohové práce. Vyberte si hlavní postavu a popište vše, co o ní víte, případně vymyslete nové informace. Zaměřte se na jméno, vzhled, věk, popis minulosti, co ji mohlo ovlivnit, dále klíčové vlastnosti a jejich projevy, cíle a sny a na závěr se pokuste nastínit, jak se bude postava vyvíjet. Svoji práci písemně shrňte pár větami.

¹⁰² NEKUDA, René. *Nápadovník postav (ke stažení)*. Online. RenéNEKUDA.cz, 12. 12. 2019. Dostupné z: <https://www.renekuda.cz/napadovnik-postav/>. [citováno 2024-11-27].

¹⁰³ Tamtéž.

Reflexe

V rámci kreativní rozcvičky se žáci nenásilnou formou zamýšleli nad různými charaktery, aniž by museli okamžitě přemýšlet nad svými lidskými hrdiny. Zvířata bývají často chápána archetypálně, jsou jim přisuzovány určité vlastnosti, což žákům pomáhalo při splnění úkolu. Pracovali s motivacemi, vlastnostmi a chováním, na něž mohli navázat při hlavním cvičení. Některé body *Nápadovníku postav* byly bohužel pro žáky sedmého ročníku příliš náročné. Mnohdy nedokázali přemýšlet nad cíli a sny svých smyšlených postav a rovněž nechápali, jak by měli popsat projevy lidských vlastností. Z aktivity nebyli příliš nadšeni a za téměř celou hodinu nikdo cvičení plně nedokončil, přestože Nekuda pracovní list doporučuje právě pro práci s žáky druhého stupně základní školy. Při opakování by bylo vhodné pracovní list přepracovat. Některým žákům pomohlo, že museli svou práci písemně sumarizovat a souhrn poté přednést před třídou. Měli díky tomu možnost utřídit si myšlenky a dostat další podněty.

Edgar byl na škole šikanován proto, že nosil šálu a byl emo. Měří 190 centimetrů, váží hodně, protože má svaly a je mu 16 let. Edgar je vzrostlý. Edgar má hezké černé vlasy a krásné modré oči. Má svaly a velká krásná křídla, která Colette několikrát zachránila. Edgar je krásný a hodný a miluji ho. Rodiče ho opustili a Edgar žil sám, až potkal holku jménem Collette, byli si hodně podobní, a tak se začali kamarádit a Edgar měl konečně někoho, komu může věřit. Edgar je hodný, inteligentní a krásný. Chce se stát normálním klukem a mít více kamarádů, má už několik kamarádů, ale bude se muset dál snažit, aby si splnil sny. Nic mu nestojí v cestě k naplnění cílů, zvládá to díky Collette.

2.4.4 Paradoxní postavy

Zajímavé postavy jsou základem každého příběhu. V pohádkách často figurují archetypální postavy, které se chovají dle předem přisouzených atributů. Zapojení paradoxu si kladlo za cíl podnítit kreativní myšlení žáků a vést je k hledání neobvyklých souvislostí.

Kreativní rozcvička

Žáci se pokusili vymyslet pohádkovou postavu, které ale přisoudili paradoxní vlastnost a poté sepsali, jak se tato vlastnost projevovala. Například: Vodník, který neumí plavat, sedí celý den na břehu rybníka a pouze si namáčí šos kabátu.

Králíček, který nemá rád mrkve. Šašek, se kterým není sranda. Drak, který se bojí ohně. Klaun, který je pořád smutný a nemůže na narozeninových oslavách rozveselit děti, sedí v koutě a povídá si se svým terapeutem – kouzelným cylindrem. Lovec duchů se bojí tmy, a proto musí pořád chodit s rozsvíceným světlem a duchové o něm ví dřív, než k nim dojde. Král, který se bojí vládnout, je schovaný v pokoji a vládne přes WhatsApp. Zlatá rybka, která se bojí vody – na břehu ji sežere vydra a tím ji vlastně vysvobodí. Locika, které vypadaly všechny vlasy a k ní do věže se už nikdo nedostane.

*Princ, který se bojí zbraní, takže nemůže vysvobodit žádnou princeznu.
Cukrář, který nesnáší sladké, nemůže ho ani cítit, ale má kouzelnou troubu, ze které každý den vytahuje pekáče s hotovými dortíky.*

Zadání

Napište příběh, ve kterém se projeví paradoxní vlastnost vaší postavy. Může se jednat o příhodu, která postavu ovlivnila, aby se změnila, nebo vyprávění, v němž se paradox projevil a vaši postavu nějak nepříjemně nebo přínosně ovlivnil.

Reflexe

Výhodou tohoto cvičení byla jeho gradace, každý ve třídě mohl postupovat svým tempem, aniž ovlivňoval vývoj činnosti zbytku kolektivu. Vznikaly opravdu nápadité postavy a příběhy. Předložené výsledky práce žáků v rámci kreativní rozcvičky byly nakonec rozpracovány do dvou navazujících kroků, aby reflektovaly vyučovací realitu. Někomu se podařil jen krok první – vymyslet postavu s paradoxní vlastností. Druhým krokem pak bylo popsat, jak se tato vlastnost projevuje v každodenním životě, nebo v čem postavě brání. V poslední fázi psali žáci příběh, do něž své postavy a jejich paradoxní vlastnosti či projevy zasadili. Cvičení se zaměřovalo na kombinaci nečekaných situací a provokaci kreativity a divergentního myšlení. Žáci sami rozpoznali, že paradox slouží jako silný prvek originality a humoru.

První verze zadání se týkala vymýšlení příběhu na základě předem zadaných postav i s jejich paradoxními vlastnostmi. Žáci ale v průběhu projevíli zájem psát příběhy o svých vlastních postavách. Zvolená ukázková práce znázorňuje text žáka, který většinou při vyučovacích hodinách nebyl aktivní:

Byl jednou jeden králíček, který neměl rád mrkve. Vždycky se mu z nich dělalo špatně. Jednou šel na narozeninovou oslavu ke kamarádovi a těšil se, jak si dá spoustu dobrého jídla. Bylo to ale jako noční můra. Všude byla mrkev. Mrkvový dort, jednohubky z mrkve, mrkvové řízky, mrkvový džus, dokonce i mrkvové chipsy. Celý den měl hrozný hlad, a když přišel domů, snědl celou hlávku zelí. Nakonec mu bylo stejně špatně, protože se přecpal. V postýlce pak přemýšlel, že si asi najde nové kamarády.

2.4.5 Charakteristika postavy

Postava patří k nejdůležitějším tematickým složkám literárního díla. Aby nepůsobila ploše a schematicky, musí ji autor dobře znát a promyšleně utvářet. Každý dobrý příběh, ať už pohádkový, napínavý, zamilovaný, stojí na silných postavách. Aby si žáci dovednosti spojené s rozpracovanými postavami procvičili, mohou k tomu použít již známé literární či filmové předlohy. Ze své četby i shlédnutých filmů žáci důvěrně znají mnoho protagonistů. Kromě vymýšlení vlastních postav je důležité znát i ty dávno popsané a zpracované, mohou z nich

čerpat, učit se od nich a zároveň se vyvarovat vytváření pouhých kopií. Na principu práce s již existujícími postavami stojí koncept fan-fiction literatury, která může rovněž poskytovat zajímavý prostor pro rozvoj ostatních tvůrčích dovedností mimo ty, které už jsou vymyšleny někým jiným.¹⁰⁴

Kreativní rozcvička

Každé jméno si obvykle spojujeme s konkrétní osobou, která nám jako první přijde na mysl. I když mají jména svůj etymologický význam, ten si zpravidla nevybavíme. Může to být způsobeno například tím, že tento původ zahrnuje i historické souvislosti nebo velmi obsáhlý příběh. Žáci se pokusili vymyslet příběh vlastního jména.¹⁰⁵ Tato aktivita je pro vlastní tvorbu velmi důležitá. Dobře zvolené jméno dokáže postavu nejen odlišit, ale také jí dodat hloubku a zapamatovatelnost. Tímto žáky učíme o jménech přemýšlet. Každý postava, která má ambici oslovit čtenáře, potřebuje úderné, výrazné a charakteristické jméno, jež potrhne její osobnost a roli v příběhu.

Žil jednou jeden malý chlapec, který ale neměl jméno. Říkali mu jen: chlapče. To se mu vůbec nelíbilo, a tak začal všude chodit a ptát se, proč ho nikdo nepojmenoval. Když všechny takto zlobil a neustále obtěžoval, říkali mu, že se stará jen sám o sebe. Napadlo ho tedy, že by mohl být Sebastián. A tak se od té doby toto jméno dává všem, kdo mají umět řešit svoje problémy sami.

Zadání

Představ si, že dostaneš možnost vložit svoji oblíbenou literární nebo filmovou postavu do nového příběhu. Tvůj hrdina je pořád stejný, ale ocitl si v neznámém prostředí. Kromě popisu vzhledu, který není v charakteristice to nejdůležitější, se zaměř i na to, jak se postava chová, jak vypadá, jak se projevují její vlastnosti, jaké jsou její záliby a koníčky. To vše ale reflektuj vzhledem k situaci, že se tvůj oblíbený hrdina dostal do současného světa.

Reflexe

Pro ukázkou byla vybrána práce, v níž se sice žák velmi dobře vypořádal s charakteristikou oblíbené filmové postavy, ale úplně ignoroval zbytek zadání. I to se samozřejmě může stát. Při následném rozhovoru se zmínil, že se mu nelíbila představa, že má protagonistu vyjímát z jeho prostředí a příběhu a zasazovat jej kamkoli jinam. Takové odůvodnění lze samozřejmě pochopit, principy fanfikce se nemusí líbit všem pisatelům. Většina žákovských prací se k rámci tohoto cvičení klonila podobným směrem. Nový námět reflektovali žáci maximálně

¹⁰⁴ ABBASOVÁ, Veronika. *Fanfikce: ženská literatura nového věku*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 26–27.

¹⁰⁵ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 70.

jednou či dvěma větami, ale jinak se drželi spíše základní charakteristiky hrdiny, jak jej znají z tvorby jiných autorů. Nezhlednili kulisy současného světa. Na níže předloženém textu lze ocenit zejména to, jak se žák zaměřil na detaily o svém oblíbené protagonistovi, kolik toho dokázal napsat. V tomto případě se jedná o cvičení, které žákům nevyhovovalo, a proto si jej upravili po svém, i když tím nedali prostor větší míře tvořivosti. Výsledky, které by odpovídaly zadání by rovněž potřebovaly více času, než žákům poskytuje jedna vyučovací hodina.

Moje oblíbená filmová a knižní postava je trpaslík Gimli. Trpaslík je malý fousatý člověk. Gimli je velmi tvrdohlavý. Je to bojovník, který bojuje se sekerou, kvůli tomu, že mu luky a kuše připadají nečestné. Velmi rád soutěží a našťve se, když nevyhraje. Jak všichni ostatní trpaslíci nenávidí elfy, ale postupně si uvědomuje, že nejsou zlí a jeden se stane jeho nejlepším přítelem. Gimli se stal jedním z nejlepších bojovníků v celém světě. Bojuje na straně dobra proti zlu se svou družinou. Rád soutěží se svým elfím přítelem Legolasem o to, kdo zabije více zlých orků. Je malý a nosí těžké brnění, když bojuje. Je hrdý na to, že je trpaslík. Při ději Pána prstenů cestuje se skupinou, aby zničili prsten moci zlého Saurona. Na cestě se rozdělí a Gimli s člověkem Aragornem a elfem Legolasem jsou zachránit dva hobity – Pipina a Smiška.

Gimliho jsem si vybral, protože se mi líbí, jak se v příběhu změní, a protože je to vtípná postava.

2.4.6 Dialogy absurdních dvojic

Dialog chápeme většinou jako rozhovor dvou mluvčích, zde fiktivních postav. Tato forma slouží především pro utváření pásma postav (nejen v dramatickém textu) a rozvoj jednotlivých charakteristik hlavních i vedlejších hrdinů. Mnohdy se jedná o prostředek utváření a gradace konfliktu, urychlení děje příběhu a členění vyprávění na dílčí celky.¹⁰⁶

Kreativní rozcvička

Žáci se pokusili vymyslet alespoň čtyři dvojice pohádkových postav, které by spolu v jedné pohádce nikdy nemohly vést rozhovor. Mohli si pomoci představou, že se postavy náhodou potkaly na společné akci postav ze všech možných pohádek, nebo na sebe nečekaně narazily někde v lese, ve městě apod.

Shrek a Sněhurka, Popelka a prasátko Pepa, víla Amálka a Rumcajs, tatka Šmoula a Šípková Růženka, Karkulka a Grinch, Karkulka a čert, Smolíček a sedmihlavý drak, Oslík ze Shreka a čarodějnice z Perníkové chaloupky

Zadání

Vyberte si jednu z vymyšlených dvojic postav a zkuste napsat, o čem by spolu mohly hovořit. Dbejte na to, aby měl dialog jasný účel. Postavy by si neměly vyměňovat nicneříkající repliky.

¹⁰⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava., pozn. 90, s. 66, 102.

Ať si například sdělují důležité informace, mohou si ze sebe dělat legraci, nebo si vyprávět o tom, co dělaly předchozí den. Používejte v promluvách i uvozovací věty. Díky nim čtenář ví, jakým tonem kdo mluví a jak rozhovor probíhá. Snažte se využívat rozmanitou slovní zásobu a vyhnout se nadměrnému využívání tvarů slovesa říct.

Reflexe

Na základě dlouhodobějšího pozorování vyvstalo napovrch, že žáci považují uvozovací věty za zbytečné a ve svých pracích je opomíjejí. Z tohoto důvodu bylo nutné explicitně formulovat požadavek na jejich používání přímo v zadání cvičení. Přes upomínání, aby se žáci neomezovali jenom na tvary v dialozích stereotypního slovesa říct, v některých textech docházelo k jeho nadměrnému opakování. Vyvstala zde tedy potřeba zařazení specifického cvičení zaměřeného na rozšíření slovní zásoby, které bylo zařazeno do plánu pozdějších aktivit. Ukázka vybrané žákovské práce prezentuje příklad funkční práce s pestrými slovesy, navíc znázorňuje i humornou hru s charakteristickými aspekty jednotlivých postav.

„Hmm, dnes ti asi není moc dobře, že? Vypadáš dost zeleně,“ řekla Sněhurka, která právě spatřila Shreka.

„Hlavně, že ty jsi celá bledá, co? Zajímej se radši o sebe!“ urazil se Shrek.

„Dobře tedy, změním téma,“ snažila se Sněhurka zachránit situaci a opatrně se zeptala, „tak co dnes vaříš?“

„Dneska si dám žábu na bahně,“ odpověděl Shrek a z jeho tónu hlasu bylo jasné, že nad tím moc nepřemýšlel.

„Já si dám asi jablečnou taštičku se šlehačkou, ale pouze z jablek testovaných na obsah jedu. Znovu spát už nechci,“ uvědomila Sněhurka Shreka, aby si nemyslel, že je natolik hloupá a nedá si znovu pozor.

2.4.7 Hádky pohádkových postav v moderním světě

Na základě analýzy výsledků předchozího cvičení vyvstala potřeba znovu se cíleně zaměřit na problematiku uvozovacích vět. S ohledem na tento poznatek bylo do výuky následně zařazeno další cvičení, jehož cílem bylo zdokonalování a upevnění dovedností práce s uvozovacími větami v kontextu dialogu.

Kreativní rozcvička

Z předešlého cvičení vzešel jeden žákovský rozhovor, jenž v uvozovacích větách využíval pouze tvary slovesa říct. Po vzájemné dohodě byl tento dialog využit jako modelový příklad pro ostatní žáky v úvodu tohoto cvičení. Žáci měli za úkol přepracovat rozhovor tak, aby minimalizovali opakování jednotvárného slovesa a nahradili jej a strohé uvozovací věty rozmanitějšími jazykovými prostředky.

„Zachráním tě před vlkem,“ řekl čert.
„Tak jo, jsi hodný,“ řekla Karkulka.
„Ale dáš mi za to babičku,“ řekl čert.
„To nééé, proč?“ řekl Karkulka.
„Něco za něco,“ řekl čert.
„Ale babička do pekla nemůže, je hodná,“ řekla Karkulka.
„Za mlada dost zlobila,“ řekl čert.
„Aha, tak to jí to asi patří, vezmi si ji. Ted' mě zachraň,“ řekla Karkulka.

*„Zachráním tě před vlkem,“ nabídl čert s úsměvem.
„Tak jo, jsi hodný,“ souhlasila nadšeně Karkulka.
„Ale dáš mi za to babičku,“ dodal čert.
„To nééé, proč?“ vykřikla Karkulka nechápavě.
„Něco za něco,“ pokrčil rameny čert.
„Ale babička do pekla nemůže, je hodná,“ namítla Karkulka nejistě.
„Za mlada dost zlobila,“ trval na svém čert.
„Aha, tak to jí to asi patří, vezmi si ji. Ted' mě zachraň,“ řekla Karkulka nevděčně a bylo jí úplně jedno, co se stane s babičkou.*

Zadání

Přestav si, že se tvoje oblíbené pohádkové postavy ocitly v současném světě a pohádaly se. Ale o čem? Už jsme viděli, jak se Shrek nepohodl s Fionou kvůli péči o děti, ale dokážeš si představit Olafa rozčilovat se před Annou, protože nastavila klimatizaci na vysokou teplotu? Co by říkaly Popelka a víla kmotřička, které se hádají, protože vyčarované šaty už dávno vyšly z módy? A co takhle Červená karkulka křičící na vlka, protože se odmítá stát vegetariánem? Tvým úkolem je sepsat dialog hádajících se pohádkových postav v moderním světě. Pokus se vymyslet svou dvojici i důvod jejich sporu.

Reflexe

Evokační aktivitu zvládli všichni žáci. Někteří se omezili pouze na nahrazení slovesa říct, zatímco jiní přidávali další detaily a jejich dialog se výrazně rozšířil. Vybraná vzorová práce představuje kompromis těchto variant – obohacuje slovní zásobu původního textu, aniž by jej rozsáhle rozváděla. Hlavní část cvičení žáci opět hodnotili pozitivně, vznikaly různorodé dvojice a hádky, jež vzbuzovaly všeobecné veselí. Další nápadité práce vyobrazovaly hádku Aladina s džinem, který, vždy když má zaplatit polovinu nájmu, zmizí v lahvi, nebo spor vodníka a mašinky Tomáše, kteří se přeli o ekologii.

„Když mi ted' odmítáš pomoci s nádobím, tak jsi mě tenkrát nemusel vůbec líbat!“ zakřičela Šípková Růženka našťvaně.

„Ale láska, já tě vysvobodil z věčného spánku, to ti nestačí?“ usmál se princ překvapeně.
„To je mi jasné, že sis myslel, že tím tvoje práce končí!“ odsekla Růženka.
„No a ne snad? Já jsem přece princ, o nádobí jsme se v lekcích pro urozené neučili,“ namítl princ.
„Takže ty si budeš hrát na prince a já budu otročit u myčky?“ nevěřila Růženka svým uším.
„A od čeho je služebnictvo? Kde vlastně všichni jsou?“ podivil se princ.
„Všichni nám utekli, když viděli, jaká je s tebou práce! Fakt, příště si můžeš vysvobozovat radši Popelku!“ ukončila hádku Růženka a utekla z kuchyně.

2.4.8 Příběh na základě obrazu

Výtvarná, hudební a literární díla v nás mnohdy vyvolávají potřebu interpretace, hledáme za nimi příběhy jejich vzniku, pátráme po životech jejich autorů a vytváří v nás různé představy. Tendence provazovat vizuální podněty a narativní myšlení souvisí s našimi životními zkušenostmi, kulturními aspekty či literárními a filmovými znalostmi. U žáků školního věku nemusí dojít k navázání intenzivního prožitku a emočnímu prožívání, vytváření příběhu je tak bližší cestou, jak s uměním pracovat. Smyslové vjemy poskytují nejen zdroj informací, ale slouží zároveň jako stimulace k psaní.¹⁰⁷

Kreativní rozcvička

Tato aktivita nesla název *Tři pohledy na obraz*. Žáci si prohlédli následující významná umělecká díla, která měla podnítit jejich představivost: *Imprese* (1872) a *Lekniny* (1914) Clauda Moneta, *Výkřik* (1893) Edvarda Muncha, *Autoportrét* (1889) a *Hvězdná noc* (1889) od Vincenta van Gogha. Následně si zvolili dílo, které je nejvíce oslovilo. Poté obdrželi reprodukce zvolených obrazů, aby s nimi mohli po celou dobu pracovat. V první fázi se žáci pokusili formulovat, jaký názor by mohly mít na obraz tři osoby: oni sami, libovolná princezna a pohádkový dědeček.

Hvězdná noc od Vincenta van Gogha

Já: *Obraz není moc hezký, není namalovaný normálně. Myslím, že by to zvládlo každé větší dítě.*

Princezna: *To je ale nádherná kouzelná noc, to maloval jistě velký umělec. Vypadá to, jako by mě obraz zval, abych se do něj ponořila.*

Pohádkový dědeček: *Přesně takové noci byly, když jsem byl mladý. Hvězdy tančily po nebi a mezi nimi poletovaly kouzelné bytosti.*

¹⁰⁷ FIŠER, Zbyněk, pozn. 6, s. 11.

Zadání

Pokuste se napsat příběh, který bude vycházet z vámi vybraného obrazu.¹⁰⁸ Dovolte mu na vás působit, nechte jej ve vás vyvolat emoce a představy. Co vás napadá, když jej vidíte? Jaký si myslíte, že se za ním schovává příběh? Co asi jeho autor prožíval, co cítil, čím se nechal inspirovat? Zajímá nás příběh, který umíte vyčíst z daného obrazu, ať už se bude týkat toho, co umělecké dílo znázorňuje, nebo toho, co stálo za jeho vznikem.

Reflexe

Kreativní rozcvička umožnila žákům nahlížet na umělecké dílo z více perspektiv. Jako vzorová byla vybrána práce žáka, který se už zpočátku k aktivitě stavěl odmítavě. Jeho postoj se projevil zejména v osobní perspektivě, avšak při změně úhlu pohledu dokázal v závislosti na charakteristikách daných postav svůj názor přehodnotit a přizpůsobit. Navazující hlavní cvičení rozvíjelo schopnosti interpretace a vytváření příběhu. Tento úkol nebyl pro všechny žáky snadný. Někteří velmi dlouho váhali, jak se jej zhostit, neměli námět na tvorbu. I to je samozřejmou součástí tvůrčí činnosti. Některé práce překvapivě neobsahovaly příběh, ale soustředily se na vyjádření pocitů, které obraz evokoval, a jejich popis.

Zmizení

Život nás všech začal stejně, ale každý jsme jiný. Tak proč existuje něco jako šikana, když ani nevíme, jaký je člověk doopravdy uvnitř? Člověk často musí nosit masku, aby ho měl někdo rád. Myslím, že autor tohoto díla se musel venku hodně přetvařovat, ale když byl sám, tak masku sundával a byl svůj. Každý se asi někdy přetvařuje a nevíme, jak se chová doma, ale toto dílo ve mně vyvolává zvláštní pocit. Přijde mi, jako kdyby ten člověk pomalu ale jistě mizel, mizel do tmy, mezi hvězdy, a ještě dál a dál. Ten člověk se rozplývá a nikdo to netušil, jen on sám.

2.4.9 Popis tajemného místa

Prostředí představuje podstatnou složku tematické výstavby literárního díla. V rámci syžetu bývá jeho podoba často součástí vypravěčského pásma, a to zejména formou popisu. Způsob, jakým vypravěč prostor zprostředkovává, má silnou výpovědní hodnotu, neboť umožňuje čtenáři nahlédnout nejen do fikčního světa příběhu, ale i do autorského stylu. Popis místa děje plní spolu s charakteristikou postav a rozvíjením dějové linie významnou funkci při vytváření atmosféry příběhu. Nedílnou součástí ztvárnění prostředí bývá rovněž zachycení způsobu,

¹⁰⁸ Zde žáci sami volili náměty pro svou tvorbu prostřednictvím vyhledávání na internetu, aby si zvolili obrazy, které na ně opravdu zapůsobí.

jakým na dané výjevy reagují postavy či samotný vypravěč, případně jejich hodnotící komentáře.¹⁰⁹ Popis obsahující subjektivní hodnocení mluvčího se nazývá líčení.

Kreativní rozcvička

Trojčipí portrét je česká metoda, která se používá především při práci s postavami, avšak lze ji aplikovat také pro rozvoj dalších dovedností.¹¹⁰ V úvodní aktivitě byla tato technika zapojena při práci s prostředím. Pro usnadnění úkolu bylo žákům nabídnuto nezávazné penzum předem stanovených míst: opuštěný hřbitov, rozbořený dům na kopci, dosud neprozkoumaná stezka v lese, školní chodba v noci, starý zchátralý kostel. Stručný popis každého z těchto míst měl obsahovat tři klíčové prvky: tezi (základní představení místa), antitezi (kontrastní prvek v rozporu s první částí), a překvapení (nečekanou informaci). Žáci měli za úkol vystihnout všechny tyto aspekty ideálně v jedné větě, aniž by popisovali úplně vše, ale zaměřovali se na splnění zadání práce.

*Rozbořený dům stál na kopci, ale uvnitř se svítilo, když se někdo přiblížil, světlo zhaslo.
V chodbě bylo ticho, pak se ale ozvaly kroky a rychle se přibližovaly přímo ke mně.
Starý kostel byl už roky opuštěný, přesto se z něj vycházela hudba, slyšel jsem, že zpívají
moje jméno.*

Zadání

Vytvoř podrobný popis nejstrašidelnějšího místa, jaké si lze představit – prostoru, který každého úplně ochromí strachem, připraví ho o všechna slova i myšlenky. Může se jednat o opuštěný dům, les v mlze, tichý hřbitov, nebo neznámé místo, které se neobjevuje na žádné mapě.¹¹¹ Na místě s tebou může být někdo další. Místo nemusí působit strašidelně na první pohled, děs mohou vyvolávat zvuky (vrzání, šeptání, kroky), vůně, atmosféra či proměnlivé počasí. Klíčovou roli hrají také pocity, kontrast světla a tmy. Co se na onom místě děje, když se nikdo nedívá? Popis začni větou, která pomůže navodit ráz celého líčení, například: Věděl/a jsem, že tam nemám chodit, ale něco mě k tomu místu nebezpečně lákavě přitahovalo...

Reflexe

Při tomto cvičení žáci překonali veškerá očekávání, která vyvstala ve spojení s popisem. Vzniklo velké množství prací, jež se nezaměřily na prostý popis, ale opravdu niterně vylíčily pocity, které se s daným místem pojily, myšlenky vypravěče a zároveň opravdu překvapily

¹⁰⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, pozn. 90, s. 255.

¹¹⁰ NEKUDA, René. *Tvůrčí psaní v praxi*. Webinář. Životní vzdělávání, z.s., 18. února a 13. března 2024.

¹¹¹ Inspirace viz NEKUDA, René. *Příběhostroj*. Praha: Raketa, 2019.

svou hloubkou a propracovaností. Vzorová práce vykazuje výrazný smysl pro vystižení atmosféry a budování napětí, přičemž zpracování je vzhledem k věku účastníků výzkumu až překvapivě vyspělé. Žáci doposud neměli mnoho příležitostí k cílenému rozvíjení těchto dovedností, což činí zvláště zajímavým fakt, že autor intuitivně využil sílu krátkých vět pro umocnění dramatického efektu. Silný dojem vytváří i kontrasty ticha a hluku či světla a tmy. Text působí celkově sugestivně a emotivně. Místy by mohlo dojít ke zdokonalení textu po stylistické stránce nahrazením opakujících se slov synonymními výrazy. Když však žák přečetl svou práci spolužákům, samozřejmě patřičně tajemným hlasem, všichni ho chválili a popis na ně působil zcela přirozeně a tyto drobnosti vůbec nevnímali.

Ten hřbitov tu nikdy předtím nebyl. Bylo to tmavé tiché místo, ale to ticho bylo tak hlasité, že se to nedalo vydržet. Všude kolem byly vysoké uschlé stromy. Foukal silný vítr, ale přesto nebylo nic slyšet, nebyli slyšet dokonce ani ptáci, kteří pořád létali dokola nad mojí hlavou. Všude byla mlha a tma, i když před hřbitovem bych přísahal, že byl slunný den. To jediné, co jsem slyšel, byl tlukot mého srdce a svůj dech. Vchod, kterým jsem přišel, byl najednou pryč.

Nevěděl jsem, co bude dál, ale v jednom jsem měl jasno. MUSÍM ODSUD PRYČ! Jenomže, i když jsem se předtím zastavil přímo před bránou, všude kolem byly jen rozpadlé mechem zarostlé hroby lidí, kteří zemřeli během moru. V ten moment jsem věděl, že tohle místo nemá konec, a že jediný způsob, jak se odsud dostat, je zde zemřít.

S tím jsem se nikdy nesmířil, po pár hodinách neúnosného ticha a chladu jsem zešlel. Začal jsem běhat sem a tam a už mi bylo všechno jedno. Uvědomil jsem si ale, že zemřít zde nejde. Lidé, kteří sem jednou vejdou, tu budou bloudit smyslů zbavení už navždy.

2.4.10 Ozvláštěný popis

Pokud chceme žákům poskytovat prostor pro zachycení současného světa, stačí obohatit popisná cvičení o netradiční prvky, které podněcují kreativitu a rozšiřují možnosti jejich vnímání. Klíčovou dovedností v tomto procesu je schopnost nahlížet na skutečnost z různých úhlů, což podporuje nejen jazykový a stylistický rozvoj, ale také hlubší porozumění tématu, jež se zpracovává, a přispívá k větší variabilitě vyjadřování.¹¹² Vyzkoušeli jsme již různé perspektivy osob při hodnocení stejné situace, tuto úlohu diferencujeme obdobným způsobem.

Kreativní rozcvička

Před hlavní částí cvičení se žáci zamýšleli nad tím, co by si vzali ze svého domu, kdyby začalo hořet. Svůj výběr museli omezit na pět věcí a rovněž provést zdůvodnění své volby. Více dopředu řečeno nebylo.

¹¹² KOŽMÍN, Zdeněk, pozn. 36, s. 30.

*Mobil – abych mohl hrát hry.
Počítač – mám tam svoje hry.
Peněženku – kdybych potřeboval peníze.
Bundu – v noci je pořád dost zima.
Čokoládu – kdybych na ni pak dostal chuť.*

Zadání

Pokud hovoříme s jinými lidmi, často se na různé věci díváme odlišnými způsoby. Babička si o svých nádherných květinách nikdy nebude myslet, že jen překáží, tatínek nezačne uklízet dílnu, protože v ní někdo vidí nepořádek a maminka neocení důmyslný systém rozložení věcí ve tvém pokoji. Popiš dům, ve kterém bydlíš, ze tří rozdílných pohledů, jeden z nich bude tvůj, další si vymysli. Výběr se nemusí týkat jen členů domácnosti, můžeš zapojit i domácí mazlíčky nebo neživé předměty.

Reflexe

Úvodní aktivity dosahovaly v žákovských řešeních různé kvality. Ačkoli se zdá, že se jedná o snadný úkol, našli se i žáci, kteří jej odbyli. Důvodem mohlo být, že nechtěli přemýšlet, nebo nechtěli navenek projevit své emoce. Předložené řešení je právě jedním z těch ne úplně promyšlených vypracování. Naopak vybraná práce, která vzešla z hlavního cvičení, patřila mezi nejlepší, žáky vcelku pobavila. Po analýze všech tří pohledů lze konstatovat, že nejméně zdařilou částí je perspektiva samotného žáka. Působí stroze, postrádá přidanou hodnotu a nevykazuje žádnou výraznou invenci či originalitu. Naopak zbývající dvě části dokazují, že je žák schopen určité míry stylizace a autorského vkladu. Navzdory těmto nedostatkům však žák splnil zadání, neboť dokázal vytvořit tři odlišné pohledy, čímž naplnil základní požadavek cvičení. Toto cvičení bylo už druhé v řadě, které se zaměřovalo na změnu perspektivy. Obě se zdařila a vznikala zajímavá díla, na nichž si žáci dali záležet, zároveň je považovali za atraktivní.

***Můj pohled:** Náš dům je úplně normální. Bydlíme na vesnici a máme i zahradu. Máme všechny místnosti, co mají i ostatní. Nejradši mám svůj pokoj, rád se tam zavřu a jsem sám. Hraju tu hry na počítači, spím, někdy dělám úkoly, ale nikdo sem moc nechodí, jenom naši, když mi jdou vynadat, nebo uklidit špinavé oblečení. Jinak tu moc nepořádek ani není, nemám rád, když se mi něco plete pod nohama. V létě tu budeme malovat, chtěl bych všude modrou barvu.*

***Pohled mého kocoura Felixe:** Tohle není dům, tohle je moje království. Všechno mi tu patří, ale ti dvounoží sluhové to pořád nechápou. Pořád mi sedají na moje křeslo, lezou mi do postele, nebo mi z peřin vyvětrají teplíčko. Nejradši mám kuchyň, jsou tam voňavé věci a pořád tam něco padá na zem, kde to můžu sníst. Můj úhlavní nepřítel je ten divný hlasitý stroj, co vždycky požívá moje chlupy a granulky. Minule jsem ho zkoušel zahrabat v mém záchodě, ale byl moc velký.*

Pohled mojí maminky: *Ten dům si žije vlastním životem. Je to obří továrna na nepořádek. Nic nezůstane na svém místě. Oblečení se neustále válí všude možné, je špinavé a rozmačkané. Nádoby se snad samo špiní, ale do myčky se už samo neposkládá. Všude se povalují hračky, jako by tam samy přišly. Koberec je neustále plný chlupů a drobků, jako by miloval mazlení s kocourem a uzobával pořád nějaké dobroty. Nikde to nemá konec.*

2.4.11 Vytváření zápletky

Absence zápletky byla v případě prvotních žákovských prací častým problémem. Následující cvičení bylo vytvořeno tak, aby neposkytovalo možnost psát takový příběh, v němž bude zápletko scházet. Schopnost budování napětí a formování zápletek byla rozvíjena již v kreativní aktivitě v úvodu vyučovací hodiny. Kromě podněcení kreativity, spontánnosti, rozvoje tvoření zápletky si tato vyučovací hodina kladla za cíl i obohacování samostatné tvorby a spolupráci mezi žáky.

Kreativní rozcvička

Žáci si vybrali jeden z následujících začátků příběhu a napsali jej na prázdný papír. Poté přidali jednu další větu, která vytvořila nečekanou situaci nebo naznačila zápletku. Jakmile dokončili svou část, poslali papír spolužákovi do další lavice. Současně obdrželi i jiný papír s příběhem, na který navázali svou další větou. Tímto způsobem se příběhy rozvíjely, dokud nebyly dokončeny, nebo neprošly pěti koly posunutí. Začátky příběhů:

- 1) Kovář Adam otevřel dveře své dílny a zůstal stát na prahu.
- 2) Princ konečně dorazil k vysoké věži, kde měla být zakletá princezna.
- 3) Stařenka, která žila na kraji lesa, byla vždy laskavá.

- 1) *Kovář Adam otevřel dveře své dílny a zůstal stát na prahu. Na zemi ležel jeho nejnovější meč. Byl celý od krve. Najednou se meč sám od sebe pohnul. Pak začal křičet: „Zabiju tě!“ Najednou se dveře samy zavřely.*
- 2) *Princ konečně dorazil k vysoké věži, kde měla být zakletá princezna. Vešel dovnitř a nikdo tam nebyl. Na posteli ležely červené lodičky s diamanty. Od postele vedla diamantová cestička na schody. Princ šel po vyznačené cestě až na balkon. Odkud spadl dolů a zemřel.*
- 3) *Stařenka, která žila na kraji lesa, byla vždy laskavá. Ale teď se úplně změnila. Nad její chaloupkou stoupal fialový kouř. Lidé se báli chodit kolem a zevnitř se ozývaly hlasité skřeky. Když se někdo odvažil vejít dovnitř, nikdy se už nevrátil. Na dveřích visel nápis: Teď za všechno zaplatíš.*

Zadání

Bylo jednou jedno království, kde by si jistě každý přál bydlet. Pod hradbami zámku, v němž žili král s královnou, se nacházela vesnice Radostice. Ta vždy žila čilým životem, všichni se

zde měli dobře a udržovali mezi sebou přátelské sousedské vztahy. Pak se to ale stalo. Nic už nebylo jako dřív... Napiš příběh o tom, co se ve zmíněné vesnici mohlo stát. Co způsobilo tak náhlou změnu?

Reflexe

Úvodní aktivita žáky motivovala k usilovné práci. V průběhu psaní a čtení dosavadních vět se ozýval smích a žáci projevili přání, aby mohli podobné úkoly dostávat častěji. Některé práce byly poslední větou dokončeny (mnohdy násilně), jiné by se mohly dále slibně rozvíjet. Pro většinu žáků bylo opravdu snadné vymyslet námět pro hlavní cvičení a ihned se rozepsali. Vznikla řada zajímavých příběhů, které ale ve většině případů předčasně ukončilo zvonění na přestávku. Mnozí žáci museli práci utnout ve chvíli, kdy se děj jejich příběhu teprve začínal rozvíjet. Některé příběhy tak zůstaly nedokončené, aniž stihly odpovědět na úvodní otázku. Většina textů by si zasloužila delší dobu na dopracování, proto byla všem žákům, kteří o ni projevili zájem, poskytnuta možnost dokončení v domácím prostředí. Cvičení se tak stalo dalším z úkolů, jež si žáci odnesli k dobrovolné práci domů. Jak můžeme vidět na příkladu nedokončené práce níže, opět zde vyvstala potřeba zapojit cvičení zaměřené na rozvoj slovní zásoby, tentokrát především k eliminaci nadměrného využívání tvarů slovesa být.

Vesnice byla ten den prázdná. Lidi se schovali. Počasí bylo krásné, vzduch byl cítit deštěm a vítr byl jemně studený. Ale proč tam nebyli lidi? Před několika hodinami si venku hrály děti, na trhu prodávali nejlepší jídla, lidi tu běhali, ... Tak proč najednou nikdo není venku ani doma? Říká se, že od určité doby každý den někdo zmizí. Před měsícem poprvé zmizely tři děti, ale nikdo neví proč, nikdy se nevrátily. Našla se po nich jenom krev, od té doby opravdu někdo mizí každý den. Ve vesnici už nebydlí moc lidí, jen asi deset, zbytek zmizel, nebo utekl. Ve skutečnosti to bylo deset dětí, deset sourozenců. Ema byla nejmladší ze všech, byly jí teprve dva roky. A Emil byl zase nejstarší...

2.4.12 Vyšetřovatelé

Následující cvičení se opět soustředí na rozvoj schopnosti vytvářet zápletku. Volba žánru vycházela z žákovských odpovědí v původním dotazníku, v němž několik žáků projevilo zájem o napsání detektivního příběhu. Zadání bylo koncipováno tak, aby ponechávalo široký prostor pro kreativitu a individuální inovace.

Kreativní rozcvička

Někdy se nám může stát, že si při psaní nevíme rady s tím, jak začít. Jednou z technik, které nám mohou pomoci méně přemýšlet a více tvořit, je volné psaní. Žáci si vzali psací potřebu a po dobu tří minut zkusili bez přerušení psát. Téma si volili sami, ale jako možné náměty jim bylo doporučeno psát o tom, co se v jejich životě právě důležitého odehrávalo, napsat o svých

odpoledních plánech či o něčem, na co se moc těšili. Jedinou podmínkou bylo psát po celou vyměřenou dobu, nemusely dbát na spisovné vyjadřování.

Moc se těším, že o víkendu pojedeme do Prahy k tetě, protože moji sestřenici a bratránka z Prahy mám nejradši ze všech. Je nám skoro stejně roků, a tak si moc rozumíme a vždycky je to prima, smějeme se a děláme blbosti. Teď v sobotu půjdeme do kina, a to bude děsně cool, protože teta nám vždycky koupí popcorn. Mamka mi to nikdy nedovolí, že je to drahý, ale teta nám kupuje každému svůj a taky colu a někdy nachos se sýrem. To teda trochu pálí, ale nevádí. Ještě nevíme, na co půjdeme, ale já se stejně nejvíc těším na ten popcorn. Pak půjdeme kouknout do obchodů, třeba si něco koupim, mám ještě peníze od babičky k narozeninám. Chtěla bych nový džíny, protože ty starý jsou už dost out...

Zadání¹¹³

Ve škole se stalo něco, co vyžaduje vaše zapojení a detektivní vyšetřování. Něž se pustíte do práce, podívejte se nejprve z okna na školní dvůr. Celý prostor je naplněn různými klíčovými stopami, které vám pomohou objasnit tento nelehký případ, je jen na vás, jak pozorně se budete dívat. Hledejte například rozházené odpadky, otisky bot, poházené kousky oblečení, podivné skvrny a další nezvyklé indicie, jež vám mohou napovědět, co se předchozí den na dvoře stalo. Co budete vyšetřovat je na vás. Můžete se pustit do vyřešení záhady ztracených vycpanin z kabinetu přírodopisu, zmizení paní uklízečky, nebo krádeže školního maskota. Rekonstruujte celý případ na základě vámi nalezených indicií. Kdo je hlavní podezřelý?

Reflexe

U této aktivity žáci vymýšleli různorodé zápletky, kombinovali stopy a zapojovali do příběhů spolužáky i členy učitelského sboru. Navazovali na informace, které během týdne zaznamenali a vkládali je do svých prací. Například si všimli, že jedna paní učitelka náhle změnila účes a ptali se, proč by to někdo dělal. Pan školník přijel s nově umytým autem, ale to se přece v zimě nedělá. V pondělí náhle přestal fungovat školní zvonek. Z rozhlasu občas vycházely divné zvuky a neuskutečnilo se žádné hlášení.

Žáci se snažili vymyslet co možná nejzábavnější příběh a velmi intuitivně vytvářeli zápletky. Své výtvořky chtěli spolužákům přečíst téměř všichni. Ti, kteří práci nestihli, si ji opět na vlastní žádost odnesli na dopsání domů.

Stopy: otisky gum od auta, obal od čokolády, bota před dveřmi do školy, vycpaná veverka u školního parkoviště

¹¹³ Inspirováno dle aktivity Hlavní podezřelý: HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. 2., upravené vydání. Brno: Edika, 2017, s. 45–47.

Co se stalo: zmizela uklízečka a vycpaná zvířata z kabinetu přírodopisu

Podezřelí: Marek ze 7. B, paní učitelka Vašíčková

Myslím si, že to bylo takhle: Jednoho večera Marek seděl na lavičce ve školním dvoře a jedl čokoládu. Pak přijelo auto a vystoupila z něj paní učitelka Vašíčková. Marek se jí lekl a začal utíkat, ale bota se mu zasekla o žvýkačku na zemi, tak si ji sundal a utekl. Vašíčková šla do školy, ničeho si nevšimla. Tam ukradla z kabinetu vycpaná zvířata z dosud neznámého důvodu. Potkala ji ale uklízečka, tak ji Vašíčková sejmula, strčila ji do kufru auta i s těmi zvířaty a odjela. **ZLOČINEC JE PANÍ UČITELKA VAŠÍČKOVÁ!**

2.4.13 Rozšiřování slovní zásoby

Po domluvě s autorkou jednoho z předchozích cvičení byla její práce využita v rámci této aktivity. Text prošel drobnými úpravami, aby ještě výrazněji zdůrazňoval nadměrné použití tvarů slovesa být. Příběh je v prostřední pasáži rovněž přesycen slovesem zmizet. Pro rozvoj slovní zásoby byla vybrána i následující rozcvička.

Kreativní rozcvička

Žáci si vybrali jednu z následujících oblastí a pokusili se připsat vhodná slovesa, která ji vystihovala: tichá vesnice; počasí; strach, tajemno a nebezpečí; pohyb lidí.

Tichá vesnice: ztichnout, dřímát, ozývat se, praskat, šumět, šeptat, rozléhat se, nehlučet, nekřičet, zmizet

Počasí: pršet, foukat, hřmít, mrznout, praštit, padat, pálit, blýskat se, čvachtat, šustit, stékat, třpytit se

Strach, tajemno a nebezpečí: třást se, bát se, krčit se, schovat se, zakřičet, hroutit se, vyděsit se, třískat, zpanikařit, zblednout

Pohyb lidí: běžet, plížit se, chodit, tancovat, cupítat, trmácet se, skákat, dupat, našlapovat, zakopnout, bloudit, spadnout

Zadání

V následujícím textu identifikuj dvě opakující se slovesa se všemi jejich tvary a barevně je vyznač. Poté text přepiš s využitím rozmanitější slovní zásoby. Můžete využít i slovesa, která jste vymysleli v rámci kreativní rozcvičky.

Vesnice byla ten den prázdná. Nikde nebyla ani noha. Počasí bylo krásné, vzduch byl cítit deštěm a vítr byl jemně studený. Ale proč tam nebyli lidi? Proč najednou nikdo není venku ani doma? Říká se, že od určité doby každý den někdo zmizí. Před měsícem poprvé zmizely tři děti, ale nikdo neví proč, nikdy se nevrátily. Našla se po nich jenom krev, od té doby opravdu někdo mizí každý den. Ve vesnici už nebylo moc lidí, jen asi deset, zbytek zmizel, nebo utekl.

Ve skutečnosti to bylo deset dětí, deset sourozenců. Ema byla nejmladší ze všech, byly jí teprve dva roky. A Emil byl zase nejstarší...

Reflexe

Tento úkol se hned od začátku jevil jako velmi náročný. Ačkoli to nebylo v plánu, nakonec zabral téměř celou vyučovací hodinu. Kreativní etuda v úvodu se žákům zdařila. Protože ji plnili všichni dohromady na tabuli, nebyly tedy znát větší rozdíly. Později ale žákům činilo velké obtíže vymýšlet různorodá slovesa a obměňovat věty v hlavním cvičení, i když mnohdy stačilo pro nahrazení sloves být a zmizet jen změnit jedno slovo ve větě. Někteří žáci, kteří měli práci hotovou dříve, projevíli zájem příběh začít dopisovat, což následně vedlo k námětu pro další cvičení – dokončování příběhu. Namísto dopracování příběhu pomáhali ale ti rychlejší spolužákům, již si nevěděli se cvičením rady. I přes časovou náročnost vznikly podařené práce.

Vesnice byla ten den prázdná. Nikde ani noha, jako by se všichni vypařili. Svítalo slunce, vzduch voněl po dešti a foukal jemně studený vítr. Kam se ale ztratili všichni lidé? Proč zde najednou nikdo neběhá, děti si nehrají, ani dospělí nepracují na zahradě a na poli? Říká se, že od určité doby každý den někdo zmizí. Před měsícem se poprvé ztratily tři děti, ale nikdo neví proč, nikdy se nevrátily. Našla se po nich jenom krev, od té doby se to děje každý den. Ve vesnici zůstalo už jen deset dětí, deset sourozenců. Dvouletá Ema byla nejmladší ze všech, její nejstarší bratr se jmenoval Emil.

2.4.14 Dokončení příběhu

Jak již bylo řečeno, potřeba provést následující cvičení vyvstala při práci na předchozích aktivitách a na základě žákovských požadavků. Cvičení mělo zároveň naplnit další z přání, která vzešla z průvodních dotazníků: napsat si horor. Tento žánr rozhodně není pro každého, a proto jsme cvičení upravili tak, aby si žáci mohli zvolit žánrové ukotvení příběhu dle svých preferencí.

Kreativní rozcvička

Žáci dostali následující zadání: Představte si, že jedete v noci prázdným autobusem. S vámi v něm sedí jenom jedna další osoba. Ta je ale velmi podivná. Co je na ní zvláštního? Jak vypadá? Napište krátký a tajemný popis vzhledu a chování záhadné postavy.

Muž seděl sám na prostřední sedačce vzadu v autobusu. Měl na sobě roztrhanou bundu, a i když tam byla tma, bylo vidět, že je špinavý. Nebylo mu vidět do obličeje, protože měl nasazenou kapuci. Myslím, že se ale mračil. Hodně jsem se ho bála a už jsem chtěla co nejdřív vystoupit. Vůbec se nehýbal, ale asi nespal, protože celou dobu dupal nohou jakoby na nějakou hudbu. Nic ale nehrálo.

Zadání

Nastoupil/a jsi do posledního večerního autobusu. Ten se okamžitě rozjel. Po důkladnějším prozkoumání sis všiml/a dalšího člověka, který byl ale zahalený kapucí. Na tom dopravním prostředku bylo cosi zvláštního. Něco, co tajilo dech a zrychlovalo tep. Možná sis toho na první pohled nevšimla/a, ale když sis to uvědomil/a, chtělo se ti zděšením začít křičet. Na místě řidiče totiž nikdo neseděl... Vymysli pokračování započatého příběhu a dodrž jeden ze žánrů, který si zvolíš: horor, detektivka, milostný román, fantasy, sci-fi, válečný román.¹¹⁴

Reflexe

Úvodní aktivita dala žákům možnost, aby se zamysleli nad popisem zvláštní postavy, která vzbuzuje otázky. Někteří začali psát vyprávění a samotný popis se jim nedařil. Pro nastínění situace a jako jakýsi prolog k další práci se však úkol jevil jako vhodný. Vybrané reprezentativní zpracování se drží toho, co lze v dané situaci vidět, obohacuje text o pocity, a navíc vytváří další napětí plynoucí z vizuálních vjemů.

Ačkoli dostali žáci zadání na papíře, někteří jej před tvorbou hlavní části vůbec nečetli, a tudíž v předloženém příběhu nepokračovali. Níže uvedená práce byla velkým překvapením. Jednalo se o vyprávění chlapce, který udělal v rámci tvůrčího psaní velký pokrok. Je patrné, že se autor neomezoval na strohý verbální projev, snažil se rozvíjet detailní popis, obohatit svůj text nejen z hlediska slovní zásoby ale i různých motivů, můžeme vidět několikanásobné přívlastky, místy různorodá slovesa, zajímavá vyjádření, žák použil i přímou řeč, ačkoli mu nikdo neřekl, že by to měl učinit. Někde bychom rozpoznali ne úplně vhodně vyjádřené myšlenky, což vedlo k formulacím, jež zřejmě neodpovídaly původnímu záměru autora. Celkový vývoj děje byl promyšlený a měl svou dynamiku, přestože bychom našli několik aspektů, jako je opakování slov, větné navazování, lepší práce s časem, rázné zakončení příběhu či pravopis, na kterých by se ještě vyplatilo pracovat. K dokončení příběhu v časovém limitu nakonec nedošlo, avšak během vyhrazeného času probíhala soustředěná práce a aktivní zapojení při sdílení textu se spolužáky. Přestože byla měl možnost dopsat příběh doma, žák se pro tuto variantu nerozhodl. Uvedl, že už ho to doma určitě nebude bavit, anebo by na to zapomněl. Pro práci si však přišel za týden s tím, že by ji vlastně velmi rád dokončil.

¹¹⁴ Inspirace a upravený text pochází z: SMOLÍKOVÁ, Klára a PROCHÁZKA, Jiří Walker. *Vstupte do literárního doupěte: pracovní listy pro tvořivé psaní a chytré čtení: pro rozvoj čtenářské gramotnosti pro 2. stupeň ZŠ a SŠ*. Praha: Pasparta, 2018, s. 40.

V tu chvíli se mně udělalo zle. Nevěděl jsem, co mám dělat, měl jsem pocit, že se pozvracím. Jediné, co mě napadlo, bylo dojit za tou zahalenou osobou a zeptat se, co se děje.

Ptal jsem se, ale nic se nedělo, chlap se ani nehnul, byl jako kámen. Cítil jsem chlad, zkusil jsem se tázat ještě jednou: „Prosím vás, nevíte, kde je řidič?“ Zase nic, přiblížil jsem se a poklepal mu na rameno. Jeho oblečení spadlo na zem a ve vzduchu se rozplynul černý prach.

Ze zadních sedadel vystoupila stará babička o holi. Měla z většiny černé oblečení a šedivý klobouk. Přistoupila ke mně a řekla chladným chrchlavým hlasem: „Vypadá to, že jsi tu omylem.“ A já jí opatrně řekl: „Ano, nevíte, jak se odtud dostanu?“ Narovnála se a zachrchlala: „Tenhle bus nezastavíš, nastoupil jsi špatně a stane se z tebe strašidlo, co straší noci!“ Pak se vypařila stejně jako ten zahalený chlapec předtím.

Nevěděl jsem, co mám dělat, můj telefon se zbláznil, nefunguje! Začal jsem si vyčítat, že jsem jel takhle pozdě ke kamarádovi.

Něco se děje! Autobus začal zpomalovat. Podíval jsem se z okna, ale nic jsem neviděl, byla tmavá tma a přšelo. Autobus dočista zastavil, otevřel dveře a zůstali jsme stát. Byl jsem tam sám, jediné, co mě napadlo, bylo utéct. To město mě připadalo povědomé, ale dokázal jsem myslet jen na to, že tohle určitě ještě není konec...

2.4.15 Pohádka se současným moderním lexikem

V rámci těchto cvičení bylo záměrem, aby se žáci nepřímou rozvíjeli v psaní témat, která tvořila součást původní verze jejich pohádky. Došlo k využití zvířecích postav, kouzel a kouzelných předmětů, a proto bylo nutné, abychom zařadili i cvičení, jenž by žákům pomohlo se zasazením pohádkových příběhů do dnešního světa. Způsobů, jak to učinit, se nabízelo spousta – od přenesení příběhů do současných reálií, přes využití moderních technologií, až po zapojení slavných osobností internetu. Následující cvičení se zaměřilo na slovní zásobu současných žáků druhého stupně základní školy. Slova byla vybrána na základě preferencí účastníků výzkumu. Kreativní rozcvička byla vystavěna na principech slovotvorby a zároveň tvůrčí práce s kouzelnými předměty.

Kreativní rozcvička

Žáci si zvolili jeden běžný předmět, který denně používají, a následně se zamýšleli nad tím, jakou by mohl mít kouzelnou moc a v čem by jeho magie spočívala. Navazujícím úkolem bylo vymyslet pro tento předmět nový název, jenž by sice vycházel z reálného označení, avšak neprozrazoval by jeho skutečnou podstatu, a navíc by zahrnoval i pojmenování své kouzelné vlastnosti. Součástí aktivity tvořily rovněž hledání základní definice, určení možného využití, popis funkcí a vzhledu.

Profix je kouzelná fixa, která vše, co se ní napíše, promění ve skutečnost. Musí být fialová. Telenevybifon – telefon, který se nikdy nevybije.

Tato kouzelná tužka mě chrání od zlé moci paní učitelky na matematiku, když s ní píšu, nikdy nedostanu jinou známku než jedničku – Matužka 3.0.

Zadání

Napiš krátký pohádkový příběh, v němž využiješ alespoň pět slov, která si vybereš z následující nabídky: rizz, skibidi, sigma, red flag, low taper fade, cringe, vibe, masivní, mít ban, crush, vytrigrovat, rekty, aura, random, týpek, trajhardit, brainrot. Může se jednat o stávající příběh s novými prvky, nebo můžeš vymyslet svůj vlastní. Zkus prostřednictvím těchto neologismů vytvořit moderní pohádku. Slova by měla být využita přirozeně a nebyť do příběhu jen násilně vpravována. Můžeš přidat humor a nečekané prvky. Zapoj i svůj vymyšlený předmět z úvodního cvičení.

Reflexe

Kreativní rozcvička byla tentokrát snadná pro většinu zúčastněných. Vymýšlení kouzelných předmětů se žákům dařilo, složitější část pak představovalo jejich pojmenování. Napomohla jim až ukázka. Pro znázornění výsledků jejich snahy byly vybrány kratší i obsáhlejší definice. Stěžejní část práce spočívala v tvorbě krátkého pohádkového příběhu, do něhož žáci zasadili pět vybraných neologismů. Cílem bylo zapojit moderní jazykové prvky do tradičního rámce, ale zároveň dbát na to, aby výsledný text působil přirozeně. Obě cvičení zároveň integrovala jazykové znalosti a přirozené vyjadřovací dovednosti. Kromě explicitního zadání pak právě existence kouzelného předmětu zapříčinila, že žáci intuitivně používali pohádkové prvky a postavy. Mnozí se ve stanoveném čase dokázali už zkušeně rozepisovat, neomezovali se jen na jednoduchý přímočarý příběh, ale popisovali detaily a opravdu se snažili, aby vybraná slova do textu přirozeně pasovala. Někteří žáci měli tendenci přepisovat do moderní pohádky známé lidové syžety, ale většina výsledných vyprávění představovala originální tvorbu.

Bylo, nebylo, v jednom království se narodila princezna Amálie. Ke svým pátým narozeninám dostala kouzelnou fialovou fixu. Díky ní vždy měla to, co chtěla, a proto byla dost rozmazlená. Díky té fixe z ní byla najednou sigma, i když normálně byla spíš dost skibidi.

Jednoho dne poznala krásného prince z nedalekého království. A hned na něj měla crush, postupně se jí líbil čím dál tím více. Chtěla s ním trávit čas, ale on ji ignoroval, protože věděl, že je hrozně rozmazlená. Chtěl se co nejdříve vrátit domů, ale ta dívka se k němu pořád měla a jeho už to dost trigrovalo. Ona sama si všimla, jak je odtazitý, a tak se rozhodla vyhodit svou kouzelnou fixu z okna na úplném vršku věže. Chtěla mu totiž ukázat, že bez ní nemůže žít a není doopravdy taková, jaká si myslí, že je. Bohužel se fixy po vyhození zmocnila zlá čarodějnice. Všichni se jí báli kvůli tomu, že byla cringe. Tahle čarodějnice se rozhodla, že chce prince sama pro sebe. Chtěla také zničit všechna království a zmocnit se celé země. Princ byl uvězněn na jejím rozpadlém hradu a princezna byla jediná, kdo mohl zabránit jeho záhubě. Rozhodla se pro jednu možnost, a to získat zpět svou kouzelnou fixu a poté zavraždit čarodějnici a samozřejmě zachránit prince. Skoro vše se jí podařilo. Byla to strmá cesta a bylo to hodně náročné, ale zvládla to... až na záchranu

prince. Když se totiž dostala blíže k místu, kde byl uvězněn, zjevil se tam random týpek. Snažil se ji zabít, ale to se mu s princezninou chytrostí nepodařilo.

Když pak princezna Amálie zachránila prince, tak on sám zjistil, že její red flag – rozmazlenost – byla jenom přetvářka a sám se do záchránkyně zamiloval.

2.5 Hodnocení

Hodnocení a reflexe jednotlivých cvičení probíhala dle *Kolbova cyklu zkušenostního učení*.¹¹⁵ Jedná se o aplikovaný model reflexe, na jehož vrcholu stálo *vytváření zkušenosti*. Tento krok chápeme jako zadání, které se žák pokusil splnit dle svých aktuálních možností a schopností. Následný krok představovaly *postřehy a reflexe (reflektivní pozorování)* provedené práce. Žáci při zpětném pohledu uvažovali, zda se úkolu zhostili dle obecných předpokladů a s co možná největší efektivitou. Vzhledem k počáteční absenci zkušeností s prezentováním vlastních textových výtvorů a sebehodnocením nebylo možné vycházet z individuálního hodnocení žáků. S narůstající jistotou a sebevědomím v rámci tvůrčího procesu však postupně projevovali zájem o sdílení svých prací, až se zapojila většina z nich.

Třetím krokem bylo *hodnocení ostatních účastníků (abstraktní konceptualizace)*. V tomto kroku jim byly nápomocny divácké reakce – odezva spolužáků, která se nesla převážně v pozitivním duchu. Na základě již absolvovaných cvičení se s ohledem na věcnou a konstruktivní zpětnou vazbu zlepšovaly žákovské dovednosti, takže ani tato forma kritického vyhodnocení nezůstávala pouze v rukou vyučující. Žáci, kteří cvičení dokončovali po vyučování doma, měli často ještě větší zájem o zpětnou vazbu vyučující a prezentaci před spolužáky. V závěru cyklu probíhala *analýza a interpretace získaných poznatků (aktivní experimentování)*. Zpětná vazba se uskutečňovala buď formou sdílení výsledných prací a jejich komentováním, nebo si žáci zapisovali své postřehy a vlastní hodnocení, které obsahovalo i podněty pro další práci a její optimalizaci.

Pro hodnocení výsledných prací byla stanovena co možná nejobjektivnější kritéria, která vycházela z průběžných cvičení a žánrových požadavků. Kritéria jsou obsažena v tabulce níže:

Tabulka 2: Kritéria hodnocení

Kritéria	Popis kritéria
-----------------	-----------------------

¹¹⁵ Vlastní překlad, srov. KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984, s. 51.

Splnění zvoleného tématu	Text odpovídá tématu, které si žák zvolil. Vyprávění je v celém příběhu v souladu s tímto tématem.
Naplnění požadavků žánru	Text obsahuje charakteristické pohádkové motivy (např. kouzelné předměty a osoby, zázraky). Je jasně rozpoznatelné, že se jedná o pohádku.
Narativní struktura a soudržnost děje	V textu je jasně strukturovaná úvodní, hlavní a závěrečná část. Je zde zápletka a její vyvrcholení.
Charakteristika postav	Postavy jsou rozvinuté, chovají se v souladu s definovanými vlastnostmi. Jsou plnohodnotnou součástí příběhu.
Funkčnost dialogů	Dialogy jsou přirozené a v příběhu funkčně použité.
Práce s prostředím a atmosférou	Prostředí příběhu je dostatečně popsáno, čtenář si ho dokáže představit.
Originalita a kreativita	Příběh obsahuje zajímavý nápad, neotřelé zpracování nebo netradiční prvek, který ho činí jedinečným.

Zdroj: vlastní zpracování

S ohledem na pravopis vycházíme z teze, že přílišné akcentování pravopisu brání tvořivému myšlení. Požadavek na originalitu, kreativitu, smysluplnost textu, a naopak na absenci pozornosti upřené k pravopisné stránce a celkové délce práce vyplynuly taktéž z úvodních dotazníků. Hodnocení spisovnosti žakovských prací nebylo jako kritérium nezařazeno, neboť z hlediska komunikačních faktorů (jako jsou záměr, písemná forma projevu, případný adresát ad.) není relevantní.¹¹⁶

Jak již bylo v této práci zmíněno, jakýkoli příklon k hodnocení kreativity v tvůrčím psaní podléhá velmi subjektivním soudům. Představená tabulka a její deskripce usilují o minimalizaci subjektivních vlivů a vytvoření strukturovaného přístupu k hodnocení. S kritérii byli všichni žáci dopředu obeznámeni. Jejich písemnou podobu měli po celou dobu psaní

¹¹⁶ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil, pozn. 14, s. 7.

závěrečné verze práce před sebou zaznamenánu na tabuli. Rovněž měli k dispozici všechna cvičení, jež v průběhu výzkumu absolvovali.

2.6 Výsledky výzkumu

Následující podkapitola se zabývá shrnutím výsledků dosažených prostřednictvím všech pěti částí výzkumu, které jsme popsali v rámci kapitoly 2.3. Výsledky se opírají o analýzu vstupních a výstupních dotazníků, žákovských výstupů v rámci cvičení i závěrečné práce a finální zpětné vazby, čerpají rovněž z pozorování během práce. Postupně se budeme věnovat shrnutí počátečních postojů, vývoji při realizaci cvičení, hodnocení výstupních textů i reflexím samotných žáků.

Úvodní dotazníky byly exkurzem do žákovského přemýšlení o jakémkoli psaní ve škole i mimo ni. Vyplývalo z nich především to, že samy pro sebe píší doma pouze dvě žákyně a více než polovina nemá psaní slohů v oblíbě. Odpovědi respondentů vykazovaly značnou variabilitu, přičemž vyplnily celou pomyslnou škálu od záliby ve psaní až po absolutní odpor k jakémukoli písemnému projevu. Z některých strohých jednoslovných odpovědí bylo znát, že samotné vyplnění dotazníku představovalo pro respondenty značnou obtíž. Pro volbu cvičení vzešly z dotazníků následující žákovské nároky: zkusit si napsat detektivku a horor, psát o zvířatech, formulovat co nejméně omezující zadání a dát prostor pro žákovskou představivost. V hodnocení to pak byl požadavek na ocenění originality a smysluplnosti příběhu, autorovy kreativity, odhlédnutí od pravopisu, dále žáci požadovali nezohledňovat délku práce a výsledné výtvary neznámkovat.

Povaha cíleně volených cvičení, která byla samostatně charakterizována v dílčích popisných podkapitolách, vzešla z prvotní verze pohádky a žákovských požadavků. Jejich analýza byla předmětem popisu formálních náležitostí výzkumu. Výsledky jednotlivých cvičení byly v rozdílné kvalitě. K posunu však došlo u většiny žáků. Některé změny byly rozpoznatelné na základě dlouhodobého pozorování. Mnozí žáci, kteří zpočátku odmítali psát, se postupně zapojovali do činnosti a společné tvůrčí atmosféry, naslouchali ostatním, tvořili a taktéž svou práci ochotně zprostředkovávali.

V rámci cvičení docházelo k překvapivému vývoji, kdy žáci přidávali svoje nápady, obohacovali úvodní zadání, pojímali jej vlastním způsobem. Takové kreativní projevy byly nejen skvělou zpětnou vazbou, ale i námětem pro další práci a zlepšení. Mimo to je lze považovat za indikátory rozvoje tvořivosti. Projevilo se tak deset zásadních rysů přispívajících

k rozvoji tvořivé osobnosti. Jednalo se zejména o *toleranci vůči dvojnáčnosti a stimulační svobodu*. Pokud i tak splnili zadání, lze tento výsledek přičíst uplatnění *funkční svobody myšlení a ochoty riskovat*. Když došlo k úpravě zadání v průběhu činností, byla nutná *flexibilita*. V minimální míře byl zaznamenán jakýkoli *příklon ke složitosti či zmatku*, žáci často volili nejjednodušší řešení. Někteří se rozhodli dokončit svou práci doma a následně ji odevzdali s prosbou o dodatečné hodnocení, čímž prokázali schopnost využít *prodlevy uspokojení*. Pro *oproštění od stereotypu sexuální role* zřejmě nebyly vytvořeny nejpříznivější podmínky, žáky mohl omezovat pohádkový žánr a nedostatečné životní zkušenosti, aby se oprostili od stereotypních rolí. *Vytrvalost* prokázali účastníci výzkumu soustavnou pětiměsíční prací na vlastním zlepšení. *Odvaha* – se projevovala mimo jiné tím, jak respondenti čelili neúspěchům ve formě zpětného hodnocení a tvořivým bariérám.¹¹⁷

Ověření přínosu celého procesu proběhlo prostřednictvím sepsání druhé verze autorských pohádek. Zřetel byl kladen zejména na jejich kvalitativní zhodnocení na základě předem určených kritérií. Výsledné texty vykazovaly rozdíly v kvalitě, ale i míře uplatnění nově získaných zkušeností. Některé dokonce nesplnily požadavek na rozvíjení prvotní verze práce, většina žáků je ale opravdu vylepšila, mnohdy i s obměnami celkového vyznění, například prostřednictvím jiného závěru. Z předložených témat pak žáci využili pouze první dvě, pohádku ze současného světa nepsal nikdo. Práce lze rozdělit do čtyř skupin v závislosti na vztahu k hodinám českého jazyka, jazykových dovednostech a obecném zájmu o psaní:

- 1) Práce žáků, kteří jsou v českém jazyce dobří, k psaní slohu mají pozitivní vztah, na jejich práci byl zaznamenán pozitivní vývoj, ale stále mají prostor pro posun,
- 2) práce žáků s průměrnými výsledky, kteří mají neutrální postoj k psaní slohů, ale dosáhli znatelného zlepšení,
- 3) výstupy žáků se slabými školními výsledky, rezervovaným postojem k psaní slohů, jejichž výsledná práce překvapila svou kvalitou,
- 4) práce žáků, kteří dlouhodobě projevovali nechuť k psaní, nemají rádi český jazyk a není u nich rozpoznatelný výraznější pokrok.

První tři výše zmíněné kategorie podrobíme v následující části – prostřednictvím vybraných reprezentantů – hloubkové analýze a zohledníme i míru návaznosti druhé verze práce na první. Toto kritérium přestalo být v průběhu práce zásadní, i pro svůj nedostatečný prostor pro kreativitu. Proto byla žákům nabídnuta možnost – a akční výzkum to rovněž

¹¹⁷ DACEY, John S. a LENNON, Kathleen, pozn. 10, s. 87–101.

umožňuje – změnit námět práce. Výběr konkrétních jednotlivců, již spadali do výše určených kategorií, proběhl i v závislosti na celkovém počtu absolvovaných cvičení. Níže zvolení zástupci vykonali všech patnáct cvičení.

Dříve než přistoupíme k analýze výsledných prací, je nezbytné věnovat pozornost shrnutí žákovské zpětné vazby. Kromě průběžného reflektování jednotlivých cvičení měli žáci možnost vyjádřit se komplexněji prostřednictvím závěrečného dotazníku (Příloha 2). Jeho vyplňování probíhalo kolektivně a bylo provázeno opakovaným připomínáním charakteristik jednotlivých cvičení, aby si žáci spojili jejich názvy s konkrétními aktivitami, jichž se zúčastnili. Takový postup byl nutný, protože si žáci nepamatovali cvičení jen podle názvů a bylo by i zbytečné to po nich vyžadovat. Žáci mohli nahlédnout do svých pracovních materiálů, rekapitulovat vlastní postupy a výstupy, hmatatelnějším způsobem porovnat svůj pokrok, zhodnotit průběh a případně ocenit vlastní úsilí a práci.

Ze získaných dat závěrečného dotazníku vyplynulo, že ze souboru 39 respondentů vyjádřili pouze dva žáci silně negativní postoj ke slohové výuce jako takové. U třinácti žáků převládaly pozitivní postoje již před zahájením akčního výzkumu, 20 žáků uvedlo, že se jejich vztah ke slohovým činnostem během aktivit pozitivně proměnil. Zbylí čtyři respondenti zůstali vůči psaní neutrální. Součástí dotazníku bylo rovněž určení nejpřínosnějšího cvičení. Žáci subjektivně volili jedno cvičení, které považovali za nejpřínosnější, ale měli rovněž příležitost označit i další aktivity, jež je zaujaly. V průměru zvolil každý žák čtyři další zajímavá cvičení. Souhrnné výsledky odpovědí žáků na otázky 2 a 3 lze sumarizovat v následující tabulce.

Tabulka 3: Přehled žákovských odpovědí ze závěrečného dotazníku

Název cvičení	Nejlepší	Další cvičení
1. Změna perspektivy	-	9
2. Životabáseň	2	11
3. Nápadovnick postav	3	9
4. Paradoxní postavy	5	15
5. Charakteristika postavy	-	2
6. Dialogy absurdních dvojic	-	10
7. Hádky pohádkových postav v moderním světě	2	10
8. Příběh na základě obrazu	4	17
9. Popis tajemného místa	6	15
10. Ozvláštněný popis	-	8
11. Vytváření zápletky	-	12
12. Vyšetřovatelé	4	14
13. Rozšiřování slovní zásoby	-	4

14. Dokončení příběhu	5	13
15. Pohádka se současným moderním lexikem	8	15

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastějším důvodem pro výběr nejužitečnějšího cvičení byla spokojenost s výsledkem vlastní práce, příjemné prožitky v průběhu tvorby nebo dobrý pocit z výsledku. Jeden žák například napsal: „*Bavil mě popis tajemného místa, protože jsem se do toho vžil a jako bych tam byl a bavilo mě to psát.*“ Na otázku, v čem se žáci zlepšili, odpovídali dotazování nejčastěji, že se jim daří mít dobré nápady, psaní je pro ně zajímavější a snadnější. Vyskytovaly se ale i odpovědi typu: „*Nemyslím, že jsem se zlepšil.*“ Taková tvrzení vypovídala mnohdy spíše o nedostatečném sebevědomí jejich autorů. V otázce na to, co by ještě chtěli zlepšit se mnozí překvapivě vraceli k otázce zdokonalení pravopisné stránky, i když ve cvičeních nehrála roli, dále se zde vyskytovala předsevzetí, že se pokusí méně nad vším z počátku přemýšlet a začít hned psát, lépe text strukturovat a více využívat různorodou slovní zásobu.

Osobní reflexe poskytnuté žáky byly ve většině případů rozsáhlé, upřímné a konstruktivní. Jejich obsah se nejčastěji soustředil na pozitivní hodnocení vlastní dosavadní tvorby doplněné o drobné kritické postřehy. Sebereflexe některých žáků vyjadřovaly uvědomění si vlastního pokroku i prostoru pro další zlepšení, například: „*Myslím, že jsem se určitě trochu zlepšila, ale mohla bych na tom ještě zapracovat, ale jinak to šlo.*“

Z předposlední otázky vyplynulo, že žáci převážně nebyli spokojeni se svými druhými verzemi pohádek. Nevyhovovalo jim, že se museli držet původního tématu, nebo že jej například nevymysleli vhodněji.¹¹⁸ Ačkoli byla tato podmínka původně součástí výzkumného záměru, ukázala se v některých případech jako kontraproduktivní, a proto byla žákům nabídnuta možnost námět změnit. Flexibilita akčního výzkumu takovou úpravu umožnila, přičemž této příležitosti nakonec využili pouze dva žáci. Respondenti dále vyjadřovali spokojenost se změnami různých dílčích částí (postavy, dialogy, zápletka, ...), které se jim podařilo vylepšit, nicméně všeobecná spokojenost nepřevládala. V poslední otázce dotazníku žáci komentovali své vlastní úsilí i oblíbená cvičení. Často se také vraceli k celkovým dojmům ze své pětiměsíční práce. Tvůrčí aktivity, jimž se během celého procesu věnovali, hodnotili pozitivněji než samotný výsledek. Kolektivní nespokojenost se závěrečnými texty se promítla

¹¹⁸ Tento požadavek vycházel primárně z výzkumného záměru – souvisel především se snahou umožnit průkaznější rozpoznání žákovského pokroku prostřednictvím komparace dvou verzí téhož příběhu.

i do odmítnutí původně plánovaného předčítání pohádek v přípravné třídě. Ani opakované povzbuzení ze strany vyučující nevedlo ke změně žakovských postojů.

V následující části se budeme věnovat analýze zvolených prací. S důrazem na předem stanovená kritéria provedeme nejprve rozbor žakovských textů. Původní i sekundární verze autorských pohádek budou uvedeny v přílohách této práce (Příloha 4). Při posouzení žakovských textů se rovněž zaměříme na komparaci původního znění a přepracované podoby pohádky. Přestože se ukázalo, že tato podmínka mohla u některých žáků omezit jejich tvořivý potenciál, jednalo se o předem stanovené kritérium výzkumu.

2.6.1 První práce

První analyzovanou práci napsala žákyně, která v českém jazyce opakovaně prokazuje vysokou úroveň dosažených schopností a vědomostí, k psaní slohových útvarů přistupuje se zájmem. V závěrečné práci byl zaznamenán kvalitativní posun, ale v jejím autorském projevu lze identifikovat oblasti, které mají potenciál dalšího rozvoje.

Výsledná práce naplňuje zadání pohádky s kouzelným předmětem, je jím věštecká koule, kterou autorka ve druhé verzi práce nazývá již správně (nikoli věšticí). Ani v přepracované verzi však název nevystihuje děj pohádky. Ztráta věštecké koule narušuje řád pohádkového světa, dává do pohybu dějové události, jedná se tedy o klíčový narativní prvek. Předmět plní rozhodující roli během celého vyprávění, i když nedochází k dokázání jeho kouzelné moci.

Text odpovídá klasickému pohádkovému žánru rovněž díky typickým pohádkovým postavám (král, královna, princezna, Honza), tradičnímu prostředí (království, hrad) a ustálené motivy (výprava, nástrahy, šťastný konec). Žákyně prokázala znalost žánru nejenom jeho napodobením, ale i vhodnými modifikacemi, které příběhu dodávají osobitost.

Pohádka má jasně strukturovanou kompozici, je vhodně rozdělována do odstavců. Autorka zvolila přiměřené rozuzlení příběhu, které pojala netradičně, evidentně se inspirovala absolvovanými cvičeními, a tudíž čerpala z nabytých zkušeností. Překvapivá pointa podporuje vnitřní dynamiku vyprávění a přidává humornou rovinu.

Postavy jsou vykresleny funkčně bez hlubších charakteristik. Král vystupuje pragmaticky, královna je citlivější, trochu roztržitá, a především spjata s kouzelným předmětem. Princ Kristián zastupuje roli neefektivního hrdiny, který ztrácí na významu

v kontrastu se sice nepravděpodobným, ale důvtipným zachráncem Honzou. Pouze princezna postrádá jakékoli výraznější rysy. Žákyně zvládla postavy srozumitelně diferencovat tak, aby odpovídaly žánrovému schématu.

Dialog se v příběhu nevyskytuje. Autorka použila jen jednu krátkou promluvu, ale s ohledem na celkový rozsah práce se nejedná o zásadní prohřešek. Naopak se vyvarovala nefunkčních rozhovorů, které jsou mnohdy v žakovských pracích využívány samoúčelně. Výpověď vystihuje postoj postavy a příběh vhodně oživuje.

Prostředí je načrtnuto úsporně, ale funkčně. Příběh je zasazen do království na Zlaté hoře, což představuje fiktivní prostředí, jež slouží jako rámec pohádkového světa. Konkrétní místa nejsou podrobněji rozvedena, avšak základní prostorová orientace zůstává zachována díky známým kulisám – hrad, komnata, postel s nebesy. Místo nalezení věštecké koule zde nabývá na neobvyklém významu a dodává příběhu humor. Originální vyústění kontrastuje se zažitými dramatickými výpravami princů v klasických pohádkách, což vytváří nadsázku a zdůrazňuje autorskou invenci. Případný důslednější popis ve vyprávění nechybí, celkové vyznění odpovídá zvolenému stylu a věku autorky.

Žákyně pojala pohádku originálně. Kreativní přístup se projevuje zejména v momentě, kdy vychází najevo, že věstecká koule nebyla ukradena, ale dostala se pod postel v důsledku královniny nepozornosti nebo nepořádnosti. Tento zvrát paroduje tradiční pohádkový motiv pátrání a přináší nečekané řešení. I motiv, že koule věští, jen pokud se jí chce, dodává příběhu osobitý tón.

Při srovnání obou verzí pohádky je možné sledovat znatelný, avšak přirozený vývoj autorského projevu, který spočívá především v oblasti stylizace, práce s jazykem a zacházení s pohádkovou strukturou. Druhá verze již nepracuje pouze s očekávanými narativními postupy, ale projevuje autorský odstup a přináší humorný zvrát, který klasické schéma narušuje. Přestože nedochází k výraznému rozšíření textu, finální verze působí celistvěji, vyhýbá se opakování výrazů a jejich nesprávným tvarům (např. ale, věštící koule) a pracuje přirozeněji s jazykem. Autorka nově zařazuje přímou řeč a rozvíjí i charakterizaci postav.

2.6.2 Druhá práce

V pořadí druhá hodnocená práce patřila žákovi, který dosahuje v českém jazyce průměrných výsledků, jeho vztah k psaní můžeme označit za neutrální, ale v písemném projevu u něj došlo k výraznému zlepšení, jež bylo rozpoznatelné již v průběhu akčního výzkumu. Nejen že

stoupala jeho motivace k tvorbě, ale rovněž často projevoval chuť svou práci přechít spolužákům. Paradoxně se průběžně zlepšovaly i jeho pravopisné dovednosti, sám zmiňoval, že jakmile přestal být kladen důraz na bezchybnost projevu, mohl volněji tvořit a nenásilnou formou nad slovy a formulacemi přemýšlet. V závěru zvládal sám členit text do odstavců, nejčastěji po dopsání označoval zvýrazňovačem, kde by odstavce udělal.

Na základě předem stanovených kritérií můžeme o závěrečné práci říct, že text odpovídá tématu – zvířecí pohádka. Žák zůstal věrný svému původnímu námětu, který velmi zdařile rozvinul. Téma je nejen zachováno, ale nově rámováno klasickým pohádkovým začátkem („Za devatero horami...“), což mu i s typickým pohádkovým koncem dodává stylistickou celistvost.

Pohádka pracuje s typickými pohádkovými motivy, jako je čarodějnice, zaklínadlo, kouzelná hůlka, proměna a v duchu rysů autorské pohádky chybí šťastný konec. Žánrová příslušnost je v textu snadno rozpoznatelná, přičemž autor pracuje s humorem i nadsázkou, čímž pohádku obohacuje o modernější prvky.

Příběh má jasně rozvrženou úvodní, hlavní i závěrečnou část. Žák vytvořil zajímavou zápletku, kterou zřetelně formuloval, děj plyne přirozeně, závěr logicky vyplývá, i když konec můžeme označit za otevřený. Zajímavé je obrácení se na čtenáře a průběžné komentování děje. Výsledné práci by rozhodně prospěl, a některé menší nedostatky kompenzoval, delší rozsah.

Postavy zůstávají spíše v obecné rovině, nejsou příliš rozvinuté, autor je pojímá kolektivně, prožitky jednotlivých protagonistů vše jsou znázorňovány totožně. Více osobitosti získává pouze čarodějnice díky své roztržitosti (zapomene hůlku), jedná se ale o část příběhu, jež by rozhodně mohla být více rozvinuta. Dialogy v klasickém slova smyslu zde chybí, přímá řeč se omezuje na zaklínadla, jež slouží pro zdůraznění žánru a k podpoře celkové atmosféry. Jedna výpověď zde také zastupuje hlas kolektivního hrdiny příběhu a jeho zděšení. V textu se nenachází nadbytečné samoúčelné promluvy.

Prostředí se v textu sice proměňuje, ale není rozsáhleji popisováno, onen kontrast si musí čtenář představovat jen na základě vlastní fantazie. Tuto oblast, by mohl žák nadále rozvíjet. Příběh je nápaditý zejména ve dvou částech, zaprvé snad neexistuje pohádka, kde by čarodějnice někoho proměnila zrovna ve šneka, zadruhé se kreativita projevila v závěru. Místo tradičního vysvobození zůstávají postavy ve své nové podobě a hledají způsob, jak se se situací vyrovnat. Tento prvek je neotřelý, vybočuje z klasického schématu šťastných konců a odráží větší autorskou invenci.

Výsledná práce vykazuje jednoznačný autorský posun. Žák nejen rozvinul původní téma, ale obohatil ho o klasické i originální prvky. Stylizovaný úvod a otevřený konec mu dodávají vyšší narativní soudržnost a žánrovou vospělost. Zatímco první text působil jako předběžný návrh, druhý zřetelně těží z absolvovaných cvičení a využívá nově nabyté dovednosti. Autor lépe rozvrhuje strukturu děje a vytváří originální zakončení, které podněcuje představivost a čtenářskou interpretaci. Výrazně se zlepšila také práce s jazykem (například při popisu proměny), zmizely nepřesné formulace a nelogická místa (v názvu pohádky byl Šnečí les, pak v příběhu les Červený), text je hravější, přechody mezi jednotlivými částmi plynulejší. Přestože text postrádá klasické dialogy a hlubší práci s individuálními postavami, celková úroveň vykazuje zřetelný vývoj, výrazný autorský pokrok a dílčí části prokazatelně těží z realizovaných cvičení.

2.6.3 Třetí práce

Poslední text zpracovala žákyně, jejíž výsledky v českém jazyce lze na základě školního hodnocení označit za spíše slabší. Slohové práce podle jejích vlastních slov nepatří mezi oblíbené činnosti. Přesto se jí podařilo vytvořit kvalitní autorský text, který má předpoklady oslovit široké spektrum čtenářů. Je třeba podotknout, že ani první verze nepostrádala potenciál, avšak finální text ji výrazně překonal.

Žákyně se striktně drží vytyčeného tématu, hlavní postavy jsou antropomorfizovaná zvířata (sova, zmije) a příběh se odehrává v prostředí netradičního lesa, který má svá vnitřní pravidla a normy. Téma je průběhu rozvíjeno konzistentně, bez odklonu od pohádkového rámce, každá část zde má své odůvodnění.

Text obsahuje jednoznačné pohádkové motivy: mluvící zvířata, dobro a zlo jsou zde prezentovány typickými zástupci a je zde i morální konflikt. Nechybí ani žánrově stylizovaný jazyk (úvodní charakteristika postav). Žánr autorské pohádky je naplněn i prostřednictvím prostředí, do kterého jsou velmi umě zakomponovány prvky patřící k charakteristickým rysům světa lidí, potažmo dnešního světa (banka, policie).

Příběh má jasně formulovanou úvodní část, která čtenáře seznamuje s postavami a prostředím. Zápletka spočívá v narušení vybudované důvěry a provedeném zločinu, vyvrcholení příběhu pak přichází ve vězení, kde se sova rozhodne pro pomstu. Závěrečný zvrát lze chápat i jako předzvěst pokračování, nebo vybízení čtenáře k rozvoji vlastní fantazie.

Dějová linie není narušena žádnými nadbytečnými postavami, detaily či neopodstatněným jednáním, motivace postav je uvěřitelná. Dílčí části na sebe logicky navazují.

Postavy ztvárnila žákyně uvěřitelně a zkušeně popsala jejich polaritu. Sova Ludmila má kladné rysy – moudrost, empatie, léčení, soucit, přičemž u ní dochází i k proměně charakteru v důsledku zrady. Zmije je zde jednoznačně zápornou postavou – krade, podvádí, lže a manipuluje se záměrem získat, co potřebuje. Charakterizace postav se žákyni zdařila prostřednictvím promluv, chování i přímého popisu.

Protagonistky, které v příběhu mluví, mají odlišný tón řeči, jejich dialog působí přirozeně, má v ději jasnou funkci. Promluvy posouvají příběh, odhalují vztah mezi postavami, vytváří kontrast mezi klidem na začátku a konfliktem v závěru. Výpovědi jsou autentické, nesou stylizační i významovou rovinu. Žákyně do promluv zdařile zapojila i humor.

Popisu prostředí není ve vyprávění věnováno moc pozornosti, podoba prostoru je nastiňována pouze v úvodu a spíše útržkovitě. Atmosféra se pojí s emocemi, které různé části příběhu provází (souznění, zrada, pomsta). Autorka se nesoustředí na konkrétní vylicení, kde se příběh odehrává, ale získáváme jasnou představu o atmosféře budované prostřednictvím vnitřního světa hrdinky.

Příběh můžeme jednoznačně označit jako originální, a to zejména díky údernému závěru – hlavní hrdinka je neprávem uvězněna, místo klasického šťastného konce, který můžeme vidět v první verzi, nastupuje frustrace a touha po pomstě. V tradičním kontextu pohádek bychom takové rozuzlení hledali jen stěží, ale v žánru autorské pohádky svědčí o tvůrčích dovednostech autorky a schopnosti nabídnout neotřelé zakončení.

Při komparaci obou verzí lze sledovat patrný autorský posun. První verze je strukturována poměrně jednoduše, vyprávění působí místy schematicky, mnohé zajímavé události se odehrávají v rámci dialogů, popisné části byly kvůli časovému posunu vynechány. Chybí zde rozvinutá psychologie postav, například netušíme, jaké důvody vedly k tomu, aby zmije požádala o pomoc zrovna sovu. Děj je konstruován lineárně, přímočaře, zmije vymyslí léčku, ta nevyjde a dojde k potrestání. Nejdůležitější část při zatčení byla shrnuta překotně a nebyl zde využit potenciál, který scéna nabízela. Závěr přišel nečekaně. Autorka zároveň nevhodně kombinovala časy vyprávění.

Druhá verze působila propracovaněji, znatelný je i stylistický pokrok. Výsledná pohádka přináší propracovanější psychologii postav a komplexnější výstavbu příběhu. Zmije

se snaží manipulací získat Ludmilinu důvěru, zápletka se postupně vyvíjí a zrada přichází až po vybudování si vzájemného vztahu. Do děje se přirozeně včleňuje vtíp, jež posiluje čtivost a rovněž charakterizuje postavy. Závěr pak autorka nechává otevřený a díky úplně poslednímu slovu proměňuje i osobnost samotné sovy, která do té doby působila jako morální autorita. Právě ono poslední slovo přetváří celkové vyznění vyprávění. Rovněž jazyková rovina pohádky prošla vývojem. Druhá verze se vyznačuje větší plynulostí, přirozeností replik, příběh pracuje s výraznějším budováním atmosféry a emocí prostřednictvím sovy Ludmily.

Ačkoli bychom mohli vznést i námitky proti logice (např. dost dobře nemůže fungovat převléknutí zmije za sovu), lze konstatovat, že žákyně prokázala schopnost komplexnější narativní práce, větší jistotu při práci s jazykem, prokazatelně došlo k rozvoji žákovské kreativity a byla splněna všechna předem stanovená kritéria.

2.7 Diskuse

Výsledky výzkumu potvrdily, že proces cíleného rozvoje tvůrčího psaní v hodinách českého jazyka prostřednictvím navrženého akčního výzkumu má pozitivní dopad jednak v rovině výsledných žákovských prací a jednak v oblasti vztahu žáků k psaní jako takovému. Ze získaných dat vyplynulo, že u značné části účastníků došlo k proměně postoje – od počáteční nejistoty či nezájmu až aktivnímu samostatnému tvoření. Nejvýraznější proměna byla patrná zejména u žáků, kteří dříve vyjadřovali rezervovaný až negativní postoj ke slohovým cvičením nebo se v této oblasti necítili jistí.

Inspirace a metodický rámec jednotlivých aktivit vycházely zejména z přístupů dvou klíčových osobností tvůrčího psaní v českém prostředí – Zdeňka Kožmína a Zbyňka Fišera. Oba autoři chápou slohové vyučování jako prostor pro rozvoj tvořivosti, osobní invence a přirozeného vyjadřování, které přispívají k formování jazykových, stylistických i osobnostních kompetencí. Soubor intervenčních cvičení vytvořený pro tento výzkum byl navržen v souladu s těmito principy, a i díky nim se podařilo dosáhnout výsledků, jež korespondují se závěry prezentovanými v jejich odborných pracích.

Zajímavou změnou by mohlo být zapojení (nebo preferenční zařazení) cvičení zaměřených na práci ve dvojicích, označovaných jako párové psaní. Ve školním prostředí jsou relevantní převážně homogenní věkové skupiny. Klimovič a Homolová podrobně analyzují přínosy a úskalí párového psaní, přičemž pro práci v běžné české školní třídě vyznívají

nejzajímavěji benefity aktivit zaměřených na výkonově diferencované dvojice, v nichž dochází ke vzájemné podpoře a rozvoji pisatelských dovedností obou účastníků.¹¹⁹

V průběhu realizace výzkumu vyvstalo několik důležitých podnětů k zamyšlení. Ukázalo se například, že některá cvičení – jako charakteristika postavy nebo tzv. *Nápadovník* – nenaplnila očekávaný potenciál a mohla by být nahrazena jinými, lépe cílenými aktivitami. Významnou roli sehravaly také individuální preference žáků. Navzdory důkladně promyšlenému výběru cvičení, některé aktivity nezbudily u žáků očekávaný zájem. Různorodost jejich postojů a preferencí se odráží i v přehledové Tabulce 3 s nejoblíbenějšími cvičeními. Dále by bylo vhodné zvážit, zda trvat na psaní dvou verzí na stejné téma, nebo žákům umožnit větší tematickou variabilitu a výsledný pokrok testovat jinými nástroji. Ačkoli byla tato podmínka metodologicky odůvodněna potřebami komparace, ze zpětné vazby žáků vyplynulo, že povinnost držet se prvotně zvoleného námětu vnímali jako omezující.

Zásadním faktorem ovlivňujícím výsledky byla i skutečnost, že mnoho z účastníků neabsolvovalo všechna plánovaná cvičení. Absence způsobené nemocemi, návštěvami lékaře či školními akcemi narušily kontinuitu práce. Došlo k ovlivnění nejen kvantity výstupů, ale i možnosti výsledného porovnání napříč celým výzkumným souborem.

Výběr aktivit a jejich časové uspořádání odpovídalo požadavkům a dovednostem účastníků, reflektovalo potřeby konkrétní skupiny. Ačkoli by bylo možné většinu úloh aplikovat i v jiných ročnících (zejména v 5.–7. ročníku), univerzální doporučení nelze formulovat. Vzhledem k tomu, že se jednalo o akční výzkum, bylo cílem především hledat funkční cesty ke kultivaci psaní v dané třídě, nikoli stanovit obecně platná pravidla a návody. Absence pevných hranic a flexibilita v oblasti tvůrčího psaní by však měla být chápána jako zásadní přednost, nikoli slabina. Ostatně tvořivý talent se objeví jen ojediněle, a proto mnozí odborníci považují za zbytečné vymezovat konkrétní a jednotné pedagogické postupy pro jeho rozvoj. Posilování kreativity má vycházet z vnitřní motivace samotného žáka, nikoli být výhradní ambicí školy. Tvořivost by měla být podporována, nikoli vyžadována.¹²⁰

Jednou z dalších oblastí, jimiž by bylo možné v rozvoji navázat, je čtení. Díky čtení a zážitkům z různých příběhů získávají žáci inspiraci, ale také se vůči nim mohou vymezovat. Poznávají, co již bylo napsáno dřív, a kde vyvstávají nedostatky, jak příběhy fungují, co se jim

¹¹⁹ HOMOLOVÁ, Svetlana a KLIMOVIČ, Martin. Detskí pisatelia v akcii: potenciál metódy párového písania na výskumné a edukačné účely. Online, PDF. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. 2017, roč. 5, č. 2, s. 41–62. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2017-odjl-02.pdf>. [cit. 2025-04-20].

¹²⁰ GOLDFLAM, Arnošt, pozn. 37, s. 11–12.

samotným jako čtenářům líbí, a s čím naopak nesouzní. Nemůžeme vyžadovat originalitu po někom, kdo nemá přehled o tom, co vše již existuje.¹²¹

Autorská pohádka se v příslušném výzkumném kontextu osvědčila jako vhodný prostředek pro sledování stylizačních, kompozičních i jazykových proměn žákovského projevu. Zároveň však nelze vyloučit, že by obdobně efektivní mohly být i jiné žánry či jejich varianty, zejména pokud by lépe odpovídaly individuálním dispozicím žáků. Výzkum zároveň potvrdil, že přínosné jsou méně formální, experimentální přístupy, které žákům umožní vyjádřit sebe sama. Do budoucna by bylo možné metodologický rámec obohatit o další kreativní techniky, případně zapojit i mezipředmětové přesahy (např. s výtvarnou nebo mediální výchovou), a tím ještě více podpořit komplexní rozvoj tvůrčích dovedností žáků. Výsledky výzkumu zároveň potvrzují, že důsledně strukturovaný, ale současně otevřený přístup k práci s žánrem může vést ke zvýšení žákovského zájmu o psaní. Pro učitele slohu tak výzkum nabízí inspiraci, jak prostřednictvím tvořivě koncipovaných úloh podpořit nejen zdokonalení jazykových dovedností, ale také pozitivní vztah žáků k vlastnímu psaní.

¹²¹ MORLEY, David, pozn. 9, s. 28–33.

3 Závěr

Diplomová práce se zabývala otázkou, jakým způsobem může tvůrčí psaní přispět k rozvoji pisatelských dovedností žáků druhého stupně základní školy. Na základě teoretických východisek a specifík zkoumaného souboru účastníků byl navržen a realizován akční výzkum, jehož cílem bylo ověřit potenciál cíleně volených intervenčních cvičení a posoudit, zda proměna podmínek výuky může pozitivně ovlivnit vztah žáků k psaní i kvalitu jejich textových výstupů.

Výzkum probíhal během pěti měsíců ve dvou sedmých třídách základní školy v okrese Ústí nad Orlicí. Šetření kombinovalo kvalitativní metody (pozorování, textová analýza, sebereflexe) se sběrem dat prostřednictvím vstupních a výstupních dotazníků. Podstatnou součástí výzkumu tvořila analýza dvou verzí autorských pohádek, které sloužily ke komparaci vývoje jednotlivých žáků. Výsledky byly ilustrovány na příkladech tří žáků různé výchozí úrovně.

Závěrečná zjištění potvrdila, že zapojením vhodně zvolených cvičení lze u žáků skutečně zlepšit schopnosti v oblasti tvorby textů. Pozitivní proměna se projevila nejen v jazykové, stylistické a kompoziční rovině výsledných prací, ale i v celkovém postoji žáků k psaní. Největší posun byl zaznamenán u žáků, kteří zpočátku projevovali nejistotu či negativní postoj k veškerým slohovým aktivitám. Východiska a závěry prezentované v této práci korespondují s poznatky uvedenými v odborné literatuře, například v pracích Fišera, Kožmína a dalších. Získané vědomosti dále rozvíjí a prakticky ověřují principy, které tito autoři pokládají za klíčové pro moderní slohové vyučování.

Žánr autorské pohádky se osvědčil jako vhodný nástroj pro sledování proměn žákovského projevu. Navzdory tomu, že ne vždy jeho svazující rámec žákům vyhovoval, právě srozumitelná a ustálená kompozice umožnila zaznamenat konkrétní posuny ve stylizaci, jazykové plynulosti i kompoziční výstavbě.

Práce rovněž přinesla důkazy, že samotný výběr a načasování aktivit sehrává významnou roli. Většina cvičení vycházela z analýzy prvotních žákovských výstupů a reflektovala aktuální potřeby skupiny. Výzkum prokázal výhody pružného přizpůsobování obsahu – tedy schopnosti reagovat na aktuální situaci v kolektivu a vývoj jednotlivých účastníků. Volba akčního výzkumu se zde osvědčila jako efektivní nástroj cíleného pedagogického působení.

Mezi hlavní přínosy tvůrčího psaní patří nejen zlepšení konkrétních dovedností v oblasti jazykového vyjadřování, ale také práce s psychohygienou, osobnostním růstem, podpora sebereflexe, sebevědomí a vnitřní motivace žáků. Tvůrčí psaní přispívá k posílení čtenářské a pisatelské gramotnosti, kreativity, kritického myšlení, představitivosti a schopnosti samostatně uvažovat o světě. Má přesah i do dalších předmětů a rozvíjí klíčové kompetence. Může být nástrojem relaxace a zároveň prostředkem hlubšího porozumění sobě i ostatním. Ukázalo se, že častější zařazování kratších textů, které nejsou zatíženy tlakem hodnocení, zvláště pokud jej lze nahradit sebehodnocením nebo vzájemným sdílením, má motivační efekt.

Předkládaný výzkum ukazuje, že lze proměnit postoj žáků k vytváření textu ve školním prostředí a předvést jim, že psaní je prokazatelně smysluplnou a vnitřně obohacující činností. Zkušenosti z praxe i odborné zdroje potvrzují, že psaní podporuje sebezrovoj, má terapeutický účinek, umožňuje uchopit vlastní sny a myšlenky a nabízí nový pohled na svět kolem sebe. Proces psaní se ukazuje jako hodnotnější než samotný výsledek, představuje totiž cestu, na které si žáci uvědomují své možnosti, objevují svůj hlas a zažívají hrdost na něco, co sami vytvořili.

Ačkoli nelze diskutované výsledky zobecnit pro všechny vzdělávací kontexty, mohou poskytnout cenné podněty a inspiraci pro další vyučující, neboť „... *tvůrčí psaní přece musí být tvůrčí, zcela individuální, nedá se „nacpat“ do nějakého vzorce.*“¹²² Výzkum potvrdil, že proměna podmínek výuky psaní vede ke změně postojů žáků a zlepšení jejich výkonů. Tvořivý přístup má potenciál kultivovat jazykové vyjadřování, posílit vztah k jazyku a sebevědomí žáků. Z odpovědí na výzkumné otázky tedy vyplynulo, že:

- 1) Cíleně volená intervenční cvičení přispívají k rozvoji pisatelských dovedností žáků.
- 2) Proměna podmínek výuky psaní může pozitivně ovlivnit vztah žáků k této činnosti a zlepšit kvalitu výsledných textů.

Tato diplomová práce naplnila své cíle a nabídla nové impulzy pro další pedagogické přemýšlení o výuce tvůrčího psaní na základní škole. Ukazuje, že psaní je živým, tvořivým, smysluplným procesem, který si zaslouží v současné škole více prostoru. Výzkum zároveň otevírá prostor pro další zkoumání. Do budoucna by bylo možné výzkum rozšířit nejen o další techniky (výtvarné, dramatické, digitální), ale rovněž zapojit mezipředmětové přesahy (mediální či výtvarná výchova) nebo zohlednit přínos párového psaní a uplatnění různorodých žánrových forem. Tvořivé psaní nelze vnímat jako jednotný vzorec, ale spíše jako otevřenou

¹²² PEKÁRKOVÁ, Iva. Jdi do kurzu, literáte! In: KRIŠTOF, Václav. *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace: 2019, s. 28.

cestu, na níž mohou žáci objevovat svůj vlastní potenciál. Z pohledu pedagogické praxe poskytuje práce inspiraci pro proměnu výuky slohu směrem k větší otevřenosti a tvořivosti, nabízí využitelná cvičení a shrnuje i dílčí doporučení.

Použitá literatura

ABBASOVÁ, Veronika. *Fanfikce: ženská literatura nového věku*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018. ISBN 978-80-7308-775-3.

BAUMGARTNEROVÁ, Gabriela a KAPUSTOVÁ, Andrea. *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury*. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016.

BERG, Anne Marie a EIKELAND, Olav. Organisation Theory and Action Research – Antagonism, Indifference or Attraction? In BERG, Anne Marie a EIKELAND, Olav (eds.). *Action Research and Organisation Theory*. Labour, education & society, v. 9. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008. ISBN 978-36-3156-888-0.

BRÜCKNEROVÁ, Karla. Má tvůrčí psaní místo v nových vzdělávacích programech? Online. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. 2005, roč. 53, č. 10, s. 171–178. ISSN 2336-4521.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985.

DACEY, John S. a LENNON, Kathleen. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

DVOŘÁK, Jan (ed.). *Psaní jako sebevyjádření*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-316-6.

ELLIOT, John. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press, 1991. ISBN 978-0335096893.

FIŠER, Zbyněk, DVOŘÁKOVÁ, Dagmar, CHOLASTOVÁ, Jitka, KUBĚNSKÝ, Petr, KOPEČNÁ a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6121-7.

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

- HARPER, Graeme (ed.). *Thinking creative writing: critique from the international New Writing journal*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020. ISBN 978-0-367-73054-3.
- HARPER, Graeme. *On creative writing*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010. ISBN 978-1847692573.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985.
- HOMOĽOVÁ, Svetlana a KLIMOVIČ, Martin. Detskí pisatelia v akcii: potenciál metódy párového písania na výskumné a edukačné účely. Online, PDF. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. 2017, roč. 5, č. 2, s. 41–62. ISSN 1339-3200. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2017-odjl-02.pdf>. [cit. 2025-01-20].
- HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. 2., upravené vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1158-5.
- HRDLIČKA, František. *Průvodce po literárním řemesle: (základy tvůrčího psaní)*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-170-0.
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Online, PDF. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky, 2003. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf. [cit. 2024-11-29].
- KLIMOVIČ, Martin. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. ISBN 978-80-555-1696-7.
- KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 8071870374.

KRIŠTOF, Václav a KUBEC, Daniel (eds.). *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace, 2019. ISBN 978-80-88260-40-0.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H & H, 2002. SBN 80-7319-020-6.

MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

MORLEY, David. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0-521-54754-3.

NEKUDA, René. *Tvůrčí psaní v praxi*. Webinář. Životní vzdělávání, z.s., 18. února a 13. března 2024.

NEKUDA, René. *Příběhostroj*. Praha: Raketa, 2019. ISBN 978-80-86803-52-4.

NOVÁKOVÁ, Luisa. *Proměny české pohádky: (k historii žánru ve čtyřicátých letech dvacátého století)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5026-6.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RICHTEROVÁ, Bohdana a kol. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.

SMOLÍKOVÁ, Klára a PROCHÁZKA, Jiří Walker. *Vstupte do literárního doupěte: pracovní listy pro tvořivé psaní a chytré čtení: pro rozvoj čtenářské gramotnosti pro 2. stupeň ZŠ a SŠ*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88290-12-4.

STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. ISBN 978-80-87378-34-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. 2., rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.

ZELINA, Miron. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa: (metódy výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 1996. ISBN 8096701347.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

Internetové zdroje

ASSOCIATION OF WRITERS & WRITTING PROGRAMS. *Guide to Academic Writing Programs*. Online. © 2024. Dostupné z: <https://www.awpwriter.org/AWP/AWP/Academic-Writing-Programs/Guide-to-Writing-Programs.aspx?hkey=17d0b335-567c-4ef9-867a-957854bc1845>. [cit. 2025-01-31].

KUBECZKOVÁ, Olga. *Literatura pro děti a mládež*. Online, distanční text. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. Dostupné z: docplayer.cz, https://docplayer.cz/1219596-Literatura-pro-deti-amladez.html#show_full_text. [cit. 2025-01-22]

PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Online, diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2012. Dostupné z: archiv MUNI <https://is.muni.cz/th/yxbkp/>. [cit. 2025-02-26].

PAZDERNÍKOVÁ, Pavla. *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Online, dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2009. Dostupné z: archiv MUNI, <https://is.muni.cz/th/vmmru/>. [cit. 2025-02-26].

MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online, PDF. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2024-12-19].

NEKUDA, René. *Nápadovník postav (ke stažení)*. Online. RenéNEKUDA.cz, 12. 12. 2019. Dostupné z: <https://www.renenekuda.cz/napadovnik-postav/>. [citováno 2024-11-27].

WALTEROVÁ, Eliška. Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? Podmínky, instituce, lidé. Online. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Sborník z 26. Konference ČAPV. Liberec: ČAPV, 2010. Dostupné z: https://capv.cz/jak-se-dela-pedagogicky-vyzkum-v-cesku-podminky-instituce-lide/?doing_wp_cron=1734460512.9795339107513427734375. [2024-11-25].

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přínosy tvůrčího psaní.....	22
Tabulka 2: Kritéria hodnocení.....	64
Tabulka 3: Přehled žákovských odpovědí ze závěrečného dotazníku.....	68

Přílohy

Příloha 1

ÚVODNÍ DOTAZNÍK

1) Do vyznačených polí zapiš, co tě napadne, když se řekne: Psaní slohu ve škole.

Psaní slohu ve škole

2) Co konkrétně tě na psaní slohu ve škole baví?

3) Co tě naopak na psaní slohu nebaví?

4) Co by se mělo na psaní slohu ve škole změnit, aby tě to začalo víc bavit?

5) V čem si myslíš, že jsi při psaní slohu dobrý?

6) Co ti dělá při psaní slohu největší obtíže?

7) Co by tě bavilo si zkusit napsat?

8) Co by se mělo při psaní slohu hodnotit? A proč?

9) Napadlo tě už někdy, že bys něco napsal/a doma (mimo vyučování)?

10) Máš nějakou zkušenost s vlastním psaním (mimo vyučování)?

11) Proč si myslíš, že lidé rádi píší?

12) Proč může někoho víc bavit vlastní psaní doma než psaní slohu ve škole?

13) O čem si mohou lidé pro sebe psát?

14) Čeho svým psaním chtějí dosáhnout?

Příloha 2

ZÁVĚREČNÝ DOTAZNÍK

1) Změnil se nějak tvůj vztah k psaní slohu ve škole od vyplnění posledního dotazníku? Jak?

2) Které cvičení tě nejvíce bavilo, nebo bylo nejprínosnější (zaškrtni jej)?

- 1. Změna perspektivy
- 2. Životabáseň
- 3. Nápadovník postav
- 4. Paradoxní postavy
- 5. Charakteristika postavy
- 6. Dialogy absurdních dvojic
- 7. Hádky pohádkových postav v moderním světě
- 8. Příběh na základě obrazu
- 9. Popis tajemného místa
- 10. Ozvláštněný popis
- 11. Vytváření zápletky
- 12. Vyšetřovatelé
- 13. Rozšiřování slovní zásoby
- 14. Dokončení příběhu
- 15. Pohádka se současným moderním lexikem

Pokud se ti líbila i jiná cvičení vyznač je puntíkem do příslušného čtverečku.



3) Zdůvodni svou odpověď z předchozí otázky. Proč zrovna toto cvičení?

4) Myslíš, že ses v psaní slohu nějak zlepšil/a? Jak? V čem?

5) Co bys chtěl/a ve svých slohových pracích ještě zlepšit?

6) Napiš zpětnou vazbu k průběhu své práce v rámci slohu v uplynulých 5 měsících.

7) Co si myslíš o své závěrečné písemné práci? Líbí se ti? Jsi na ni pyšný/á? Co se ti v ní povedlo a co naopak ne?

8) Chceš ještě zhodnotit nějakou jinou svou práci, nebo něco dodat?

NÁPADOVNÍK POSTAV

Jméno

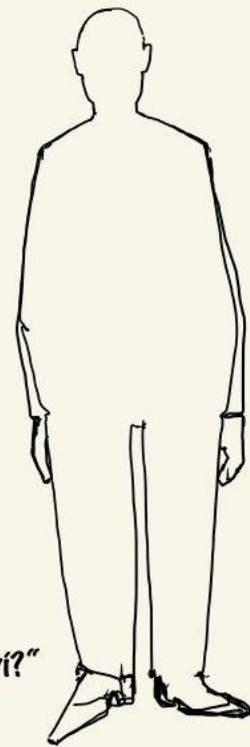
Minulost

Výška

Váha

Věk

Fyzický popis



„Jak mluví?“

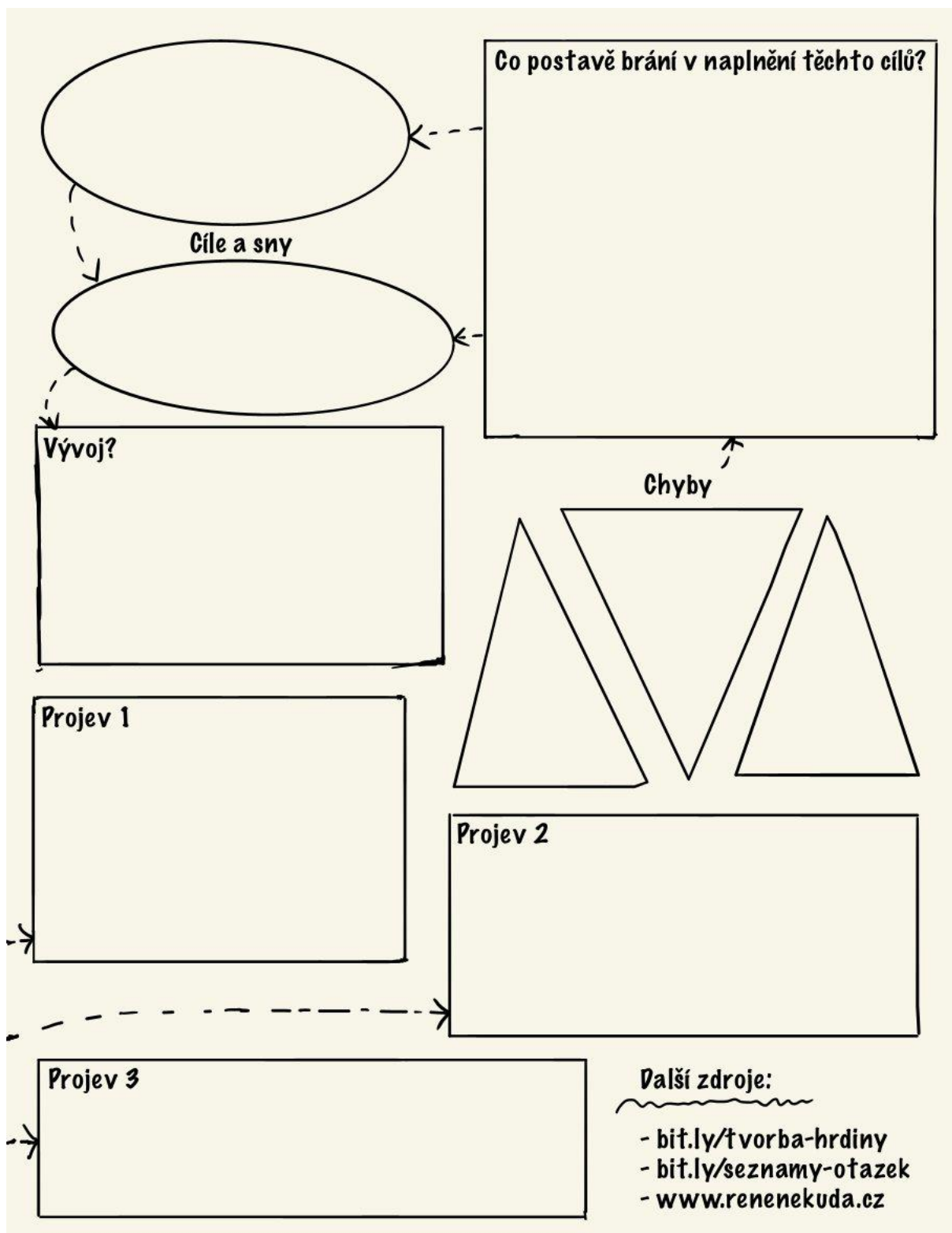


Klíčové vlastnosti

1)

2)

3)



Příloha 4

První práce – první verze

Věštba nadevše (Pohádka s kouzelným předmětem)

Jednoho dne se v království na Zlaté hoře narodila dcera, kterou pojmenovali Anastázie. Král z ní nebyl nadšený, chtěl totiž syna ne dceru. V den, kdy se narodila, ji domluvil sňatek s bohatým princem Kristiánem, aby z toho měl alespoň zasloužené bohatství. Královna byla ale nadšená, moc si přála mít dceru. A protože ani její věštící koule jí nemohla zaručit, že se jí doopravdy narodí dcera, tak to pro ni bylo milé překvapení.

V den princezniných osmnáctých narozenin, kdy se měla vdát za prý okouzujícího prince, se stalo něco nepředvídatelného. Ráno si totiž královna všimla, že její věštící koule není na svém místě. Po větším prozkoumání, ale zjistila, že není nikde, nikde na hradě, a vtom případě ne u ní. Anastáziina svatba se posunula a král vydal hlášení, ve kterém oznamoval, že kdo najde královninu věštící kouli, tak dostane princeznu Anastázii za ženu. To se ale nelíbilo princovi Kristiánovi. Po dlouhém dohadování se ale sám princ vydal hledat věštící kouli. Na tuto zákeřnou výpravu se vydala spousta mládenců. Většina z nich se ale vůbec nevrátila a nejspíš někde zahynula. Princ Kristián se ale vrátil, bohužel ale věštící kouli nenašel. Když už si ale všichni mysleli, že už se nikdy ani nenajde, tak se objevil jeden záhadný chlapec. Jmenoval se Honza a byl odhodlaný, že věštící kouli najde. Nikdo mu nevěřil, protože věděli, kolik lidí už se o to pokoušelo a že to nikomu nevyšlo. On byl ale odhodlaný, a tak se po pár dnech, rozhodl jít ji hledat.

Z jeho cesty nikomu nic neřekl, nikdo neznal podrobnosti, protože u toho byl sám, a tak jediné, co víme, je, že mu stálo v cestě mnoho překážek. Bojoval s drakem, přepadli ho loupežníci, a okradli ho na nedalekém zámku. I přes tyto náročné chvíle se mu, ale podařilo získat věštící kouli a neporušenou ji vrátil královně. Princezně Anastázii se dost zalíbil a vzala si ho z čisté lásky, i když ho moc neznala. Byli moc šťastní, a jestli přežili všechny války, tak tam žijí šťastně až do teď, a to i s věštící koulí, kterou Anastázie zdědila po své matce.

První práce – druhá verze

Věštba nadevše

(Pohádka s kouzelným předmětem)

Jednoho dne se královi a královně v království na Zlaté hoře narodila dcera, kterou pojmenovali Anastázie. Král nebyl moc spokojený, protože si přál syna. „K čemu mi bude holka?“ říkal si v duchu sám pro sebe. V den jejího narození jí domluvil sňatek s bohatým princem Kristianem ze sousedního království, protože mu za to princův otec slíbil velké bohatství. Královna byla ale nadšená, moc si přála mít dceru. A protože ani její věštící koule jí nemohla zaručit, že se jí doopravdy narodí dcera, tak to pro ni bylo milé překvapení.

V den princezniných osmnáctých narozenin, kdy se měla vdát za toho údajně okouzlujícího prince, se stalo něco nepředvídatelného. Ráno si královna všimla, že její věštící koule není na svém místě. Po větším prozkoumání, zjistila, že na hradě není k nalezení. Někdo ji asi ukradl! Anastáziina svatba se posunula a král vydal hlášení, ve kterém oznamoval, že kdo najde královninu věštící kouli, dostane princeznu Anastázii za ženu.

Princi Kristiánovi se samozřejmě nelíbilo, že by si měl princeznu vzít někdo jiný, a proto se rozhodl, že ztracenou kouli najde sám. Na tuto zákeřnou výpravu se ale vydalo spoustu mládenců. Většina z nich se však vůbec nevrátila, nejspíš někde zahynuli. Princ Kristián se nakonec vrátil, bohužel ale věštící kouli nenašel a raději se se i bez princezny vrátil domů. Když už si všichni mysleli, že je koule nadobro ztracená, objevil se jeden záhadný chlapec. Jmenoval se Honza. Odhodlaně se pustil do pátrání. Ztracenou kouli našel asi za pět minut v komnatě pod královninou postelí, nikoho totiž nenapadlo, se tam podívat.

Neporušenou kouli poté Honza předal královně, která se u toho trochu červenala. Princezně Anastázii se zalíbil a vzala si ho z čisté lásky. Byli moc šťastní, a jestli přežili všechny války, tak tam žijí šťastně až do teď, a to i s věštící koulí, kterou Anastázie zdědila po své matce. Koule i nadále věštila jen, když se jí chtělo, ale princezna měla alespoň o zábavu postaráno.

Druhá práce – první verze

Pohádka o Šnečím lese (Zvířecí pohádka)

Jednou k Červenému lesu přišla čarodějnice a proměnila ho na les černý. Její zaklínadlo znělo: „Abraka předabra, přeměň se na černý!“

Princezny a princové, kteří žili v červeném lese, se začali měnit na šneky, pak jim začaly růst ulity, zmenšovat se, a nakonec z nich začal téct sliz. Všichni si říkali: „Co se to děje? Co jsme komu udělali? Za co, pane Bože, za co?“

Mezitím se strašně smála a a hlavou se jí honily strašlivé plány na nakažení celého světa ve šneky.

Šneci se rozhodli, že jejich jediná naděje bude se dostat do civilizace a najít pomoc.

Šneci se po 3 dnech dostali za lidmi, řekli jim, co se děje a lidé se rozhodli, že půjdou zlou čarodějnici zabít.

Když se dostali k čarodějnici do věže, tak vzali, vidle a pochodně, zlou čarodějnici propíchnali a zapálili. Šneci se proměnili zpátky v princezny a prince.

Všichni se vrátili domů a žili šťastně.

Druhá práce – druhá verze

Pohádka o Šnečím lese (Zvířecí pohádka)

Kdysi dávno za devatero horami a devatero řekami byl v krásném lese nádherný zámek. Žilo tam spoustu normálních lidí.

Jednoho dne přišla k lesu stará čarodějnice, která byla moc zlá. Chtěla zámek i les začarovat tajemnou černou kletbou: „Abraka přebraka, braka přebraka.“ Ale neměla u sebe hůlku, a proto nasedla na koště a odletěla domů. Lidé ve vesnici netušili, co se přijde.

Když čarodějnice přiletěla zpět s hůlkou, sesedla z koštěte, vzala hůlku do ruky a začala zaklínat: „Abraka přebraka, braka přebraka.“ V tu chvíli se krásný pohádkový vysněný les proměnil ve strašidelný černý les. Lidé v zámku nevěděli, co se děje, ale z ničeho nic se všichni

začali zmenšovat. Báli se. Ve chvíli, kdy byli všichni malincí, začaly jim mizet nohy, a na zádech jim narostly ulity. Celé tělo měli pokryté slizem. A víte proč? Stali se z nich totiž šneci.

Lidé nevěděli, co dělat, ale jediné, co je napadlo, tak bylo to, že se musí dostat do normální civilizace. Trvalo to dlouho, protože to byli šneci, kteří jsou pomalí, jak všichni víme. Po třinácti dvou týdnech došli do městečka vedle zámku, ale nikdo si jich nevšimal. Lidé šnekům nerozuměli, ani když na ně mluvili, protože neuměli šnečí řeč.

Šneci byli v depresích, ale museli se vzpamatovat a naučit se žít dál svůj život jako šneci. Přestěhovali se zpátky do lesa a učili se vycházet s ostatními zvířaty. Vypadá to, že už je nikdy nikdo nevysvobodí, a do dnes kolují legendy o tom, co se vlastně stalo. Zazvonil zvonec a pohádka je konec.

Třetí práce – první verze

Zázračná sova (Zvířecí pohádka)

Žila jednou jedna nádherná sova, jmenovala se Ludmila. Byla mladá a nádherná, jak už jsme říkali. Bílá pera, lehce šedivá hlava a velké vykulené oči, jak sovy mívají. Žila na nejvýše rostoucí lípě na lesní hoře, kde žila i ostatní zvířata. Paní Ludmila byla taková doktorka. Pomáhala ostatním zvířatům, vždycky měla dobrou náladu. Často musela řešit zvláštní klienty, kteří si udělali něco, co snad ani nebylo možné, ale Ludmila vždy nasadila úsměv a šla do práce.

Jednou v lese za ní přišla paní zmije s velkým úšklebkem na obličejí. Zmije je vyhlášená zlodějka a je hodně silná, ostatní, kromě Ludmily, se jí hrozně bojí. Ludmila se jí zeptala přísným tónem: „Co tady děláš, zmije?“ Zmije se ušklíbne, nebere to vážně a povídá: „Co si myslíš, že chci?“ „Nehraj si tu na neviňátko, vím, jaká jsi zmije!“ řekla Ludmila našťvaným tónem a vypadalo to, že opravdu není ráda, že tam zmije přišla. „Ale, ale... Nejsi ráda, že mě vidíš? Jenom jsem si přišla promluvit o té nové bance, co je támhle.“ Ludmila řekla: „Poslouchám...“ Zmije se zasmála a pokračovala: „Slyšela jsem, že tam mají hodně peněz, asi miliony. Nemusela bys být doktorka, byla bys milionářka, stačí mi jenom pomoci.“ Ludmila souhlasila.

(O pár dní později) Zmije sdělila svůj plán: „Teď vlezeme dovnitř a ukradneme to.“ Ludmila souhlasila: „Dobře, ale jdi první.“ Zmije šla. Uvnitř už byla policie, zmije byla překvapená. Ludmila se jen ušklíbala: „Myslela sis, že to fakt udělám?“ Zmije zasyčela: „Tyyy... To ti nepřeju!“ Policie poté odvezla Zmiji do vězení a zvířátka se už nemusela ničeho bát.

Třetí práce – druhá verze

Zázračná sova (Zvířecí pohádka)

Jednou v dalekém lese žila jedna nádherná sova, která se jmenovala Ludmila – šlechetné jméno, pro šlechetnou sovu. Ludmila byla po lese vyhlášená její moudrostí a inteligencí. Ráda pomáhala ostatním, a také uměla léčit.

V lese žila také zmije, která byla zase vyhlášená svým kradením a zlobením ostatních zvířátek. Ludmila ji naštěstí uměla vždy zkrotit. Jednou, když šla Ludmila nakoupit, potkala

zmiji, jak se plazí. Ludmila si povzdychla: „Co chceš, zmije?“ Zmije odpověděla: „Nic, vlastně, chtěla jsem ti říct vtip.“ Ludmila si nebyla jistá, jestli slyšela dobře: „Vtip?“ „Ano, poslouchej. Vždycky, v každé situaci, ti podám pomocnou ruku,“ řekla zmije a usmála se. „Ludmila vykulila oči: „To je od tebe hezké.“ Zmije se začala smát ještě víc: „Já ale nemám ruce Ludmilo!“ „Proč nejsem překvapená?“ vzdychla Ludmila, pak se ale lehce zasmála. Opravdu jí to přišlo vtipné.

Potom se začaly bavit jako dvě dávné kamarádky. Povídaley si o tom, jak je Ludmila unavená ze všech problémů, se kterými za ní chodí ostatní zvířátka, zmije jí pozorně naslouchala. Vlastně se zmije moc nezapojovala, ale dělala sově jenom vrbu. Pak jí ale také řekla, co ji trápí. Zvířátka si na ni už zvykla, a když chce něco ukrást, tak to nikomu nevádí. Po nějaké chvíli se rozloučily. Ludmila měla ze setkání dobrý pocit a říkala si, že zmije asi není tak špatná, jak všichni říkali.

Druhý den se ale ukázal opak. Zmije se s Ludmilou bavila jen proto, aby si ji mohla dobře prohlédnout a převléknout se za ni. V převleku pak šla vykrást novou lesní banku. Vše se jí hladce podařilo, ale při útěku venku narazila na Ludmilu. „Co to?“ nechápala sova, co vidí před sebou. To už ale zmije utekla pryč. „Zmije?!“ Divila se Ludmila, protože svou kamarádku poznala. Ostatní zvířátka však nebyla tak bystrá, a zvláště ne policisté. Zmije utekla a oni chytili Ludmilu: „A máme tě!“

Marně Ludmila vysvětlovala, že je vše jinak, policisté jí nevěřili. Ludmila nemohla uvěřit, co jí zmije provedla. Přece se spolu včera i zasmály. Policisté vzali vystrašenou sovu do vězení, dali jí vězeňskou uniformu a zavřeli ji do cely. Pak se dozvěděla, že je odsouzená na padesát let. Pořád vzdychala. Nemohla uvěřit, že je odsouzena na padesát let za něco, co neudělala. Že je zmije zlá, to věděla, ale že provedla něco takového bylo kruté. Ludmila byla na zmiji vždy mírnější než jiná zvířátka, i když se chovala jako zmije, to, co jí ale teď provedla, jí nikdy neodpustí... Jediné, co teď chtěla, byla pomsta!