



Metodika dílen psaní na SŠ se zaměřením na terapeutické vyprávění

Diplomová práce

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Studijní obory:

Český jazyk a literatura
Základy společenských věd

Autor práce:

Mgr. Kateřina Sassmann

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury





Zadání diplomové práce

Metodika dílen psaní na SŠ se zaměřením na terapeutické vyprávění

Jméno a příjmení: **Mgr. Kateřina Sassmann**
Osobní číslo: P20000781
Studijní program: N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Specializace: Český jazyk a literatura
Základy společenských věd
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok: 2020/2021

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce bude zaměřena na vytvoření metodiky pro realizaci dílen psaní, s důrazem na podporu kreativity u žáků střední školy a zvýšení jejich písemných vyjadřovacích schopností. Stěžejním slohovým útvarem dílen psaní bude vyprávění, konkrétně terapeutické vyprávění. Tento slohový styl je zvolen s ohledem na specifika žáků střední zdravotnické školy. Zároveň je slohový útvar vyprávění i jedním z nejčastěji volených slohových útvarů u písemné maturitní zkoušky. Žáci v průběhu dílen psaní získají zkušenosti s procesem tvůrčího psaní, rozvojem svého kreativního potenciálu a zároveň propojí svou budoucí profesi s výukou českého jazyka v rámci poznání terapeutického vlivu literatury, tzv. biblioterapie. Metodika dílen psaní bude sloužit jako pilotní projekt pro následnou revizi ŠVP na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické v Liberci, p.o.

1. Řídit se organizačními a metodickými doporučeními vedoucí práce.
2. Prostudovat odbornou literaturu zaměřenou na slohovou výchovu, dílny psaní a biblioterapii; prostudovat RVP pro střední odborné vzdělávání (vzdělávací oblast Jazykové vzdělávání a komunikace).
3. Navrhnout metodiku pro realizaci dílen psaní na střední škole se zaměřením na slohový útvar vyprávění, konkrétně na terapeutické příběhy.
4. Aplikovat navržené postupy v praxi: Realizovat dílny psaní se žáky Střední zdravotnické školy v Liberci (výstupem terapeutické příběhy) a provést reflexi.
5. Formulovat závěry a vypracovat text diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

15. dubna 2022

Mgr. Kateřina Sassmann

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na vytvoření metodiky pro realizaci dílen psaní, s důrazem na podporu kreativity u žáků střední školy a zvýšení jejich písemných vyjadřovacích schopností. Stěžejním slohovým útvarem dílen psaní bude vyprávění, konkrétně terapeutické vyprávění. Tento slohový útvar je zvolen s ohledem na specifika žáků střední zdravotnické školy. Zároveň je slohový útvar vyprávění i jedním z nejčastěji volených slohových útvarů u písemné maturitní zkoušky. Žáci v průběhu dílen psaní získají zkušenosti s procesem tvůrčího psaní, rozvojem svého kreativního potenciálu a zároveň propojí svou budoucí profesi s výukou českého jazyka v rámci poznání terapeutického vlivu literatury, tzv. biblioterapie.

Klíčová slova: biblioterapie, naratologie, narativ, tvůrčí psaní, slohová výchova

Annotation

The thesis aims to develop a methodology for the implementation of writing workshops, with an emphasis on promoting creativity in secondary school students and increasing their written expression skills. The central stylistic unit of the writing workshops will be narrative, specifically therapeutic narrative. This style of essay is chosen with the specifics of secondary medical school students in mind. At the same time, the narrative style is also one of the most frequently chosen style units in the written final exam. During the writing workshops, students gain experience in the process of creative writing, developing their creative potential and at the same time connect their future profession with the teaching of Czech language in the context of learning about the therapeutic influence of literature, the so-called bibliotherapy.

Key words: bibliotherapy, narratology, narrative, creative writing, essay education

Poděkování

Mé poděkování směřuje k lidem, bez kterých by tato diplomová práce nikdy nemohla vzniknout, konkrétně Mgr. Michaele Kottenové, vedoucí práce, která mi byla v rámci naší výuky velkou inspirací a seznámila mne s komunikačním pojetím výuky českého jazyka, s možnostmi integrace všech tří složek výuky do jednoho celku, což je styl výuky, který mi dává smysl. O propojení všech tří složek jsem se snažila i v rámci navrhovaných dílen psaní.

Dále bych chtěla poděkovat mému manželovi Petrovi za trpělivost a podporu při studiu a tvorbě diplomové práce. Mé dceři Sáře, která oželela mnoho her a času s maminkou, abych si mohla splnit svůj sen. Mým rodičům, kteří dceru hlídali, abych mohla studovat.

Bez nich by se mé sny nemohly stát realitou.

„Budoucnost patří těm, kdo věří svým krásným snům.“ Eleanor Roosevelt

Obsah

Anotace.....	5
Annotation.....	6
Poděkování	7
Seznam obrázků	12
Seznam použitých zkratk.....	13
Úvod.....	14
1 Biblioterapie	16
1.1 Dělení biblioterapie	18
1.1.1 Dělení biblioterapie podle Pavla Svobody	20
1.1.2 Pohádkoterapie	25
1.1.2.1 Psychoanalytické aspekty pohádek z pohledu vývoje dítěte.....	26
1.1.2.2 Specifika vnímání a myšlení dětského čtenáře	29
1.1.3 Poetoterapie	30
1.1.3.1 Možnosti využití poetoterapie u čtenářů v dětském věku	32
1.1.3.2 Metody rozvíjející zájem o poezii u školních dětí	32
1.1.4 Imagoterapie.....	33
1.2 Funkce literatury ve vztahu k biblioterapii.....	34
1.3 Biblioterapeutické principy	35
1.4 Cíle biblioterapie	36
1.5 Příklady využití biblioterapie ve výuce	37
1.5.1. Metoda řízené imaginace v propojení se vzpomínkami a dalšími kreativně expresivními metodami v hodinách slohové výchovy	38
1.5.2 Biblioterapeutický vstup do hodin literatury	40
1.5.3 Evokace filosofického rozhovoru o existenciálních problémech prostřednictvím biblioterapeutické literatury	42
1.6 Expresivně formativní biblioterapie ve slohové výchově	45

2	Kreativita a její rozvoj	47
2.1	Fyziologická podstata kreativity	50
2.2	Měření kreativity	50
2.3	Rozvoj kreativity	52
3	Naratologie	53
3.1	Historie naratologie	53
3.2	Naratologické kategorie	55
3.2.1	Naratologická kategorie – událost	56
3.2.2	Naratologická kategorie – postava	57
3.2.2.1	Teorie utváření literárních postav	58
3.2.3	Naratologická kategorie – čas a prostor	59
3.2.4	Naratologická kategorie – vypravěč	62
3.2.4.1	Fokalizace	63
4	Didaktika slohové a komunikační výchovy	64
4.1	Kritické myšlení ve výuce slohové a komunikační výchovy	65
4.2	Tvůrčí psaní jako obohacení didaktiky slohové výchovy	66
4.3	Přístup učitele k výuce slohové a komunikační výchovy	68
4.4	Cíle slohové výchovy ve vztahu k RVP	68
4.4.1	Slohová a komunikační výchova v RVP pro střední školy	69
4.5	Charakteristika didaktických metod ve vztahu k Metodice dílen psaní	70
4.5.1	Metoda volného psaní	71
4.5.2	Mapa příběhu	72
4.5.3	Párové čtení	72
4.5.4	Konzultační koutek	72
4.5.5	Aktivizace smyslů	74
4.5.6	Hraní rolí	74

5	Praktická část – metodika dílen psaní se zaměřením na tvorbu biblioterapeutického vyprávění	75
5.1	Pedagogické cíle dílen psaní	75
5.2	Pravidla dílen psaní	76
5.3	Struktura dílen psaní	77
5.4	Žakovské portfolio dílen psaní	78
5.5	Role učitele v dílně psaní a prostředí	81
5.6	Didaktické pomůcky	81
5.6.1	Příběhová dřívka	81
5.6.2	Příběhová kostka	82
5.6.3	Pisatelská věž	83
6	Praktická část – struktura dílen psaní	84
6.1	Dílna psaní č. 1	84
6.1.1	Reflexe realizace dílny psaní č. 1	87
6.1.2	Návrhy na zlepšení dílny psaní č. 1	90
6.1.3	Možné alternativy práce v dílně psaní č. 1	90
6.2	Dílna psaní č. 2	90
6.2.1	Reflexe k realizaci dílny psaní č. 2	95
6.2.2	Návrhy alterace a možné alternativy práce v dílně psaní č. 2	96
6.3	Dílna psaní č. 3	97
6.3.1	Realizace dílny psaní č. 3	100
6.4	Dílna psaní č. 4	101
6.4.1	Metodické poznámky k minilekci pro učitele	105
6.5	Dílna psaní č. 5	106
6.6	Dílna psaní č. 6	109
6.6.1	Metodické poznámky k minilekci pro učitele	113

6.6.1.1	Generátory	114
6.7	Dílna psaní č. 7	115
6.8	Dílna psaní č. 8	118
6.8.1	Metodické poznámky k minilekci pro učitele	120
6.9	Dílna psaní č. 9	121
6.9.1	Metodické poznámky k minilekci pro učitele	124
6.10	Dílna psaní č. 10	124
6.10.1	Metodické poznámky k minilekci pro učitele	127
6.11	Dílna psaní č. 11	128
7	Závěr.....	131
8	Bibliografické zdroje.....	132
8.1	Knižní zdroje - obecné.....	132
8.2	Knižní zdroje – biblioterapeutické	134
8.3	Časopisy.....	134
8.4	Internetové zdroje	134
9	Seznam příloh.....	136

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Asociace – zdroj P. Svoboda – Biblioterapie	33
Obrázek 2 – Grafické znázornění úkolu k testu kreativity	51
Obrázek 3 – Fáze vývoje naratologie	55
Obrázek 4 – Typy analýzy	61
Obrázek 5 – Ukázka žákovského portfolia	80
Obrázek 6 – Příběhová dřívka	82
Obrázek 7 – Příběhová kostka	82
Obrázek 8 – Tvorba žákyně R1	88
Obrázek 9 – Tvorba žákyně Š.	89
Obrázek 10 – Tvorba žákyně R2	89
Obrázek 11 – Ukázka pracovního listu – prstová gymnastika	99
Obrázek 12 – Tvorba žákyně R1 k práci s příběhovými dřívky a principem háčeků	101
Obrázek 13 – Ukázka z portfolia – Proustův dotazník	115

Seznam použitých zkratek

R.A.F.T – výuková metoda, role – adresát – forma – téma

RVP – Rámcový vzdělávací program

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

ZŠ – základní škola

Úvod

Téma propojení terapeutického vyprávění, příběhů a slohové výchovy jsem si nevybrala náhodně. Jedním z důvodů byla má pětiletá dcera, která sama miluje předčítání, a doma momentálně žijeme v rozličných příbězích. Střídají se u nás princezny, draci, čarodějnice, duchové a skřítkci a nic není nemožné. Obdivuji dětský pohled na svět, který vystihuje text písně Napojen od Tomáše Kluse „*Vzpomeň, jak's s očima dítěte hleděl na letící ptáky, jak krásné bylo být na světě, s vědomím, že umíš to taky*“¹ V dětských očích je vše možné a vše překonatelné, děti mají pevnou víru ve ctnost Dobra a že vše zlé dobře dopadne. „*Věř však Ty, synu člověka, že's nedílná součást příběhu.*“² Druhým důvodem mého výběru byly příběhy. „*Příběhy tu nejsou bez lidí a lidé tu nejsou bez příběhů. Existují příběhy o maličkostech, zdánlivě nepodstatných detailech. Vyprávění, která už ztratila autora, ale žijí v příbězích konkrétních lidí.*“³ Příběhy jsou všude okolo nás a naše mysl žije v příbězích. Lidská paměť si nejlépe zapamatuje informace, které jsou zasazeny do nějakého příběhu, ideálně spojeného s emocemi. Každý si s sebou neseme svůj životní příběh, který každým dnem píšeme a rozhodujeme o tom, jaká bude jeho finální podoba. Několik let jsem se věnovala biografické péči o seniory a zpracovávala jsem životní příběhy seniorů. Pociťuji k životnímu příběhu člověka hlubokou úctu, mnoho lidí dokázalo překonat nemožné a mohou nám být velkou inspirací. Podobně mohou fungovat příběhy i jako lék, což byla hlavní motivace pro zaměření na terapeutické příběhy v rámci mé diplomové práce. Kapitola vztahující se k biblioterapii je rozsáhle zpracována i z důvodu nabídky, která mi otevírá možnost uplatnění biblioterapie v rámci komunitního centra pro psychiatricky a psychické nemocné osoby.

Jak mohou příběhy pomoci lidem a v jakých chvílích? Stěžejní otázka, která se vztahuje k tématu biblioterapie zpracovanému v rámci teoretické části diplomové práce. Zaměřila jsem se především na tvorbu pro děti, protože v tomto ohledu je velmi široké pole působnosti. Vzhledem k tomu, že několik let učím na střední zdravotnické škole, nabízelo se spojení tvorby příběhů se zdravotnickou tematikou. S dcerou mám i několik zkušeností z nemocničního prostředí a vím, jak dítěti dokáží příběhy pomoci. Všechno jde díky nim mnohem lépe, jednodušeji, bez slz a trápení. Stačí využít příběh a dítě je okamžitě velmi ochotně součástí děje. Nic nebrání tomu, aby v nemocnici byly lékařky kouzelnými čarodějkami – dobrodějkami, které znají speciální kouzla na léčení bolavých kolínek a jejichž kouzla nikdo nesmí slyšet,

¹ Cit. text části písně Napojen, Tomáš Klus

² Cit. text části písně Napojen, Tomáš Klus

³ Závěrková, M. a kol. Preferovaný příběh. První český průvodce narativní terapií. Str. 8

protože jsou moc tajná, a tak používají speciální uspávací triky. Podobných příběhů se dá vymyslet mnoho a to bylo i mým původním cílem: že zapojím žáky zdravotnické školy v psaní podobných léčivých příběhů. Bohužel do mého plánu zasáhla epidemie koronaviru, která nám nepřála v pravidelném setkávání žáků z různých ročníků, a v neposlední řadě i faktor času, kdy žáci čas po vyučování spíše využívali k doučování zameškaného učiva z distanční výuky. Přesto doufám, že mnou vytvořená Metodika bude moci být v budoucnu ověřena ve výuce celá. Dle mého názoru takto postavené dílny psaní poskytují žákům potřebnou míru autenticity, smysluplnosti, proč vlastně něco tvořit/psát. Podporují jejich kreativní a kritické myšlení. V neposlední řadě vnímám slohovou výchovu či dílny psaní jako významný přínos pro rozšíření jejich slovní zásoby a zlepšení jejich jazykového a gramatického projevu naprosto přirozeným způsobem: při tvorbě vlastního textu. Skrze tvorbu textu a příběhu získávají žáci velmi potřebné dovednosti v celé komplexnosti. A učitel tak zároveň získává velmi cenný dar v podobě možnosti nahlédnout více do vnitřního světa svých žáků a lépe poznat jejich životní příběh.

1 Biblioterapie

„Na počátku bylo Slovo a to Slovo bylo u Boha a to Slovo bylo Bůh. To bylo na počátku u Boha. Všechno povstalo skrze něj a bez něj nepovstalo nic, co je. V něm byl život a ten život byl světlem lidí. A to světlo svítí ve tmě a tma je nepohltila.“⁴ Slovo hraje pro člověka v celém jeho životě významnou roli. Zprvu se jednalo o slovo v mluvené podobě, ale později na významnosti nabývalo i slovo v podobě psané. Slovo má pro člověka obrovský potenciál na cestě k sebepoznání, pochopení a uzdravení. A právě silou psaného slova se zabývá biblioterapie. Vzhledem k tématu diplomové práce, která se zaměřuje právě na terapeutický potenciál psaného textu a jeho vlivu na čtenáře a na to, jakým způsobem tento text tvořit, je nezbytné se v úvodní kapitole věnovat i problematice biblioterapie.

Jedná se o poměrně mladý obor, který stojí na pomezí mezi literaturou, psychologií a psychiatrií. Hlavní rozvoj terapeutického vlivu literatury byl zaznamenán ve 20. století při zakládání speciálních knihoven při nemocničních zařízeních. Terapeutický vliv literatury však můžeme pozorovat mnohem dříve. Již ve starověkém Egyptě, za vlády Ramsese II., jsou potvrzeny zmínky o užívání četby při léčbě nemocných, stejně tak ve středověku se předčítání z knih těšilo oblibě i v nově vznikajících nemocnicích. Ve starověkém Řecku se výraz *therapeia* používal nejen pro léčbu medicínskou, ale také pro léčbu slovem, hudbou a uměním. *„V tradičním hinduistickém léčitelství se nabízela duševně zmatenému člověku k meditaci pohádka, která by jeho problému dávala tvar. Předpokládalo se, že rozjímáním nad příběhem narušená osoba odhalí povahu slepé uličky, v níž uvízl její život, i možnosti řešení.“⁵* Již v antickém Řecku lidé věřili v léčivou moc psaného textu. Kupříkladu Sókrates zastával názor, že léčba slovem navrácí člověku harmonii. Aristoteles předpokládal pozitivní účinky rýmovaného textu na člověka, je tedy právem považován za zakladatele poetoterapie (viz dále).

Při definování pojmu **biblioterapie** můžeme vyjít z etymologického rozkladu řeckých slov *biblion* = kniha a *therapeia* = léčit, zjednodušeně tedy můžeme biblioterapii definovat jako léčba knihou. V průběhu vývoje tohoto oboru se však setkáváme s různými druhy definic a také zaměřením tohoto oboru. Z pohledu současné odborné literatury je biblioterapie chápána jako: *„záměrné, systematické a cílevědomé terapeuticko-výchovné působení jednotlivými složkami literárního projevu na postižené, narušené, ohrožené a nemocné jednotlivce tak, aby napomohlo zlepšit anebo upravit jejich celkový stav ve smyslu zmírnění či eliminace problémů*

⁴ Cit. Bible, Jan 1:1-5

⁵ Bettelheim. *Za tajemstvím pohádek*. str. 34

v *chování a žití*.⁶ Z pohledu této definice se jedná o vědeckou disciplínu, která využívá poznatky z oboru psychologie, psychoterapie, psychologické analýzy a aplikuje je nejen do sféry zdravotnické, ale také do speciální pedagogiky. Jednoznačně se jedná o interdisciplinární obor. Další z definicí biblioterapie řadí tuto metodu mezi psychoterapeutické metody, „*keré využívají léčivých účinků četby. Jejich cílem je najít vnitřní problém, který v sobě klient nese a za pomoci vhodně zvolených textů mu usnadnit náhled na jeho situaci z různých úhlů pohledu a pomoci mu najít vhodné řešení či cestu. Text musí odpovídat jeho životní situaci, postava v příběhu musí řešit stejné problémy jako on.*“⁷ V současné době nacházíme několik forem biblioterapie, kdy se nejedná pouze o působení na duševně nemocné osoby, ale široké možnosti aplikace jsou i u zdravých jedinců, kteří procházejí náročnou životní situací a nacházejí se v období tzv. existenciální krize. V této fázi jim právě literatura může být lékem na zraněnou duši. Stejně tak lze terapeutický vliv literatury velmi dobře užít při komunikaci s dítětem. Zde se nabízí velké pole působnosti pro pedagogy, ale i pro rodiče, kteří mohou využít knihy jako cenný zdroj a možnost, jak dítěti vysvětlit abstraktní životní pojmy, či jim pomoci je provést náročným životním obdobím (např. úmrtí, rozvod rodičů, těžká nemoc apod.). Smyslem biblioterapie je cílená práce s příběhem a využití knihy pro práci s člověkem. Jedná se tedy o plánovanou, vedenou a kontrolovanou činnost. Pedagogická psychologie řadí biblioterapii mezi „*samostatnou expresivně-formativní terapii*“⁸ V této podobě se využívá především psaného textu, který má pomoci člověka a jeho prožívání nasměrovat společensky přijatelným směrem, pomáhá mu zorientovat se v jeho emocích, postojích a navodit u něho žádoucí a prospěšné prožívání. Vhodně zvolený text může být pro člověka určitým poselstvím, které mu může pomoci v jeho nelehké životní situaci. V užším pojetí biblioterapie se zaměřujeme na sémantické obsahy slov, v širším pak na samotný text. Souhrnně lze biblioterapii označit jako „*využití literatury při léčbě osob s emocionálními problémy nebo osob psychicky nemocných. Zároveň by měla sloužit jako prostředek k rozvíjení lidské osobnosti.*“⁹

První užití výrazu biblioterapie je doposud sporné. V několika zdrojích se uvádí, že prvně výraz použil americký farář a esejista Samuel McCord Crothers ve svém článku v roce 1916, kde psal o průběhu léčby psychických onemocnění pomocí knih. Druhou často zmiňovanou osobností je „*Christopher Morley a jeho román The Hounded Bookshop z roku 1919, ve kterém autor*

⁶ Online cit. (21.1.2022) <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bibliotherapy>

⁷ Online cit. (14.2.2022) <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie.html>

⁸ Online cit. (21.1.2022) (<https://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/mimoradne-cislo-2018/informace-a-konference/knihy-leci-v-kazdem-veku-books-are-the-best-medicine-for-all-age>)

⁹ Online cit (21.2.2022) <https://www.svkkl.cz/ctenar/clanek/2567>

*popisuje situaci v americkém Brooklynu v době končící první světové války. Podstatné pro terapii knihou je celý příběh a jeho zápletky, které jsou postaveny právě na důležitosti, zvláštnosti a výjimečném postavení knih v životě člověka. Knihy dokáží informovat, předávat hodnoty, vést člověka k určitému druhu chování a hlavně léčit zraněnou mysl i duši.*¹⁰

Významnou osobností, která spojila využití biblioterapie v nemocničním prostředí, byla americká knihovnice E. Kathleen Jonesová, která v roce 1904 zavedla používání knih v Massachusettské nemocnici v rámci terapie psychicky nemocných pacientů.

[9, 18, 41, 42, 44, 45, 49]

1.1 Dělení biblioterapie

V 70. letech 20. století došlo k rozčlenění biblioterapie do několika oblastí. O členění se zasloužila americká informační specialistka **Rhea Joyce Rubin** (*1950). Jedná se o **tři zaměření biblioterapie**:

- **klinická biblioterapie** – její využití je směřováno především v nemocnicích k pacientům těžce, nevléčitelně nemocných, v rámci psychiatrických klinik u lidí s duševním (psychiatrickým) onemocněním nebo v rámci psychoterapeutických sezení. Velmi často se jako terapeutický prostředek využívá literatury duchovní nebo literatury přinášející sebepoznání, osobnostně rozvíjející a pomáhající nalézat odpovědi na náročné životní otázky. Praktické využití této formy biblioterapie nacházíme například u terminálně nemocných pacientů v rámci hospicové péče, kde se často realizátorem biblioterapie stává pastor či kněz, který pomáhá terminálně nemocnému člověku projít fází akceptace konce jeho života, najít odpovědi na jeho otázky či dojít smíření. Jedná se tedy o spirituální přesah biblioterapie, kdy pečujeme o člověka holistickým způsobem, především se zaměřením na jeho spirituální potřeby. V tomto ohledu má literatura jednoznačně transcendentující působení. Další možné využití je u pacientů na psychiatrických klinikách v rámci aktivizační a resocializační péče. Literatura jim může pomoci nalézt ukotvení a cestu zpět z jejich duševní nemoci do reality. Třetím možným využitím je například u seniorů v rámci aktivizační péče, či při reminiscenčních aktivitách. Pro většinu seniorů byla četba knih hlavním informačním zdrojem během jejich dětství a produktivního života a většina z nich si život bez knihy neumí představit.

¹⁰ Online cit. (21.2.2022) <https://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/mimoradne-cislo-2018/informace-a-konference/knihy-leci-v-kazdem-veku-books-are-the-best-medicine-for-all-age>

Právě četba knih může pro ně být důležitým pojítkem mezi minulostí, současností a budoucností. Může jim pomoci udržet si sebeúctu, sebepojetí a zároveň jim nabízí možnost seberealizace. Pozitivní vliv můžeme sledovat i u pacientů s omezenými kognitivními funkcemi (např. demence), u kterých je zachována dlouhodobá složka paměti a mohou tedy prostřednictvím biblioterapie navázat kontakt se svým okolím a zlepšit své komunikační dovednosti. V neposlední řadě se využívá biblioterapie i v rámci zpracovávání životního příběhu klienta, který se tak stává aktivním tvůrcem nově vznikajícího textu. Tuto problematiku dále rozpracovává koncept psychobiografické péče dle prof. Erwina Böhma.

- **hagioterapie** – jedná se o součást klinické biblioterapie. Pojem je odvozen od řeckých slov *therapia* = léčba a *hagios* = svatý, posvátný. Tento typ biblioterapie využívá k četbě biblické příběhy. Sezení je většinou skupinové, kdy terapeut čte biblické příběhy, které jsou naplněny metaforickými obrazy aplikovatelnými do běžného života. Díky příběhům můžeme nalézt i řešení naší vlastní životní situace. *„Po přečtení příběhu terapeut vyzve klienty, aby se vyjádřili k přečtenému textu, aby vyjádřili své názory a pocity, které u nich příběh vyvolal. Všichni mají svobodu vyjadřování a právo na vlastní názor, terapeut reaguje na jejich odpovědi a klade jim další otázky, aby jim ukázal jiný způsob pohledu na danou událost či postavu. V průběhu rozhovoru se objevují základní hodnotové pojmy – jako otázky dobra a zla, lásky a nenávisti, msty a odpuštění, nemoci a zdraví, života a smrti. ...Hagioterapeutické sezení se snaží přivést pacienty k pochopení jejich chyb v životě, přimět je změnit chování a podnítit zájem věnovat se vyšším morálním hodnotám.“*¹¹ Hagioterapie se využívá především v rámci saturace spirituálních potřeb klientů.
- **institucionální biblioterapie** – její vymezení se částečně překrývá s předcházejícím typem. Taktéž je využívána v institucionální péči a věnuje se práci s nemocným jedincem. V rámci tohoto využití je kladen důraz na terapeutické působení literatury a výběr textů musí odrážet fyzický a psychický stav příjemce (klienta). V této oblasti se setkáváme s využitím biblioterapie v rámci konceptu basální stimulace, kdy například v rámci intenzivní péče jsou předčítány oblíbené knihy lidem v kómatu, poněvadž byl zjištěn pozitivní efekt lidského hlasu, reminiscenční rozměr čtení pomáhá pacienta v bezvědomí navracet zpět.

¹¹ Cit. časopis Prakt. Lék. 2015; 95(2): 68-72 Česneková a kol.

- **vývojová biblioterapie** – v současné době se tento typ nazývá expresivně formativní biblioterapií. Příjemci této formy biblioterapie nemají zdravotní problémy, je tedy zaměřena na zdravou populaci různého věku. „*Četba, resp. práce s knihou, didaktickým textem má podpořit proces psychologického vývoje a zajistit psychickou vyrovnanost jedince. Jedná se o jistý způsob prevence, či preventivních opatření ve vztahu k jedinci, nebo skupině.*“¹²

V praktické části své diplomové práce se budu nadále věnovat právě této formě biblioterapie. Vývojová biblioterapie má potenciál být zahrnuta do slohové výchovy v rámci pedagogické praxe, poněvadž umožňuje žákům zpracovávat vlastní emocionální prožívání psanou podobou, zaznamenat své prožívání, lépe formulovat své postoje a světonázor. V rámci tvorby textu může žák zpracovávat i nelehké životní situace. Při tvoření vyprávění jsem se setkala s tím, že žák zpracovával rozvod svých rodičů či úmrtí v rodině právě prostřednictvím aktivního psaní vyprávění v rámci slohové výchovy. Toto zpracování pak pro něho mělo terapeutický efekt, pomohlo mu s urovnáním si vlastních emocí, přijetím změny / ztráty skrze ventilaci „na papír“.

Další kritérium pro dělení biblioterapie můžeme vnímat z pohledu řízenosti, pak ji lze rozdělit na spontánní a řízenou biblioterapii.

1.1.1 Dělení biblioterapie podle Pavla Svobody

Zajímavé dělení biblioterapie nabízí taktéž Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D, speciální pedagog, který člení biblioterapii v kontextu speciálněpedagogických expresivně-formativních terapií, a to následujícím způsobem:

- **psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie** – jedná se o odvětví biblioterapie, které pracuje s problematickými oblastmi. Biblioterapeut pak doporučuje klientovi – čtenáři vhodné knihy, ve kterých hlavní hrdina řeší podobné problémy jako samotný klient, ať již se jedná o zdravotní potíže a z nich plynoucí úzkostné stavy či psychické nemoci, nebo různé druhy závislostí. Knih, které se věnují podobným tématům, existuje na trhu celá řada (např. knihy vydávané nakladatelstvím Pasparta nebo Cesta domů). Za zmínku určitě stojí následující publikace:

¹² Cit. online (21.2.2022) <https://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/mimoradne-cislo-2018/informace-a-konference/knihy-leci-v-kazdem-veku-books-are-the-best-medicine-for-all-age>

- Higašida Naoki, **A proto skáču**. – jedná se o zpověď třináctiletého chlapce, který má autismus a prostřednictvím slov se čtenáři rozkrývá jeho vnitřní svět a prožívání, které většinou bývá ostatním skryto a nepochopeno.
 - Kopecká Tereza, Kopecký Tomáš, **Naprostá šílenost**. – příběh o středoškolačce Anně, které byla diagnostikována úzkostná porucha. Tato publikace je zajímavá i svým zpracováním formou komiksu, které má potenciál oslovit čtenáře v adolescentním věku.
 - Březinová Ivona, **Řád sladkého sněhuláka**. – příběh chlapce, kterému byl diagnostikován diabetes mellitus 1. typu a musí se vypořádat nejen s léčbou, změnou životního stylu, ale i s odlišností od ostatních dětí. Na stránkách nakladatelství Pasparta jsou k této problematice ke knize ke stažení i metodicky kvalitní pracovní listy vhodné například pro práci s třídním kolektivem.
 - Míková Marka, Valecká Bára, **A smutek utek**. – kniha od nakladatelství Cesta domů nás provází různými druhy smutku a v neposlední řadě v závěrečné kapitole poskytuje i rady dětem, jak se smutkem pracovat. Ukazuje čtenáři, že i prožívání negativních emocí je normální a smutek může být různého původu.
 - Špinková Martina, **Kocouře, ty se máš**. – příběh z nakladatelství Cesta domů seznamuje nejmenší čtenáře s problémy stáří, nemohoucností, hendikepem.
 - Barth Rolf, **Můj druhý dědeček**. – publikace seznamuje nejmenší čtenáře se světem lidí se stařeckou demencí a s tím, jak k nim přistupovat. Jedná se o velmi cennou publikaci i s ohledem na zvyšující se incidenci demence v populaci.
 - Procházková Iva, **Středa nám chutná**. – kniha zpracovává problematiku dětí bez domova a odehrává se v prostředí dětského domova.
 - Ladegaard Knox Jeanette Brensson, **Je smrt jako duha?** – kniha z nakladatelství Cesta domů se zabývá problematikou umírání a smrti. V příběhu se čtenáři seznamují s hlavní hrdinkou Emily, které umírá babička. Emily u jejího lůžka potkává Smrt a vede s ní dialog. Kniha obsahuje i intertextové odkazy k jiným dílům a myšlenkám, například odkazy k antickému filosofovi Epikurovi, S. Kierkegaardovi aj.. V samotném jméne hlavní hrdinky je ukryt odkaz k americké básnířce Emily Dickinsonové (1830 – 1886), která se zabývala tématy blízkými smrti, lidskou bolestí, strachem, krásou a pravdou. (viz dále v podkapitole poetoterapie).
- K dané problematice můžeme nalézt množství publikací, určitě je vhodné čerpat i z děl krásné literatury či literatury pro děti a mládež. Výše uvedený přehled

jistě není vyčerpávajícím seznamem děl s biblioterapeutickým přesahem, ale pouze jejich ukázkou.

- tradiční biblioterapie
- **relaxační biblioterapie** – v rámci tohoto druhu můžeme biblioterapii členit na řízenou a neřízenou biblioterapii. V rámci neřízené biblioterapie je cílem uvolnění, relaxace, ke které vybízí již samotné téma knihy, které povzbuzuje naši představivost a poskytuje nám úlevu. V rámci relaxační činnosti se většinou pracuje s dvěma základními verbálními postupy. Především se jedná o vizuální imaginaci, kterou blíže rozpracoval německý neurolog a psychiatr Johannes Heinrich Schultz (1884-1970). Řízená imaginace provází čtenáře příběhem a posiluje jeho představivost a utváření vizuálních obrazů v jeho mysli. Využívá se i v rámci řízené biblioterapie. Druhým postupem je střídání fází uvolnění a řízeného posilování určitých svalových skupin, tuto techniku rozvinul Edmund Jacobson (1888-1983). Je možné použít i techniky sugescí, kterými se zabýval například J. Hartland a taktéž český hypnoterapeut prof. S. Kratochvíl. Zajímavou alternativou pro práci s dětmi jsou i rytmizované sugesci pro děti od Romany Suché.
 - Příkladem knihy, která se zabývá řízenou imaginací a sugesci je publikace od Romany Suché **Léčivé pohádky pro dětskou duši**, která obsahuje i doprovodný manuál pro práci s knihou pro rodiče či pedagogy.

*„Příběhy mi pomáhají,
velký vliv na mě mají.
Řídí mysl, jednání,
všechny chmury zahání.“¹³*
- **edukační biblioterapie** – tento typ spojuje výše uvedené typy a doplňuje je o výchovně-vzdělávací cíl. Smyslem tedy nejsou pouze obvykle terapeutické cíle, ale také rozšíření znalostí z dalších oborů (př. geografie, zoologie, archeologie, botanika apod.) a to přirozeným způsobem, který respektuje dětskou zvědavost.
- **biblioterapeutické psaní deníku** – jedná se o metodu, ve které si klient píše sám deník. Jedná se o tradiční biblioterapeutické intervence, které se využívají například i v rámci psychiatrické léčby duševních onemocnění. Podobnou formu lze použít i v rámci vhodně sestaveného čtenářského deníku, který podporuje sebepoznání v rámci vlastní

¹³ R. Suchá. Léčivé pohádky pro dětskou duši. Manuál. Str. 3

četby, další využití se skrývá v reminiscenční terapii seniorů či při narativně vedeném biblioterapeutickém sezení.

- **biblioterapie jako tvůrčí psaní** – v této oblasti se rozvíjí různé tvůrčí techniky práce s textem, jedná se především o jazykové hry se slovy či vlastní literární tvorbu. Takto pojatou biblioterapii lze spojit i s **paremiologickou terapií** (parémie = přísloví, úsloví, pořekadla, aforismy atd.)
- **biblioterapie narativní** – je nezbytné rozlišit pojem narativní biblioterapie od narativní terapie či narativní psychologie. Ve druhém případě se jedná o práci s příběhem za účelem ovlivnění sebepojetí klienta a tzv. přerámování jeho postojů. Naopak narativní biblioterapie tyto ambice nemá. Používané příběhy se nemusí dotýkat života čtenáře, ale práce s různými životními příběhy posiluje socializaci jedince, probouzí jeho zájem o dění ve společnosti. Skrze příběhy se více angažujeme v životních problémech jiných lidí a roste naše schopnost empatického chování. Podobný princip využívají i některé neziskové organizace, například Amnesty international a jejich projekt **Živé knížky**. Tento projekt jsem měla možnost prožít i s mými žáky a jeho přínos byl významný nejen z hlediska uvědomění si vlastních předpokladů, ale především v posílení úcty k životnímu příběhu člověka.
- **biblioterapie lyrická** – svým zaměřením se podobá poetoterapie, ale na rozdíl od ní pracuje spíše s volným veršem a zabývá se spíše syžetem veršovaného příběhu. Zdůrazňuje tedy „nepoetické“ literární prvky v básni. Velmi často se lyrická biblioterapie spojuje s prvky dramatizace či výchovnou dramatikou, kdy čtenáře (zde spíše posluchač) reaguje například pohybem na recitovanou báseň. Velmi často se jedná o instinktivní jednání a asociace.
- **biblioterapie virtuální** – tato forma využívá virtuální prostředky a pomůcky, jako jsou různé sociální sítě či komunikační platformy (Messenger, Whatsapp, Skype apod.). Princip spočívá v propojení účastníků biblioterapie distančně. Příkladem může být například společná tvorba příběhu prostřednictvím sms či whatsappové zprávy ve formě navazujícího příběhu.
- **biblioterapie polyestetická** – tento typ biblioterapie v sobě kombinuje všechny možné druhy expresivních terapií (viz dále kapitola Expresivně formativní biblioterapie ve slohové výchově). Můžeme tak kombinovat prvky arteterapie, muzikoterapie, dramatizace s literárním textem či samotným procesem tvůrčího psaní. Velmi

zajímavým spojením je využití dramatizace našich vzpomínek a následného sdílení ve dvojici, což slouží jako evokace tvůrčího procesu psaní.

- **ontogeneticky orientovaná biblioterapie** – v rámci této formy biblioterapie pracujeme s jednotlivými vývojovými fázemi dětského věku a převážně psychosociální vývoj se vhodným výběrem literatury snažíme pozitivně ovlivnit. Je nutné podotknout, že nevhodně zvolená literatura, která neodpovídá vývojovému stádiu dítěte, může být základem mnoha fobií či úzkostí. Je nezbytné si uvědomit, že vývoj dítěte začíná již v prenatální období, kdy dítě vnímá sluchové vjemy nejen z vnitřního prostředí těla matky, ale také z vnějšího prostředí, velmi pozitivně na plod působí hlas matky. Hlasový kontakt matky a plodu podporuje budování jejich vzájemného vztahu a upevňuje tak vznik primární vazby matka – dítě, která je nezbytná pro správný psychomotorický vývoj dítěte, kterému poskytuje dostatečný pocit bezpečí a jistoty.
 - Na principu ontogeneticky orientované biblioterapie je postavena například i publikace neziskové organizace **Nedoklubko**, která vydala terapeutickou a informativní knihu pro rodiče předčasně narozených dětí. V první části kniha s názvem **Vítej, kulíšku** (autorka Edith Holá, projekt Pohádky pro kulíšky) obsahuje sedm duhových pohádek, které mají za cíl pomoci matkám láskyplně přijmout své předčasně narozené děti. Zároveň jsou pohádky určeny k předčítání pro předčasně narozené děti, protože zvuk hlasu rodičů na ně působí již v rámci neonatologické péče velmi pozitivně.
- **biblioterapeutické testování** – poslední typ biblioterapie je velmi užitečný nejen pro samotné biblioterapeuty, ale i rodiče či učitele, kteří mohou získat lepší přehled o čtenářských zájmech třídní skupiny. Jednotlivé testy umožňují vhodně zvolit biblioterapeutickou literaturu. V prvé řadě je nezbytné znát i **úroveň čtení žáků**. Za sociální únosnou mez úrovně čtení je považována schopnost nahlas přečíst středně těžký text rychlostí cca 60 slov za minutu, dále se posuzuje jaké je procento chybně přečtených slov. Nepochybně sem patří i testy ke zjišťování literárních preferencí či úrovně kreativity.

V další podkapitolách se práce zaměřuje na další dva druhy expresivních technik, které můžeme taktéž řadit k biblioterapii, ale zaujímají své svébytné místo. Jedna z kapitol se věnuje specifikám pohádek, tedy **pohádkoterapii** a jejich psychologickému přínosu pro čtenáře. Další

kapitole je zaměřena na tzv. **poetoterapii**, která pracuje v aktivní podobě s krásou slova, hrou se slovy a v pasivní formě je zaměřena na ovlivnění psychiky a prožívání samotného čtenáře.

[25, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 46,]

1.1.2 Pohádkoterapie

Pokud se zaměříme na další podtyp biblioterapie, nelze nezmínit i **pohádkoterapii**, která spadá do relaxačních metod, jež pomáhají dítěti s jeho starostmi, zbavují jej strachu a úzkosti, vytrhávají ho z jeho osamělosti a pomáhají mu rozvíjet jeho představivost. Jedním ze stěžejních významů pohádek je pomoci dítěti nalézt smysl vlastního života. „*V každém věku hledáme a musíme být schopni nalézt alespoň zrnko smyslu s již dosaženou úrovní naší mysli a našeho chápání.*“¹⁴ Porozumění smyslu vlastního života a životu jako takovému je známkou psychické zralosti. V současné době se často setkáváme s názorem, že pohádky jsou pro děti 21. století přežitkem, který jim nepřináší žádné poznatky o současném moderním světě. Opak je však pravdou. Dítě se prostřednictvím pohádek učí rozlišovat polaritu dobra a zla, proto jsou v pohádkách dobré a zlé bytosti jednoduše charakterizovány, aby je i malé dítě snadno rozpoznalo. Dobro a zlo je prostřednictvím činů a postav přítomno rovnoměrně zastoupené v každé pohádce, stejně jako je obojí zastoupené v každé pohádce, stejně jak je obojí zastoupené v každém z nás. Dítě má tak možno poznat, že i „trochu“ zla je v něm samotném, ale má příležitost se identifikovat s dobrem. Pohádky, patřící k našemu významnému kulturnímu dědictví, nejen dítěti ukazují vnitřní problémy člověka a jeho správných řešení v nesnázích s ohledem na kulturu, ve které vyrůstá.

Příběh by měl dítě nejen bavit, zaujmout ho a probudit v něm zvědavost, ale pokud má mít hlubší dopad, pak musí především probouzet představivost, pomáhat rozvíjet kognitivní schopnosti a ventilovat jeho emoce. Součástí pohádek je pak i morální ponaučení, které dítě kultivuje stran jeho morálního vývoje, kdy mu pohádky naznačují mezi řádky, co je dobré a smysluplné. „*Podle psychoanalytického pohledu obsahují pohádky důležitá sdělení pro vědomou, předvědomou a nevědomou mysl.*“¹⁵ Problémem současných příběhů pro děti je, že se velmi často zcela vyhýbají základním existenciální problémům, dítě tak ponechává s jeho strachy a úzkostmi osamocené. Kdežto pohádka staví dítě tváří v tvář základním lidským krizím a vnímá existenciální úzkosti vážně. Oslovuje u dítěte jeho potřebu být milován, jeho

¹⁴ Bettelheim. *Za tajemstvím pohádek*. str. 9

¹⁵ Tamtéž, str. 12

strach z bezcennosti (vzpomeňme pohádky, kdy i malý člověk přemohl obra, kterým z pohledu dítěte může být dospělý), ukazuje nám lásku k životu a strach ze smrti. V onom klasickém klišé *...a žili šťastně navěky* ukazuje dítěti rozměr lidského života, jeho pravého smyslu v nalezení sounáležitosti s druhým člověkem. Právě nalezením opravdového mezilidského vztahu může člověk uniknout separační úzkosti a dosáhnout nezávislé existence. Léčivý potenciál pohádky nalézáme v momentě, kdy v příběhu vidíme náš vlastní vnitřní konflikt v daném okamžiku života a najdeme k němu své vlastní řešení. Proto také stejná pohádka může oslovit dítě v různém věku jiným obrazem, protože se nachází v jiné vývojové fázi života a řeší jiné vlastní vnitřní konflikty.

1.1.2.1 Psychoanalytické aspekty pohádek z pohledu vývoje dítěte

Aby pohádky naplňovaly svůj potenciál a předaly dítěti maximum, měly by uspokojovat nějakou jejich aktuální vývojovou potřebu. Je důležité umět pracovat s profilem hlavního hrdiny a symbolicky mu vtisknout určité charakteristické rysy, které mohou uspokojit čtenářské citění a duševní poptávku.

I když se v dnešní době můžeme setkat s určitou revoltou proti klasickým pohádkám, je nutné zmínit, že jsou v nich obsažené základní morální pravdy a zároveň dokáží reflektovat vývojové obtíže, se kterými se dítě setkává. Zásadní otázkou zůstává, jak rozlišit pohádku, která je pro dítě takovým přínosem od pouhého „pohádkového balastu“? Výstižnou odpověď nabízí pojetí Bruno Bettelheima, který píše, že *„je-li příběh pohádkou, nebo něčím úplně jiným, můžeme zjistit, tak že se zeptáme, zda se po právu hodí nazvat ho darem lásky pro dítě.“*¹⁶

V následující části s využitím příkladu propojení pohádek s poznatky z vývojové psychologie vztahující se k vývojovým psychologickým potřebám dítěte. V některých pohádkách, jak již bylo zmíněno, jsou obsaženy základní vývojové úkoly dítěte. V epigenetické teorii vývoje dle E. H. Eriksona (1902 – 1994) důležitý poznatek, který tvrdí, že v první vývojové fázi by dítě mělo získat především základní pocit důvěry a jistoty v okolní svět. Svět by pro něho mělo být místo, které je především předvídatelné a nalézá v něm oporu. Onu předvídatelnost můžeme nalézt i v pohádkách, ať již se jedná o typické archetypy, se kterými pracoval i C. G. Jung, nebo o onu předvídatelnost, kdy pohádky vždy mají dobrý konec, zlo je potrestáno a dobré postavy

¹⁶ Bettelheim. *Za tajemstvím pohádek*. str. 36

žijí spokojeně až do smrti, je jim tedy přichystán za jejich dobré skutky spokojený a šťastný život. V tomto momentě přesně pohádka naplňuje vývojovou potřebu dítěte.

Jak již bylo zmíněno, pohádky pracují především s **archetypy**. Jedná se o pojem, který do praxe uvedl švýcarský lékař a psychoterapeut **C. G. Jung** (1878 – 1961). Nauka o archetypech tvoří jádro Jungovy analytické psychologie. Původně Jung převzal tento pojem ze starých antických spisů. „*Pohádky zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší, nejhutnější a nejpřesnější podobě. V tomto čistém tvaru nám archetypové obrazy poskytují nejlepší návod k porozumění procesům, které se odehrávají v kolektivní psyché.*“¹⁷ Archetypy nám tedy poskytují obraz kolektivní dějinné zkušenosti lidstva, zasahují do našeho podvědomí. Jsou to naše myšlenkové struktury, které ovlivňují naše vnímání. Tyto struktury však nejsou vědomé, jsou tedy geneticky zakotvené, evolučně získané univerzální systémy. Archetypy můžeme najít ve všech formách expresivní lidské činnosti, tj. v malbě, hudbě, sochařství, fantazii, snech a v neposlední řadě v literatuře. Na výskyt nejčastějších archetypů v literatuře budou zaměřeny následující odstavce. Většina pohádek pracuje s totožnými archetypy, které se v různých obměnách opakují. Toto opakování má dle Junga své opodstatnění, aby se více „dostalo“ do našeho podvědomí a stalo se součástí našeho bytostného Já (dle Junga nazývaného Selbst). Každý jedinec i každá kultura však prožívají archetypy rozdílně a vnímají jako podstatné jiné druhy archetypů či jinou vývojovou fázi. „*Archetypový obraz si nesmíme představovat pouze staticky, protože se vždy jedná o proces, který zahrnuje specifickým způsobem i ostatní obrazy. Archetyp představuje určitý psychický impuls, který působí jakoby v jednom lineárním paprsku, ale zároveň se jedná o celé magnetické pole, které se rozprostírá všemi směry.*“¹⁸

Základní pochopení významu archetypu pro daného jedince tkví dle Junga v pochopení základní lidské situace, ze které motivy vznikají.

Mezi **základní archetypy** řadíme Anima (ženský prvek), Animus (mužský prvek), Stín, Self (Já). Dále můžeme nalézt i rozpracované **doplňující archetypy**, mezi které patří Matka, Otec, Moudrý stařec, Kejklíč, Hrdina, Panna, Božské dítě a Sjednocení. Jedná se vlastně o rozpracování výše uvedených základních archetypů z pohledu různého vývojového stádia našeho Já, ve kterém se nacházíme a které má šanci nás oslovit, resp. naše podvědomí.

¹⁷ M.L.von Franz. Psychologický výklad pohádek. str. 7

¹⁸ Tamtéž, str. 8

Anima, ženský prvek, představuje archetyp hybné, živoucí síly, která naše Já pohání kupředu, avšak ve své přemíře může mít katastrofální důsledky pro jedince. V pohádkách bývá tento archetyp znázorněn matkou, dcerou, dívkou, bohyní, ale i abstraktní postavou moudrosti. Naopak mužský prvek **Animus** představuje maskulinní protějšek Animy, orientuje se navenek, je méně emočně angažovaný, více racionální. Má duchovně řídicí a tvořivý aspekt. V příbězích jej nalezneme jako muže, hrdinu, dobrodruha či moudrého starce. **Archetyp stínu** představuje vše temné v naší lidské psychice. Každý z nás v sobě různě hluboko ukrýváme temný stín naší osobnosti a pohádky jej citlivým způsobem pomáhají ukrývat, pracovat s ním skrze přijetí. Hlavní cílem dle hlubinné psychologie je nás osobní stín zvědomit, aby na nás, naši psychiku, neměl destruktivní účinky. Představitel stínu může být čert, démon, temnota, tma. Posledním základním **archetypem je Self** (bytosné Já), jedná se o jednotu, celistvost naší psychiky. Hlavním cílem je nalezení rovnováhy. Každé náboženství pojmenovává tento archetyp různým způsobem, ale všechny hovoří o jednom, o cestě našeho Já za rovnováhou a celistvostí. Vývojově si prochází naše Já určitou cestou. Musíme vytvořit naše Já, najít, kým jsme, následně projít procesem individuace a utkat se s naším mužským a ženským archetypem a vyjít z tohoto zápasu jako integrované Já.

V druhém vývojovém období zmíněné epigenetické teorie E. H. Eriksona čeká na dítě zhruba ve věku 1 – 3 roky vývojový úkol, který Erikson nazýval autonomie versus stud. V tomto období se rozvíjí pro další život tolik důležité volní vlastnosti. Dítě touží po samostatnosti, je aktivní a iniciativní, chce sebevládu a vynakládá značené úsilí k dosažení svého cíle. I v tomto vývojovém úkolu mu mohou být pohádky prospěšné. Můžeme zmínit příběh O rybáři a džinovi, ve kterém rybář napočtvrté uloví láhev s džinem, který mu slíbí splnit přání. Metaforicky zde nacházíme předávavý princip, že když se dítě bude hodně snažit, nakonec jeho úsilí bude odměněno. Důležitá je v příběhu i dějová linka džina, který tráví několik století uvězněný v lahvi a postupně se vyvíjí jeho postoj k případnému nálezci od prvotní euforie, nadšení, po vztek, zklamání a rezignaci. Podobné pocity zažívá dítě, pokud je svou primární pečující osobou „opuštěno“, byť jen na relativně krátkou dobu, ale čas pro takto staré dítě je velmi relativní. Pro dítě vývoj džinový úvah dodává příběhu na psychologické věrohodnosti a umožňuje mu případnou identifikaci. Důležitý je i moment, kdy rybář přelstí džina. Rybář buď může symbolizovat „silného rodiče, který dítě vždy ochrání“, pak zde nalézáme uspokojení základní potřeby bezpečí a jistoty, nebo může znamenat metaforu pro dítě samotné, které si vůči dospělým připadané méněcenné, malé a bezmocné, ale příběh mu ukazuje, že i slabší a menší může přemoci obra, posilují se tak tím jeho volní vlastnosti, sebeúcta a sebevědomí.

Taktéž ve zmíněné pohádce nacházíme dilema, které řeší každý člověk, zda se ve svém životě řídit rozumem či svými pocity. Jinými slovy zralost rybáře (symbolika rodiče) a nezralost džina nás vede k otázce, zda podlehneme principu slasti (hédonismu) nebo se budeme soustředit na život ovládaný principem reality.

Výhodou pohádek, na rozdíl od bajek, je že poskytují mravní ponaučení jen tak mimochodem. Dalším jejich nesporným pozitivem je, že nás přímo nestaví k věci přímo a neříká, jak si máme vybrat, jako tomu bývá v podobě mýtů. Zatímco mýtus končí tragicky, pohádka má většinou šťastný konec, čímž je výrazně optimističtější laděna. Pohádky nám umožňují snadnější identifikaci, protože většinou vypráví příběhy „obyčejných“ lidí a i nadpřirozené schopnosti prezentují jako něco naprosto běžného, nad čím není důvod se pozastavovat. Vykreslují svět a události takové, že by se klidně mohly přihodit i nám či komukoliv jinému. *„Mýty ukazují ideální osobnost, která koná na základě požadavku NadJá, kdežto pohádky zobrazují celistvost Já, které je svolné s přiměřeným uspokojením pudových přání našeho Ono.“*¹⁹ Podobný vývoj našeho ega můžeme nalézt přirozeně zakomponovaný například v pohádce O třech prasátkách, kde kromě tohoto psychologického vývoje můžeme najít i mravní ponaučení v duchu „práce kvapná, málo platná.“ První dvě prasátka, která si velmi rychle postavila své chatrné domečky a nakonec doplatila na své slasti, protože byla sežrána vlkem, představují nižší vývojové stupně našeho Já a pouze skrze zánik nižších vrstev Já může vzniknout NadJá symbolizované třetím prasátkem, které je vykresleno jako nejpečlivější, nejsilnější a nejchytřejší.

V neposlední řadě pohádky a pohádkové příběhy rozvíjí u dětí jejich představivost, promlouvají do jejich podvědomí, dávají jim pocit, že vše je možné. Pohádky obohacují dětský svět a dodávají mu kouzelné zabarvení prostě proto, že dítě přesně neví, jak na něho pohádky působí. Je tedy důležité, aby rodič byl dítětem průvodcem v tomto kouzelném světě, ale nevysvětloval a nechal nalézt vysvětlení samotné dítě.

1.1.2.2 Specifika vnímání a myšlení dětského čtenáře

Kognitivní funkce dítěte vykazují oproti dospělému jedinci určité zvláštnosti. Jedním ze specifických rysů, které nalézáme v myšlení malého dítěte, je **animismus**, což znamená, že dítě přenáší lidské povahové vlastnosti a charakteristiky i na zvířata. Proto v dětských příbězích a pohádkách vystupují velmi často postavy z říše zvířat, které mluví, konají hrdinské činy, jsou odvážní, zbabělí, umí vykonávat různá povolání, vařit dort či se oblékat jako člověka, nic z toho

¹⁹ Cit. Bettelheim. *Za tajemstvím pohádek*. str. 55

dítěti v batolecím období a předškolním věku nepřijde zvláštní. V batolecím období se i výrazně začíná rozvíjet řeč a dítě začíná chápat, že slovo označuje určitou věc či proces, a postupně si znalost jednotlivých symbolů osvojuje. Vznikají tzv. **prekoncepty**, se kterými je pak vhodné pracovat i v průběhu školní docházky.

Další specifíkem v myšlení dítěte, které promítá i do poslechu pohádek a příběhů, je **magičnost**. Dítě si zcela běžně mění skutečnost podle svého přání a promítá smyšlené do reality. Je běžným jevem, že se může dítěti v mysli spojit svět pohádky s realitou. Dále v něm nalézáme i **egocentrismus**, tedy přesvědčení, že názor, který zastávám já, mají i všichni ostatní. Dítě nebere v potaz, že druhý člověk může mít odlišné názorové stanovisko. V neposlední řadě se objevuje **fenomenismus**, kdy dítě vnímá svět přesně takový, jaký se mu jeví. Toto vnímání souvisí s černobílou polaritou vnímání dobra a zla. Je nutné zmínit, že vnímání a rozlišování dobra a zla je kulturně podmíněno a předáváme jej nejen skrze výchovu, ale také skrze pohádky, které jsou nositelem kulturního dědictví dané země.

[1, 2, 5, 16, 25, 30]

1.1.3 Poetoterapie

„Dnes ráno poznal jsem

Co pro mě důležité je

Jít sám za svým snem

Nebát se beznaděje.“²⁰

Původní podoba biblioterapie nepracovala s rozdělením na práci s prozaickým či poetickým textem. Postupem času se však nakonec z hlavního proudu biblioterapie oddělila **poetoterapie**, kterou můžeme taktéž zařadit mezi expresivní terapie používané ve speciální pedagogice. Mezinárodní asociace poetoterapie tvrdí, že poezie a další formy literatury se starají o duševní, osobnostní růst čtenáře a pomáhají dosáhnout jeho terapeutických cílů. Samotnou poetoterapii můžeme definovat jako terapeutickou metodu, která „*využívá prvků poezie za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů... může být zacílena nejen léčebně, ale také preventivní a rehabilitačně.“²¹* V dnešní době je již zřetelné oddělení poetoterapie od biblioterapie, která se dnes specializuje především na práci s dějovou linií příběhu, dějovým

²⁰ Úryvek básně Tomáš Böhm, To máš podruhé.

²¹ Svoboda. Poetoterapie. Str. 15

významem textu a využívá nejčastěji techniky přehrávání rolí, převyprávění příběhů, vytváření jiných časových linií apod. Poetoterapie se zaměřuje spíše na podvědomou práci, jak naše mysl vnímání rým, rytmus a zvukomalbu, což jsou jevy, které člověk dokáže vnímat již od útlého věku formou dětských básniček a říkanek, na kterých do svého podvědomí vstřebáváme přirozený rytmus a zvukomalebnot jazyka. Poetoterapie se tedy zaměřuje především na vnímání pocitů, nálad a emocí. Velmi často je poetoterapie spojována s logoterapií dle pojetí V. E. Frankla, který patřil k představitelům psychoanalytického směru, tzv. třetí vídeňské psychoterapeutické školy. V jeho pojetí je **logoterapie** vnímána jako psychoterapie s lidskou tváří, kdy ve středu se nachází duchovní dimenze člověka, jeho hledání, tázání po lidském bytí a přirozená lidská touha po smyslu. V podobném pojetí tvořila své básně i již zmiňovaná americká básnířka Emily Dickinsonová.

„V kratičkém životě,

Jenž trvá pouhou chvílí,

Jak moc – jak málo svést

Dokáží lidské síly?²²

Prostředkem poetoterapie je báseň či jiný poetický text, ideální je využití především lyrické poezie. Důležitou úlohu při práci s lyrickým poetickým textem hraje i tzv. **fonická poezie**, která se zabývá prací s lidským hlasem jako prostředkem k vyjádření emocí, které mohou zvyšovat citové napětí básně. Je tedy nezbytné v rámci poetoterapie pracovat nejen s organizací a souhrou slabik (tedy zvukomalbou, rýmem a rytmikou slov), ale také s faktory přednesovými, ať již se jedná o faktory akustické (barva hlasu, dynamika přednesu, tempo, hlasitost), ale také jsou zde zahrnuty faktory vizuálně prostorové, tedy vhodná volba barev, uspořádání terapeutické místnosti, ev. volba kostýmů. Naše vnímání zahrnuje komplexní obraz a působí na nás nejen prvky auditivní, ale také vizuální, motorické a vnímání prostoru.

Poezie má silný emoční náboj a dokáže ovlivnit naši psychiku. Především v nás vyvolává četné představové asociace. Díky básním si čtenář může lépe uvědomit, co cítí, nejde tedy o výsledek, ale cestu, po které nás poezie provází, směrem k poznání sebe sama a porozumění vlastním emocím. Existuje tedy předpoklad, že poezie má potenciál být pomocníkem k psychoanalytickému rozkrývání osobnosti.

²² Dickinsonová, Emily. Duše má být vždy dokořán.

S básní lze pracovat různými způsoby, můžeme například s **básnickým textem vést dialog**, ptát se sami sebe a pokoušet se nalézt odpovědi na otázky, které před námi poetický text otevřel. Takového tázání vede k hlubšímu sebepoznání. Lze samozřejmě navazovat dalšími kreativními technikami, které podpoří naše sebevyjádření, př. muzikoterapie, arteterapie, dramatizace. Dalším možným přístupem může být tzv. **magický přístup**, tedy otevřít knihu sbírek básní na náhodné straně a pokusit se najít, jak daná báseň souzní s našim aktuálním prožíváním, situací či problémy, které řešíme, zda nás něčím oslovuje. V neposlední řadě lze zvolit **meditativní přístup**, kdy se snažíme hlouběji porozumět čtenému slovu, je snahou o intuitivní porozumění básni.

[7, 26]

1.1.3.1 Možnosti využití poetoterapie u čtenářů v dětském věku

Pozitivní vliv poetoterapie se ukazuje již v nejranějším vývoji dětského věku. Svým obsahem navazuje na ontogenetickou formu biblioterapie (viz výše). V raném věku dítěte je i forma poezie vhodnější volbou než próza, protože dítě není schopno vnímat obsah příběhu, ale lépe vnímá rytmičnost, melodičnost hlasu a libozvučné verše. Z tohoto důvodu je v rámci biblioterapie relaxační, při které se pracuje se sugescí, vhodnější využívat sugescí rýmované. Děti předškolního věku jsou více formovány poezií. Zajímavostí je následně ambivalentní vývoj postoje k poezii u dětí staršího školního věku, které k poezii zaujímají spíše negativní postoj.

Vliv poezie na dětského čtenáře můžeme rozdělit do dvou etap – předčtenářská etapa a čtenářská etapa. **Předčtenářská etapa** zahrnuje děti od prenatálního období až po předškoláky. Již tříleté dítě se dokáže naučit básničku zpaměti, což by nemělo sloužit k soutěživosti rodičů, ale hlavním přínosem je procvičování paměti a lepší kódování rytmických schémat řeči. V rámci čtenářské etapy se zaměřujeme na mladší a starší školní věk. Jedná se o období, kdy dítě dokáže vnímat složitější básnické konstrukce a začíná tvořit i vlastní básně. K podpoře vlastní básnické tvorby, která významně rozšiřuje u dítěte nejen estetické vnímání, ale také jeho schopnost vyjadřování a kreativitu, můžeme využít několik technik.

1.1.3.2 Metody rozvíjející zájem o poezii u školních dětí

K probuzení zájmu o poezii u starších školních dětí lze použít techniku **black-out poetry**. Tato technika vhodně propojuje poezii, metodu **nalezené básně** s arteterapeutickými technikami,

kteří rozvíjí jemnou motoriku, tvořivost a představivost. Dále můžeme využít techniku nalezené básně. Žáci na základě prozaického textu tvoří vlastní básně. Učí se tím lépe vnímat texty, zaměřit se na podstatu sdělení, podtrhnout smysl básně pomocí grafického znázornění. S mladšími školními dětmi můžeme využít i **doplňování slov do básně** a tím podpořit jejich cit pro rým. Dále lze využít techniku **hledání smyslových vjemů v básni**.

Dále lze využít i nonsensový útvar skládající se z pětiverší, spojující komický obraz a slovní hříčky, tzv. **limerik**. K podpoře vytváření limeriků lze u žáků využít metody hledání slov jiných významů.

<i>Karanténa – károvaná anténa</i>	<i>Antabus – autobus s antikoncepcí</i>
<i>Ostrava – ostrá tráva, ostrá strava.....</i>	<i>Parkur – park pro kuřata</i>
<i>Trampolínka – trampská polínka</i>	<i>Reprák – člověk, který repuje</i>
<i>Jednatel – jedna část telete</i>	<i>Automat – automatická prohra</i>
<i>Kabelka – kabel K</i>	<i>Krucifix – klející fix</i>
<i>Karamela – nehoda starých aut</i>	<i>Hrnec – cizinec, co je do všeho hrrrrr...</i>
<i>Plakát – plakat a kát se dohromady</i>	<i>Záhon – být za honem</i>
<i>Obchod – způsob chůze</i>	<i>Prsten – poukázání na část poprsí</i>
<i>Důchodce – duch otce</i>	<i>Puklínka – rovně vystřelený puk</i>
<i>Mamograf – graf mámy</i>	<i>Autogram – gram vozidla</i>
<i>Fukušima – fuk ušima</i>	<i>Sleva – zkratka slečny Evy</i>
<i>Klenot – malá nota namalovaná na sloním klu</i>	

Obrázek 1 – Asociace, zdroj P. Svoboda - Biblioterapie

Další možností básnické tvorby je **haiku**, tedy básně složená ze tří veršů, která se nemusí rýmovat. Většinou se jedná o básně, která popisuje přírodu, vyjadřuje pocity, je lyrická a má pravidelné uspořádání (5-7-5 slabik). Vhodnou technikou je i **asociační rozbor**, ke kterému je vhodná jakákoliv básně. Jedná se o pokyny jako například zaznamenat tři slova, která žáka napadnou bezprostředně po přečtení básně, dát básni barvu, jak básně zní (jakým hudebním nástrojem?), ev. ztvárnit básně jako obrázek. V této technice se kloubí i další expresivní techniky.

1.1.4 Imago terapie

Jedná se o metodu, která využívá expresivní složky literatury a schopnosti čtenáře vcítit se do prožívání hlavní postavy příběhu, do jeho myšlení, postojů a názorů. Čtenáři to může pomoci

získat náhled na své vlastní prožívání a získává tak cenou sebereflexi. Jedná se o „*systematický nácvik nápodoby chování vybraného ideálního vzoru z krásné literatury. Zároveň imagoterapii můžeme považovat za trénink chování, které se přibližuje literárnímu vzoru a má být přeneseno do normálního života.*“²³ Nejdříve se čtenáři seznámí s obsahem zvoleného literárního díla, provede se psychologická analýza hlavního hrdiny. Tato technika velmi úzce souvisí s psychodramatem a následně dramaterapií. Úryvky díla se mohou postupně dramatizovat a původně čtenář získává roli hlavního hrdiny, přehrává situace z literárního díla a dále jej rozvíjí, jak by se hlavní hrdina na základě jeho psychologické charakteristiky rozhodoval v dalších situacích. Později lze tedy inscenovat i situace, které v knize nebyly. Do těchto improvizovaných inscenací již může čtenář projektovat své vlastní nezávládnuté životní situace a prostřednictvím hlavního hrdiny nalézat k nim vhodná řešení, to vše v bezpečném prostředí identifikace s hlavním hrdinou.

1.2 Funkce literatury ve vztahu k biblioterapii

Nejvýstižnější dělení funkcí literatury ve vztahu k biblioterapii lze nalézt u J. Křivoňlavého, který definoval funkce literatury následujícím způsobem.

- **Informační funkce**, kdy čtenář nachází prostřednictvím četby pro něho důležité informace. V případě biblioterapie se může jednat například o informace o nemoci, náročném životní situaci a způsobech možných řešení.
- **Výchovná funkce**, četba může čtenáři pomoci rozšířit své znalosti, utvářet nové postoje a kultivovat hodnoty. Výchovu můžeme definovat jako „*morální postojové kvality osobnosti*“²⁴ neboli ctnosti, pro které je užito výstižné formulace „*ušlechtilosti vůči sobě i druhým*“²⁵ a dále se výchova týká hledání poslání, formování charakteru a budování mezilidské pospolitosti. Ve všech těchto případech nám může výrazným způsobem pomoci právě literatura.
- **Funkce zrcadla**, které je čtenáři skrze hlavního hrdinu nastaveno. Čtenář může srovnávat své vlastní postoje, názory, způsoby chování v dané situaci s hlavním hrdinou, může od něho čerpat inspiraci, ale zároveň dojít k vlastní sebereflexi a následně ke kultivaci vlastní osobnosti.

²³ Kulka, J. Psychologie umění, 2. přepracované a doplněné vydání, str. 70

²⁴ Jedlička. Výchova – minulost, současnost a perspektivy. Kapitola Z. Heluse, str. 13

²⁵ Tamtéž, str. 13

- Tato funkce velmi úzce souvisí s **funkcí identifikační**, což se projevuje i v základních biblioterapeutických principech, viz dále.
- **Očistná funkce** taktéž úzce souvisí s biblioterapeutickými principy, neboť dochází ke katarzi čtenáře. Aby k ní mohlo dojít, je nezbytné splnění dvou základních předpokladů: jednak musí být ke katarzi podnětné samotné literární dílo, musí tedy splňovat svoji biblioterapeutickou funkci, jednak musí být k očistě psychicky připraven i samotný čtenář. Zde záleží na osobnostní nastavení, otevřenosti mysli a stupni zralosti k přijetí změny ve svém životě, pokud na to není čtenář nastaven a přijetí očisty připraven, pak mu ani sebelépe napsaná kniha s terapeutickým efektem nemůže pomoci.
- Předposlední funkci uvádí Křivohlavý **estetickou funkci**, kdy literatura kultivuje estetické vnímání člověka. Velmi důležitý je tento aspekt u začínajících čtenářů a v rámci přečtenářské gramotnosti, kdy dochází k výraznému rozvoji vnímání krásna.
- **Relaxační funkce** slouží k poskytnutí odpočinku čtenáři, načerpání fyzických i duševních sil.

Samozřejmě lze nalézt i mnoho dalších typů dělení funkcí literatury, velmi známé dělení je dle Milana Nakonečného (instrumentální, prestižní, afirmativní, estetická a rekreační funkce) nebo u Lidmily Vášové, která k výše zmíněným přidává i psychoterapeutickou funkci, která naplňuje samotnou podstatu biblioterapie. V rámci podkapitoly je blíže uváděno dělení dle prof. J. Křivohlavého, poněvadž jej shledávám za nejvíce reflektující a korespondující s funkcí biblioterapie.

[2, 12, 15, 26, 40, 43, 49]

1.3 Biblioterapeutické principy

Aby mohla být biblioterapie považována za terapii, pak je nezbytné, aby respektovala základní biblioterapeutické principy, mezi které řadíme:

- Identifikaci
- Katarzi
- Vhled
- Univerzalizaci

V následující části budou jednotlivé principy blíže rozebrány.

Identifikace je princip, kdy se čtenář ztotožní s hlavním hrdinou příběhu. Výhodou je, že své prožitky může čtenář sdělovat prostřednictvím hlavního hrdiny, jeho slovy, „jeho ústy“ a zůstává tak zachována jeho osobnostní integrita. I u dětského čtenáře nacházíme tuto fázi, kdy se dítě zprvu podvědomě identifikuje s hlavním hrdinou. Mnohdy se jedná o promluvu našeho podvědomí a ani samo dítě není schopno rozklíčovat, co ho na hlavním hrdinovi přitahuje, čím je pro ně osobně zajímavý.

Dalším principem je **katarze**, jedná se o uvolnění nahromaděného stresu, které čtenáři poskytuje emocionální úlevu. V této oblasti má své zastoupení především biblioterapie psychosomatická a relaxační. Ve třetím základním biblioterapeutickém principu dochází k **vhledu**, tzn. nahlédnutí do vlastního nitra. Čtenář prostřednictvím vhodně zvolené literatury dochází k lepšímu sebepoznání. Příběh mu může pomoci lépe porozumět vlastním problémům a nalézt možnosti řešení. Dává mu náhled, že na situaci a její řešení nemusí být sám a že není jediný, kdo se do podobného problému mohl dostat. Velmi úspěšně lze pracovat s příběhem ve smyslu pozitivní motivace k léčbě, což souvisí úzce i s posledním principem, tedy **univerzalizací**. U některých problémů existuje obecná platnost řešení a právě vhodně zvolený terapeutický příběh nám toto řešení může pomoci nastínit.

1.4 Cíle biblioterapie

Cíle biblioterapie velmi úzce vyplývají již z jejího samotného zaměření, smyslem je propojit existenciální otázku / problém čtenáře – klienta / onemocnění / náročnou životní situaci s psychologickým prožíváním a zacílit na ovlivnění psychiky a osobnosti klienta – čtenáře. Na jeho schopnost nalézt odpovědi na otázky, rozjasnit svou situaci, nalézt podporu, útěchu a zkusit se i na svůj životní příběh podívat z jiné perspektivy.

Jedním z cílů biblioterapie je zachycení a popsání životní situace slovy. Již samotné pojmenování problému či tíživé situace je významným krokem k posílení psychické odolnosti. Sdílení příběhu, emocí klientovi – čtenáři pomáhá v pocitu, že v tíživé situaci není sám, není osamocen v prožívání složité situace. Biblioterapie významným způsobem pomáhá rozvíjet tzv. copingové strategie, které se u dítěte postupně vytváří. Každý z nás si během života vytvoří na různé situace nespočet copingových strategií, které určují, zda budeme problémům čelit, či před nimi utíkat. Nejen rodičům, ale i pedagogům mohou příběhy pomoci otevírat diskuzi o problémech, rozvíjet myšlenky a postoje a rozvíjet schopnosti řešení obtížných situací. Biblioterapie však nemá pouze výše uvedené cíle, ale je zaměřena taktéž relaxačně, vede

k uvolnění přebytečného napětí. V neposlední řadě podporuje aktivní formu čtenářství a rozvíjí čtenářskou gramotnost a posiluje myšlenku vnímat čtenářství jako přirozenou a užitečnou součást našeho života. Ve své aktivní podobě, kdy se ze čtenáře stává tvůrce příběhu, získává i pocit kontroly nad příběhem a životem, možnost seberealizace a uvolnění myšlenek a pocitů.

[41, 42, 45, 46, 52]

1.5 Příklady využití biblioterapie ve výuce

Podkapitola bude více zaměřena na praktické propojení biblioterapie s procesem výuky. Jak ji začlenit do výukové hodiny? Je několik možností, v práci budou nastíněny tři. V prvním případě je využití biblioterapie aktivní, kdy žák využívá svých vlastních vzpomínek ze svého života, které jsou mu průvodcem v jeho psaní. Tato forma má výrazný potenciál sebeuvědomění hodnoty vlastního života, klade důraz na hodnotový systém a jeho prioritizaci a v neposlední řadě zvyrazňuje důležitost vzpomínek.

V rámci následujícího navrhovaného postupu jsem čerpala z techniky užívané během mezinárodního workshopu **Using drama during the reminiscence therapy**, lektorkou byla uznávaná reminiscenční terapeutka **Pam Schweitzer**. Postup užívaný v rámci reminiscenční terapie se seniory s poruchou kognitivních funkcí jsem upravila pro použití v pedagogické praxi.

Druhý příklad začlenění bibliografie do výuky pracuje spíše s pasivní formou a využívá biblioterapeutickou literaturu, která odráží aktuální prožívání žáků ve třídě. Tato podoba není tolik zaměřena na život samotného žáka a jeho aktivní roli v procesu tvorby příběhu, ale může být cenným ukazatelem v nastavování různých copingových strategií.

Třetí příklad se zaměřuje na využití biblioterapie v otevírání existenciální otázek života. Záměrně byl zvolen příklad, kdy s žáky učitel otevírá téma smrti, poněvadž se stále jedná v naší společnosti o tabuizované téma. I zde se pracuje s biblioterapeutickou literaturou, a to konkrétně s knihou *Je smrt jako duha?* Publikací k této problematice existuje celá řada, například publikace od Laurie Krasny Brown, *Když dinosaurům někdo umře*, dále *Máváme ti dědo* od Martiny Špinkové, *O smrti smrt'oucí* od Pernilly Stalfelt a další.

[49]

1.5.1. Metoda řízené imaginace v propojení se vzpomínkami a dalšími kreativně expresivními metodami v hodinách slohové výchovy

K zařazení biblioterapie do výuky lze využít metodu řízené imaginace, která žáky provede jejich vzpomínkami na konkrétní období. Řízenou imaginaci lze velmi dobře využít v rámci evokační fáze učení (dle konceptu E-U-R). V rámci této aktivity jsem využila metod získaných z workshopu Pam Schweitzer.

Prostředí a podmínky

Podmínkou je příjemné prostředí, klid, ticho, pohodlné usazení žáků, kteří se navzájem neruší. Učitel by měl mít techniku imaginace vyzkoušenou ideálně i na sobě a zároveň mít naučený hlas, který bude žáky provázet. Hlas by měl být tišší, s hlubším tónem, pomalejší tempo. Žáky v rámci řízené imaginace zavádíme do jejich vlastních vzpomínek. Lze zvolit mnoho tematických okruhů, ke kterým budeme imaginaci vztahovat. Nutností pro tuto techniku je znalost třídního kolektivu a klimatu třídy, aby bylo prostředí pro všechny žáky bezpečné. Dále je dobré mít informace o ev. výskytu negativních jevů u jednotlivců, např. úmrtí rodičů, špatné vzpomínky na dětství, šikana apod.

Tematizace imaginace

V rámci tématu můžeme žáky zavést ke vzpomínkám na jejich nejhezčí prázdniny, trávení prázdnin u prarodičů, nejhezčí vánoční dárek, vzpomínkám na domov, letní/zimní dobrodružství, první školní den, setkání s nejlepším kamarádem, vzpomínka na domácího mazlíčka a jeho trampoty a mnoho dalších témat. Snažíme se volit témata, u kterých předpokládáme spíše pozitivní atmosféru. Samozřejmě tuto techniku lze využívat i u negativních vzpomínek, pak je elementárním předpokladem bezpečné prostředí, důvěryhodný vztah a ev. následná práce žáka se školním psychologem.

Realizace imaginace

1. fáze – vlastní imaginace

Žáci jsou pohodlně usazeni, mají zavřené oči. Učitel je pomalu začíná vracet do jejich vzpomínek. Je vhodné, pokud se dopředu s žáky domluví na tématu vzpomínek. K imaginaci lze použít celou řadu výrazů, které vychází z principů Schultova anebo Jacobsonova

autogenního tréninku. Může se jednat o následující věty, které učitel zakomponuje do jím řízené imaginace.

Příklad textu řízené imaginace (kurzívou jsou značeny slovní spojení či věty, které mají imaginativní charakter):

Nenech si ujít příležitost... se pomalu vrátit do své vzpomínky na... a prožít jí znovu, znovu vnímat tu radost z ... *Všimáš si*, co je kolem tebe, kdo tam je, *slyšíš zvuky*, které se v tvé blízkosti objevují... *Ráda bych, aby sis všiml*, všech lidí, kteří jsou okolo tebe. Jakou mají náladu, jak se tváří? *A jaké pocity máš ty?* *Jsem zvědavá, zdali si vzpomeneš na ten den*, kdy....

Cílem podobného imaginativního textu je vzbudit emoce, pocity a naučit žáky vnímat okolí – zvuky, pachy, barvy. Text může být různě dlouhý a vést žáky do různé hloubky jejich příběhu.

2. fáze – zpracování vzpomínky

V další fázi si žák uchovává svou vzpomínku, kterou si v rámci imaginace vybavil. Zde je možnost více alternativ navazující práce. Při **individuálním zpracování** žák napíše svou vzpomínku na papír, vše, co si pamatuje, mohou to být i jen útržky, věty, klíčová slova. Vše, co má pro něho ve vzpomínce nějaký význam. Může využít i grafické znázornění a kreslit vzpomínku, pokud by mu tento způsob expresivity byl bližší. Druhou variantou je **párové zpracování vzpomínky**, kdy svou vzpomínku co nejbarvitěji vylíčí spolužákovi ve dvojici. Spolužák má dvě možné varianty, buď může vzpomínku druhého zaznamenat písemnou formou a psát si důležité výrazy, slova, slovní spojení, které spolužák při vyprávění použil nebo vzpomínku znázornit graficky. Oba spolužáci si mohou následně role vyměnit. Tato technika posiluje u žáků schopnost aktivního naslouchání, podporuje jejich úctu k životnímu příběhu druhého a vzájemné poznání.

3. fáze – korekce

Tato fáze je nezbytná především v momentě, kdy v předchozí variantě zvolili párové zpracování vzpomínky. Žák, který vzpomínal, reflektuje zaznamenání své vzpomínky spolužákem, ev. provede korekci a dovysvětlení.

4. fáze – vlastní psaní

Pokud žák pracoval individuálně na vlastní vzpomínce, pak použije své poznámky, které si utvořil v rámci druhé fáze. Vzpomínku může zpracovávat v rámci různého slohového útvaru. Lze použít i metodu R.A.F.T. (role – adresát – forma – téma). Žák si zvolí roli, ze které bude psát, například jeho starší já, dále adresáta a formu, př. dopis jeho mladšímu já. Tématem je pak samotná vzpomínka. Samozřejmě může vzpomínku zpracovat i dalšími slohovými útvary – popis, charakteristika, líčení. Podobným způsobem se zpracovává do písemné podoby i vzpomínka v rámci párové kooperace. V tom případě však žák zpracovává vzpomínku druhého.

Zpracování vzpomínky, kterému předcházela řízená imaginace, má výhodu, že žákům přináší hlubší prožitek jejich minulosti, dává jim příležitost uvědomit si hodnotu svého života ev, dalších pro ně důležitých životních hodnot a formuje jejich postoje.

[25, 26]

1.5.2 Biblioterapeutický vstup do hodin literatury

Zařazení biblioterapie do výuky lze realizovat prostřednictvím **tří hlavních fází** – 1. fáze: vstupní strategie; 2. fáze: výběr literatury; 3. fáze: biblioterapeutická práce s četbou.

V rámci **první fáze** učitel realizuje mapování třídy a třídního kolektivu. Je vhodná spolupráce se školním psychologem, třídním učitelem, metodikem prevence či výchovným poradcem. Cílem je **zjistit, s jakými problémy se žáci nejčastěji setkávají**, co nejvíce řeší či je trápí. Nutností je i navázání důvěryhodného vztahu s žáky. Ve třídě lze narazit na různé problémy, může se jednat o úmrtí v rodině, jak komunikovat se spolužákem, kterému někdo blízký zemřel, úmrtí spolužáka, dlouhodobá nemoc žáka či celoživotní onemocnění, hendikep, rozvody rodičů, neúplné rodiny, narození sourozence apod.

Ve **druhé fázi** je nutné **najít vhodnou biblioterapeutickou literaturu**, která bude odpovídat problémům, se kterými se žáci setkávají. Výborný zdroj, kde lze nalézt souhrnné přehledy biblioterapeutické literatury lze nalézt na internetových stránkách BiblioHELP²⁶, dále Městské knihovny Kroměřížska²⁷, nakladatelství Pásparta či nakladatelství Cesta domů nebo edice Má to háček. Příklady některých vhodných biblioterapeutických děl byly uváděny i v rámci

²⁶ <https://www.bibliohelp.cz/>

²⁷ <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie/databaze-knih/biblioterapeuticka-literatura-pro-detske-ctenare.html>

předchozích kapitol. Pro usnadnění práce je vhodné, aby pedagog měl k dispozici vlastní „kartotéku“ knih k různým životním problémům a situacím.

Poslední, **třetí fáze** je již o samotné **práci s žáky**. Lze využívat individuální či skupinové práce s žáky. **Před četbou knihy** či úryvku je vhodné zařadit fázi evokace, k té můžeme zvolit asociační kruh, kdy žáci vytvářejí volné asociace k danému tématu. Dále je možné zvolit metodu V-CH-D – tedy co žáci o tématu již vědí, co by se chtěli dozvědět a po ukončení četby, co se dozvěděli.

Během četby žáci pracují s připraveným textem. Lze využít celou řadu metod, například metodu Zeptej se autora. Mohou si pokládat otázky jako, kde vzal autor inspiraci pro danou pasáž? Proč to autor formulovat právě takto? Dále mohou žáci psát, jak by v dané situaci reagovali oni, mohou porovnávat charakterové vlastnosti své a hlavního hrdiny formou tzv. Vennových diagramů. V rámci skupinové práce lze využít i techniky dramatizace a úryvek ztvárnit ve formě scénky.

Po četbě žáci mohou využít kreativní literární techniky, lze psát **dopis hlavnímu hrdinovi**, povzbudit jej, což u žáků rozvíjí jejich schopnost empatie a tolerance. Mohu vytvořit **pokračování příběhu**, jak by se mohl dle nich odehrávat dál, jak by mohl hlavní hrdina vypadat o několik let později? Po četbě může následovat i **řízená diskuze**, při níž může mít učitel předem připravené otázky, např. Připomíná ti hlavní hrdina někoho, koho znáš? Podobáš se v něčem hlavnímu hrdinovi? Kým v příběhu bys chtěl být? Chtěl bys na příběhu něco změnit a proč? Lze využít i techniku tzv. **literárních kruhů**, kdy každý žák má jinou roli (spojovatel hledá podobnosti s jinými osobami, jinými životními příběhy, tazatel pokládá otázky k příběhu, list otázek do diskuze, mistr pasáží vyhledává důležitá slova, výrazy, úryvky v textu, chodící slovník vyhledává neznámá slova v textu, ilustrátor graficky znázorňuje text). Další možností je **metoda I SOLVE**, jedná se o akrostich z anglického výrazu Identify the problem, Solution to the problem?, Obstacles to solutions, Look at solution again, choose one, Very good, try it, Evaluate the outcome, což můžeme přeložit jako:

- Najdi problém
- Jaká jsou řešení problému
- Jaké jsou překážky v řešení problému
- Podívej se znovu na řešení
- Jedno řešení vyber

- Výborně, vyzkoušej ho
- Zhodnot' výsledek

[49]

1.5.3 Evokace filosofického rozhovoru o existenciálních problémech prostřednictvím biblioterapeutické literatury

V rámci této ukázky začlenění biblioterapie do výuky jsem zvolila práci s knihou od Jeanette Bresson Ladegaard Knox *Je smrt jako duha?* Publikace byla zvolena záměrně, kromě úchvatných ilustrací, které vyvolávají samy o sobě četné otázky, obsahuje i intertextové odkazy, které lze rovněž využít. Další nespornou výhodou je, že se jedná o relativně krátký text, který lze přečíst i v rámci vyučovací hodiny celý a pak se otevírá možnost pracovat s celou knihou. Téma umírání a smrti je součástí nejen osobnostně sociálního rozvoje žáků, ale taktéž může být zařazeno v rámci výuky základů společenských věd při otevření filosofických otázek a navození filosoficky laděné diskuze.

Uvedená hodina s sebou nese i některá úskalí. Prvním z nich je vhodný výběr třídního kolektivu, věkového spektra žáků a jejich osobní zkušenosti s umíráním a smrtí. Osobně jsem se setkala s úmrtím žáka ve třídě a dle mého názoru se stále jedná o velmi tabuizované téma, které nastoluje velké otázky, jak pracovat s třídním kolektivem po úmrtí spolužáka? Toto téma vnímám o to palčivěji, protože učím na střední zdravotnické škole, kde se naši žáci již v adolescentním věku setkávají s umíráním a smrtí, a o to více je potřeba toto téma otevřít a pomoci jim ho vstřebat. V neposlední řadě je nezbytný i samotný postoj učitele k tématu smrti a umírání, sám by neměl mít při diskuzi o tématu smrti nepříjemné a napjaté pocity, poněvadž by toto napětí přenášel na žáky.

Výuková hodina je pojata formou diskuze. Předpokládá otevřenost a svobodu ve vyjádření žáků, základem je samozřejmě dobré klima ve třídě. Pocit sdílení můžeme podpořit usazením v kruhu, který symbolizuje rovnost, ale zároveň uzavřenost, kdy vše, co je řečeno, zůstává uvnitř našeho kruhu. Pro lepší vyjádření lze užít „*filosofický kamínek*“ (viz. Příloha č. 10 – Filosofický kamínek).

1. Fáze - evokační část hodiny

Prvním krokem je prostor pro četbu knihy. Každý z žáků by měl mít text z knihy k dispozici a taktéž čas na jeho přečtení. Je vhodné, aby žáci pracovali formou podvojného deníku a zaznamenávali si pasáže z textu a k nim vlastní myšlenky, což jim bude sloužit jako podklad pro následnou diskuzi.

2. fáze – práce s textem prostřednictvím diskuze

„Nemohla jsem se stavit pro smrt,

Tak já jsem byla její host;

V kočáře s námi se vezla

Jen nesmrtelnost.“

(E. Dickinsonová, báseň Nemohl jsem se pro smrt zastavit, překlad Jiřina Hauková)

Úvodní báseň ukazuje velmi častý jev, jak pojmáme smrt, jedná se o tzv. personifikaci.

Otázky do diskuze – téma jak vypadá smrt, jak si ji představujeme:

- *Jak si žáci představují smrt, jak vypadá?* – lze využít i prostor pro ztvárnění smrti nejen slovy, ale také vizuální pomocí výtvarných technik. Zde lze předpokládat, že žáci zvolí nejčastěji pro výtvarné ztvárnění smrti černou barvu a sakrální symboliku, což otevírá prostor pro diskuzi, proč jsou voleny tyto symboly pro smrt a jak jsou kulturně podmíněné.

*„Už teď se mi po tobě stýská, jestli okamžitě nepřestaneš umírat, tak to nevydržím.“*²⁸ K otevření další části diskuze, která se zaměřuje na vnímání umírání z pohledu zdravých, pomáhá úryvek z knihy *Je smrt jako duha?* V tomto případě se jedná o intertextový odkaz, který parafrázuje Lucy z kresleného seriálu *Peanuts* od Charlese Schulze.

Otázky do diskuze – jak vnímáme smrt?

- *O čem si myslíte, že citát je?*
- *Proč to Emilka říká?*

²⁸ J.B. Ladegaard Knox. *Je smrt jako duha*. Str. 11

- *Co s námi smrt dělá, co o nás její vnímání vypovídá? Co vypovídá vnímání smrti o našem životě?*

„Smrti se bát nemusíme, protože až přijde smrt, už tu nebudeme, a dokud žijeme, není tu smrt.“²⁹

Uvedený citát z knihy je převzat od antického filosofa Epikura. A nastoluje další otázky, které můžeme v rámci diskuze pokládat:

- *Co odpoví Emilka, když jí maminka tohle řekne?*
- *Jaký je váš názor na citát?*
- *Měla by se smrt ignorovat nebo je důležité o ní hovořit a proč?*

Další část diskuze směřuje k tematice věčnosti a „posmrtného života“, a to prostřednictvím dvou citátů.

„Ze vsí přírody se stane věčnost.“³⁰

Parafráze z první scény prvního jednání Hamleta od W. Shakespeara. Otázkou do diskuze je: Co je to věčnost?

A s tím související:

„Podivuhodné! Tam za městem leží zahrada mrtvých – pozemek sotva velký jako parcela chalupníka, a přece se sem vejde obsah celého života. Je to zhutněný obraz skutečnosti, stručné ztělesnění, kapesní vydání.“³¹

Výraz „zahrada mrtvých“ je vypůjčen od dánského filosofa Sorena Kierkegaarda.

Otázky do diskuze:

- *Co myslíte, že se děje na „druhém břehu“?*
- *Myslíte, že existuje život po smrti? A pokud ano, jak to tam vypadá? I zde lze využít výtvarné techniky ke ztvárnění.*

²⁹ J.B. Ladegaard Knox. Je smrt jako duha. str. 14

³⁰ J.B. Ladegaard Knox. Je smrt jako duha. str. 27

³¹ J.B. Laadegaard Knox. Přemýšlet znamená vydat se na objevitelkou plavbu. str. 38.

Závěrem hodiny je vhodné se vrátit k podvojnému deníku žáků: co pro ně z textu ještě dalšího bylo důležité? Co si zvýraznili a jaká myšlenka pro ně byla z četby stěžejní?

[16, 35]

1.6 Expresivně formativní biblioterapie ve slohové výchově

Nejdříve se zaměříme na definování pojmu **exprese, expresivita**. Původ slova exprese nacházíme v latinském slově *ex-pressus*, které znamená vytlačený, vytlačovaný, výrazný, zřetelný, patrný. Expresi můžeme definovat jako „*specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka*.“³² Exprese bývá nejčastěji spontánní, ale má svůj řád, který je dán vnitřní uspořádáním člověka, projevením jeho citů navenek. Pro učitele je tento fakt velmi důležitý, protože při slohové výchově žák do svého díla promítá kus sám sebe. Velmi často svou práci úzce spojujeme s kvalitami sebe samých. Exprese je „*vstupem do odkrytosti, kdy se člověk zjevuje druhému v plné nahotě své duševní intimity*“.³³ Exprese nám dává možnost projevit svou individualitu, sebevyjádření s užitím vlastní duševní imaginace, neboť v příbězích námi vytvořených je možné vše. Při tvorbě získáváme velkou míru osobní svobody. Zároveň nám exprese slouží jako výrazný prostředek pro sebepoznání a poznání druhého člověka, který nám odhaluje kus sebe samého.

V rámci expresivně formativní biblioterapie se setkáváme s dialogem mezi autonomií žáka a heteronomními nároky kulturního systému (tj. například nároky z hlediska slohového útvaru, postupu apod.). Tato rozpornost je nazývána vzdělávacím paradoxem či **paradoxem výchovy**, jedná se o moment, kdy chceme z vnějšku usměrňovat druhého, ale zároveň respektovat jeho svobodnou vůli. Jako první se na výklad exprese zaměřil italský estetik a filosof Benedetto Croce (1860 – 1952), který rozlišoval v rámci exprese spontánní projev emoce od umělecké tvorby.

Expresi můžeme pojímat z hlediska **konceptu vtiskování signatury**. Na dílo v rámci slohové výchovy lze nahlížet jako na proces a na výsledek. Výrazné je užití imaginace v expresi, pokud tento jev přeneseme do prostředí slohové výchovy, pak žák při tvorbě narativu využívá nejen vlastní imaginace, ale také značené metaforičností. Ztvárňuje svůj vnitřní svět do slov a výrazů a dává mu hmatatelnou podobu. Co děláme, když jsme expresivní? Velmi často užíváme

³² Slavík. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. str. 104

³³ Slavík. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. str. 105

zmiňovanou symbolizaci a metaforizaci. Díky těmto jevům umožňujeme vyjádřit hlubší rovinu naší skutečnosti. V této souvislosti narazíme na problematiku vnímání slova symbol, který můžeme chápat různými způsoby. V rámci diplomové práce bude symbol pojímán spíše jako výraz o dvojitým smyslu, smysl zjevný (doslovný) a přenesený smysl (skrytý). Každý z nás máme vlastní soustavu symbolů, kterým dáváme míru důležitosti, co pro nás zaujímají a jaké významy jim přiřkládáme. V tomto ohledu je inspirativní kognitivní lingvistika, která pojímá výklad symbolů a metafor z psychologického pohledu, vnímá individualitu každého z nás. „*Kognitivní lingvistika vychází z předpokladu, že jazyk není jen důmyslným systémem a prostředkem komunikace, ale je i důležitou součástí lidské psychiky ... k hlavním předmětům zájmu kognitivní lingvistiky patří, jak lidská mysl s jazykem pracuje, co jazyk o našem myšlení prozrazuje.*“³⁴ Prostřednictvím slohové výchovy se nám, učitelům, dostává jedinečné možnosti nahlédnout do jazykového světa žáka, uvědomit si, co si konkrétně představuje pod jednotlivých symboly a s jakými metaforami pracuje ve své mysli.

Různé symbolické a metaforické obrazy v sobě mají i součást **narativizace**. Příběhy popisují a vyjadřují různé události a věci, ale zároveň i cosi vyjadřují. Příběhy mohou vyjadřovat lidskou zkušenost, pro kterou můžeme užít pojmu **intencionalita**. Význam tohoto pojmu můžeme vidět v zaměřenosti našeho příběhu, ve kterém je vždy ukryt nějaký význam. V užším významu slova můžeme spatřit záměrnost či úmyslnost lidského jednání. Součástí slohové výchovy by se měl stát i princip narativizace, a to prostřednictvím narativní transformace, při níž žák není pouze pasivním příjemcem literárního díla, jeho posluchačem, ale je samotným tvůrcem. Podstatnou roli v narativní transformaci žáka hraje jeho aktivní role, zážitek a vlastní tvořivá činnost. Tento princip je možné uplatnit nejen v rámci slohové výchovy, ale také v rámci literární výchovy. Nezbytnou součástí procesu učení je prožitek, tj. emoce, pocity žáka, které pokud se váží k procesu učení, velmi usnadňují zapamatování učiva.

[12, 15, 19, 21]

³⁴ Pacovská a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce.*, str. 34

2 Kreativita a její rozvoj

*„V dosavadní historii lidstva byla nejcennější schopností inteligence – schopnost učit se a využívat stávajících vědomostí. V nadcházejících tisíciletí tomu tak již nebude. Největší cenu pro nás bude mít tvořivost, schopnost vytvářet vědomosti nové.“*³⁵ Proto je nezbytné podporovat rozvoj kreativity i u žáků v rámci jejich vzdělávání a jedním z prostředků může být i tvůrčí činnost v rámci slohové výchovy.

Prvně je nezbytné definovat samotný pojem kreativity. K definování kreativity, neboli tvořivosti lze použít celou řadu definic. Jedna z nich definuje kreativitu jako *„činnost člověka, při které vytváří nové vědecké, materiální, technice, kulturní a duchovní hodnoty, jež mají individuální, ale i společenský význam.“*³⁶ Z této definice je patrné, že kreativita zasahuje do všech oblastí lidského tvoření a do rozličných oborů. Slovo kreativita pochází z řeckého výrazu *creo*, tj. tvořit, plodit. Velmi často se kreativita užívá jako výraz pro originalitu, tedy něco nového, neobvyklého, což je základem právě kreativního přístupu. Další zajímavá definice kreativity pochází od C. Rogerse – tvořivý proces je takový, ve kterém se prostřednictvím činnosti objeví nový produkt, který vyrůstá z jedinečnosti individua na jedné straně a věcí, událostí, lidí a života na druhé straně. V této definici je patrný výrazný vliv jedinečnosti člověka, jeho schopnosti uvažování a přistupování k řešení problémů. Taková osobnost má na vysoké úrovni kognitivní ale i mimointelektové vlastnosti. Myšlení je v tomto případě spíše divergentní, spojené s úrovní inteligence. Dle teorie J. P. Guilforda lze rozlišit šest intelektových schopností člověka, které zároveň charakterizují tvořivost. Jedná se o fluenci, flexibilitu, originalitu, senzitivitu, restrukturuaci a elaboraci. **Fluence** znamená bohatost, plynulost myšlení a zároveň schopnost uvolnění představ, dovolující vzniku nových asociací nebo alternativních možností řešení. J. P. Guilford uvádí čtyři složky fluence – slovní, asociální, vyjadřovací a myšlenkovou. **Flexibilita** znamená pružnost myšlení, schopnost vyjít se stereotypních představ, dívat se na problém a jeho řešení z jiného úhlu pohledu, než je pro většinu lidí typické. **Originalita** značí neotřelý způsob uvažování, schopnost propojovat nespojitelné, vytvářet nové asociace, které jsou neobvyklé, vtipné, překvapující a jsou velmi vynalézavé. Pojem **restruktura** značí schopnost transformovat již vytvořené jiným způsobem. Například použít nějaký předmět zcela odlišně. K tomuto účelu může posloužit i kreativní cvičení typu – vymysli další způsoby, jak lze použít propisku. **Senzitivita** je

³⁵ Dacey, J. Lennon, K. Kreativita. Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů. Str. 11

³⁶ Cit. prof. R. Kohoutek. <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/tvorivost-kreativita>

schopnost citlivě vnímat okolní prostředí, vidět mezery, nedostatky a hledat k nim řešení. **Elaborace** znamená rozpracovávat řešení do detailů a zároveň jej dotahovat do konce. Dle J. Holešovského můžeme rozlišit i několik **mimointelektových vlastností kreativity**, mezi které patří schopnost **reflektivity**, tedy snaha rozpoznat a přijít „věcem na kloub“, dále **variabilita**, schopnost proměnlivosti a dynamičnosti, výrazným rysem je **autonomie**, tedy nezávislost, kreativní člověk se dokáže odpoutat od názorů a vlivů okolí, zároveň má schopnost **autoregulace**, dokáže vědomě regulovat své činnosti. Kreativní člověk vykazuje **dynamogenii**, tedy činorodost, můžeme ji vnímat jako určité vnitřní pnutí vymyslet nové způsoby řešení. S takovým způsobem myšlení se pojí také **predilekce**, zaujetí, kreativní člověk je vždy „zapálen“ pro nalezení nového řešení, je v něm vášně a zaujetí pro věc. Psychologové také stav maximálního zaujetí pro danou věc nazývají „flow“. Tento stav je zcela běžný právě v dětském věku, kdy se objevuje i tzv. **imediativita**, teda bezprostřednost, nespoutanost, která umožňuje nalézat neotřelé způsoby řešení. Aby však kreativní nápady mohly přejít v život a uplatnit se ve společnosti, potřebuje mít takový člověk schopnost **asertivity**, tedy prosazení svých nápadů. Může vzniknout mnoho tvůrčích věcí, ale bez asertivity mohou zůstat v zapomnění, aniž by se o nich svět dozvěděl.

Kreativitu můžeme rozdělit do několika typů:

- Kreativita figurální – k tomuto typu patří vytváření uměleckých děl (výtvarná, sochařská, architektonická díla apod.).
- Kreativita symbolická – matematika, hudba.
- Kreativita sémantická – literatura, psaní divadelních her.
- Kreativita sociální – psychologie, výuka.

Velmi často nalézáme kreativní myšlení u dětí. Děti a jejich myšlení ještě není zatíženo stereotypními představami, umí lépe uvolnit mysl a pustit do ní nové a neotřelé asociace. Jen část dětí si své kreativní myšlení ponechá i do dospělosti. Jedná se o dar, který je potřeba kultivovat a jedním z prostředků kultivace může být i psaní a slohová výchova. Úlohou učitele je kreativní myšlení u žáků nejen rozpoznat, ale především jej rozvíjet. Na tuto oblast se zaměřuje i několik studií zabývajících se podmínkami, které rozvíjí kreativitu jedince.

Na kreativitu lze pohlížet holistickým způsobem, tzv. teorie kreativity s využitím principů biologicko-psychosociální perspektivy je založena na přesvědčení, že lidské schopnosti mají právě základ ve své celistvosti. Biologické faktory jsou z velké části dány geneticky, ať již se

jedná například o průběh gravidity, preference užívání pravé nebo levé ruky, temperament, motorický vývoj, zdraví, dominantní hemisféru, koordinaci mezi hemisférami a IQ určující geny. Mezi psychologické vlivy patří vývoj naší osobnosti a jejích složek, schopnost zpracovávat informace a řešit problémy, způsob, jakým se rozvíjí lidské vnímání, řeč, ale i morální vývoj jedince. K sociálním faktorům řadíme navázání primární vazby s matkou (secure base), která jedinci poskytuje důvěryhodné prostředí, dále pak sourozenecké konstalace, úspěch ve škole, vliv výchovy, školního prostředí, ale také vlivy médií, kulturní stresy apod. V tomto ohledu může k rozvoji kreativity velkou měrou přispět právě i podnětné školní prostředí a působení učitele. *„Většina dětí je přirozeně zvědavá a vyznačuje se značnou představivostí ... období přibližně od dvou do sedmi let věku je kritickou dobou pro uvolnění nebo zablokování tvořivosti a uměleckých schopností.“*³⁷

V kreativitě nacházíme i několik překážek, které lze rozdělit do tří skupin:

1. **Překážky rozvoje kreativních schopností** – zde se projevuje vliv osobnosti člověka, více kreativní jsou lidé extrovertní, lidé se silně vyvinutou emoční inteligencí a větší kreativní potenciál nacházíme u sangviniků a cholericů.
2. **Překážky bránící rozvoji kreativního procesu** – k těmto překážkám můžeme zařadit fyzické faktory – př. únavu či nevhodnou stravu a strach. Únava brání jakémukoliv myšlení, tedy i tomu kreativnímu. Strach může mít na myšlení negativní i pozitivní vliv. *„Podle MacLeanovy teorie trojitého mozku jsou emoce (tedy i strach) hlavním aktivátorem limbického systému. Tento vývojově starší mozek potom zabraňuje funkční činnosti mozkové kůry, na kterou je kreativita vázána.“*³⁸
3. **Překážky ovlivňující kreativitu jako postoj** – mezi tento typ překážek můžeme zařadit například kritickou povahu, která je dle D. Golemana nazývána jako psychoskleróza neboli zatuhnutí postojů. Člověk s kritickou povahou přistupuje k řešení problému vždy stejným způsobem, drží se svých názorů a přesvědčení.

[6, 32, 47]

³⁷ Dacey, J.S., Lennon, K.H. Kreativita. Str. 64

³⁸ Žák, P. Kreativita a její rozvoj. Str. 41

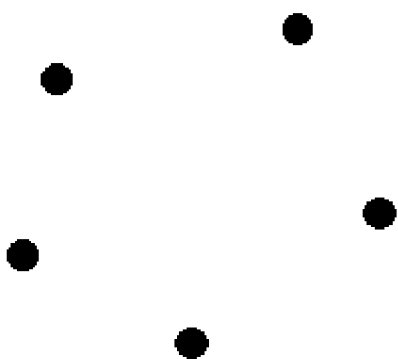
2.1 Fyziologická podstata kreativity

Pro pochopení kreativity je klíčová znalost fyziologie mozku. V této oblasti lze doložit několik teorií, které se vztahují k pochopení kreativity. Jednou z nich je tzv. **triune theory**, jejímž autorem je americký lékař a neurofyziolog Paul MacLean. Podle této teorie má člověk tři typy mozku: plazí mozek, který je vývojově nejstarší, savčí mozek, tedy ten, který je schopen zpracovávat základní druhy emocí, a třetí typ tzv. mozek člověčí, tedy ten, který se učí, neomammální (typický pro vývojově mladší savce). Tento typ mozku se specificky přitomnosti neokortexu, tedy mozkové kůry (cortex cerebri). Právě v této oblasti se nachází centra logiky, kreativity, jazyka, interpretace smyslů.

Mozkovou kůru můžeme rozdělit na dvě hemisféry – pravou a levou. Dle **teorie mozkových hemisfér** amerického neurobiologa a neurofyziologa Rogera W. Sperryho je každá z hemisfér odpovědná za jiný typ myšlení. Obě hemisféry jsou spojeny tzv. corpus callosum. U většiny lidí nacházíme jednu hemisféru jako dominantní. Více „kreativní hemisféra“ je pravá, která zastupuje schopnost vizuálního myšlení, obrazového vyjadřování, myšlení v obrazech, intuice, tvořivosti, dobré prostorové představivosti a schopnosti syntézy (skládání). Naopak levá mozková hemisféra je určena spíše pro verbální myšlení, slovní vyjadřování, analýzu, znázorňování skrze symboly, dedukci, myšlení v číslech, logika, lineární myšlení, matematiku apod. Na Sperryho teorii navazuje Ned Hermann s teorií mozkových kvadrantů

2.2 Měření kreativity

V předchozí kapitole byly zmíněny jednotlivé složky kreativity, které lze i měřit a hodnotit. Mezi metody měření fluence můžeme zařadit například cvičení, která jsou vhodná i jako startéry do hodiny slohové výchovy, např. spojit pět bodů (viz. obrázek č. 2) pomocí čtyř čar a najít co nejvíce možných způsobů řešení. Způsobů řešení je v tomto případě až 125!



Obrázek 2 - Grafické znázornění úkolu k testu kreativity

39

Další možností je za určitý časový úsek vymyslet co nejvíce slov začínajících na stejné písmeno nebo na stejnou hlásku či slov s podobným významem. Lze vymýšlet i možné podoby jednoho jména.

Mezi měření flexibility tvořivosti lze zařadit úkoly, kdy žák vymýšlí neobvyklé použité známého předmětu, např. k čemu všemu lze použít noviny. V tomto případě je při vyhodnocování nutné se zaměřit na to, zda jsou odpovědi rozdílné a vykazují změnu zaměřenosti myšlení. Počet změn zaměřenosti ukazuje pružnost myšlení.

K měření originality lze taktéž využít výborné slohové cvičení. Žáci dostanou krátký úryvek novinového článku a jejich úkolem je vyprodukovat co největší množství novinových titulků. Jako originální jsou hodnoceny titulky, které jsou vtipné, neotřelé, vzdáleně asociované s příběhem.

Příklad příběhu by měl být dostatečně otevřený a podnětný, např.: „Nový manažer v obchodním domě objednal před příchodem zimy 100 rukavic, ale zapomněl dodat, že mají být v párech. Obchodní dům má nyní na skladě 100 rukavic na levou ruku.“

³⁹ Nekuda, R. Restart kreativity

K měření senzitivity k problému lze využít přehled různých předmětů a žák má vymyslet, jaké všechny problémy s daným předmětem mohou nastat. Například předmět svíčka – jak ji zapálím, jak bude hořet, jak dlouho, bude z ní kapat vosk, co s ním udělat apod.

K měření redefinice lze použít cvičení na vznik nových slov spojením původních. V seznamu dvojic předmětů si žák vybere dvojici a spojením slov vznikne nový předmět

2.3 Rozvoj kreativity

K rozvoji kreativity ve školním prostředí je nezbytné zajistit a rozvíjet klíčové aspekty, mezi které patří klima třídy (a školy), které musí být bezpečné a nekritizující. Žák by se měl ve třídě cítit bezpečně, vědět, že může přijít s jakýmkoliv nápadem a řešením a nesetká se s devalvujícím přístupem. Tento princip souvisí i se stylem vyučování, které nevyžaduje jednoznačně správná řešení, ale připouští alternativy. Nezbytností je i práce s chybou ve slohové výchově. Učitel by měl reflektovat, jakým způsobem přistupuje k chybě ve slohovém projevu žáka, zda mají žáci možnost chybovat a své chyby napravit: nepožaduje se po nich ihned „na první dobrou“ bezchybný text podle zadání? Poskytuje učitel dostatek prostoru pro různá řešení úkolů, či nabízí různé variace úkolu? Je nezbytné, aby učitel ve fázi tvoření žáky nehodnotil, pouze usměrňoval a povzbuzoval k vyjádření. Nezbytností je demokratický styl výchovy a výuky.

Program rozvoje tvořivosti je založen na tom, aby se mozek žáka nasměřoval jiným směrem než při běžném vyučování. Výhodou je, že v průběhu kreativních cvičení mají možnost zažít školní úspěch všichni žáci, protože neexistuje správné či špatné řešení. V tomto případě může i žák se slabším školním prospěchem zažít pocit úspěchu, seberealizaci a pocit docenění. Metody, které rozvíjí kreativitu, nazýváme **heuristické metody**. Mezi základní heuristické metody patří formulování otázek, přeformulování problému, produkování většího množství nápadů, návrhů, překonání tradičního pohledu na věci, asociace, spojování různých prvků. S úspěchem lze použít i metody brainstormingu, brainwritingu, synektiky, hraní rolí (dramatizace) či mentální mapování.

3 Naratologie

Vzhledem k zaměření diplomové práce na slohový útvar vyprávění, konkrétně terapeutické vyprávění, je nezbytné zařadit i kapitolu vztahující se k naratologii. **Naratologii** lze definovat jako „systematickou teorii poskytující základní instrumentář pro analýzu narativních textů.“⁴⁰ Můžeme říci, že se jedná o teorii vyprávění, které patří do odvětví literární teorie. Vyprávění je určitý způsob organizace, to, co je vyprávěno nazýváme příběhem. Ne všechny literární texty jsou vyprávěním příběhů. Mezi nejčastější slohové žánry, které naplňují prvky literárního vyprávění, řadíme romány, pohádky, legendy, báje, eposy nebo povídky. Zároveň ne každé vyprávění je současně i literárním textem, může se jednat například o texty, které vypráví nějakou proběhlou událost, o životě známé osobnosti či deníkové záznamy.

Hlavním rozdílem vyprávění jako literárního textu a vyprávěním neliterárním je, že literární vyprávění velmi často obsahuje dialogy, je charakteristické vysokou mírou metaforičnosti a dalších figur, poetických výrazů. Stěžejním rozdílem však je, že literární vyprávění tvoří **fikční svět** (diskurz). I když se jedná o fikci, přesto v mnohém vypovídá i o našem reálném světě, objektivní realitě, hovoří o ní však nepřímě, přeneseně. „Autorovým úkolem na poli fikce není ztvárněovat realitu, ale poskytnout maximální možnou iluzi reality.“⁴¹ Skrze literární postavy se setkáváme s vlastnostmi člověka, jeho chováním, projevy, tím, jak řečí konfliktní situace, jaké má mezilidské vztahy. Barvitě vykreslená literární postava čtenáře nenechá lhostejným. Jedná se sice o fikční postavy ve fikčním prostředí, ale tyto postavy reagují na jejich okolní svět a prostředí, jejich činy mají nějaké následky, stejně jako tomu je v naší objektivní realitě. Literární vyprávění nám v tomto ohledu může být inspirací, negativním příkladem či nás připravit na situace, které nás v životě potkají. „V životě se jedna věc děje za druhou. V příběhu se jedna věc děje z důvodu jiné. Jinak řečeno, život je přesně opačný, než jak ho zobrazujeme v narativní tvorbě.“⁴²

3.1 Historie naratologie

Naratologické zkoumání můžeme datovat již do období starověku, konkrétně ke spisům antického filosofa Aristotela. Ovšem v této době se jedná pouze o naratologické myšlenky, systematickou disciplínou se naratologie stává až ve 20. století s rozvojem strukturalistických teorií. Počátky jsou spjaty s vydáváním časopisu Communications, v jehož osmém čísle v roce

⁴⁰ Kubiček, T; Hrabal, J. Naratologie. Strukturální analýza vyprávění. Str. 15

⁴¹ Dočkalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Str. 45

⁴² Dočkalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Str. 44

1966 objevují počátky naratologie jako souvislé teoretické disciplíny. Toto vydání neslo název Strukturální analýza vyprávění. Stěžejní je především úvodní text od **Rolanda Barthes**, který tehdy napsal: „*Vyprávění o světě je nespočetné množství. Především je tu podivuhodná pestrost žánrů ... nositelem vyprávění může být artikulovaný jazyk v ústní nebo psané podobě ... vyprávění se rodí se samých počátkem lidstva; není a nikdy nebyla žádná lidská pospolitost bez vyprávění ... je mezinárodní, nadčasové, transkulturní, vyprávění je prostě zde, jako sám život.*“⁴³ Autorem pojmu naratologie se stal **Tzvetan Todorov**, který tento pojem poprvé užil ve své práci Gramatika Dekameronu v roce 1969. Jeho definici následně zpřesnil Gerald Prince, čímž se začala definice naratologie více problematizovat, protože zahrnovala jak příběh, tak způsob vyprávění. Tomuto období předcházelo tzv. **předstrukturalistické období**, které bylo inspirováno ruským formalismem a německou morfologickou poetikou.

První naratologické analýzy můžeme vidět u morfologického rozboru pohádek Vladimíra Jakovleviče Proppa. Proppovy pohádky jsou rozčleněny podle způsobu jednání postav a jejich chování. Podobným způsobem pracoval v oblasti mýtu i Claud Lévi-Strauss, který ukazoval, že i mýty, podobně jako pohádky, jsou různými variacemi na základní lidská témata. Lévi-Strauss do naratologie přispěl oblastí tzv. vnímatele, tedy tím, jaké schopnosti a vnímání má čtenář.

Naratologie je velmi úzce spojena s francouzským strukturalismem a nese jeho základní myšlenku v podobě zájmu o systém a strukturu. Významnou publikací je kniha od Gerarda Genneta Diskurz vyprávění, ve které zveřejňuje základní pojmosloví naratologie. Jedno z dalších základních děl o naratologii pochází od Seamour Chapmana, jedná se o dílo s názvem Příběh a diskurz. Od 80. let 20. století se jedná o tzv. **postklasickou naratologii**, v níž je zřejmý odklon od struktury k obsahu a také interdisciplinární přístup.

Mezi významné osobnosti naratologie v Čechách patří Tomáš Kubíček, Jiří Hrabal, Petr Bílek a Lubomír Doležel či Jiří Koten. V současné době se moderní naratologie zajímá o otázky ve vztahu k vyprávění a člověku a klade si otázky vztahující se k pragmatice. Zároveň se zabývá i intertextualitou, jakým způsobem se chovají příběhy v různých strukturálních vzorcích.

⁴³ Kubíček, T; Hrabal, J. Naratologie. Strukturální analýza vyprávění. Str. 17

Fáze naratologických bádání	Časové vymezení	Základní směřování
Předstrukturalistická etapa	Do poloviny 60. let 20. století	Systematizace způsobů a technik v literárních prozaických textech
Fáze strukturalistická	Do konce 80. let	Posun na hlubší rovinu, sledování systematických modelů a popisování struktur textů, hledání adekvátního metajazyka
Období revizionistické a interdisciplinární	Od konce 80. let	Posun na mezioborovou půdu, které znamená velké rozevření výzkumu i rozšíření pole zájmu

Obrázek 3 - Fáze vývoje naratologie

44

3.2 Naratologické kategorie

V první řadě je nezbytné rozlišit pojmy příběh a vyprávění. **Příběh** je základním předmětem naratologie, kdežto vyprávění (**narativ**) je způsob organizace příběhu. Vyprávění můžeme rozdělit do několika typů: **auktoriální vyprávění**, tento typ stojí na prahu mezi fikčním světem a skutečností autora a čtenáře. Základním užívaným časem je „epické préteritum“, tedy co je vyprávěno, spočívá především v minulosti vyprávění. Druhým typem je **personální vyprávění**, v tomto typu vyprávění má mít čtenář iluzi, že je uprostřed dění, pozoruje okolí očima hlavní postavy. Vypravěč ustupuje do pozadí a čtenář si neuvědomuje jeho přítomnost. Třetím typem je **vyprávění v 1. osobě**, kdy vypravěč patří do vyprávěcího světa (příběhu), vypravěč sám příběh prožil/pozoroval, je tedy jednou z postav příběhu. Vyprávění může příběh prezentovat různými způsoby, např. chronologicky, retrospektivně atd., stejně tak může být příběh vyprávěn různými postavami, z různých úhlů pohledu. Je možné využívat i různé způsoby vyprávění prostřednictvím rozličných médií. Podle Jonathana Cullera existuje dvojí logika vyprávění, příběh se odehrává v minulosti, ale akt vyprávění ho zpřítomňuje a tím začíná existovat v přítomnosti.

Příběh je to, co „je vyprávěním reprezentováno či prezentováno.“⁴⁴ Lze konstatovat, že příběh je sled určitých událostí, které jsou svázány časem a většinou i příčinnými vztahy. Pokud nelze nalézt svázání časem či vztahy, pak by se nejednalo o příběh, ale spíše popis. Vztahy tedy

⁴⁴ Online zdroj: <https://kfs.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/169/2020/12/naratologie.pdf>

⁴⁵ Kubiček, T.; Hrabal, J. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Str. 33

rozdílujeme na časové a příčinné. **Minimální příběh** musí obsahovat začátek, prostředek a konec (dle pojetí Geralda Prince v díle *Gramatika příběhů*, 1973). Kořeny tohoto pojetí můžeme nalézt již u Aristotela v jeho *Poetice*, která definovala celek (holon) jako to, co má počátek, střed a konec. Podle této definice by příběh musel za všech okolností být uzavřený, ale existuje mnoho příběhů, které definici finality nesplňují, jsou otevřené, a přesto je lze považovat za příběhy. Požadavek finality byl stěžejní taktéž pro Umberta Eca, jenž konec příběhu považoval za nejdůležitější funkci příběhu, který je výrazem jeho antropologické povahy. Někteří naratologové (např. Barthes, Rimón-Kenanová) nelpí na celostním pohledu na příběhy, ale za stěžejní považují chronologicky uspořádaný sled událostí, které tvoří kompaktní celek.

V ruském formalismu lze nalézt analogické pojmy k vyprávění a příběhu. **Fabule** (neboli příběh) má temporálně-kauzální konstrukci (tj. příčina – důsledek), kterou získáváme ze syžetu (vyprávění). **Syžet** (vyprávění je konkrétní realizace příběhu, způsob, jakým jsou jednotlivé elementy příběhu konstruovány).

3.2.1 Naratologická kategorie – událost

Událost je považována za nejmenší stavební jednotku příběhu, její hlavní podstatou je změna stavu. Skrze událost vnímá čtenář atmosféru vyprávění. Událost je těsně spjata s postavou a zároveň i čtenářem, který si sám vytváří možné konceptualizace řetězení sledu událostí. Roland Barthes podotýká, že „*co jiného je postava, než ilustrace děje.*“⁴⁶ Velmi často je událost zaměňována za téma. Z naratologického hlediska je klíčové, aby událost byla schopna proměnit fikční svět, musí se tedy především odehrát (být faktická, reálná) a musí mít výsledek, směřovat tedy k nějakému ději (**rezultativita**). Význam události v narativním světě je dán pěti charakteristikami, a to:

- **Relevance** – jaká je závažnost události pro vývoj linie příběhu či význam pro postavy;
- **Neočekávanost události** – jedná se o porušení rámce očekávání;
- **Konsekutivita** – účinnost změny. Může se jednat o změny, které ovlivní pouze jednu osobu v příběhu, ale stejně tak mohou ovlivnit celý fikční svět (naratologické universum).
- **Nevratnost události (ireverzibilita)**, která vždy směřuje k nějakému konci.

⁴⁶ Kubíček, T; Hrabal, J. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Str. 41

- **Neopakovatelnost** – vypravěč se sice může k nějaké události v příběhu vrátit, ale činí tak z důvodu jejího zpětného zhodnocení, z důvodu důležitosti události pro děj.

Význam události pro příběh lze také členit. Může se jednat o události, které jsou klíčové pro utvoření charakteru postav a prostředí. Dále jsou události, jež jsou úzce spjaty s některými literárními žánry. Další události mohou rozšiřovat narativní svět. Počátky tohoto členění lze nalézt u Borise Tomašovského, který však událost zaměňoval za pojem motiv a rozlišoval motivy dynamické a statické. Volné motivy nejsou nezbytné pro příběh, naopak vázané motivy jsou přímo vyžadovány příběhem.

K události lze zařadit i téma příběhu, to znamená vůdčí myšlenku díla. Každé literární dílo má své téma, jedná se o autorův pohled na svět, na způsob, jakým autor svět vnímá a následně to zprostředkovává čtenáři. Téma určuje celá řada faktorů – výběr detailů, zápletek, událostí a způsob, jak je s těmito událostmi zacházeno autorem. Téma zahrnuje i způsob jakým je příběh vystavěn:

- příběhy s pevně utkanou strukturou (příběhy, kde nic není zbytečné a každá zápleтка má nějaký smysl)
- příběhy s volnou strukturou (velké množství dějových linek, zápletek, informací apod.).

3.2.2 Naratologická kategorie – postava

Postava je velice úzce spjata s událostí, je její nositelkou. Skrze postavy vstupuje čtenář do jejich myšlení, jednání a chování, přemýšlí o nich jako o lidech ze skutečného světa. Prostřednictvím těchto úvah o literárních postavách může čtenář lépe porozumět světu reálnému. Postavy nemusí ve vyprávění přejímat lidskou podobu, ale mohou mít jakoukoliv jinou, formu zvířat, věcí, fantaskních bytostí, důležité je, aby však jednaly podobně jako lidé v reálném světě, aby mohlo dojít k identifikaci čtenářem. Literární postavy jsou **fikční bytosti**, jimž čtenář přiřazuje významové konstrukty ve své mysli, které si utváří postupně v průběhu čtení. V tomto ohledu se výrazně odráží pragmalinguistika. Při utváření významových konstruktů čtenář potřebuje znát nejen vzhled fikční postavy, ale především jak se postava v literárním vyprávění utváří a jakou funkci a vliv na události má ve vyprávění. Tím, že je fikční postava ve vyprávění označena, je započata její existence. Označení nazýváme **vyprávěcí jméno**. Vyprávěcí jméno nemusí být vždy jménem osobním, jako je tomu v reálném světě, ale může se jednat pouze o ukazovací zájmeno. Dalším důležitým pojmem vztahujícím se k postavě je tzv. **mluvící jméno**, tedy takové, které zároveň vyjadřuje i charakteristiku literární

postavy, jež se musí v průběhu vyprávění projevit. Vykreslení postavy se děje skrze charakteristiku, kterou můžeme rozlišit na přímou a nepřímou. **Přímá charakteristika** pojmenovává danou charakterovou vlastnost literární postavy. Zde je podstatné, kdo soud v podobě přímé charakteristiky o postavě vynáší, zda je objektivní či subjektivně citově zabarven. Druhým typem je **nepřímá charakteristika**, která nám ukazuje povahové a charakterové vlastnosti postavy skrze její činy, jednání, myšlení. V tomto ohledu se literární postava samozřejmě může v průběhu vyprávění vyvíjet.

Postavy v literárním díle můžeme kategorizovat na hlavní a vedlejší literární. Stanovení role hlavní postavy se děje na základě důležitosti postavy pro samotný děj, většinou se hlavní postavy vyskytují ve větší části vyprávění. Dále se objevuje dělení na kladné a záporné (hlavní hrdina / antihrdina), v rámci tohoto dělení se čtenář setkává s duálním pojetí světa a podporuje se u něho schopnost rozlišit dobro a zlo. Takto jednoduché dělení však nacházíme pouze v některých literárních dílech (např. pohádky), naopak v jiných je takovéto dělení spíše zavádějící, protože postavy mohou být z morálního hlediska kladné, ale zároveň mohou být nositeli záporné vlastnosti. Ani svět literárních postav není černobílý. Dále můžeme rozlišit literární postavy podle způsobu vyprávění, zda děj vypráví či nikoliv, zda se v ději přímo objevují nebo se o nich příběh pouze zmiňuje, dále postavy hluboce vykreslené a ty, o kterých mnoho nevíme.

3.2.2.1 Teorie utváření literárních postav

*„Skutečnost, že rozdíl v pojmání fikčních postav a skutečných lidí není a nemůže být absolutní, ukazuje **kognitivní naratologie**, která konstatuje, že v obou případech používáme pro naše rozumění, pro naše chápání těchto objektů kognitivní rámce.“⁴⁷* Kognitivní rámce a scénáře používáme k interpretaci textu a k pochopení literární postavy.

Americký spisovatel **James Phelan** vytvořil teorii komplexního pojetí postavy, která se skládá ze **tří dimenzí**: mimetické, syntetické a tematické. Tato teorie bývá označována jako **teorie rétorické naratologie**, která se zabývá tím, že z textu se můžeme dozvědět a odvodit, skrze popis, o postavě či charakteristice někoho, o kom se v textu skoro nemluví. **Syntetickou dimenzí** rozumíme, že část našeho zacházení a uvědomování si postavy leží v oblasti uvědomování si faktu, že se jedná o konstrukt. *„Být fikční postavou zčásti znamená být umělou*

⁴⁷ Kubiček, T. Strukturální analýza vyprávění. Str. 61.

*konstrukcí.*⁴⁸ **Mimetická dimenze** znamená pojetí, v němž se literární postava odvolává na naše zkušenosti s podobnými stvořeními z reálného světa. V rámci této dimenze se projevuje schopnost syntézy našeho myšlení, kdy si skládáme dohromady určité rysy postavy, její chování a jednání a porovnáváme je s reálnými zkušenostmi. Jedná se tedy o analýzu a syntézu našeho myšlení a dalších kognitivních funkcí. **Tematická dimenze** stanovuje, že literární postava má ve fikčním světě nějaký stanovený úkol a její jednání je vyjádřením určitého tématu, není tedy ve vyprávění znázorněna náhodně, ale s jasným smyslem.

Každá literární postava v sobě zahrnuje všechny tři výše uvedené dimenze, ale většinou bývá jedna z nich autorovým záměrem zvýrazněna.

Mezi další teorie věnující se vnímání literárních postav můžeme zařadit **teorii akceptující mimetický aspekt a vnímání lidské postavy**. Výraz mimesis znamená napodobení, jedná se tedy o teorii, v nichž je skutečný svět napodobován, jako by literární postavy byly reálné a autonomní bytosti. Další **teorie** je **sémiotická**, kdy je postava pojímána jako určitý semiotický konstrukt, znak. Literární postava a její znaky jsou tím, co tvoří identitu textu. Vždy bude záležet na samotném autorovi, zda nám dovolí plně pochopit literární postavu.

3.2.3 Naratologická kategorie – čas a prostor

V rámci každého vyprávění se realizuje jedinečný fikční svět. Fikční svět je specifickým časoprostorem, protože celý náhled nemáme k dispozici ihned, ale odkrývá se nám postupně, jak procházíme četbou. Významným aspektem je čtenářova představivost. Prostor i čas vnímáme podobně jako v reálném světě, tedy celistvě a ve spojitosti, i když v rámci fikčního světa nám může být zobrazen pouze určitý výsek (lokalizace pouze do jednoho prostoru či se příběh může odehrávat v jednom konkrétním čase). Tyto výseky nazýváme **prostorové rámce**. Rámcem může být popisované prostředí pokoje, jednoho konkrétního domu, města, světadílu apod. Mohou být založené na reálném podkladě místa, které známe z reálného světa, nebo mohou být zcela fikční (př. Bradavice v díle Harry Potter), ale mohou vykazovat znaky obojího – reálného světa doplněného o fikční znaky.

*„Narativní svět zahrnuje nespočet mezer, nespočet prázdných míst. Je složen z detailů, které mají schopnost vytvářet iluzi celku, ale ve skutečnosti je každý celek jen dokladem mezerovitosti narativního prostoru.“*⁴⁹ Je to právě představivost čtenáře, která zaplňuje mezery ve fikčním

⁴⁸ Kubiček, Strukturální analýza vyprávění. Str. 62.

⁴⁹ Kubiček. T. Naratologie. Strukturální analýza vyprávění. Str. 78.

světe vyprávění. Utváření prostoru je výrazně ovlivněno také čtenářovými individuálními zkušenostmi s reálným světem, jeho kognitivními funkcemi, především představivostí a pamětí a také má vliv dobový a kulturní kontext čtenáře. Nelze opomenout i samotného autora, který je při psaní vyprávění ovlivněn literárními konvencemi, jinak bude prostředí ztvárněno v sci-fi příběhu a jinak v romantické povídce. Existují dva způsoby, jak může být v příběhu prostředí prezentováno, ve většině příběhů dochází k jejich kombinaci. Jedná se o **konstrukci typu cesta**, čtenáři se otevírá jen ten prostor, který je v dosahu vnímání postavy. Velmi často se tento typ objevuje v momentě, kdy je postava i vypravěčem a skrze její vyprávění se před čtenářem otevírá fikční svět. Druhým základním typem je **mapa**, kdy je prostředí vykresleno bez návaznosti na postavy a ty jsou do prostředí zasazeny později, jako figurky do mapy.

V rámci dalšího rozlišení způsobu vykreslení prostoru lze rozlišit **perspektivně vyprávěný prostor**, tento typ nacházíme u vyprávění, kde příběh vypráví postava či je zprostředkován skrze vnímání postav. Druhým typem **aperspektivně vyprávěný prostor**, který se vyskytuje u vyprávění skrze vypravěče, zároveň nelze určit konkrétní ohnisko vyprávění. Realizace prostředí fikčního světa se děje nejčastěji prostřednictvím slohového postupu popisu. Pro posílení představivosti čtenáře je vhodné do popisu zapojit kromě dominantního zrakového vnímání i další smysly. Příběh, který oslovuje více lidských smyslů, se stává více uvěřitelným a zaujme čtenáře.

S prostorem velmi úzce souvisí další naratologická kategorie, kterou je **čas**. Vyprávění je určeno právě časovým sledem jednotlivých událostí, jedná se tedy o významnou naratologickou kategorii. „*Mezi událostmi, z nichž příběh sestává, musí být časová souvztažnost, která má povahu posloupnosti, jinak by příběh nebyl příběhem.*“⁵⁰ Dle časového hlediska lze rozlišit tři druhy vyprávění:

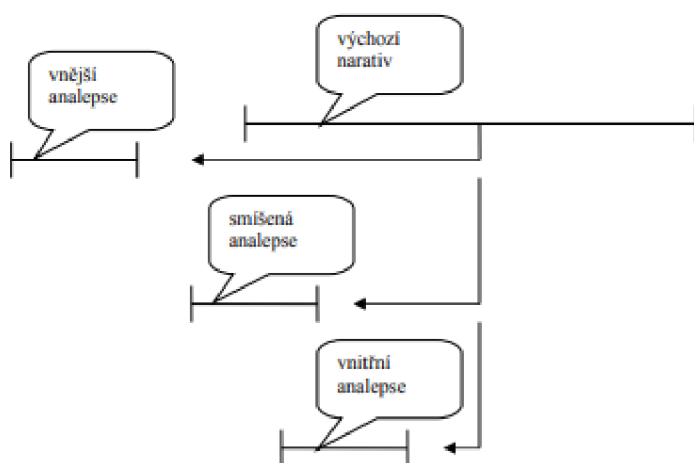
- **Retrospektivní vyprávění** – vyprávění je v minulém čase.
- **Současné vyprávění** – vyprávění v přítomném čase, o tom, co se právě děje.
- **Prospektivní vyprávění** – vyprávění o budoucnosti, co se stane, či co by se mohlo stát.

Z tohoto pohledu dělení vyprávění času velmi úzce souvisí s **gramatickým časem výpovědi**. Práce s gramaticky vyjádřeným časem může autorovi také pomáhat docílit například gradace napětí, což umožňuje nejlépe přítomný čas.

⁵⁰ ⁵⁰ Kubiček, T. Naratologie. Strukturální analýza vyprávění. Str. 104

Pro čtenáře je zásadní, aby rozuměl **časové výstavbě příběhu**, aby se dokázal zorientovat, v jakém čase se příběh odehrává a z jaké časové perspektivy je nám vyprávěn. **Časem příběhu** je myšlena doba mezi jednotlivými událostmi fikčního světa a to, jak za sebou následovaly. **Čas vyprávění** je doba vyprávění o událostech příběhu, který měříme především prostorově, tedy rozsahem textu, který je danému časovému úseku v literárním textu věnován. Zde není přímá úměrnost mezi délkou doby a rozsahem textu, čtyři roky v příběhu mohou být zaznamenány v jednom odstavci. Aby čtenář mohl porozumět časové výstavbě příběhu, musí pochopit vztah mezi časem příběhu a časem vyprávění. Dle S. Chatmana lze rozlišit pět vztahů trvání mezi časem příběhu a časem vyprávění (diskurzu). Jedná se o shrnutí, elipsu, scénu, protažení a pauzu.

V časové výstavbě textu můžeme sledovat **posloupnost**, zde se objevují varianty **vyprávění achronologické**. Porušení chronologie vyprávění se děje dvěma způsoby, a to prostřednictvím **analepse** a **prolepse**. **Analepse** znamená, že v určitém momentě je vyprávění přerušeno vsunutím vyprávění událostí, které se staly před původně vyprávěnou. Lze rozlišit **tři typy analepse** – vnější, vnitřní a smíšenou. Nejlépe tyto tři typy vystihuje následující diagram:



Obrázek 4 - Typy analepse

51

Při **prolepsi**, ve vyprávění dojde k přerušení vyprávění událostmi, které se teprve stanou. U obojího lze hodnotit rozsah a dosah, tj. odstup od okamžiku, kdy bylo vyprávění přerušeno. Po vloženém úseku dochází k návratu k původní, **výchozí linii příběhu**. Dále sledujeme kromě

⁵¹ Kubiček. T. Naratologie. Strukturální analýza vyprávění. Str. 112

posloupnosti také trvání, jak rychle se příběh odehrává. V průběhu vyprávění lze měnit **tempo**, zpomalovat jej nebo zrychlovat. Autor má k dispozici rozmanité jazykové prostředky, kterými tempo může upravovat. Například přímá řeč, přítomný čas, užití citoslovcí a krátkých vět příběh zrychlují. Naopak dlouhé věty, složitá větná syntax, popisy, minulý čas aj. příběh zpomalují. V neposlední řadě si ve vyprávění všímáme **frekvence vyprávění** událostí, jak často jsou některé události vyprávěny a kým. Jednu událost lze vyprávět z pohledu různých vypravěčů. V textu samotném pak čtenář nachází nápovědy, jak má být text členěn, v jakém čase a prostoru se odehrává. U frekvence lze rozlišit **tři druhy – singulativní** (to, co se stalo jednou, je pouze jednou vyprávěno), **repetitivní** (více než jednou je vyprávěno to, co se stalo pouze jednou) a **iterativní** (jednou je vyprávěno to, co se stalo opakovaně).

3.2.4 Naratologická kategorie – vypravěč

*„Vypravěč je mluvčím narativní výpovědi. Jeho prostřednictvím jsou sdělovány narativní informace. ...existence vypravěče je dána samou existencí vyprávěného. Narativ je považován za komunikát, a tak jako má každé sdělení svého vysílatele (mluvčího), má i každý narativ svého vypravěče.“*⁵² Z hlediska této naratologické kategorie je nezbytné rozlišit tři konstituční složky: kdo vypráví, z jaké perspektivy je vyprávěno a jakou pozici zaujímá vypravěč k příběhu?

Je nezbytné rozlišit mezi dvěma pojmy – **vypravěč a autor**. Ten, kdo vypráví v literárním díle příběh, je vypravěč. Autor je tvůrce literárního vyprávění. Může se jednat o jednoho autora či o kolektivní autorství. Vliv autora na vyprávění může být patrný a vyprávění tak může obsahovat autobiografické prvky, ale zároveň nemusí. Častými autobiografickými prvky ve vyprávění je zakomponování osobních zážitků autora, prostředí, které je autorovi známé, ale i způsob vyjadřování, např. užití dialektu (př. Karel Poláček v díle *Bylo nás pět* užívá severovýchodní nářečí). Autor a vypravěč si mohou být v mnohém podobní, ale také nemusí a vypravěč může z díla vyvstávat pouze jako narativní kategorie. Typy vypravěčů můžeme rozdělit na skrytého a neskrytého vypravěče. Z díla se můžeme o samotném vypravěči dozvědět mnoho, ale také nic. Důležitým prvkem je, zda se vypravěč účastní příběhu či nikoliv. Můžeme rozlišit **heterodiegetického vypravěče**, který se příběhu neúčastní a **homodiegetického vypravěče**, který je jednou z postav příběhu. K rozlišení nám mohou pomoci příznaky subjektu ve vyprávění, tzn. zda se ve vyprávění vyskytuje sloveso 1. gramatické osoby nebo se v rámci časoprostoru odkazuje vyprávění k subjektu vypravěče,

⁵² Kubiček. T. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Str. 124

vyjádření osobního přesvědčení ve vztahu k události. Ve vyprávění se může objevit i více vypravěčů, z nichž každý může vyprávět jinou událost, z toho pohledu lze rozlišit **extradiegetického vypravěče**, jenž vypráví výchozí linii příběhu, a **intradiegetický vypravěč**, který je původcem druhé linie vyprávění. Z výše uvedených typů vypravěčů pak mohou vzniknout v rámci typologie čtyři typy vypravěčů.

Z hlediska vyprávění jsou důležité také **narativní promluvy**. Základními jsou přímá a nepřímá řeč. **Přímá řeč** je tzv. slyšitelná řeč, kdy spolu jednotlivé postavy fikčního světa komunikují navzájem. Konvenčně se přímá řeč označuje uvozovkami, ale stejně tak může být přímá řeč neoznačená, pak musí samotný čtenář rozlišit, že se jedná o přímou promluvu. Myšlení postav je prezentováno nepřímou řečí, jedná se o tzv. vnitřní dialog postav, velmi často je psán v ich-formě (na rozdíl od vyprávěného monologu, který bývá prezentován v er-formě a má formu polopřímé řeči).

3.2.4.1 Fokalizace

Jedná se o rozlišení toho, kdo promlouvá a kdo vnímá. „*Jedná se o výběr, či omezení narativní informace, jelikož vnímající subjekt omezuje narativní informace svými kognitivními omezeními.*“⁵³ Nemusí se však jednat pouze o omezení ze strany subjektu, ale o fokalizaci samotného vyprávění. Gérard Genette rozdělil následující typy fokalizace:

- Nulová fokalizace – události příběhu jsou vyprávěny tzv. „vševědoucím vypravěčem“.
- Interní fokalizace – příběh je prezentován z pohledu jedné či více postav příběhu.
- Externí fokalizace – vypravěč se nachází uvnitř příběhu, ale není ani jednou z postav.

[8, 11, 13, 14, 17, 21, 52, 54]

⁵³ Kubiček. T. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Str. 149

4 Didaktika slohové a komunikační výchovy

V rámci didaktiky tohoto odvětví nehovoříme pouze o slohové výchově, ale o slohové a komunikační výchově, protože písemné vyjádření, které je podstatou slohu, je rovněž jedním z druhů komunikátů v rámci komunikačního procesu.

Slohovou a komunikační výchovu lze velmi dobře propojit s literární a gramatickou výukou v jeden kompaktní celek. **Tradiční přístup** se snaží o oddělení těchto tří složek výuky českého jazyka a literatury, preferuje **transmisivní modely výuky**, tj. výkladovou část hodiny a úryvek textu, který má ilustrovat zmiňované teze z výkladu. Tento přístup je zaměřen především na získávání tzv. historiografických a kunsthistorických znalostí. **Inovativní přístup** k výuce nerezignuje na znalosti, ale přidává k nim i výstupy, které jsou estetickovědné a uměleckovědné povahy. Literární výchova tak poskytuje plnohodnotný přesah do slohové výchovy a utváří jednotný celek, kdy výsledkem jsou plnohodnotné tvůrčí aktivity žáků, schopnost transpozice textu a interpretace textu v souladu s rozvojem čtenářské gramotnosti. Na rozdíl v pojetí těchto dvou principů poukazoval již **John R. Searle**, který rozlišuje dva **ontologické koncepty**, tj. **ontologii první osoby**, tedy ve smyslu já čtu, já prožívám, já vidím, já dílo hodnotím, kladoucí důraz na čtenářský zážitek žáka a přímé poznání díla, oproti **ontologii třetí osoby**, kdy se nejedná o bezprostřední osobní zkušenost, ale distancované nazírání, tedy stav, kdy žáci jsou velmi dobře schopni hovořit o díle a autorovi, aniž by dílo četli.

„Nejvznešenějším úkolem řeči je propůjčit slova myšlenkám. (Immanuel Kant)...Pomocí jazyka vstupujeme do světa i do svého nitra.“⁵⁴ Psaný jazyk má nespornou výhodu, že posiluje naše kritické myšlení a dokáže lépe třídit myšlenky. Vydáme-li se na cestu objevování sebe sama a našich myšlenek, je pro nás jazyk jako maják. Rakouský filosof Ludwig Wittgenstein (1889-1951) výstižně napsal: „Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.“⁵⁵ Neschopnost třídit naše myšlenky může vést k úzkostnému prožívání, jazyk pomáhá utvářet naši existenciální pohodu. Psaná podoba komunikace pak pomáhá lépe třídit myšlenky a rozvíjí kritické myšlení. „Řeč a myšlení jsou jako taneční pár. Vstupují do partnerství, které můžeme označit jako horizont porozumění. Slovo určuje naše poznání a pochopení skutečnosti. Slova

⁵⁴ Ladegaard Knox. Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu aneb filosofický rozhovor s dětmi. Str. 26

⁵⁵ Ladegaard Knox. Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu aneb filosofický rozhovor s dětmi. str. 26

*jsou obrazy myšlenek.*⁵⁶ Slohová a komunikační výchova je tvořivá, vždy probíhá za různých podmínek, s jinými zdroji v podobě žákovských konstruktů, způsobu myšlení, zkušeností a prožitků. Klade tedy důraz nejen na kreativitu žáka, ale také učitele.

[16, 21]

4.1 Kritické myšlení ve výuce slohové a komunikační výchovy

Psaní, tedy slohovou výchovu lze považovat za jeden z nejlepších prostředků k rozvoji kritického myšlení. **Kritické myšlení je nezávislé myšlení**, skrze které si žák utváří své vlastní názory, hodnoty a postoje. Jedná se o důležitou součást osobnostní rozvoje, protože kriticky myslet za vás nemůže nikdo jiný, žák tak pocítuje svobodu myslet sám za sebe, utvářet své myšlenky a vlastnit je. Dalším důležitým aspektem kritického myšlení je, že žák získává informace, ale v tomto případě se nejedná o cíl, ale o vstupní premisu. Abychom mohli kriticky myslet, potřebujeme mít ve výchozím bodě velké množství informací, faktů, znalostí teorií, pojmů. Nejedná se však o jejich memorování, ale o kreativní a kritickou práci s nimi. Tím, že žák s informací kriticky pracuje, se jeho učení stává mnohem efektivnější a má trvalejší charakter. Důležitou součástí kritického myšlení je **schopnost klást otázky a hledat odpovědi**, tím se žákovo učení stává více individuálním. Při hledání odpovědi žák získává i potřebné argumenty pro své postoje a názory, čímž podporuje nejen svou schopnost argumentace, ale také čtení s porozuměním.

V neposlední řadě je kritické myšlení myšlením společnosti. *„Když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme a také si užíváme předávání a přijímání myšlenek, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory.*⁵⁷ V průběhu výuky, která se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení, učitel užívá vhodných didaktických metod – diskuze, podpora dialogu, debata. Svůj význam má i zveřejňování písemných prací žáka, které přináší několik benefitů. Žákovi dává psaní smysl, má možnost sdílet své myšlenky a postoje, které mohou podnítit ostatní k zajímavé diskuzi. Základním předpokladem je však bezpečné prostředí a ochota žáka ke sdílení, ke které nemůže být nucen.

Slohová výchova poskytuje velký potenciál k rozvoji kritického myšlení, protože v jejím průběhu je žák aktivní a jeho myšlení se stává viditelným pro druhé, strukturovaným, žák si

⁵⁶ Ladegaard Knox. Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu aneb filosofický rozhovor s dětmi, str. 28

⁵⁷ RWCT. Příručka I. Co je kritické myšlení. Str. 9

lépe třídí své myšlenky a formuluje je do vět a souvislého textu. U žáka se podporuje jeho sociální kreativita, protože při psaní je nucen myslet na budoucího čtenáře svého textu.

4.2 Tvůrčí psaní jako obohacení didaktiky slohové výchovy

Tradiční přístup k výuce slohové výchovy vychází především z funkční stylistiky, tak jak byla zavedena Pražským lingvistickým kroužkem. Žáci se učí především psát v konkrétním slohovém útvaru a respektovat jeho znaky. Z tradiční výuky se tak vytrácí kreativní potenciál žáka. Ve škole se nejvíce prosadilo 5 funkčních stylů (prostě sdělovací, odborný, publicistický, administrativní a umělecký). I samotná podoba písemné práce v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury je postavena na žákově správném rozlišení funkčního stylu. Česká republika je v tomto přístupu k výuce slohu výjimečná, ve většině zemí se sloh vyučuje převážně formou tvůrčího psaní. Marie Čechová píše, že „*slohová výchova je zaměřena na rozvíjení slohových schopností, na vypěstování schopnosti vytvářet funkční jazykový projev*.“⁵⁸ Slohová výchova je tedy součástí jazykové výchovy, má podněcovat žáka v tvořivém vnímání komunikační sféry a uvažovat o komunikačních funkcích jazyka a jejich adekvátního využití. Naučit se psát slohové útvary patří mezi pragmatické cíle jazykové a slohové výchovy v rozvoji písemné formy komunikace žáka.

Tvůrčí psaní je v současné době spíše oborem, který stojí v opozici ke slohové výchově. Nejcennějším přístupem by bylo, aby tvůrčí psaní obohatilo slohovou výchovu. Tvůrčí psaní rozvíjí samotného autora, jeho schopnost jazykového experimentování a kreativního přístupu k již samotné tvorbě textu. Smyslem tvůrčího psaní je nalézt a rozvinout v každém jedinci jeho kreativní potenciál a vybudovat radost z tvorby. „*Tvůrčí psaní by mělo být zdrojem svobodných, neomezených nápadů, měla by to být hra i objevná fantazijní činnost. Klade zvýšený důraz na syžet příběhu nebo na sémantickou složku ztvárnění textů. Nemusí se vždy jednat o syžet uceleného příběhu, mnohdy postačí ztvárnění životní epizody s autobiografickými rysy, jindy se může jednat o fejeton nebo o literárně nezařaditelný střípek textu*.“⁵⁹

Tvůrčí psaní nemá za cíl napodobit konkrétní slohový útvar či postup, ale jít vlastní cestou, najít svůj vlastní autorský styl a prostřednictvím psaní rozvíjet osobnost žáka. Lze ovšem oba přístupy vhodně zkombinovat a do klasické slohové výchovy vnést prvky tvůrčího psaní. Jistě není nutné zavrhnout tradiční způsob vyučování slohu, ale je třeba individualizovat jej a vnést

⁵⁸ Fišer, Z. Tvůrčí psaní – malá učebnice technik tvůrčího psaní. Str. 31

⁵⁹ Svoboda, P. Biblioterapie – kap. Biblioterapie jako tvůrčí psaní.

do něho více kreativity. Prostředkem může být právě tvůrčí psaní, které nabízí mnoho neotřelých postupů a cvičení kreativity v rámci tzv. kreativních rozcviček. Příkladem může být využití prvků tvůrčího psaní při zadání slohového útvaru pracovního postupu. Tradičně se žáci omezují na popis přípravy jednoduchého jídla či uvaření čaje, ale pokud dostanou zadání ve znění: Napište, jak se vaří krapoblouch (tip převzat z <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/tp-ve-skole-1>), jejich fantazie a kreativita se rozšíří. Jedná se o vnesení fantazijního prvku do slohu prostřednictvím užití neexistujícího slova. Tento přístup však od učitele vyžaduje originální a tvůrčí přístup k výuce.

Tvůrčí psaní je považováno za samostatný obor, který se konstituoval ve 20. letech 20. století v USA. Zaměřuje se na rozvoj individuálního tvůrčího projevu jednotlivce a na odstranění jeho vnitřních bloků k jeho zdrojům kreativity, tedy maximálního otevření tvůrčího potenciálu. „*Jde o to najít zdroje své inspirace, nenechat se svázat stereotypními postupy, rozvinout svůj literární talent, naučit se vcítit do druhého.*“⁶⁰ Příkladem využití prvků tvůrčího psaní ve slohové a komunikační výchově může být **technika automatického psaní**, které zavedli surrealisté, ale používal ji například i Bohumil Hrabal. Jedná se o techniku, při níž žák stanovený čas píše... A. Brenton tuto techniku popsal následujícím způsobem: „*Pište rychle bez předem zvoleného tématu, natolik rychle, abyste nic nepodržovali v paměti a abyste nebyli v pokušení číst po sobě, co píšete. První věta přijde zcela sama, natolik je pravda, že v každé vteřině existuje nějaká věta cizí našemu vědomému myšlení, která si jen žádá, aby se jí dostalo vnějšího vyjádření. Je dost neschůdné vyslovit se k případu věty následující; ta se bezpochyby podílí zároveň na naší vědomé aktivitě i na one aktivitě druhé, připustíme-li, že sám fakt napsání první věty s sebou nese určité minimum percepce. Na tom vám musí ostatně málo záležet; právě v tom spočívá z největší části zajímavost surrealistické hry.*“⁶¹ Uvedenou techniku lze úspěšně používat i v rámci jiných předmětů, čímž podporujeme písemné vyjadřování žáků napříč předměty. Osobně využívám techniku automatického psaní i ve výuce Psychologie a komunikace. Podobně lze využít i další avantgardní techniku vycházející z dadaismu, kdy dadaisté skládali náhodně vylosované ústřížky novin do básnických celků.

[3, 4, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 52]

⁶⁰ Radek Sárközi. Tvůrčí psaní ve škole – 3. díl - Inspirace zahraniční avantgardou. Online cit. <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/tp-ve-skole-3>

⁶¹ Radek Sárközi. Tvůrčí psaní ve škole – 3. díl - Inspirace zahraniční avantgardou. Online cit. <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/tp-ve-skole-3>

4.3 Přístup učitele k výuce slohové a komunikační výchovy

„Vzdělávat neznamena naplnit nádobu, ale zapálit oheň.“ (M. de Montaigne)⁶²

V rámci slohové a komunikační výchovy lze identifikovat několik přístupů:

- **Tradiční přístup** – pod tímto pojmem je zahrnut přístup učitele, který zadává tvorbu formou zadání slohového útvaru a postupu, cílem tvorby žáka je naplnění daných kritérií pro slohové útvary bez ohledu na jeho vlastní invenci.
- **Inovativní přístup** – za tento přístup lze považovat vyučování slohu s prvky tvůrčího psaní rozvíjejícího kreativitu žáků, dále zakomponování slohové výchovy do výuky literatury a propojení s jazykovědnou částí výuky.

Zřejmě každý učitel si přeje, aby jeho žáci tvořili bohaté, tvůrčí a zajímavé texty, avšak ke splnění této vize je nezbytné k ní žáky adekvátním způsobem vést. Tím se dostáváme ke způsobu, jakým bude učitel realizovat slohovou výchovu. Důležité je, aby se témata pro tvorbu textu bezprostředně týkala života a reality, ve které naši žáci žijí. Učitel by měl tedy své žáky nejen dobře znát, ale měl by vědět, jak vnímají dnešní svět a s čím se potýkají, pouze tehdy dokáže slohovou výchovu přiblížit dnešním žákům. Je i vhodnější začít krátkými psanými sděleními, než chtít po žákovi rovnou rozsáhlé „traktáty“. Důležitá je samozřejmě i volba samotného tématu, které pokud je příliš obecné, široké, vede žáky spíše k šablonovitému psaní plného klišé a stereotypů. Zároveň však téma musí být pro žáka bezpečné a nesmí být nucen k jeho sdílení před celým třídním kolektivem, pokud nechce a jedná se pro něho o příliš osobní výpověď. Text žáka lze i různými způsoby determinovat, nejčastěji se ve školním prostředí používá determinace různými slohovými postupy, což je tradiční přístup k výuce slohu, ale k determinaci lze velmi dobře použít i jazykové prostředky a tím propojit slohovou a jazykovou část výuky. Zadání pro žáka pak může znít, aby vytvořil text, ve kterém bude v projevu oslovovat své rodné město a užije apostrofy, přímé oslovení města.

4.4 Cíle slohové výchovy ve vztahu k RVP

Pro základní orientaci v cílech slohové a komunikační výchově lze vyjít z Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a střední školy. Na úvod je nutné konstatovat, že RVP v současné době procházejí rozsáhlou proměnou. Některé změny byla implementovány

⁶² Ladegaard Knox. Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu aneb filosofický rozhovor s dětmi, str. 21

v roce 2021 a týkaly se úprav vzdělávacího oboru Informační a komunikační technologie a posílení digitálních kompetencí napříč obory. V průběhu roku 2022 se realizuje další výraznější proměna, a to „velká revize“ RVP ZV.

Marie Čechová spatřuje jeden z cílů slohového vyučování v tom, aby žák byl schopen vytvořit písemný kultivovaný jazykový projev s ohledem na jeho funkci a komunikační situaci. Ovšem nejedná se pouze o nácvik určité dovednosti, ale slohové vyučování zasahuje i do osobnostně sociální výchovy. Slohové vyučování má podporovat i rozvíjení žádoucích rysů osobnosti žáka, z toho důvodu nemohou být témata slohu v rozporu s osobností žáka a je potřeba výběru témat věnovat pozornost. Osobnost člověka se nejlépe formuje v činnosti, což je jeden z benefitů slohové výchovy. Prostřednictvím vhodného výběru témat lze u žáka formovat jeho osobnost, pozitivní postoje a motivovat jej k zamyšlení nad sebou samým, což vede nejen k sebepoznání, ale taktéž k seberozvoji. Pokud se žák zamýšlí nad potenciálním čtenářem svého textu, lze skrze sdílení prací posilovat nejen motivaci žáka k tvorbě, ale také empatii vůči budoucímu čtenáři. *„Slohové vyučování ovlivňuje nebo může ovlivňovat charakter žáka, jeho komponenty citové, intelektové a volní.“*⁶³

4.4.1 Slohová a komunikační výchova v RVP pro střední školy

Vzhledem k zaměření diplomové práce se zaměřím pouze na RVP středních škol. U středoškolského vzdělávání existuje více Rámcových vzdělávacích programů podle toho, o jaký typ vzdělávání se jedná, zda o gymnaziální či střední odborné. V následující podkapitole budou uvedeny příklady z RVP pro gymnázia, jakožto zástupce všeobecně vzdělávacího programu.

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v rámci klíčových kompetencí jsou taktéž stanoveny komunikativní kompetence, které zahrnují schopnost žáka vyjádřit se v mluvených i psaných projevech s ohledem na komunikační záměr a situaci a s respektem ke komunikačnímu partnerovi. Žák by měl být schopen prezentovat i svou práci před publikem, mít schopnost argumentace, což nás znovu odkazuje k jeho schopnosti kritického myšlení. V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je kladen důraz na rozvíjení abstraktního myšlení a prohloubení schopnosti vyjadřovacích a komunikačních schopností žáka. Důraz je kladen na ovládnutí jazyka ve vztahu k různým komunikačním situacím. Tato

⁶³ Čechová, M. Komunikační a slohová výchova. Str. 84

charakteristika vzdělávací oblasti zřetelně odkazuje ke komunikačně pojaté výuce jazyka, jak ji můžeme vidět například v konceptu Stanislava Štěpáníka.

Mezi očekávané výstupy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace nacházíme ve vztahu ke slohové výchově následující výstupy:

- *„v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy; účinně využívá možnosti grafického členění textu*
- *v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odvodí význam slov v daném kontextu*
- *ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka*
- *využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího*
- *v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny*
- *používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu*
- *při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky“⁶⁴*

V těchto očekávaných výstupech již můžeme nalézt mnohem hlubší zaměření na znalost jazyka a jednotlivých jazykových rovin (syntax, morfologie, lexikologie) a lingvistiky. Avšak ani v těchto očekávaných výstupech se od žáka neočekává kreativní přístup k tvorbě vlastního textu a nalezení vlastního autorského stylu.

4.5 Charakteristika didaktických metod ve vztahu k Metodice dílen psaní

V následující kapitole se zaměřím na představení didaktických metod, které jsou užívány v Metodice dílen psaní v praktické části diplomové práce. Nejedná se samozřejmě o kompletní

⁶⁴ RVP pro gymnázia

seznam metod, které by v rámci slohové a komunikační výchovy šlo použít, ale pouze o jejich část, která je využívána v metodice dílen psaní.

K rozvoji kreativity je v každé dílně psaní používána tzv. kreativní rozcvička, která má za úkol žáka připravit na výuku, „nastartovat“ jeho kreativitu, více se ponořit do tématu, které v rámci hodiny bude probíráno. Většinou je na kreativní rozcvičku vyhrazen čas 5-10 minut. Příkladem kreativní rozcvičky je např. napsat ve stanoveném čase co nejvíce jednoslabičných pojmenování zvířat. V českém jazyce jich existuje cca 60. Většinou vymyslí dospělý člověk v průměru 16-24 zvířat za 2 minuty.

V následujících podkapitolách představíme jednotlivé didaktické metody, které lze použít v dílnách psaní, ale samozřejmě nejen v nich. Zároveň se jedná o metody z praktické části diplomové práce.

[3, 4, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 52]

4.5.1 Metoda volného psaní

Technika volného psaní se řadí k brainstormingovým metodám. V této metodě je dovoleno zaznamenávat vše tak, jak nám myšlenky přicházejí na mysl, bez ohledu na formální úpravu (lexikální, gramatickou). Cílem metody je objevit v sobě nečekané nápady, souvislosti, myšlenky. Text bychom neměli nijak cenzurovat, ale psát vše, co nás napadne. Základním pravidlem je, že žák nemůže být nucen do zveřejnění svého textu. Toto pravidlo umožňuje žákovi být ve svém vyjádření autentický.

Pravidla pro žáky:

- Psát po celou stanovenou dobu vše, co je k tématu napadá.
- Psát souvislý text.
- Nevracet se k psanému.
- Psát, i když je nic nenapadá. K tomuto účelu lze využít pomocné věty.
- Nedbat na pravopis ani stylistickou správnost.

Uvedená metoda je v praktické části dílen psaní použita několikrát, ihned v úvodu najdeme metodu volného psaní na téma Kdo jsem a na téma Kniha je lékař a zároveň i lék ...

4.5.2 Mapa příběhu

Jedná se o velmi užitečnou pomůcku, jež může pomoci především žákům, které na začátku psaní stresuje bílý papír, a nevědí, jak mají začít psát. Přesně ohraničený prostor, návodnost mapy příběhu jim může poskytnout tolik důležitou sebedůvěru a motivaci do začátku psaní. Pomůcka může mít různou podobu. Může se jednat o jednoduchou tabulku, ale také o propracovaný grafický organizér či myšlenkovou mapu. U mladších žáků lze využívat i obrázkovou formu.

Mapa příběhu přináší výrazné pozitivum především u slohového útvaru vyprávění, u něhož lze do mapy zahrnout jednotlivé naratologické kategorie a žák tak dokáže lépe vystavět příběh s fungující zápletkou a rozuzlením. Příklad použitých map příběhu lze nalézt v Příloze č. 6, 7, 8.

Mapy byly v praktické části použity v rámci seznámení s jednotlivými ukázkami biblioterapeutické literatury, lze je tedy velmi dobře použít i u literárního textu, aby žák dokázal identifikovat jednotlivé naratologické kategorie a poznat, jakým způsobem se projevují v textu / literárním díle. Druhý způsob využití je již tradiční, při tvorbě vlastního textu.

[3, 13, 20, 57]

4.5.3 Párové čtení

Jedná se o metodu, která má taktéž širší možnosti použití. Jedná se metodu, která vychází z programu RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking). Lze ji použít i v dílnách čtení, kdy žáci potřebují porozumět složitějším textům, které jsou naplněny faktografickými informacemi. Každý žák dostane ve dvojici roli – zpravodaj a tazatel. Úkolem zpravodaje je reprodukovat přečtený text tak, jak mu porozuměl a vysvětlit ho vlastními slovy. Úkolem tazatele je sledovat text, pokládat doplňující otázky zpravodaji a ev. dovysvětlit. V druhé polovině textu se role žáků vymění.

Výhodou této metody je, že žáci si navzájem naslouchají, zpřesňují pochopení textu, který reprodukují vlastními slovy, čímž dochází k lepšímu zapamatování.

4.5.4 Konzultační koutek

Jak název metody napovídá, jedná se o část místnosti, kde mohou žáci v klidu konzultovat svou tvorbu, ev. problémy, které při tvorbě mají. Konzultační koutek může být realizován

v kombinaci žák – učitel, ale také z pozice spolužáků. V rámci konzultačního koutku může spolužák poskytovat zpětnou vazbu ke kvalitě napsaného textu. Je vhodné, aby součástí konzultačního koutku byly i postery s reflektivními otázkami k postavě, prostředí příběhu aj.

Příklady reflektivních otázek k prostředí příběhu:

1. *„Vytvořili jste uvěřitelné (v rámci světa příběhu uvěřitelné) a zajímavé prostředí, které nebude čtenáře nudit?*
2. *Souzní vámi vybrané prostředí s celkovou náladou a tónem příběhu?*
3. *Nezapomněli jste na malé detaily, které dokáží každé prostředí značně oživit?*
4. *Jestliže se váš příběh odehrává na nějakém geograficky specifickém místě, jsou všechny uvedené údaje správné?*
5. *Dokáží si vaše prostředí čtenáři reálně představit?*
6. *Vyvolává vaše prostředí dojem, že ho velmi dobře znáte?*
7. *Zvolili jste při popisu prostředí taková slova, která vyvolají v hlavě čtenáře živý obraz a vyplní všechna zákoutí jeho fantazie?*
8. *Používáte při popisu prostředí i jiné smysly, než jenom zrak?*
9. *Ujistili jste se, že nemáte ve svém popisu příliš mnoho přirovnání, která zavání klišé?‘‘⁶⁵*

Reflektivní otázky k tvorbě postavy:

1. Strávili jste dostatek času nad přemýšlením o svém hlavním hrdinovi?
2. Bude váš hlavní hrdina zajímat čtenáře?
3. Dokáží čtenáři porozumět chování a jednání hlavního hrdiny?
4. Dozví se čtenář více informací nepřímo? (tzn. z různých situací apod.)
5. Je vaše hlavní postava jedinečná a rozeznatelná od ostatních?
6. Je váš hlavní hrdina dostatečně silný, aby prošel celým příběhem?
7. Má váš hlavní hrdina dostatečnou psychologickou hloubku?
8. Jedná a mluví vaše postava adekvátně ke svému věku, pohlaví, vzdělání, ev. práci?
9. Dokážete vyvolat ve svém čtenáři živou představu vaší hlavní postavy?
10. Jsou reakce vaší postavy ve většině případů logické?

⁶⁵ Nekuda, R. ebook.

4.5.5 Aktivizace smyslů

Tato metoda má různé možnosti realizace. V dílnách psaní používám verzi, v níž má žák za úkol popsat měsíc v roce, který si vylosoval na kartičce pomocí různých smyslů, ale nesmí použít zástupný obraz daného měsíce, název, obecně známé zvyky či tradice. Výhodou této metody je její samohodnotící charakter, protože žák okamžitě dostává od spolužáků zpětnou vazbu, zda na základě jeho popisu daný měsíc poznali.

4.5.6 Hraní rolí

Metodu hraní rolí lze použít při tvorbě dialogů tak, aby promluva postavy byla autentická. Žáci mohou pracovat ve dvojicích a pomocí generátoru postav⁶⁶ a situací společně tvoří dialog, který by měl být uvěřitelný a zároveň žák reaguje na repliku spolužáka a podporuje tak rozvoj nejen kreativity, ale také adaptability.

[3, 13, 20, 50, 51, 57]

⁶⁶ Generátor lze nalézt na www.renenekuda.cz

5 Praktická část – metodika dílen psaní se zaměřením na tvorbu biblioterapeutického vyprávění

V rámci diplomové práce byly navrženy dílny psaní, které jsou svým obsahem směřovány k žákům střední odborné školy zdravotnické. Právě s ohledem na specifické zaměření oboru jsou dílny psaní propojeny s terapeutickým vlivem literatury a příběhů. Smyslem propojení tvůrčí slohové činnosti a terapeutického aspektu možností literatury je žákům ukázat možnosti působení na pacienta/klienta i v jiném směru, dát jim příklad, jakým směrem lze vést komunikaci ve zdravotnickém zařízení. Dalším nesporným benefitem je i přínos pro samotné žáky, kteří se v citlivém adolescentním věku setkávají s lidmi v náročných životních situacích. Právě literatura v propojení se slohem jim může dát možnost své emoce expresivně vyjádřit a pracovat s nimi.

Hlavní cíle diplomové práce jsou stanoveny následovně:

Cíl č. 1: Navrhnout metodiku pro realizaci dílen psaní na střední odborné škole zdravotnické se zaměřením na slohový útvar vyprávění, konkrétně na terapeutické příběhy.

Cíl č. 2: Propojit v rámci dílen psaní výuku slohové výchovy s prvky biblioterapie s cílem poskytnout žákovi co nejvyšší míru expresivního vyjádření a podpory kreativity.

Cíl č. 3: Navrhnout metodiku dílen psaní v souladu s prvky programu RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking) s cílem rozvíjet u žáka kritické a divergentní myšlení.

5.1 Pedagogické cíle dílen psaní

V rámci dílen psaní jsem si stanovila několik cílů, které jsem rozdělila do několika oblastí. Cíle jsou stanoveny dle revidované Bloomovy taxonomie cílů.

Výchovné cíle – jedná se o cíle, které kultivují osobnost žáka a proměňují jeho postojový, hodnotový a názorový systém. V rámci RVP (Rámcového vzdělávacího programu) tyto cíle přispívají k osobnostně-sociální výchově žáka.

- Žák v rámci dílen psaní rozvíjí svou empatii, protože se při psaní musí „naladit“ na potenciálního čtenáře a umět mu přizpůsobit svou tvorbu.
- Žák se prostřednictvím sdílení své tvorby a tvorby ostatních učí aktivnímu naslouchání.
- Skupinové sdílení tvorby žáků podporuje vzájemnou skupinovou toleranci k tvorbě, postojům druhého člověka, což je základní předpoklad pro pomáhající profese.

- Žák přebírá odpovědnost za svou tvorbu a za proces učení se.

Kognitivní cíle

- Žák rozvíjí své kritické myšlení prostřednictvím aktivního psaní, kdy si třídí vlastní myšlenky a implementuje své dosavadní zkušenosti a znalosti do tvorby.
- Žák rozvíjí své kreativní myšlení a kreativní přístup k tvorbě, objevuje svůj (mnohdy skrytý) tvůrčí potenciál.
- Žák dokáže písemným projevem kultivovat a vyjadřovat své myšlenky, které se díky psané podobě zpřesňují a systematizují.
- Žák v průběhu dílen psaní zlepšuje svůj písemný projev – k tomu žákovi slouží i portfolio dílen psaní.

Afektivní cíle – vyjadřují aktivitu žáka v dílnách psaní.

- Žák vytvoří vlastní terapeutické vyprávění / příběh pro čtenáře v dětském věku v propojení s ošetřovatelskou tematikou.
- Žák si dokáže sám najít téma svého příběhu (zaměření) a zpracovat mapu příběhu.
- Žák dokáže vykreslit charakteristiku postav příběhu, pracuje s jejich emocemi a zpracovává mapu emocí.
- Žák využívá líčení k vykreslení prostředí příběhu, do kterého zapojuje i své praktické zkušenosti z ošetřovatelské praxe (vzhledem k specifickému zaměření příběhů na zdravotnickou problematiku).
- Žák dokáže pracovat s dynamikou děje, využívá jazykových, kompozičních a slohových postupů k práci s dynamikou.
- Žák propracovává zápletku a vyvrcholení vyprávění / příběhu.

5.2 Pravidla dílen psaní

V rámci dílen psaní je stanoveno několik základních pravidel. Pravidla jsou s žáky probírána na začátku dílen psaní a lze je dle jejich potřeb upravit či doplnit. Smyslem pravidel je nastavit sdílnou a vstřícnou atmosféru, díky níž se žáci budou cítit bezpečně a nebudou se bát projevit svůj názor a tvorbu. Vzhledem k tomu, že v dílnách psaní je používána metoda komunitního kruhu, jsou pravidla důležitou součástí k vytvoření bezpečného prostředí a tvůrčí atmosféry. Komunitní kruh používám na základě inspirace z certifikovaného kurzu Respektovat a být respektován. Poslání komunitního kruhu je dvojí:

1. „Přispívat k vytvoření soudržnosti, bezpečného prostředí a kultivaci vztahů ve skupině.
2. Přispívat k osobnostnímu rozvoji dětí – tedy k rozvoji řady kompetencí.“⁶⁷

Pravidla nastavují vzájemné hranice a určují naši svobodu, nejen v tvorbě, ale taktéž v chování.

Navrhovaná základní pravidla jsou následující:

1. Vzájemně si nasloucháme, neskáčeme si do řeči.
2. Respektujeme tvorbu a názory druhého člověka.
3. Poskytujeme konstruktivní kritiku. (nestačí říci, že se mi něco nelíbí, ale je třeba tvrzení podložit argumenty).
4. Informace, které zazní v kruhu dílny psaní, zůstávají uvnitř našeho kruhu.
5. V době určené k vlastní tvorbě se věnujeme psaní.
6. Při tvorbě se nerušíme navzájem.
7. Máme možnost **nesdílet** všechny své tvůrčí produkty.
8. Respektujeme právo autora – finální rozhodnutí o podobě textu (o zařazení připomínek) je vždy na autorovi.

5.3 Struktura dílen psaní

Jedna dílna psaní je určena pro časovou dotaci 60 minut. Tento časový úsek byl zvolen z důvodu dostatečné časové dotace i pro vzájemné sdílení tvorby. Vzájemné sdílení tvorby považuji za velmi cenné, protože může pomoci posouvat tvorbu dál, pokud má žák možnost získat názor a pohled druhého člověka. Každá dílna psaní má své vlastní tematické zaměření.

Pro stanovení struktury dílen psaní jsem vycházela z konceptu třífázového modelu učení E-U-R (E = fáze evokace, U = fáze uvědomění, R = fáze reflexe). Obecná struktura jednotlivých dílen psaní je nastavena následujícím způsobem:

- **Úvod do dílny psaní** – představení tématu, prostor pro sdílení formou komunitního kruhu. (E)
- **Kreativní rozcvička** – každá dílna psaní zahrnuje rozcvičku, která slouží k rozvoji slovní zásoby, způsobů vyjadřování a kreativity. Žák si své výstupy zakládá do portfolia a má možnost sledovat i své zlepšení. (E)
- **Tematický blok = minilekce** – rozpracování daného tématu dílny psaní. (U)

⁶⁷ Online cit. <https://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/>

- Vlastní tvorba žáků. (U)
- **Komunitní kruh** – vzájemné sdílení své tvorby, diskuze, doplňování poznámek od spolužáků, vzájemné zhodnocení. (R)
- **Závěr** – prostor pro doplnění, otázky. (R)

Přehled jednotlivých dílen psaní:

1. Když příběhy léčí...: úvodní dílna psaní
2. Biblioterapie.
Podtéma: téma a premisa příběhu
3. Terapeutický příběh – proces tvorby
Podtéma: Základní stavební kameny příběhu
4. Jak napsat poutavý úvod do příběhu
Podtéma: Popis prostředí – využití všech smyslů
5. Hlavní hrdina a antihrdina
6. Dialogy postav
Podtéma: Kliše a stereotypy.
7. Práce s emocemi postav v příběhu
8. Konflikty a zápletky příběhu.
9. Konec, rozuzlení příběhu, detaily a konzistentnost příběhu.
10. Sumarizace příběhu a název.
11. Závěrečná dílna psaní, revize příběhu.

5.4 Žákovské portfolio dílen psaní

Pro dílny psaní je vytvořeno portfolio, které žáka provází v jeho tvorbě. Žák má možnost si zakládat své produkty a dále na nich pracovat a zlepšovat je. Zároveň může sledovat svůj posun v tvorbě. Portfolio zahrnuje i prvky **autorského deníku**, který je jeho nedílnou součástí. Do autorského deníku si žák může zapisovat své nápady, postřehy, ale také pocity, se kterými se v průběhu psaní potýkal, protože i ty mohou následně ovlivnit jeho tvorbu.

Další nedílnou součástí portfolio jsou i tři barevní „smajlíci“, kteří vycházejí z **metody semaforu** užívané k **poskytování zpětné vazby**. „Smajlíkový semafor“ se užívá v průběhu dílny psaní i na jejím konci. Obsahuje tři barvy – zelenou (všemu rozumím, mohu sám pokračovat, nemám otázky), oranžovou (mám nějaký problém, ale zkusím ho vyřešit sám / něco

mi není jasné / potřebuji více času), červený (potřebuji pomoc učitele / není mi jasné, co mám dělat). Na následujícím obrázku je znázorněna jedna strana z žákovského portfolia. Celá podoba žákovského portfolia je součástí příloh diplomové práce (viz. Příloha č. 5 – Žákovské portfolio). Každá dílna psaní má svůj vlastní záznamový arch v žákovském portfoliu, který zahrnuje téma dílny psaní, navrhované otázky pro dané téma, na něž by po konci dílny psaní měl žák znát odpověď. Dále je zde prostor na poznámky žáka, vlastní postřehy. Každá dílna psaní zahrnuje vlastní tvorbu žáka a pro ni vyhrazený prostor. Záměrně je prostor vizuálně tvořen tečkovaným řádkem, aby na žáka nepůsobil úzkostným dojmem pocit prázdného papíru.

▲ Dílna psaní č. 1

TÉMA: KDYŽ PŘÍBĚHY LÉČÍ – ÚVODNÍ DÍLNA PSANÍ

„Co si pod pojmem terapeutický vliv literatury představím?“

„Jak příběhy/ vyprávění léčí?“

„Znám nějaký příklad, jak příběh/vyprávění někomu pomohl/o?“



Evokační otázky pro
žáka k tématu.

Piktogram určený k
evokaci žáka.

Vlastní psaní – příběhy léčí

Napište minimálně 10 vět, které budou pokračování následujícího citátu:

„Kniha je lékař a zároveň i lék.“

Prostor pro samotnou
tvorbu žáka.

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

Zpětná vazba pro
žáka.

STRÁNKA 2

Obrázek 5 - Ukázka žákovského portfolia

5.5 Role učitele v dílně psaní a prostředí

V průběhu dílny psaní je učitel průvodcem žáka, facilitátorem, pomáhá mu otevřít jeho kreativní potenciál a ukázat mu cestu. Určitě není účelem, aby žákovi přesně určil, co má psát. Žák musí najít svou cestu sám. Učitel je v roli průvodce žáka na cestě za objevením jeho skrytého potenciálu, v rozvoji kritického myšlení a sebepoznání.

Každý žák musí mít k dispozici lavici s židlí, aby měl možnost ve fázi vlastní tvorby nerušeně psát. Pro fázi komunitního kruhu jsou připravené židle rozestavené do tvaru kruhu, aby všichni žáci na sebe viděli a měli prostor ke sdílení. V kruhu se pracuje i v průběhu rozboru daného tématu. Pokud je ve škole možnost, mohou žáci využívat i jiné způsoby usazení než pouze židle, dle toho, co jim je pohodlné a příjemné. Takové místo budu nadále v textu nazývat „psacím místem“.

5.6 Didaktické pomůcky

V rámci jednotlivých dílen psaní je používána celá řada didaktických pomůcek, některé jsou mé vlastní tvorby a ty bych v rámci této podkapitola blíže představila. Mezi další pomůcky patří vytvořené žákovské portfolio a různé pracovní listy, které jej doplňují.

5.6.1 Příběhová dřívka

Jedná se o didaktickou pomůcku vlastní tvorby. Pomůcka obsahuje sady různě barevných dřivek:

- Sada se slovesy s terapeutickým zaměřením (př. pomáhat, chlácholit, soucítit, sdílet, hovořit, naslouchat apod.)
- Sada s přídavnými jmény
- Sada s různými typy postav
- Sada obsahující podstatná jména předmětů využívaných ve zdravotnickém prostředí
- Sada obsahující abstraktní podstatná jména – jedná se o výběr lidských ctností.

Žák má za úkol si z každé sady vylosovat jedno dřívko, ze sady sloves losuje dřívka dvě. Na základě vylosovaných dřivek se pokusí sestavit funkční krátký příběh či alespoň začátek příběhu, kde použije všechna vylosovaná slova.



Obrázek 6 - Příběhová dřívka

5.6.2 Příběhová kostka



Obrázek 7 - Příběhová kostka

Jedná se o didaktickou pomůcku mé vlastní tvorby. Kostka obsahuje na každé straně jednu naratologickou kategorii – postava, zápletka, čas, prostředí, zajímavá myšlenka, rozuzlení-konec. Práce s kostkou je zamýšlena formou žákovské hry, kdy si žák hodí kostkou a odpovídá

na danou kategorii ve vztahu ke svému vytvořenému příběhu. Samozřejmě v rámci alternativního využití lze s kostkou pracovat i v dílně čtení a využít ji k rozboru literárního textu.

5.6.3 Pisatelská věž

Tato pomůcka je volně inspirována didaktickou hrou Čtenářská věž (vydává Albi Kvido). Vytvořila jsem ji z dřevěné hry Věž, která spočívá v principu tahání jednotlivých dřivek z věže jednou rukou. Věž nesmí spadnout. V této pomůcce je ukryta i metafora – jak stabilní je žákem vytvořený příběh. Na jednotlivých dřívkách jsou napsány reflektivní otázky k příběhu, na které žák po vytáhnutí dřívka odpovídá.

6 Praktická část – struktura dílen psaní

V následující části budou uváděny návrhy jednotlivých dílen psaní. Ideální je využití dílen psaní jako celku, ale je možné i použít pouze některou z dílen samostatně, pak je nezbytná úprava, aby došlo ke sdílení již v rámci dané dílny a nepřenášelo se do následující. U každé dílny psaní jsou zároveň uváděny i možné alternativy.

Některé z dílen psaní se mi v rámci realizace podařilo ověřit v praxi, u těchto dílen uvádím i jejich reflexi z praxe a ev. návrhy na zlepšení. Bohužel nebylo možné ověřit všechny dílny psaní, z důvodu epidemiologické situace, kdy nebylo možné, aby se setkávali žáci z různých ročníků a taktéž z důvodu, že tři žákyně v průběhu realizace přestoupily na jinou školu, což mělo výrazný vliv na realizaci. Do dílen psaní se přihlásily žákyně pouze z výučního oboru Ošetřovatel z 1. a 2. ročníku. V původní podobě jsem možnost přihlášení nijak neomezovala. Po zkušenosti bych však volila omezení od 2. ročníku, aby již žáci měli nějakou praktickou zkušenost z odborné praxe. Pokud by se pracovalo s žáky mladšími, pak je vhodné volit spíše biblioterapeutický směr rozvíjející jejich osobnost.

6.1 Dílna psaní č. 1

První dílna psaní nabízí úvodní seznámení nejen žáků navzájem, ale zároveň i s tématem biblioterapie. Jedná se o dílnu, která je svým charakterem spíše jako čtenářská dílna s prvky psaní.

Dílna psaní č. 1	
Téma dílny psaní:	Když příběhy léčí... Úvodní dílna psaní.
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Žák rozumí pojmu terapeutický vliv literatury.- Žák uvede vlastní příklady terapeutického vlivu literatury a jejího využití ve své zdravotnické praxi.- Žák rozvíjí své tvůrčí písemné schopnosti.- Žák se aktivně zapojuje do diskuze a brainstormingu, čímž rozvíjí své komunikační dovednosti a schopnost naslouchání
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Úvod do dílny psaní – vzájemné seznámení, představení se, představení dílny psaní a portfolia.

	<ul style="list-style-type: none"> - Stanovení si pravidel dílen psaní. - Rozcvička – psaní na téma Kdo jsem... - Sdílení své tvorby. - Terapeutický vliv literatury – práce s ukázkami. - Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	<p>Brainstorming</p> <p>Diskuze</p> <p>Volné psaní</p> <p>Podvojný deník</p>
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	Flipchart, fixy, tabule, dataprojektor, portfolio, ukázky literatury
Literatura a další zdroje:	<p>Řád sladkého sněhuláka</p> <p>Smutek, který utek</p> <p>O žirafě Amálce</p>
Časová dotace průběhu dílny psaní: (rozeepsané časy jsou orientační)	60 minut
10 minut	<p>Úvod do dílen psaní</p> <ul style="list-style-type: none"> - Všichni sedíme v kruhu, vzájemně si řekneme, představíme se.

5 minut	<ul style="list-style-type: none"> - „<i>Co očekáváte od dílen psaní?</i>“ – nápady žáků je vhodné zapisovat na flipchart (papír z flipchartu ponechat na závěrečnou dílnu psaní k závěrečné reflexi). - Portfolio – každá žák dostane portfolio, se kterým bude v průběhu dílny psaní pracovat. <p>Stanovení pravidel dílen psaní</p> <ul style="list-style-type: none"> - Základní pravidla jsou napsána na flipchartu, každé pravidlo si rozebereme, upravíme nebo doplníme dle potřeb skupiny.
5 minut	<p>Kreativní rozcvička – každý sedí na svém „psacím místě“.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metoda volného psaní – každý žák dostane prostor 5 minut na to, aby psal vše, co ho napadne na otázku „Kdo jsem?“ – výsledek si žák zakládá do svého portfolia. - Sdílení své tvorby, vede k posílení sounáležitosti ve skupině a utváření vztahů. Je vhodné, aby učitel psal společně se žáky. Sdílení probíhá v kruhu.
10 minut	<p>Terapeutický vliv literatury – diskuze v kruhu</p> <p>„<i>Co si pod tímto pojmem představím?</i>“</p> <p>„<i>Jak příběhy/ vyprávění léčí?</i>“</p> <p>„<i>Znám nějaký příklad, jak příběh/vyprávění někomu pomohl/o?</i>“</p>
10 minut	<p>Ukázka terapeutické literatury, se kterou se bude i pracovat v další dílně psaní.</p>
5 minut	<p>Vlastní psaní – každá žák sedí na svém psacím místě.</p> <p><i>Téma: Kniha je lékař a zároveň i lék...</i></p> <p>V rozsahu minimálně 10 vět dokončit daný začátek věty.</p>

10 minut	<p>Tvorbu si založit do portfolia.</p> <p>Závěr – všichni jsou usazeni v kruhu.</p> <p>Svou tvorbu si představíme na začátku další dílny psaní. Do té doby mají žáci možnost doma se na svůj produkt podívat s odstupem času a jakkoliv si ho následně upravit (pokud jsou spokojeni s tím, co napsali, tak nemusí), opravit si ev. jazykové chyby. Smyslem je, aby se znovu na svůj text podívali a vylepšili jej.</p>
5 minut	<p>Reflexe první dílny psaní.</p>

6.1.1 Reflexe realizace dílny psaní č. 1

Termín realizace: 5. 10. 2021

Dílny psaní se nakonec účastní pět žákyň, všechny jsou ze studijního programu Ošetřovatel (výuční obor). Dvě jsou z prvního ročníku a tři z druhého ročníku. Vzhledem k nízkému počtu žáků v dílnách psaní se posunuly navrhované časy jednotlivých aktivit a bylo by možné spojit témata první a druhé dílny psaní.

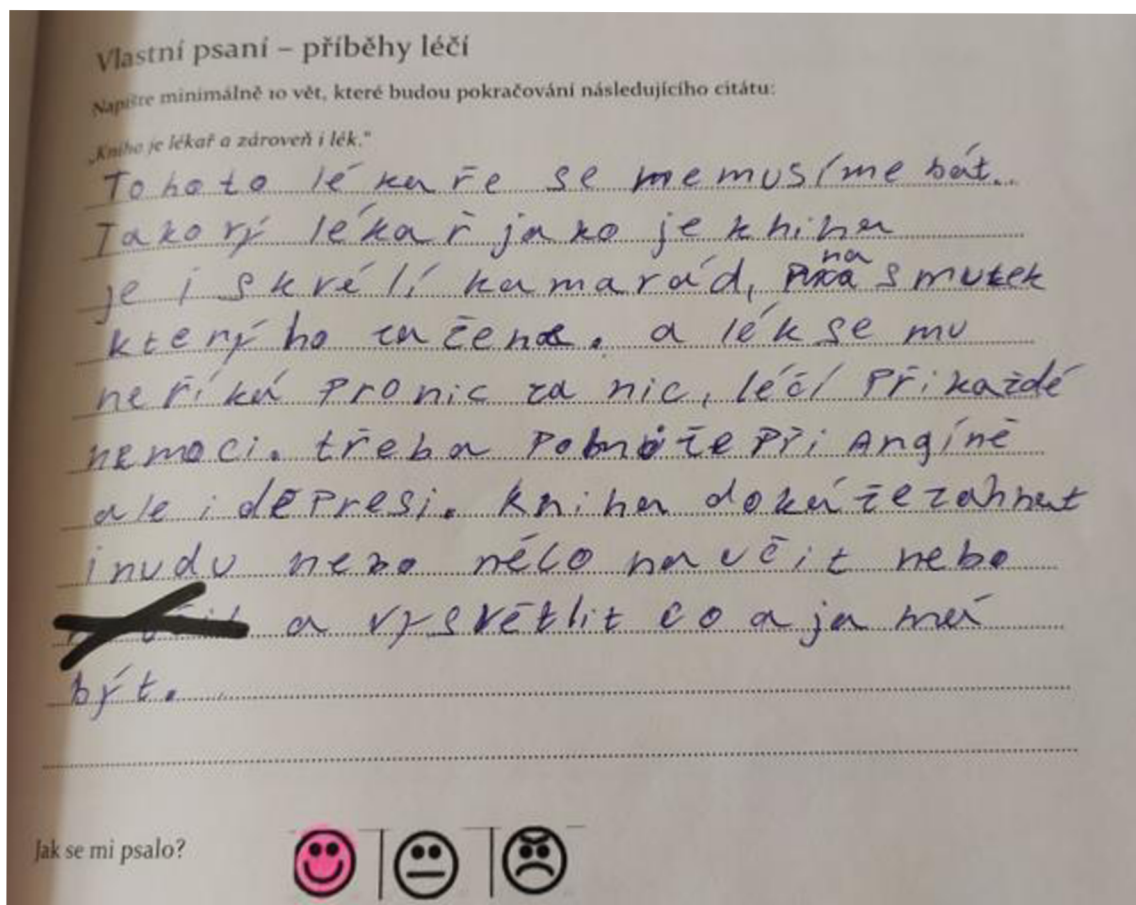
Vzhledem k tomu, že se žákyně navzájem znají, nezařadila jsem cvičení na téma Kdo jsem a rovnou jsme přešly k dílnám psaní, cílům a pravidlům. Ještě předtím jsme si představily **portfolio**, každá žákyně dostala vlastní výtisk. Z **pravidel dílen psaní** se ukázalo jako nejdůležitější pravidlo týkající se důvěrnosti. Domluvily jsme se, že informace, které na našich dílnách psaní zaznějí, jsou důvěrné a zůstávají mezi námi. Žákyně byly velmi otevřené a ukázalo se, že jejich hlavní motivací je pomoci dětem prostřednictvím příběhů, do kterých mají v plánu vložit mnoho ze sebe samých a ze svých zkušeností. Sami navrhuji, o čem by mohly být příběhy, aby měly terapeutický efekt na čtenáře. Sedíme v kruhu, během dílny psaní panuje příjemná, tvořivá a velmi sdílná atmosféra.

Vedeme **brainstorming** k otázkám Jak mohou příběhy léčit?; Znáte nějaký konkrétní příklad? Žákyně často zmiňují, že příběhy mohou pomoci dítěti vysvětlit důvod jeho nemoci nebo nějaký zákrok v nemocnici. Dále uvádějí, že mohou pomoci dostat z nás negativní emoce a tím pomoci k úlevě.

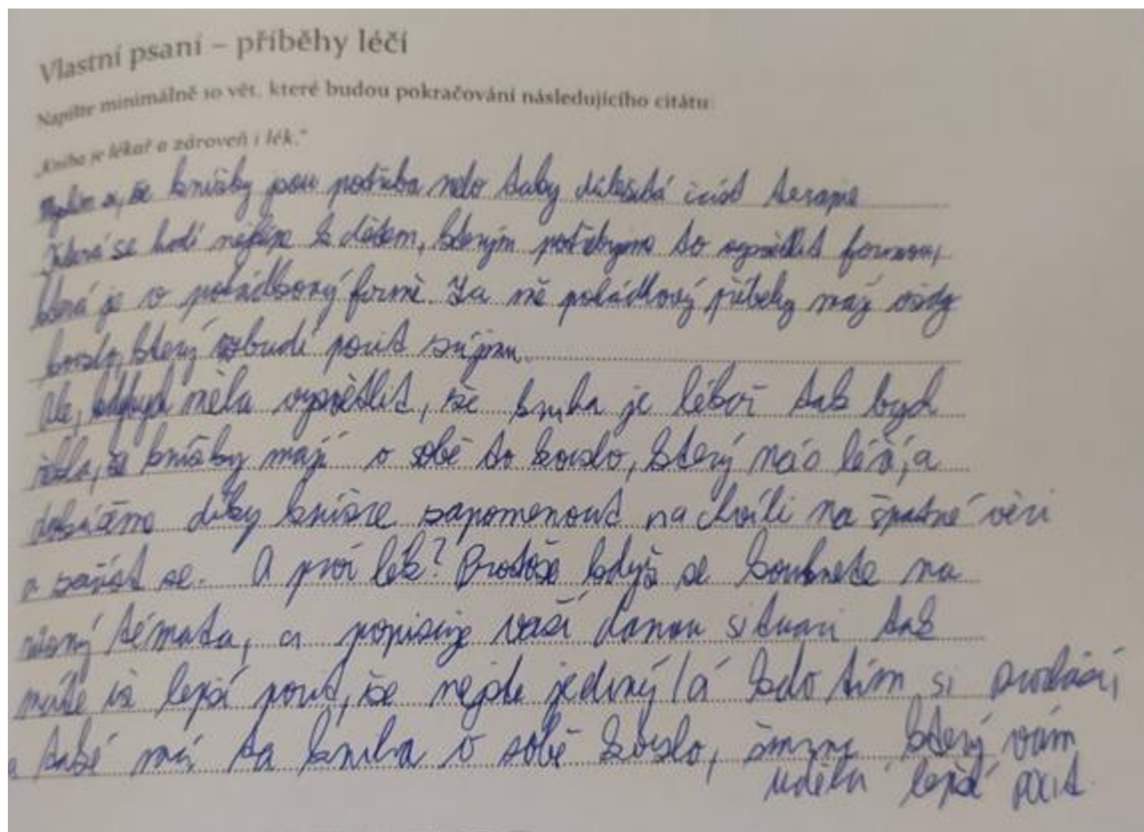
Dále jsme pracovaly s ukázkami knih, které jsem do dílny čtení přinesla, konkrétně se jednalo o knihy O žirafě Amálce, Řád sladkého sněhuláka, Je smrt jako duha?, Kocoure, ty se máš!, Smutek, který utek.

Ke konci dílny žákyně psaly krátké zamyšlení začínající větou „Kniha je lékař a zároveň i lék...“

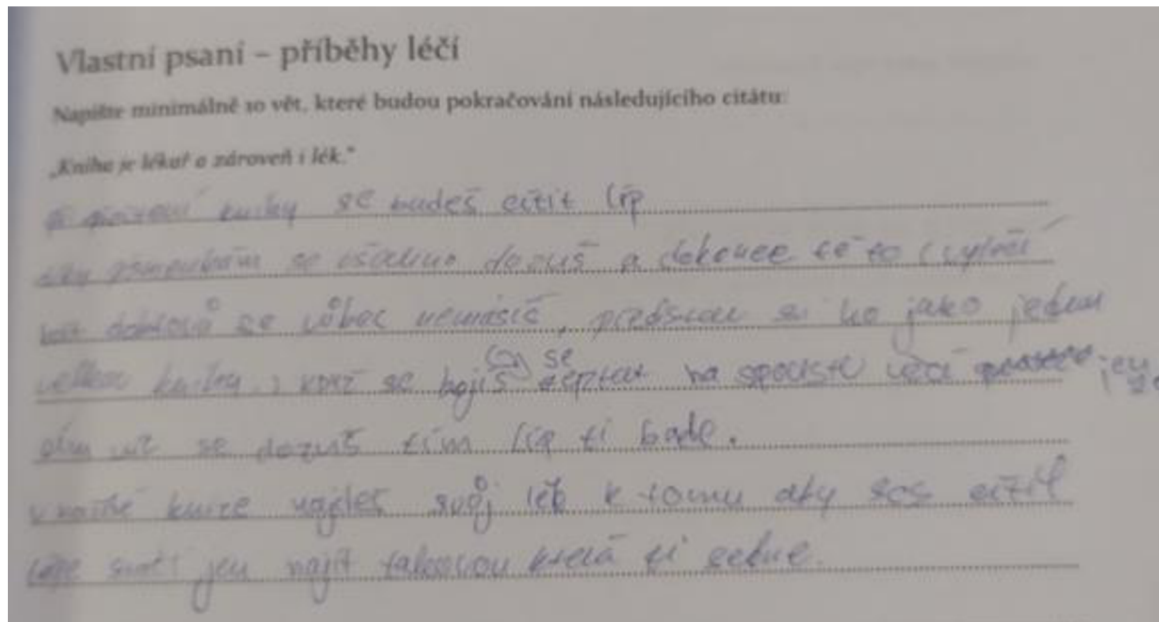
Její tvorbou k tomuto cvičení, viz fotografie níže.



Obrázek 8 - Tvorba žákyně R1



Obrázek 9 - Tvorba žákyně Š.



Obrázek 10 - Tvorba žákyně R2

Společně jsme sdílely tvorbu a následně o jednotlivých myšlenkách, které zazněly v textech, diskutovaly.

6.1.2 Návrhy na zlepšení dílny psaní č. 1

V průběhu dílny psaní se otevřelo téma psychologie dětského čtenáře. Právě oni jsou cílovou skupinou našich příběhů s terapeutickým přesahem. Ukázala se potřeba žákyň získat hlubší vhled do problematiky dětského čtenáře, s ohledem na věk, jak dítě vnímá realitu, důležitost imaginárního/pohádkového světa, potřeba dětí vnímat nadpřirozeno, co dítě očekává od příběhu, jak vysvětlovat skrze příběh dítěti závažná témata.

Dále bych již v první dílně psaní pracovala s mapou příběhu u jednotlivých ukázek knih.

6.1.3 Možné alternativy práce v dílně psaní č. 1

- Zařadit téma psychologie dětského čtenáře, potřeba nadpřirozena (po získané zkušenosti jsem toto téma integrovala do dílny psaní č. 3, ale optimální je s tímto tématem začínat).
- Pracovat s mapou ukázkových příběhů již v dílně psaní č. 1.
- V dílně psaní č. 2 již pracovat s mapou vlastního příběhu žákyň, nástinem příběhu.
- Zařadit metodu brainstormingu za účelem zjištění, o čem by chtěli žáci psát.

6.2 Dílna psaní č. 2

Druhá dílna psaní je teoretickým úvodem do samotné biblioterapie, aby žáci získali hlubší znalosti o problematice a posléze sami byli schopni příběh s terapeutickým přesahem napsat. Bude to tedy dílna psaní propojená s dílnou čtení, poněvadž se jedná o dvě vzájemně propojené nádoby. Budeme pracovat s ukázkami různých druhů literárních děl a zpracovávat jejich mapu příběhu. Dalším výstupem bude, že žák dokáže identifikovat téma a premisu příběhu. **Premisa** je nástroj, který autorovi pomůže nesejít z cesty a pomáhá mu držet se zvoleného tématu. Premisa není obecně platná pravda, ale je to pravda platná pro dané konkrétní dílo. Příkladem může být dílo Stařec a moře od E. Hemingwaye: premisou díla je Odvaha a vytrvalost přináší ocenění a uznání. Příběh má vždy jen jednu premisu. Často se jedná o myšlenky typu Co by se stalo, kdyby... Předpokladem premisy je zasazení postavy do nějaké konfliktní, problematické, dilematické či nestandardní situace. Premisa vždy obsahuje postavu, konflikt, rozuzlení.

[8]

Dílna psaní č. 2	
Téma dílny psaní:	<p>Biblioterapie.</p> <p>Podtéma: Téma a premise příběhu.</p>
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák rozumí pojmu terapeutický vliv literatury. - Žák uvede vlastní příklady terapeutického vlivu literatury a jejího využití ve své zdravotnické praxi. - Žák rozvíjí své tvůrčí písemné schopnosti. - Žák zpracuje mapu terapeutického příběhu. - Žák identifikuje základní premisu a téma příběhu. - Žák propojuje rysy příběhu se znalostí psychologie osobnosti a se znalostmi zdravotnické problematiky. - Žák se aktivně zapojuje do diskuze a brainstormingu, čímž rozvíjí své komunikační dovednosti a schopnost naslouchání
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní – práce s vlastní tvorbou - Sdílení své tvorby - Minilekce - téma a premisa příběhu – výklad + cvičení - Terapeutický vliv literatury – práce s ukázkami, sestavení mapy příběhu (kompozice), premisa příběhu. - Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	<p>Brainstorming</p> <p>Diskuze</p> <p>Mapa příběhu – Pracovní list č. 1</p> <p>Skupinová práce</p>
Časová dotace:	70 minut
Pomůcky:	Flipchart, fixy, tabule, dataprojektor, portfolio, ukázky literatury,

	<p>Příklady nefunkčních premis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „<i>Kouření zabíjí.</i>“ 2. „<i>Bohatství je příjemné.</i>“ 3. „<i>Vzdělání je důležité.</i>“ <p>Přetvoření na funkční premisy, příklady:</p> <p>Ad.1. „Závislost na droze dělá i z nóbl člověka zvíře.“</p> <p>Ad.2 „Chamtivost zapříčiněná chudobou v dětství může vést až k naprostému šílenství.“</p> <p>Ad.3 „Umožníte-li nevzdělanému bezdomovci studium a dáte mu zázemí, může z něj být i vynikající lékař.“</p> <p>Cvičení na funkční premisy</p>
10 minut	<p>Vytvořte z následujících nefunkčních premis funkční premisy:</p> <p>„<i>Co tě nezabije, to tě posílí.</i>“</p> <p>„<i>Život na vesnici je nudný.</i>“</p> <p>„<i>Lež má krátké nohy.</i>“</p> <p>„<i>Poctivá práce vede k úspěchu.</i>“</p>
5 minut	<p>Společné sdílení</p> <p>Terapeutické příběhy – práce s ukázkami</p>
15 minut	<p>U konkrétních příběhů stanovit téma příběhu a premisu.</p> <p>Práce ve skupinách, každá skupina dostane jinou ukázkou.</p> <p>Skupinová práce – mapa příběhu – Pracovní list č. 1</p>

	<p>Mapa příběhu obsahuje:</p> <p>Autor a název knihy (případně z jaké strany je případně ukázka)</p> <p>Jak bys definoval/ hlavní téma příběhu?</p> <p>Jak bys formuloval/a premisu příběhu?</p> <p>Pro koho si myslíš, že je příběh určen (kdo je cílovou skupinou)?</p> <p>O kom, si myslíš, že přečtená část příběhu je?</p> <p>O co v přečtené části příběhu jde?</p> <p>Co se ti na příběhu líbí?</p> <p>Co se ti na příběhu nelíbí?</p> <p>Bezchybně opiš úryvek příběhu, který považuješ za nejvýstižnější a uveď důvod jeho uvedení.</p> <p>Jak si myslíš, že příběh dopadne?</p> <p>Prezentace práce skupin.</p>
10 minut	<p>Závěrečné shrnutí a diskuze k vlastní následné tvorbě</p> <p><i>„O jakém tématu bych chtěl/a psát?“</i></p> <p><i>„Mám s tímto tématem vlastní zkušenosti, nebo přenesené? (př. znám někoho s daným onemocněním?)“</i></p> <p><i>„Mám představu o premise mého příběhu?“</i></p> <p><i>„Pro koho by byl můj příběh určený?“</i> (věk a další specifikace budoucího čtenáře)</p>
10 minut	

	<p>Úkol pro žáky na příští hodinu se nad těmito otázkami blíže zamyslet a ev. si udělat i poznámky do autorského deníku.</p>
--	---

6.2.1 Reflexe k realizaci dílny psaní č. 2

Druhá dílna psaní byla realizována 13. 10. 2021. Účastnily se jí čtyři žákyně. Zaměřily jsme se na téma a premisu příběhu.

Nejdříve jsme se vrátily k příběhu z první dílny psaní, zda potřeboval jejich příběh úpravu. Většina žákyně si dodatečně opravila gramatické chyby. Shodly se, že chyby lépe viděly s odstupem času.

Poté jsme se věnovaly mapám jednotlivých příběhů. Vzhledem k počtu žákyně jsme se nedělily na skupiny, ale dohromady si vybraly jeden příběh. Nejvíce je zaujal příběh z knihy Smutek, který utek. Zpracovávaly jsme mapu tohoto příběhu (viz Příloha č. 6 – Pracovní list pro žáky č. 1 – Mapa příběhu).

Následovala výkladová část minilekce o tématu a premise příběhu, vše jsme vztahovaly k příběhu, se kterým jsme právě pracovaly.

Následovala diskuze nad nápady k vlastnímu příběhu, o čem by chtěly psát. Postupně během diskuze jejich nápady dostávaly reálnější obrysy.

Z důvodu zachování alespoň částečné anonymity budu používat k označení žákyně pouze iniciály jejich křestních jmen. Níže popíši prvotní nápady žákyně na jejich příběhy, které se však budou ještě zpřesňovat.

Žákyně R1. (15 let) by chtěla v příběhu čerpat z vlastní zkušenosti. Svěřila se, že v rodině mají geneticky vázané nádorové onemocnění nadledvin. Ona i její setra jsou nositelkami genů, které na sebe onemocnění vážou. U její mladší sestry se nemoc již projevila a musela podstoupit již několik operací a diagnostických zákroků. U žákyně se nemoc doposud neprojevila, ale musí docházet na pravidelné kontroly, kterým se, jak sama přiznala, snaží vyhýbat. Svůj příběh by chtěla vyprávět z dvojí perspektivy. Jeden úhel pohledu zaměřit na zdravé děti, které mají nemocného sourozence a bojují s vlastními emocemi – obavy, vztek, pocitu opuštěnosti („jsem

ta navíc“, ztráta pozornosti rodičů, soutěživost, vina (já jsem ta zdravá). Druhá perspektiva by byla z pohledu nemocného sourozence – proč já?, co všechno musí podstupovat (např. i vysvětlení vyšetření magnetické rezonance).

Žákyně R2 (15 let), jedná se o žákyni 1. ročníku oboru ošetřovatel, která vyrůstá v Dětském domově. Sama o sobě tvrdí, že jí velmi často druzí lidé nerozumí a zaškatulkují si jí podle projevů. Přiznala, že když je nervózní a ve stresu, tak se nahlas směje, což většina lidí, se kterými se setkala, vnímala negativně a podle toho se k ní poté chovali. Pro téma příběhu by chtěla využít své zkušenosti a psát o tématu odlišnosti, zvládání emocí – strachu a stresu.

Žákyně Š. (16 let), žákyně druhého ročníku, která vyrůstá s maminkou a třemi mladšími sourozenci. Pro svůj příběh si vybrala svou velmi těžkou životní zkušenost, kdy jí před třemi lety zemřel na nádorové onemocnění tatínek. Svým příběhem by chtěla pomoci jiným dětem, které podobnou situaci zažily, aby věděly, že v tom nejsou samy.

Žákyně P. (16 let) si pro zpracování příběhu zvolila téma šikany, se kterou se sama v rámci základní školy setkala.

Z výše uvedených návrhů je patrné, že žákyně si vybírají témata příběhů, se kterými mají osobní zkušenosti. Mnohdy se jedná o velmi náročné životní situace a již v tomto momentu se odráží možnost biblioterapie, kdy žák využívá psaní pro sebevyjádření a vyrovnání se se svou vlastní náročnou životní situací a skrze psaní vstřebává mnohdy negativní emoce. Zároveň může využít svých zkušeností k pomoci druhým a tím jejich zážitek dostává vyšší smysl. Každý člověk má tendenci hledat ve svém životě a v událostech, které ho potkají, nějaký smysl, význam a biblioterapie nabízí přesně takový prostor.

6.2.2 Návrhy alterace a možné alternativy práce v dílně psaní č. 2

Jedním z návrhů na zlepšení je pracovat již s pracovním listem Mapa mého příběhu, který jsem původně chtěla využít až v dílně psaní č. 3. Postupně si žáci zaznamenávají své nápady a práce se tak stává více kontinuální.

Vypracovat s žáky kategorie příběhů jako podklad brainstormingu – např. příběhy o existenciálních otázkách, příběhy o nemoci, příběhy o emocích, příběhy o odlišnosti, příběhy o nemocničním prostředí, příběhy o lékařských výkonech/léčbě, příběhy o vztazích. Takový „nápadník“, na co všechno by biblioterapeutické příběhy mohly být zaměřeny.

6.3 Dílna psaní č. 3

Ve třetí dílně psaní se začneme se žáky zaměřovat již na tvorbu jejich vlastního terapeutického příběhu. V rámci této dílny se žáci poprvé seznámí s metodou konzultačního koutku a didaktickou pomůckou tzv. příběhových dřívěk (viz. podkapitola 5.6)

Dílna psaní č. 3	
Téma dílny psaní:	Terapeutický příběh – proces tvorby Podtéma: Základní stavební kameny příběhu
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Žák aktivně přemýšlí nad tématem svého vlastního příběhu s terapeutickým přesahem- Žák rozšiřuje svou slovní zásobu, využívá různé způsoby vyjádření- Žák rozvíjí své tvůrčí schopnosti- Žák zlepšuje své komunikační a vyjadřovací dovednosti- Žák rozlišuje různé autorské perspektivy příběhů a jejich klady/zápory- Žák prohlubuje své znalosti ve vztahu k tématu jeho příběhu- Žák aktivně pracuje s portfoliem a autorským deníkem
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Zahájení dílny psaní- Kreativní rozcvička- Minilekce – tvorba myšlenkové mapy příběhu, autorská perspektiva- Rozbor a diskuse nad nápady- Vlastní tvorba- Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	Diskuze Brainstorming Párové čtení Konzultační koutek
Časová dotace:	60 minut

Pomůcky:	Poster k párovému čtení Příběhová dřívka Slovník synonym Pracovní list č. 2
Literatura a další zdroje:	Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.
Časová dotace průběhu dílny psaní: (rozepsané časy jsou orientační)	60 minut

10 minut

Úvod do dílny psaní – představení dnešního tématu a programu dílny, prostor na dotazy žáků

Prstová gymnastika – cvičení na rozhýbání ruky a prstů, uvolnění (uvolnění svalů na fyzické úrovni pomáhá uvolnit i mysl na úrovni psychické) – Návod na prstovou rozcvičku – viz Příloha č. 9

Prstová rozcvička pro lepší psaní – prstová gymnastika

Rozhýbané prsty = rozhýbaná mysl = lepší psaní ☺

1. Uvolnění rukou

Zkřížte uvolněné ramena před hrudníkem a zacvakněte malíčky o sebe. Ostatní prsty doširoka roztáhněte. Pětkrát se zhluboka nadechněte a vydechněte. Uvolněte prsty a otočte dlaně směrem vzhůru. Nyní zapřahněte o sebe palce a opět se zvolna pětkrát nadechněte a vydechněte.



2. Zahřátí

Potřebujete dvě skleněné kuličky nebo dva malé míčky. Na začátek prostě koulejte dvě skleněné kuličky (korálky) mezi dlaněmi rukou (po chvíli střídejte směr). Při cvičení se ruce zahřejí.



3. Cvrnkání

Rychle pusťte prst nahoru. Postupujte jako při lakování nehtů – ukazováček, prostředníček, prsteníček, malíček a zase zpět. Opakujte desetkrát na pravé ruce, desetkrát na levé ruce a desetkrát oběma rukama najednou.



Zručnější dokáží pohybovat prsty obou rukou různými směry zároveň – to ale vyžaduje vysokou míru soustředění a dovednosti.

Obrázek 11 - Ukázka pracovního listu - prstová gymnastika

10 minut

Kreativní rozcvička – Příběhová dřívka

Představení didaktické pomůcky žákům, vylosování

Prostor na vlastní tvorbu – jedná se o krátký příběh, sepsání několika vět, může se jednat i pouze o úvod do příběhu, kdy budou použita všechna vylosovaná slova.

Vytvořené příběhy si žák zakládá do svého portfolia.

15 minut	<p>Minilekce – myšlenková mapa příběhu, v kruhu s žáky probíráme strukturu příběhu, jaké části příběh obsahuje, téma autorské perspektivy příběhu</p> <p>Diskuze nad vlastními nápady žáků, jakým příběhem by se chtěli zabývat a tvořit jej v následujících dílnách psaní. Diskuze se vztahuje k bodům, které měli žáci promyslet doma v návaznosti na předchozí hodinu.</p> <p><i>„O jakém tématu bych chtěl/a psát?“</i></p> <p><i>„Mám s tímto tématem vlastní zkušenosti, nebo přenesené? (př. znám někoho s daným onemocněním?)“</i></p> <p><i>„Mám představu o premise mého příběhu?“</i></p> <p><i>„Pro koho by byl můj příběh určený?“</i> (věk a další specifikace budoucího čtenáře)</p> <p><i>Jaká bude autorská perspektiva příběhu?</i></p>
15 minut	<p>Tvorba myšlenkové mapy vlastního příběhu.</p> <p>V průběhu tvorby mají žáci možnost konzultovat a kdykoliv požádat o radu či využít konzultačního koutku a párového čtení.</p>
10 minut	<p>Závěrečný prostor pro sdílení – pouze ti, co chtějí. Prostor na dotazy, shrnutí dílny psaní.</p>

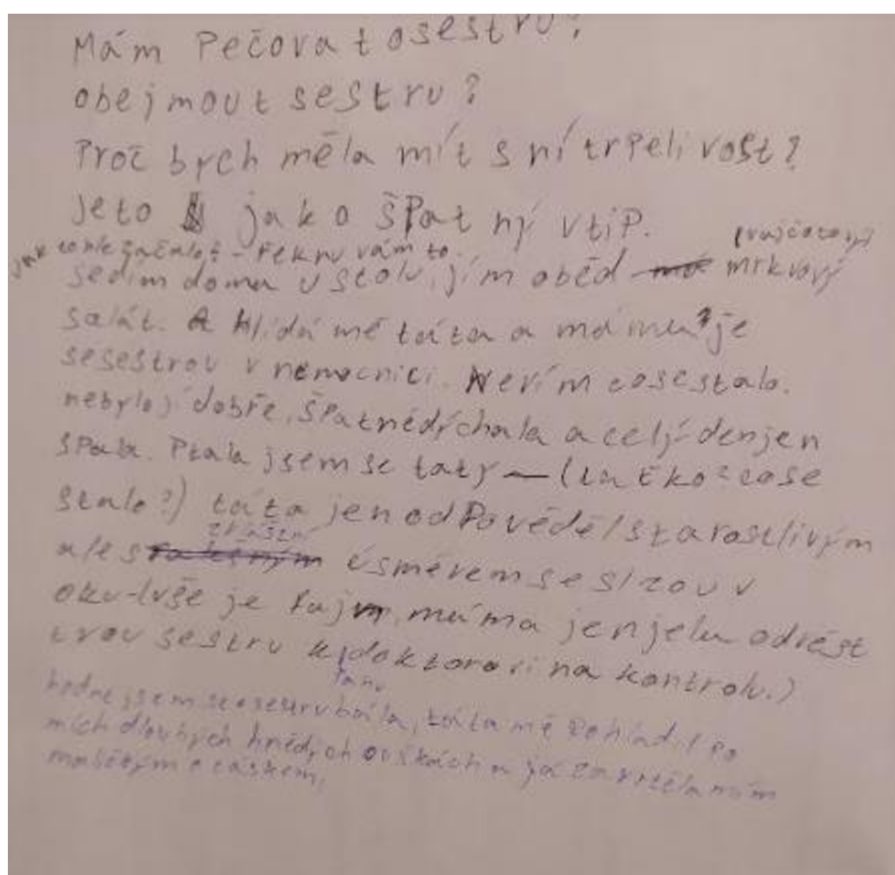
6.3.1 Realizace dílny psaní č. 3

Třetí dílna psaní byla realizována 21. 10. 2021, zároveň se jedná o poslední realizaci, ostatní dílny psaní jsem neměla možnost ověřit v praxi. Důvody byly dva: epidemiologická situace

jednak neumožňovala setkávání žáků z různých tříd, jednak došlo k přestupu některých žákyň na jiné školy.

V rámci realizace dílny psaní jsme již postupovaly podle daného harmonogramu. S realizací mapy vlastního příběhu jsme již začínaly v předchozích dílnách, takže jsme v této aktivitě pokračovaly.

Příběhová dřívka jsem jako alternativu použila k sepsání úvodu příběhu. Bylo zajímavé, že i samy žákyň tvrdily, že se k nim dostaly přesně ta správná dřívka, která ke svému úvodu potřebovaly.



Obrázek 12 - Tvorba žákyň R1 k práci s příběhovými dřívky a principem háčeků

6.4 Dílna psaní č. 4

Ve čtvrté dílně psaní se s žáky zaměříme na napsání poutavého úvodu k příběhu a popisu prostředí, kde se bude jejich příběh odehrávat. Dílna je mimo jiné zaměřena na práci se smysly, na umění využívat v popisu všechny smysly budoucího čtenáře. Žák si při popisu prostředí z pohledu smyslů zároveň procvičuje své vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu a používání přirovnávání a metafor.

„Začněme pěkně od začátku, což je skvělé místo, kde začít“ Maria von Trapp

Dílna psaní č. 4	
Téma dílny psaní:	<p>Jak napsat poutavý úvod do příběhu</p> <p>Popis prostředí – využití všech smyslů</p>
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák popisuje prostředí příběhu se zapojením všech smyslů - Žák aktivně využívá různých přirovnání a metafor - Žák chápe rozdíl mezi přirovnáním a metaforou - Žák vykreslí ve svém příběhu prostředí - Žák napíše úvod ke svému příběhu - Žák při stavbě úvodu použije princip háčků - Žák pracuje při stavbě příběhu s myšlenkovou mapou příběhu, kterou si sestavil v minulé lekci
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní - Kreativní rozvíčka – popis pomocí smyslů - Minilekce – začátek příběhu, popis prostředí - Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	<p>Evokace smyslů – popsat je pomocí přirovnání a metafor</p> <p>Diskuze</p> <p>Konzultační koutek – párové čtení</p> <p>Brainstorming</p>
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	<p>Dixit karty</p> <p>Fotografie ilustrací k používaným příběhům</p> <p>Kartičky s názvy měsíců v roce</p>

	Reflektivní otázky – připravené v prezentaci, jsou součástí Portfolia
Literatura a další zdroje:	<p>RWCT, dílna psaní</p> <p>Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.</p> <p>Je smrt jako duha?</p> <p>Řád sladkého sněhuláka.</p> <p>Smutek, který utek.</p> <p>Kurz Sloh bez nudy od R. Nekudy</p>
Časová dotace průběhu dílny psaní: (rozepsané časy jsou orientační)	60minut
5 minut 10 minut	<p>Zahájení dílny psaní – prostor pro sdílení poznámek, dotazů k vlastní tvorbě, seznámení s dnešním tématem</p> <p>Práce se smysly v příběhu – důležitost smyslů v popisu prostředí, vliv na naši představivost</p> <p>Kreativní rozcvička – aktivizace smyslů – každý žák si vylosuje jednu kartičku s názvem měsíce v roce, neukazuje jí ostatním a snaží se popsat daný měsíc prostřednictvím různých smyslů, kromě zraku. Zástupný obraz daného měsíce musí popsat, aniž by použil název měsíce či obecně známé zvyky a tradice v daném měsíci. Výhodou daného úkolu je, že je samohodnotící – žák okamžitě vidí, zda jeho popis fungoval a ostatní měsíc uhádl.</p>

15 minut	<p>Úvod do příběhu – poutavost, vtáhnutí čtenáře do děje, do prostředí, představení postav, princip háčků (ukázka na různých začátcích knih)</p> <p>Práce s ukázkami ve vybraných textech terapeutických příběhů – Smutek utek, Je smrt jako duha?, Řád sladkého sněhuláka.</p> <p>Otázky:</p> <p><i>Najděte v textu co nejvíce přirovnání a metafor</i></p> <p><i>Které výrazové prostředky vás v textu zaujaly a čím?</i></p> <p><i>Najdete v textu Je smrt jako duha nějaké intertextové odkazy? (jsou tam odkazy na myšlenky Epikura, W.Shakespeara, S. Kiergaarda)</i></p> <p><i>Jaké smysly jsou v příběhu nejvíce využívány? – žák může využívat k označení v textu piktogramy – sluch, zrak, hmat, chuť, čich</i></p> <p><i>Které smysly využíváme pro popis nejčastěji?</i></p>
15 - 20 minut	<p>Vlastní tvorba – žáci tvoří vlastní úvod do příběhu, v průběhu tvorby mají možnost využít konzultačního koutku, konzultací s učitelem, mohou pracovat se slovníky synonym.</p>
10 – 15 minut	<p>Sdílení tvorby – reflexe od ostatních spolužáků – využití otázek z plakátu reflektivních otázek týkajících se prostředí:</p> <p>Otázky: (Zdroj: Nekuda, R. Kontrolní seznamy otázek pro spisovatel. Ebook. Dostupné z www.renenekuda.cz, ISBN nepřiděleno)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vytvořili jste uvěřitelné (v rámci světa příběhu uvěřitelné) a zajímavé prostředí, které nebude čtenáře nudit? 2. Souzní vámi vybrané prostředí s celkovou náladou a tónem příběhu? 3. Nezapomněli jste na malé detaily, které dokáží každé prostředí značně oživit?

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Jestliže se váš příběh odehrává na nějakém geograficky specifickém místě, jsou všechny uvedené údaje správné? 5. Dokáží si vaše prostředí čtenáři reálně představit? 6. Vyvolává vaše prostředí dojem, že ho velmi dobře znáte? 7. Používáte při popisu prostředí taková slova, která vyvolají v hlavě čtenáře živý obraz a vyplní všechna zákoutí jeho fantazie? 8. Používáte při popisu prostředí i jiné smysly, než jenom zrak? 9. Ujistili jste se, že nemáte ve svém popisu příliš mnoho přirovnání, která zavání klišé?
--	---

6.4.1 Metodické poznámky k minilekci pro učitele

V rámci této podkapitoly uvádíme některé klíčové poznámky pro učitele k realizaci dílny psaní č. 4.

5 způsobů, jak začít psát začátky příběhů:

1. Začít psát bez přípravy a následně začátek revidovat
2. Napsat si osnovu příběhu a rozhodnout se, ve kterém místě chceme začít vyprávět (vyprávění nemusí být vždy chronologické)
3. Shrnout si, o čem příběh bude, v jednom odstavci a na tento odstavec navázat úvodem, poté „shrnovací“ odstavec vymazat.
4. Napsat si několik různých začátků – porovnat je mezi sebou a vybrat si ten nejlepší
5. Přečíst si první větu ze své oblíbené knihy a nechat se inspirovat – princip tzv. „háčků“

Učitel by měl žákům v rámci dílny psaní vysvětlit princip háčků příběhu, jak „chytit“ potenciálního čtenáře. Háček má za účel zaujmout čtenáře a vzbudit v něm touhu pokračovat ve čtení. Háček je samovolná (většinou podvědomá) otázka, která vyvstane čtenáři na mysl a na kterou chce znát odpověď. Čím je více háčků, tím je začátek zajímavější.

Nejčastější druhy háčků: Co je to za postavu?; Jak je to možné?; Jak na prostředí bude reagovat?

Jako nejčastější tipy na vytvoření háčku se užívají scény s napětím, rétorické otázky, silné emoce či netradiční prostředí. Princip háčků je i patrný z ukázky práce žákyně na fotografii č. 12.

6.5 Dílna psaní č. 5

Pátá dílna psaní se zaměří na jeden z nejdůležitějších aspektů příběhu – konstrukci hlavního hrdiny. Tím nemusí být pouze člověk, ale také zvíře, rostlina, nadpřirozená postava. V postavě hlavního hrdiny se nám odvíjí základní struktura příběhu, podle toho, jaké má hrdina cíle, charakter, v jakém prostředí je, co zažívá. V každém příběhu však musí být i antihrdina, který se snaží hlavnímu hrdinovi zabránit v dosažení jeho cíle. Nemusí se jednat o postavu, ale mohou to být okolnosti, nemoc, prostředí apod. Každopádně vztah hlavního hrdiny a antihrdiny vnáší do příběhu základní pnutí a konflikt.

Při tvoření hlavní postavy je důležité si definovat dva druhy postav – ploché a barvité.

- Barvité – mají širší spektrum vlastností, více reálné, vyvíjejí se, mají dobré i špatné vlastnosti, mohou zažívat vnitřní konflikt (protože nejsou jen kladné)
- Ploché – jednoznačná charakteristika, př. pohádkové postavy – buď kladné nebo záporné, reklama má také ráda ploché postavy, rovněž červená knihovna. Plochá postava není vždy špatná, některé žánry je využívají ve svůj prospěch (reklama, western, vtip, pohádka, červená knihovna)

Chceme-li vývoj děje, musíme mít barvitou postavu.

Dílka psaní č. 5	
Téma dílny psaní:	Hlavní hrdina a antihrdina
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Žák vystaví vlastní hlavní postavu příběhu s jejím barvitou charakteristikou.- Žák vytvoří hlavního hrdinu pomocí trojcípého modelu hlavní postavy.- Žák identifikuje a vytvoří antihrdinu ve svém příběhu.- Žák rozvíjí své kreativní myšlení a slovní zásobu.
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Zahájení dílny psaní- Kreativní rozcvička- Vlastní tvorba

	<ul style="list-style-type: none"> - Minilekce – vytvoření hlavního hrdiny a antihrdiny, trojcípý portrét postavy, charakteristika - Vlastní tvorba - Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	<p>Diskuze</p> <p>Dialog</p> <p>Hraní rolí</p>
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	<p>Knihy s terapeutickými příběhy</p> <p>Obrázky příkladů hl. hrdinů a antihrdinů</p>
Literatura a další zdroje:	<p>Nekuda, R. Dialog, seznamte se! Epub. 2016</p> <p>Online kurz Základy tvůrčího psaní z www.renenekuda.cz</p> <p>Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.</p> <p>RWCT. Dílny psaní</p> <p>Knihy s terapeutickými příběhy</p>
Časová dotace průběhu dílny psaní: (rozepsané časy jsou orientační)	60 minut

5 minut	Úvod do dílny psaní – seznámení s dnešním tématem
5 minut	<p>Kreativní rozcvička – slouží k rozepsání, nastartování kreativního myšlení</p> <p>Zadání – napsat co nejvíce jednoslabičných pojmenování zvířat (pozn. V českém jazyce jich je cca 60, průměrně dospělý člověk vymyslí cca 16-24 jednoslabičných názvů zvířat za 2 minuty)</p> <p>Časová dotace na vymýšlení: 2 minuty</p>
15 minut	<p>Minilekce - tvorba hlavního hrdiny a antihrdiny, ukázka příkladů z jiných lit. děl (lze k sobě mít dvojice obrázků a řadit je k sobě – např. Harry Potter – Lord Voldemort, Hobit – Prsten apod.) / práce s terapeutickými příběhy, hledání hlavního hrdiny a antihrdiny</p> <p>(Je smrt jako duha? hl. hrdinka Emilka /antihrdina Smrt</p> <p>Řád sladkého sněhuláka – hl. hrdina Přemek/ antihrdina cukrovka = nemoc;</p> <p>Smutek, který utek – hl. hrdinka babička/ antihrdina samota)</p> <p>Diskuze nad dalšími příklady.</p>
5 minut - zadání	<p>Trojčipý portrét hlavního hrdiny – jak vytvořit barvitou postavu. (cvičení je inspirováno Danielou Fischerovou.</p> <p>Základní schéma:</p> <p><i>Trojčipý portrét postavy:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Teze</i> <i>2. Antiteze</i> <i>3. Překvapení</i>
5 minut	<p>Vlastní tvorba postavy a prezentace postav. Žáci si mohou vytvořit jednu postavu „cvičnou“ a jednu ke svému příběhu.</p>

10minut	<p>Př. Celý život toužila po vzdělání. Nikdy nechodila do školy. Její tatínek je upír.</p> <p>Nemusí se jednat o přímou charakteristiku.</p> <p>Poté žáci vytvoří dvojice a následuje cvičení</p> <h2 style="text-align: center;"><i>5 x Proč, co, jak, kde, kdy, kdo?</i></h2> <p>Využijí vytvořenou postavu z předchozího cvičení a navzájem se doptávají na uvedené otázky, čímž se postava dále dokresluje.</p>
15 minut	<p>Vlastní tvorba – žák pracuje na vykreslení a charakteristice hlavního hrdiny a antihrdiny v rámci svého terapeutického příběhu.</p> <p>Vždy má možnost využít konzultačního koutku či si přečíst reflektivní otázky v portfoliu.</p>
5 minut	<p>Shrnutí a závěr dílny psaní.</p> <p>Reflektivní otázky k tvorbě postavy:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Strávili jste dostatek času nad přemýšlením o svém hlavním hrdinovi? 2. Bude váš hlavní hrdina zajímat čtenáře? 3. Dokáží čtenáři porozumět chování a jednání hlavního hrdiny? 4. Dozví se čtenář více informací nepřímo? (tzn. Z různých situací apod.) 5. Je vaše hlavní postava jedinečná a rozeznatelná od ostatních? 6. Je váš hlavní hrdina dostatečně silný, aby prošel celým příběhem? 7. Má váš hlavní hrdina dostatečnou psychologickou hloubku? 8. Jedná a mluví vaše postava adekvátně ke svému věku, pohlaví, vzdělání, ev. práci? 9. Dokážete vyvolat ve svém čtenáři živou představu vaší hlavní postavy? 10. Jsou reakce vaší postavy ve většině případů logické?

6.6 Dílna psaní č. 6

V šesté dílně psaní se zaměříme na psaní dialogů. Dialogy dokáží dát příběhu dynamiku a posouvají děj kupředu. Je však důležité umět je vhodně použít a pracovat s nimi. „*Díky*

*dialogu dokážeme rozpoznat různé charaktery postav. Zrychlí se tempo vyprávění a vtahuje nás více do děje.*⁶⁸

Dílna psaní č. 6	
Téma dílny psaní:	Dialogy postav Podtéma: Kliše a stereotypy.
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák vytvoří poutavé dialogy respektující pravidla pro psaní přímé a nepřímé řeči. - Žák rozlišuje vnitřní a vnější dialogy. - Žák funkčně pracuje s uvozovacími větami.
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní – reflexe tvorby postav - Vlastní tvorba – kliše a stereotypy - Minilekce – tvorba dialogů - Vlastní tvorba – ve dvojicích - Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	<p>Diskuze</p> <p>Dialog</p> <p>Práce ve dvojicích</p> <p>Dramatizace</p>
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	<p>Seznam 20 stereotypních postav</p> <p>Přístup k internetu – náhodný generátor postav</p> <p>Portfolio</p>

⁶⁸ Nekuda, R. Dialog – seznamte se!

<p>Literatura a další zdroje:</p>	<p>Nekuda, R. Dialog, seznamte se! Epub. 2016</p> <p>Online kurz Základy tvůrčího psaní z www.renenekuda.cz</p> <p>Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.</p> <p>RWCT. Dílny psaní.</p> <p>Webinář Sloh bez nudy.</p>
<p>Časová dotace průběhu dílny psaní:</p> <p>(rozepsané časy jsou orientační)</p>	<p>60 minut</p>
<p>10 minut</p> <p>5 minut</p> <p>10 minut</p>	<p>Úvod do dílny psaní – reflexe tvorby hlavní postavy a antihrdiny z minulé lekce, ukázka tvorby žáků.</p> <p>Klíše a stereotypy – každá postava mluví jiným způsobem a všichni máme ve své hlavě ustálené představy a postoje.</p> <p>Zadání – žáci dostanu na výběr ze seznamu 20 postav, jednu si vyberou a napíší, jak by daná postava reklamovala pokrývku hlavy. Stylizují mluvu, slovní zásobu charakteristickou pro danou postavu.</p> <p>Vzájemná prezentace tvorby – ostatní hádají, o jakou postavu ze seznamu se jedná a podle čeho tak usoudili.</p>

10 minut	<p>(příklady postav: babička v důchodovém věku, vysokoškolský profesor, teenager, ukrajinský dělník, muslimská žena se svým manželem, maminka s dítětem v kočárku, dobře situovaná starší dáma, voják, farář, prostitutka atd.)</p> <p>Minilekce – tvorba dialogů, zásady pro psaní přímé věty, uvozovací věty</p> <p>Uvozovací věty a přímá řeč – žáci zkouší uvozovací věty vyjádřit jako součást přímé řeči.</p> <p style="text-align: center;"><i>Přepište následující věty bez použití uvozovacích vět:</i> - „Podej mi tu tužku,“ zařval na něho. – „To, co jsme spolu prožili, bylo moc krásné,“ rozbrečela se.</p>
15 minut	<p>Cvičení na dialogy - dialogy ve dvojicích – práce s automatickým generátorem postav a situací na www.renenekuda.cz</p> <p>Každý žák si vytvoří postavu a potom následuje práce ve dvojicích: dvě postavy žáků se potkávají v nějaké situaci, každý z žáků píše za svou postavu část dialogu, ale tvoří ho se spolužákem dohromady.</p>
10 minut	<p>Student musí reagovat na repliky někoho jiného, přizpůsobovat se tomu, co řekne druhý.</p> <p>Přehrání dialogů, reflexe, závěr dílny psaní</p> <p>Zadání na příští týden – zkusit si napsat dialog ve svém vlastním příběhu.</p> <p>Cvičení na doma – poslouchat dialogy různých postav, jak mluví ve svém okolí, na cestě apod. dělat si poznámky.</p> <p>Reflektivní otázky k dialogům (čerpáno z ebook Rene Nekuda, Seznamy kontrolních otázek pro spisovatele)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vyplývá z vašich dialogů, že máte naposlouchány různé druhy mluvy? 2. Je ve většině případů jasné, co kdo říká? 3. Omezili jste používání uvozovacích vět?

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Fungují vaše dialogy, pokud se přečtou nahlas? 5. Vyvolává váš dialog iluzi běžné řeči? 6. Ujistili jste se, že používáte uvozovky u přímé řeči správně? (monology se do přímé řeči nepíší) 7. Mluví vaše postavy specifickým způsobem s respektem k jejich věku, povolání, původu apod.? 8. Využíváte ve svém příběhu i neverbální komunikaci? 9. Vyvarovali jste se zbytečnému opakování informací? 10. Vyjadřují dialogy názory vašich postav, ne vaše vlastní? 11. Posouvají vaše dialogy příběh kupředu? 12. Umíte správně zapsat přímou řeč? 13. Víte u každého dialogu, proč jste ho použili, jaké je jeho opodstatnění?
--	---

6.6.1 Metodické poznámky k minilekci pro učitele

Dialog obsahuje několik vrstev:

- Dává čtenáři povědomí o situaci.
- Posouvá děj dopředu.
- Ukazuje osobnost mluvčího (přímo i nepřímo, v tzv. podtextu)
- Dramatizuje nebo více charakterizuje vztahy mezi mluvčími.

Pravidla pro psaní dialogů:

- Dialog není přesným přepisem mluvené řeči, je vždy upraven, aby zněl přirozeně.
- Dialog nesmí být obecný, nic neříkající.
- Respektuje, že každý mluvčí mluví jinak, s ohledem na svůj věk, zkušenosti, intelekt, zaměstnání, záleží i na situaci ve které se mluvčí nachází (s kým mluví, kde se nachází, podle nálady).
- Dialog se nehodí k detailnímu popisu věcí, osob a míst, k tomu je lepší využít popis.
- Dialog nedokáže plně zastoupit vyprávění, vzájemně se doplňují.
- Gesta jsou součástí dialogu.
- Ticho je součástí dialogu - může navodit vyšší míru napětí, dramatickosti situace.
- Dialog nemusí být vždy ve spisovné češtině, záleží na typu postavy a okolnostech rozhovoru.

V rámci dialogu se pracuje i s tzv. **uvozovacími větami**, které doplňují přímé řeči.

Příklad:

„Podej mi tu tužku!“ zařvala na něj nebo *„Kolikrát ti mám opakovat, abys mi podal tu zatracenou tužku!“*

Uvozovací věty je vhodné použít v momentě, kdy chceme dialog zpomalit, když není zřejmé, kdo hovoří, v případě sarkasmu a ironie, či pokud dále rozvíjí příběh a děj.

Zápis přímé řeči:

Dialogy dvou postav se píše do uvozovek a kurzivou.

Většinou je promluva jedné postavy v jednom odstavci.

Dialog a uvozovací věty:

- Přímá řeč + uvozovací věta – místo tečky se píše čárky, !,? se v čárku nemění
Př. „Věř mi“, řekl a odešel.; „Zaspal jsem!“ vykřikl, aniž by stačil otevřít obě oči.
- Přímá řeč – uvozovací věta – pokračování přímé řeči – v první části přímé řeči je čárka, druhá část přímé řeči pokračuje malým písmenem
Př. „Něco se asi stane“, pronesl kapitán, „musíme opustit loď.“
- Přímá řeč je až v druhé části zápisu
Př. Znuděně zívá a naklonil se k sousedovi: „Vám se ten film líbí?“

6.6.1.1 Generátory

Generátor může pomoci v zatraktivnění příběhu. Do jména lze schovat i nějaké skryté poselství, zprávu, metatextový odkaz (viz v příběhu Je smrt jako duha jméno Emilky)

- Hledání významu křestního jména - <https://www.behindthename.com/names/list>
- Hledání významu příjmení - <https://surnames.behindthename.com/>
- Historie názvů států - <https://places.behindthename.com/>
- Generátor náhodných jmen - https://www.behindthename.com/random/random.php?number=1&sets=1&gender=both&surname=&randomsurname=yes&showextra=yes&usage_cze=1

Generátor umí i jména v českém jazyce, i návrhy detailů postav-vzhled, věk, datum a příčina úmrtí apod.

6.7 Dílna psaní č. 7

V rámci sedmé dílny psaní se zaměříme na vykreslení emocí u postav příběhu. Pokud má mít příběh terapeutický efekt, pak je nezbytně nutné, aby dokázal vyvolat u budoucího čtenáře nějaké emoce, což je možné prostřednictvím emocí a prožívání jednotlivých postav. Žáci se v rámci dílny psaní naučí rozeznat a pojmenovat různé druhy emocí nejen svých, ale i u literárních postav. Budou propojovat dílny psaní se znalostmi psychologie, aby dokázali co nejlépe vykreslit emoční rozpoložení postav.

Součástí žakovského portfolia u sedmé dílny psaní je i tzv. **Proustův dotazník**, který obsahuje sadu otázek, na které si mohou žáci zkusit odpovědět slovy hlavního hrdiny svého příběhu.

Jak dobře znáte svého hlavního hrdinu?

Seznam otázek:

1. Jestliže má vaše postava přezdívku, proč a jak ji získala?
2. Má vaše postava nějaký specifický přízvuk nebo mluví nějakým nářečím?
3. Jak by vaši postavu popsal úplně neznámý cizinec?
4. Jaký byl její nejlepší kamarád (pořád jsme v dětství)?
5. Zkuste popsat tzv. „širší rodinu“ postavy. Jaký s ní má vztah?
6. Kde a jakou základní školu vystudovala vaše postava?
7. Kdyby vaše postava vyhrála velké peníze, co by s nimi udělala?
8. Jak strachy postavy ovlivňují její chování a běžný život?
9. Snaží se zbavit se některých zlovyků?
10. Jaké je zdraví vaší postavy?
11. Kde vaše postava pracuje?
12. Jaká je její první myšlenka po probuzení?



TIP₁: Do obrázku můžete nakreslit rysy hlavního hrdiny nebo vpisovat jeho charakteristiky.

TIP₂: Znáte stejně i svého antihrdinu?

Obrázek 13 - Ukázka z portfolia - Proustův dotazník

69

⁶⁹ Online zdroj Proustův dotazník <https://www.renenekuda.cz/proustuv-dotaznik-jak-doladit-literarni-postavu/>

Dílna psaní č. 7	
Téma dílny psaní:	Práce s emocemi postav.
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák rozumí pojmu emoce jako psychického stavu osobnosti. - Žák rozpozná a pojmenuje emoce postavy v konkrétním příběhu. - Žák používá různé obrazotvorné vyjádření k pojmenování emocí. - Žák pracuje s vlastními emocemi.
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní – emoce v literatuře - Kreativní rozcvička – řízená imaginace - Vlastní tvorba – pocity při cestě vzpomínek - Minilekce – jak pracovat s emocemi postav v příběhu - Vlastní tvorba – mapa pocitů - Závěr dílny psaní.
Metody výuky:	<p>Řízená imaginace</p> <p>Diskuze</p> <p>Vlastní psaní</p>
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	<p>Zalaminované obrázky z knihy Mapy mých pocitů.</p> <p>Emušáci (Scio)</p> <p>Pracovní list č. 3 – mapa emocí příběhu (viz. Příloha č. 8 - Pracovní list pro žáky č. 3 – Mapa emocí na příkladu biblioterapeutické literatury)</p>
Literatura a další zdroje:	<p>B. Landmann. Mapy mých pocitů.</p> <p>Online kurz Základy tvůrčího psaní z www.renenekuda.cz</p>

	<p>Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.</p> <p>RWCT. Dílny psaní.</p> <p>Webinář Sloh bez nudy.</p>
<p>Časová dotace průběhu dílny psaní:</p> <p>(rozepsané časy jsou orientační)</p>	60 minut
10 minut	<p>Úvod do dílny psaní – emoce máme nejen my, ale také literární postavy.</p> <p>Práce s ukázkou z knihy Je smrt jako duha? (Pracovní list č. 3)</p> <p>Společné čtení příběhu.</p> <p>Pojmenování emocí.</p>
5 minut	<p>Kreativní rozcvička – řízená imaginace – přenesení do vlastních vzpomínek z dětství o prázdninách. Učitel klidným hlasem přivádí žáky do jejich vzpomínek.</p>
5 minut	<p>Vlastní tvorba – záznam pocitů a emocí z vlastních vzpomínek</p> <p>Jak jsem se cítil/a na své cestě vzpomínek?</p>
10 minut	<p>Minilekce – emoce – co jsou emoce? Jaké rozeznáváme druhy emocí? Jak se emoce projevují?</p>

15 minut	<p>Vlastní tvorba – práce s mapami pocitů, každý žák si vybere jednu (může i více) map pocitů a provede postavu svého příběhu alespoň částí mapy s použitím výrazů, které se v mapě vyskytují. Vybranou mapu pocitů žák nemusí ukazovat ostatním, ti pak mohou při čtení hádat, o jaké pocity se jedná. Mapy lze i vzájemně kombinovat.</p>
15 minut	<p>Společná reflexe – sdílení vlastní tvorby</p> <p>Reflexe vlastních pocitů z dílny psaní – lze využít Emušáky.</p>

6.8 Dílna psaní č. 8

Osmá dílna psaní se bude týkat tvorby konfliktů a zápletek, které jsou hlavním kořením každého příběhu.

Dílna psaní č. 8	
Téma dílny psaní:	Konflikty a zápletky
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák rozlišuje mezi pojmy konflikt a zápletky a jaké rozlišujeme druhy. - Žák chápe význam konfliktů pro příběh. - Žák vystaví zápletky ve svém vlastním příběhu. - Žák vytvoří mapu konfliktů pro vlastní příběh.
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní – připomenutí charakteru hlavního hrdiny - Kreativní rozcvička – tvorba konfliktů - Vlastní tvorba - Minilekce – druhy konfliktů, jak vznikají, příklady z literatury, tvorba mapy konfliktů - Vlastní tvorba – vytvoření mapy konfliktů - Závěr dílny psaní - sdílení
Metody výuky:	Volné psaní

	Myšlenková mapa
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	<p>Kartičky s příklady konfliktů v literatuře</p> <p>Poster - Jak dobře znáte svého hlavního hrdinu?</p> <p>Příloha č. 4 – mapa konfliktů</p> <p>Tabule, fixy</p> <p>Portfolio</p>
Literatura a další zdroje:	<p>Online kurz Základy tvůrčího psaní z www.renenekuda.cz</p> <p>Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.</p> <p>RWCT. Dílny psaní.</p> <p>Webinář Sloh bez nudy.</p>
Časová dotace průběhu dílny psaní: (rozepsané časy jsou orientační)	60 minut
10 minut	<p>Úvod do dílny psaní – většina konfliktů by měla souviset s hlavní hrdinou nebo antihrdinou. Zaměříme se tedy na připomenutí hlavního hrdiny příběhu – jak dobře znáte svého hlavního hrdinu?</p> <p>Seznam otázek:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jestliže má vaše postava přezdívku, proč a jak ji získala? 2. Má vaše postava nějaký specifický přízvuk nebo mluví nějakým nářečím? 3. Jak by vaši postavu popsal úplně neznámý cizinec? 4. Jaký byl její nejlepší kamarád (pořád jsme v dětství)? 5. Zkuste popsat tzv. „širší rodinu“ postavy. Jaký s ní má vztah? 6. Kde a jakou základní školu vystudovala vaše postava? 7. Kdyby vaše postava vyhrála velké peníze, co by s nimi udělala? 8. Jak strachy postavy ovlivňují její chování a běžný život? 9. Snaží se zbavit se některých zlovyků? 10. Jaké je zdraví vaší postavy? 11. Kde vaše postava pracuje? 12. Jaká je její první myšlenka po probuzení? <p>(zdroj otázek: https://www.renenekuda.cz/jak-dobre-znate-sveho-hrdinu/)</p>
10 minut	<p>Kreativní rozcvička – žáci během 5 minut doplní začátek příběhu tak, aby obsahoval alespoň tři konflikty, které naruší jinak poklidný výlet jeho rodiny.</p> <p>„Jeník se vydal za starou známou do vzdálené vesnice...“</p>
15 minut	<p>Minilekce – co to je konflikt? Druhy konfliktů.</p> <p>K výkladu o druzích konfliktů využijeme texty z kreativní rozcvičky – žáci sdílí své texty a společně vymezují, o jaké druhy konfliktů se v jejich příběhu jednalo, jaké protisily proti sobě působí.</p>
10 minut	<p>Příklady konfliktů v literatuře – kartičky a skládání dvojic.</p> <p>Vysvětlení mapy konfliktů.</p>
15 minut	<p>Tvorba vlastní mapy konfliktů.</p> <p>Závěr dílny psaní – rozbor jednotlivých map konfliktů.</p>

6.8.1 Metodické poznámky k minilekci pro učitele

Konflikt je definován jako neshoda, rozpor, střet, střetnutí. Konflikt je něco, co komplikuje děj, může to být překážka, nepříjemné překvapení, okolnosti, náhoda. Konflikty dělíme na **externí** (vnější), což jsou ty, které jsou mimo postavu, a **interní** (vnitřní), které se odehrávají

uvnitř postavy. Vnitřnímu konfliktu říkáme **dilema**, což může být vnitřní rozhodování mezi dvěma možnostmi (př. Červená Karkulka se rozhoduje, zda má jít zkratkou černým lesem, která je nebezpečná, ale rychlejší, nebo po vyšlapané cestičce, ačkoliv cesta bude trvat déle).

Dobrý příběh obsahuje oba typy konfliktů. Konflikty udržují pozornost a posouvají děj kupředu. Máme díky nim možnost poznat hlavní postavu, protože ji uvidíme jednat v krizové situaci. Konflikty jsou prostředkem **gradace** (musí tedy v příběhu postupně gradovat). Konfliktem může být cokoliv. Většina konfliktů by měla souviset s hlavním hrdinou či antihrdinou.

Jádro všech hlavních konfliktů se jmenuje **zápletka**. Zápletka je hybný motor děje a obsahuje konflikty (síly a protisíly).

6.9 Dílna psaní č. 9

Devátá dílna psaní se zaměří na vystavění konce příběhu a doladění detailů a konzistentnosti příběhu.

Dílka psaní č. 9	
Téma dílny psaní:	<p>Konec příběhu</p> <p>Podtéma: Detaily a konzistentnost příběhu.</p>
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák vytvoří příběh, v němž vhodně využívá detailů v popisu prostředí, postav. - Žák sleduje konzistentnost svého příběhu. - Žák porovnává různé druhy konců příběhu ve spojitosti s příklady z literárních děl. - Žák vytvoří konec svého vlastního příběhu.
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní – diskuze konce příběhů - Kreativní rozcvička – zaměřeno na detaily - Vlastní tvorba - Minilekce – konce příběhů, jak je vytvořit - Vlastní tvorba - Závěr dílny psaní - sdílení

Metody výuky:	Volné psaní Diskuze
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	Flipchart tabule, fixy
Literatura a další zdroje:	Online kurz Základy tvůrčího psaní z www.renenekuda.cz Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0. RWCT. Dílny psaní. Webinář Sloh bez nudy.
Časová dotace průběhu dílny psaní: (rozepsané časy jsou orientační)	60 minut
10 minut	Úvod do dílny psaní – seznámení s dnešním tématem, žáci sedí ve společném kruhu. Diskuze na téma konec příběhu: <i>„Jaké konce příběhů známe z literatury (z oblíbených knih)?“</i> <i>„Jaké konce máme nejraději a proč?“</i> <i>„Co nás na konci příběhu dokáže naštvat?“</i> <i>„Jaké dojmy v nás konce příběhů zanechávají?“</i>

10 minut	<p>Odovědi učitel zaznamenává na flipchart tabuli (je dobré, aby učitel měl i vlastní příklady ze svých oblíbených knih, aby mohl jít žákům příkladem a modeloval odpovědi).</p> <p>Kreativní rozcvička – detaily příběhů (obecnost / konkrétnost)</p> <p>Detaily dokáží příběh posunout o úroveň výše. V následujícím cvičení si žáci vyzkouší popis prostředí z pohledu různých postav. Čím specifitější popis u jednotlivých postav bude, tím lépe.</p> <p>Úkolem je popsat starý letitý strom v městském parku z pohledu různých postav:</p> <div data-bbox="470 750 853 1220" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> - školák - japonský turista - policista na pochůzce - dívka, která si chce pod tímto stromem sjednat rande - člověk, jehož předek tento strom zasadil
10 minut	<p>Minilekce – konce příběhů, znovu se vrátit k mapě příběhu ze začátku dílen psaní – jakou představu konce příběhu jsem měl/a? Diskuze nad různými konci příběhů.</p>
20 minut	<p>Vlastní tvorba – pokuste se napsat konec příběhu. Stačí jeden odstavec, ve kterém příběh vygraduje a rozuzlí se zápletky.</p>
10 minut	<p>Pokuste se znovu podívat na své předchozí texty a doladit v nich popisy detailů.</p> <p>Závěr dílny – sdílení konců příběhů, reflexe.</p>

6.9.1 Metodické poznámky k minilekci pro učitele

Detaily jsou pro příběh klíčové, dokáží příběh posunout výše, podporují čtenářovu představivost. Absence detailů je pro čtenáře nudná a nedokáže si postavy a prostředí představit. Detailní popisy představují více samotného hrdinu. Důležité věci je dobré popisovat detailně, méně podstatné složky příběhu lze popsat obecněji.

Konzistentnost příběhu je důležitým jevem. Je nutné sledovat vnitřní zákonitosti a logiku vytvořeného světa (zejména pokud se jedná o fantaskní svět).

Tipy na vytvoření konce příběhu:

- Dejte si pozor na nastavované konce – v závěru není nutné vše rekapitulovat a čtenáři znovu vysvětlovat.
- Máte dopředu představu, jak váš příběh dopadne?
- Příběhy musí na konci gradovat!
- Je můj konec v rámci příběhu logický?
- Má uvěřitelný konec
- Konec musí patřit k příběhu, který jsme začali psát.

6.10 Dílna psaní č. 10

Předposlední dílna psaní je určena k poskládání příběhu do celku. Doposud žáci psali příběh po jednotlivých částech, popisovali prostředí, charakterizovali postavy, doplňovali detaily, vymýšleli zápletky a konflikty. Nyní je prostor na sepsání příběhu do jednoho celku a doladění detailů.

Dílka psaní č. 10	
Téma dílny psaní:	Sumarizace příběhu Podtéma: Název příběhu
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none">- Žák složí svůj vlastní příběh z jednotlivých částí do celku.- Žák vymyslí název svého příběhu.

Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní - Kreativní rozcvička – názvy příběhů - Vlastní tvorba - Minilekce – sumarizace příběhu - Vlastní tvorba - Závěr dílny psaní - sdílení
Metody výuky:	<p>Volné psaní</p> <p>Diskuze</p> <p>Brainstorming</p>
Časová dotace:	60 minut
Pomůcky:	<p>Karty s různými názvy knih.</p> <p>Lepicí štítky</p> <p>Příběhová kostka</p> <p>Hra věž – Jak pevné základy má můj příběh? (reflektivní hra)</p>
Literatura a další zdroje:	<p>Online kurz Základy tvůrčího psaní z www.renenekuda.cz</p> <p>Dočekalová, M. Tvůrčí psaní pro každého. Nakl.: Mám talent. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0.</p> <p>RWCT. Dílny psaní.</p> <p>Webinář Sloh bez nudy.</p>
Časová dotace průběhu dílny psaní:	60 minut

(rozeepsané časy jsou orientační)	
10 minut	<p>Úvod do dílny psaní – názvy příběhů</p> <p>Společná diskuze nad názvy knih a příběhů. Učitel má kartičky s názvy příběhů a knih.</p> <p>„Co v nás evokuje daný název?“</p> <p>„Jaké názvy nás zaujmou a proč?“</p>
15 minut	<p>Kreativní rozcvička – název příběhu (zdroj cvičení: https://www.renenekuda.cz/cviceni-nazvy/)</p> <p>Nejdříve si žák vyplní krátký dotazník s následujícími otázkami (dotazník je součástí portfolia):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nejdivnější slovo, které znáte, je... • Jedno slovo, které máte spojené s nějakou živou vzpomínkou z minulosti... • Název vaší oblíbené písně nebo hudebního alba... • Jakékoliv spojení přídavného a podstatného jména (první, které vás napadne; například „tlustá prodavačka“)... • Poslední otázka, kterou vám někdo položil... • Jméno vašeho hlavního hrdiny nebo oblíbené knižní postavy... • Tři libovolná slovesa, která vás teď hned napadnou... • Větu, kterou vám někdo neustále opakoval v dětství... <p>Každé slovo si žák napíše na samostatný lepící štítek. Poté se žák z uvedených lístečků pokusí sestavit název příběhu, různě si může hrát s pořadím slov a jejich kombinacemi. Slova lze časovat, skloňovat, drobně upravovat. Žák však musí dodržet dvě základní pravidla pro název příběhu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Název příběhu má být poutavý, 2. A také má – alespoň rámcově – představit čtenářům, o čem váš příběh je. <p>Společná diskuze nad vymyšlenými názvy. Co ostatním spolužákům bude název evokovat?</p>
10 minut	<p>Minilekce – jak oživit /vylepšit příběh</p>

20 minut	<p>Vlastní tvorba – práce na vlastním příběhu, sumarizace příběhu do jednoho celku. Žák může kdykoliv v průběhu příběhu požádat o konzultaci.</p>
5 minut	<p>V průběhu psaní si v případě zájmu mohou žáci ve dvojici zahrát kreativní hru Věž – Jak pevné základy má můj příběh? Nebo mohou využít příběhovou kostku a ve dvojici si poskytnout reflexi ke svému příběhu.</p> <p>Závěr dílny psaní</p> <p>Úkol na závěr dílny psaní – dejte přečíst svůj text někomu jinému a požádejte ho, ať se soustředí na konzistentnost příběhu (má vaše postava v příběhu stejné jméno, vzhled, pokud ne, je vysvětleno, proč a jak jej změnila apod.)</p> <p>Přepište si svůj příběh na počítači a vytiskněte.</p>

6.10.1 Metodické poznámky k minilekci pro učitele

V minilekci se žáci seznámí s možnostmi, jak vylepšit svůj příběh. Je několik možností, jak se dá příběh vylepšit, například s využitím odpovědí na následující otázky:

- Odehrává se příběh ve dvou světech? Tenhle argument vás možná zaskočí: 9 z 10 nejprodávanějších knih v USA se skutečně odehrává ve dvou odlišných světech (Harryho Pottera jistě dobře znáte, že?).
- Má vaše postava nějaké šrámy? Ať už fyzické, nebo duševní.
- Vyskytuje se ve vašem příběhu duch, nebo nějaká kouzelná postava?
- Čeho se vaše postavy bojí? Někdy se největší strach hlavního hrdiny může stát účinnou zbraní spisovatele.
- Po čem vaše postava touží?
- Funguje ve vašem příběhu princip náhody?
- Vydává se vaše postava na cestu? - Pán prstenů, Gravitace, Král Artuš a mnoho dalších velkých příběhů jsou o dlouhém a útrpném putování. A ne vždy to musí být cesta v pravém slova smyslu, některé knihy v sobě totiž obsahují cestu duchovního přerodu hlavní postavy.

[50]

Pro dílnu psaní č. 10 lze taktéž využít i další cvičení, např. aby žáci vyprávěli zajímavý příběh, který v poslední době zaslechli/ viděli/ zažili při cestě do školy, v dopravním prostředku, při čekání na zastávce. Tento úkol má žáky motivovat k pozorování, protože dobrý spisovatel je i dobrým pozorovatelem. Příběhy jsou všude okolo nás, stačí si jich jen všimnout.

6.11 Dílna psaní č. 11

Poslední dílna psaní si klade za cíl finalizovat terapeutický příběh vytvořený žáky. Důležitou součástí je revize příběhu.

Dílna psaní č. 11	
Téma dílny psaní:	Revize příběhu
Cíle dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák provede revizi svého příběhu. - Žák provede korekturu svého textu, odhalí případné jazykové chyby.
Struktura dílny psaní:	<ul style="list-style-type: none"> - Zahájení dílny psaní - Minilekce – revize - Vlastní tvorba - Závěr dílny psaní - sdílení
Metody výuky:	Dramatizace dialogů.
Časová dotace:	70 minut
Pomůcky:	Pravidla českého pravopisu. Příběhová kostka Hra věž – Jak pevné základy má můj příběh? (reflektivní hra)

10 minut	<p>- Být na autora textu velmi přísní!</p> <p>Požádejte o revizi spolužáka.</p>
10 minut	<p>Vlastní psaní – úprava rukopisu po revizi</p>
20 minut	<p>Finální čtení příběhů.</p>

7 Závěr

Diplomová práce je zaměřena na možnosti využití biblioterapie v rámci dílen psaní na střední škole. Jsem přesvědčena, že některé prvky by bylo možné použít i na základních školách s mladšími žáky. Vždyť příběhy a vyprávění jsou přirozenou součástí našeho života již od útlého dětství. Každý člověk a jeho život se skládá z mnoha příběhů, které se tvoří v jeho mysli. Příběhy nám slouží jako prostředek ke sdělování (a rozlišení) pravdy a lži, k získání pozornosti, k lepšímu zapamatování, k simulaci činů, emocí (k jejich pochopení) a v neposlední řadě rozvíjí mezilidskou komunikaci a pocit důvěry.

Dílny psaní byly zaměřeny především na strukturu vyprávění, jak jej konstruovat s dodržением pravidel naratologických kategorií a zároveň vnést do vyprávění terapeutický přesah. Vzhledem k okolnostem nebylo možné metodiku dílen psaní ověřit celou, ale pouze její části. Avšak již z prvních realizací bylo zřejmé, že žákyně vnášely do svých vyprávění část sebe samotných a psaní příběhů jim přinášelo pocit úlevy, možnost sdílení a očisty své vlastní psychiky. Lze předpokládat, že vyprávění má terapeutickou moc nejen pro čtenáře, ale taktéž pro samotného autora. Využití biblioterapie ve výuce českého jazyka a literatury na střední zdravotnické škole považují za velmi efektivní, poněvadž se jedná o smysluplné propojení mateřského jazyka s výukou psychologie a praktickou výukou v nemocničních zařízeních. Na zdravotnické škole studují i budoucí dětské sestry, které mohou prvky biblioterapie využívat i při své práci s dětskými pacienty. V neposlední řadě lze biblioterapii zakomponovat i v rámci integrace všech tří složek českého jazyka a literatury (tj. jazykové, slohové a literární výchovy).

Zpracováním diplomové práce jsem strávila více než rok a byla pro mne osobně velkým přínosem a příležitostí, jak získat více informací a zkušeností nejen z tvůrčího psaní, ale také z oboru biblioterapie. Absolvovala jsem řadu seminářů a kurzů, které se vztahovaly k tomuto tématu a které mne posunuly nejen v mé pedagogické profesi, ale také osobnostně. Poznala jsem sílu a možnosti biblioterapie, uvědomila jsem si, kde všude lze použít příběh a pomoci jím sobě i druhým. Lidské slovo je nejmocnější lék i zbraň, je nutné jej užívat uvážlivě, dokáže léčit i zranit. Avšak potenciál biblioterapeutických příběhů je pozitivní. Bavilo mne objevovat možnosti literárních děl a jejich přínosu pro čtenáře, krásu jazyka, kouzlo slov, která staví nový svět či pohled na něj. Přesně takové okouzlení a fascinaci jazykem a slovy bych ráda předávala svým žákům v rámci výuky, aby i oni objevili magický svět příběhů.

8 Bibliografické zdroje

8.1 Knižní zdroje - obecné

1. Bettelheim, Bruno. *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Portál. 2017. ISBN: 978-80-262-1172-3
2. Čáp, Jan. Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2001. ISBN: 80-7178-463-X
3. Čapek, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. 2015. ISBN: 978-80-247-3450-7
4. Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 1998. ISBN: 80-85866-32-3
5. Černoušek, Michal. *Děti a svět pohádek. Kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál. 2019. ISBN: 978-80-262-1434-2
6. Dacey, K., Lennon, K. *Kreativita*. Praha: Grada. 2000. ISBN: 80-7169-903-9
7. Dickinsonová, Emily. *Duše má být vždy dokořán*. Garamond. 2017. ISBN: 978-80-7407-350-2
8. Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Mám talent nakladatelství. 2020. ISBN: 978-80-906506-4-0
9. Fabinová, Petra. *Biblioterapie – v souvislostech života s vědomím smrti* [online]. 2010 [cit. 2013-11-25]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Marek Blatný.
10. Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá cvičebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. 2001. ISBN: 80-85931-99-0
11. Hrabal, Jiří. *Jak porozumět literárnímu vyprávění*. Nová škola, o.p.s. 2021. ISBN: 978-80-907624-8-0
12. Jedlička, Richard. *Výchova – minulost, současnost a perspektivy*. Praha: Karolinum. 2015. ISBN: 978-80-246-2412-9
13. Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh*. Praha: Viktoria Publishing. 1995. ISBN: 80-7187-037-4
14. Kubíček, Tomáš. Hrabal, Jiří. Bílek A. Petr. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Dauphin. 2013. ISBN: 978-80-7272-592-2
15. Kulka, J. *Psychologie umění, 2. přepr.vydání*. Praha: Grada. 2008. ISBN: 978-80-247-2329-7

16. Ladegaard Knox Jeanette Brensson. *Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu anebo filosofický rozhovor s dětmi*. Praha: Cesta domů. 2011. ISBN: 978-80-88126-38-6
17. Nekuda, René. *Restart kreativity*. Praha: Jan Melvil Publishing. 2020. ISBN: 978-80-7555-111-5
18. Majzlanová, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris. 2004. ISBN: 80-89018-65-3
19. Pacovská, Jasňa. A kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis. 2021. ISBN: 978-80-7470-400-0
20. Sieglová, Dagmar. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. 2019. ISBN: 978-80-271-2254-7
21. Slavík, Jan. Chrz, Vladimír. Štech, Stanislav. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. 2013. ISBN: 978-80-246-2530-0 (pdf)
22. Steelová, Jeannie, L. *Příručka I. RWCT. Co je kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, z.s. 2007. ISBN nepřiděleno.
23. Steelová, Jeannie, L. *Příručka II. RWCT. Rozvijíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, z.s. 2007. ISBN nepřiděleno.
24. Steelová, Jeannie, L. *Příručka VIII. RWCT. Dílna psaní. Od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha: Kritické myšlení, z.s. 2007. ISBN nepřiděleno.
25. Svoboda, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2013. ISBN: 978-80-244-3684-5(brož.)
26. Svoboda, Pavel. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. ISBN: 978-80-244-1682-3
27. Šafránková, Kateřina., Hubálková, Radomíra. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd. Další nápady*. Dobříš: Šafrán. 2016. ISBN: 978-80-905978-6-0
28. Šafránková, Kateřina., Hubálková, Radomíra. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd. Postava*. Dobříš: Šafrán. 2015. ISBN: 978-80-905978-1-5
29. Štěpáník, Stanislav. *Školní výpravy do krajin češtiny*. Plzeň: Fraus. 2020. ISBN: 978-80-7489-595-1
30. Von Franz, Marie Louis. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál. 2021. ISBN: 978-80-262-0863-1

31. Závěrková, Markéta, a kol. *Preferovaný příběh. První český průvodce narativní terapií*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o. 2021. ISBN: 978-80-88429-07-4
32. Žák Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Motivpress. 2017. ISBN: 978-80-87981-23-8

8.2 Knižní zdroje – biblioterapeutické

33. Březinová Ivona, *Řád sladkého sněhuláka*. Praha: Albatros, Pasparta. 2019. ISBN: 978-80-88290-21-6
34. Higašida Naoki, *A proto skáču*. Praha: Paseka, Pasparta. 2016. ISBN: 978-80-7432-711-7
35. Ladegaard Knox Jeanette Brensson, *Je smrt jako duha?* Praha: Cesta domů. 2017. ISBN: 978-80-88126-31-7
36. Míková Marka, Valecká Bára, *A smutek utek*. Praha: Cesta domů. 2018. ISBN: 978-80-88126-45-4
37. Suchá, Romana. *Léčivé pohádky pro dětskou duši*. Brno: Albatros Media. 2021. ISBN: 978-80-264-2807-7
38. Špinková Martina, *Kocouře, ty se máš*. Praha: Cesta domů. 2016. ISBN: 978-80-88126-18-8

8.3 Časopisy

39. Česneková a kol. Časopis Praktické Lékařství 2015; 95(2): 68-72
40. Křivohlavý, J. (1987). *Biblioterapie*. Československá psychologie. Roč. 31, 1987, č. 5, s. 472-477.)

8.4 Internetové zdroje

41. Biblioterapie. Kroměříšská knihovna. Online cit. (14.2.2022) Dostupné: <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie.html>
42. BiblioHelp – léčba knihou. Online cit. Dostupné: www.bibliohelp.cz
43. Biblioterapeutická literatura pro dětské čtenáře. Kroměříšská knihovna. Online cit. Dostupné: <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie/databaze-knih/biblioterapeuticka-literatura-pro-detske-ctenare.html>
44. Definition of bibliotherapy. Online cit. (21.1.2022) Dostupné: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bibliotherapy>

45. Knihy léčí v každém věku. 2018. Online cit. (21.1.2022) Dostupné: <https://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/mimoradne-cislo-2018/informace-a-konference/knihy-leci-v-kazdem-veku-books-are-the-best-medicine-for-all-age>
46. Kruszewski, Tomasz. Knihy léčí v každém věku. Online cit (21.2.2022) Dostupné: <https://www.svkkl.cz/ctenar/clanek/2567>
47. Kohoutek, Rudolf. Kreativita. Online cit. Dostupné: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/tvorivost-kreativita>
48. Plocová, Monika. To máš podruhé. Online cit. Dostupné: <https://monikaplocova.cz/novinka-poetoterapie>
49. Němec, Zbyněk. Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů. Online cit. Dostupné: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/Biblioterapie%20a%20jej%C3%AD%20vyu%C5%BEit%C3%AD%20u%20d%C4%9Btsk%C3%BDch%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99%C5%AF.pdf>
50. Mokr, Marie. Biblioterapie v pedagogick praxi. 2019. Online cit. Dostupné: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/biblioterapie-v-pedagogicke-praxi>
51. Nekuda, René. 10 osvdench npadu jak vylepsit vás pbeh. Ebook. Dostupné: <https://www.renenekuda.cz/10-osvedcenych-napadu-jak-vylepsit-vas-pribeh/>
52. Nekuda, René, Cvičení – názvy. Online cit. Dostupné: <https://www.renenekuda.cz/cviceni-nazvy/>
53. Online cit. Dostupné: www.ctenarskekluby.cz
54. Online cit. Dostupné: <https://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruha-skola/>
55. Svatoov, Katerina. Naratologie. Online cit. Dostupné: <https://kfs.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/169/2020/12/naratologie.pdf>
56. Radek Sárközi. Tvrci psaní ve škole – 3. dl - Inspirace zahranini avantgardou. Online cit. <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/tp-ve-skole-3>
57. RVP Z, Klov kompetence, online cit. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
58. Online cit. Dostupné: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/mapa-pribehu>

9 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Certifikát Jak učit sloh bez nudy

Příloha č. 2 – Certifikát Tvůrčí psaní prakticky

Příloha č. 3 – Certifikát Aktivizační prvky ve výuce

Příloha č. 4 – Certifikát Dílna psaní RWCT

Příloha č. 5 – Žákovské portfolio

Příloha č. 6 – Pracovní list pro žáky č. 1 – Myšlenková mapa příběhu

Příloha č. 7 – Pracovní list pro žáky č. 2 – Myšlenková mapa struktury příběhu

Příloha č. 8 – Pracovní list pro žáky č. 3 – Mapa emocí na příkladu biblioterapeutické literatury

Příloha č. 9 – Prstová rozcvička pro lepší psaní

Příloha č. 10 – Filosofický kamínek



se sídlem: Na Výsluní 364, 561 64 Jablonné nad Orlicí,
telefon: 605 961 570, IČO: 04058356, email: info@zivotnivzdelavani.cz,
web: www.zivotnivzdelavani.cz

akreditace instituce Č.j.: MSMT-44511/2015-1

vydává

OSVĚDČENÍ

Mgr. Kateřina Sassmann

Narozen/a: 27.12.1984

absolvoval/a v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků seminář

Osvědčená cvičení tvůrčího psaní aneb - Jak učit sloh bez nudy

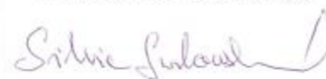
konaný dne **09.12.2020** v rozsahu 1 hod.

s místem konání **online**

vedený lektorem **MgA. René Nekuda**

Datum vystavení: 10.12.2020

Životní vzdělávání, z.s.
Na Výsluní 364
561 64 Jablonné nad Orlicí
IČ: 04058356
e-mail: info@zivotnivzdelavani.cz



Vzdělávací akce byla zakončena vydáním osvědčení.



**Životní
vzdělávání, z.s.**

se sídlem: Na Výsluní 364, 561 64 Jablonné nad Orlicí,
telefon: 605 961 570, IČO: 04058356, email: info@zivotnivzdelavani.cz,
web: www.zivotnivzdelavani.cz

akreditace instituce Č.j.: MSMT-44511/2015-1

vydává

OSVĚDČENÍ

Mgr. Kateřina Sassmann

Narozen/a: 27.12.1984

absolvoval/a v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků seminář

Cvičení tvůrčího psaní v praxi

konaný dne **24.05.2021** v rozsahu 1,5 hod.

s místem konání **on-line**

vedený lektorem **MgA. René Nekuda**

Datum vystavení: 25.05.2021

Životní vzdělávání, z.s.
Na Výsluní 364
561 64 Jablonné nad Orlicí
IČ: 04058356
e-mail: info@zivotnivzdelavani.cz



se sídlem: Na Výsluní 364, 561 64 Jablonné nad Orlicí,
telefon: 605 961 570, IČO: 04058356, email: info@zivotnivzdelavani.cz,
web: www.zivotnivzdelavani.cz

akreditace instituce Č.j.: MSMT-44511/2015-1

vydává

OSVĚDČENÍ

Mgr. Kateřina Sassmann

Narozen/a: 27.12.1984

absolvoval/a v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků seminář

Hra, zážitek, tvořivost, dělá z učení radost aneb Aktivizační prvky v českém jazyce nejen pro distanční výuku

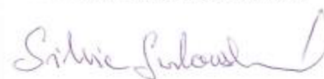
konaný dne **02.02.2021** v rozsahu 1 hod.

s místem konání **online**

vedený lektorem **Mgr. Lenka Pobudová**

Datum vystavení: 03.02.2021

Životní vzdělávání, z.s.
Na Výsluní 364
561 64 Jablonné nad Orlicí
IČ: 04058356
e-mail: info@zivotnivzdelavani.cz



Osvědčení o absolvování

kurzu

Dílna psaní

pro

Mgr. Kateřinu Sassmann

nar. 27. 12. 1984

Dílna psaní je navazujícím kurzem programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Lektorkou kurzu byla Mgr. Nina Rutová.

Kurz se konal v učebně Kritického myšlení, Křížíkova 29, Praha 8
dne 25. 10. 2021 v délce 8 hodin.

Způsob zakončení kurzu: absolvoval/a.

Vzdělávací program byl akreditován MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání
pedagogických pracovníků pod čj. 13327/2021-4-497.

Číslo osvědčení: 14/2021/1

KRITICKÉ MYŠLENÍ, Z. S.

Za Poštou 1045

263 01 Dobříš

IČO: 70802742



RWCT

READING &
WRITING OF
CRITICAL THINKING



Mgr. Nina Rutová,
lektorka RWCT

Mgr. Kateřina Safránková za
Kritické myšlení, z.s.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení
(RWCT)

Certifikát vydalo Kritické myšlení, z.s., sídlo: Za Poštou 1045, 263 01 Dobříš, IČO: 70802742, výhradní držitel autorských a distribučních práv k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro ČR a realizátor programu v ČR. Kritické myšlení, z.s. bylo akreditováno MŠMT k provádění vzdělávacích programů akreditovaných pro účely zákona č. 563/2001 Sb. pod čj. MŠMT 8495/2018.

Praha, 25. 10. 2021

Příloha č. 5 – Žákovské portfolio

Portfolio je vytvořeno pro Dílnu psaní v rámci diplomové práce s názvem Metodika dílen psaní se zaměřením na terapeutické příběhy, zpracované na Technické univerzitě v Liberci, Přírodovědně humanitní a pedagogické fakultě. Autorkou diplomové práce je Mgr. Kateřina Sassmann.



PORTFOLIO – DÍLNY PSANÍ

2021

Jméno a příjmení:

Pravidla dílen psaní

1. Vzájemně si nasloucháme, neskáčeme si do řeči.
2. Respektujeme tvorbu a názory druhého člověka.
3. Poskytujeme konstruktivní kritiku. (nestačí říci, že se mi něco nelíbí, ale umět tvrzení podložit argumenty).
4. Informace, které zazní v kruhu dílny psaní, zůstávají uvnitř našeho kruhu.
5. V době určené k vlastní tvorbě se věnujeme psaní.
6. Při tvorbě se nerušíme navzájem.
7. Máme možnost nesdílet všechny své tvůrčí produkty.
8. Respektujeme právo autora – finální rozhodnutí o podobě textu (o zařazení připomínek) je vždy na autorovi.

Volné psaní na téma: Kdo jsem?

Prostor k vlastní tvorbě:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak se mi psalo?



Dílna psaní č. 1

TÉMA: KDYŽ PŘÍBĚHY LÉČÍ – ÚVODNÍ DÍLNA PSANÍ

„Co si pod pojmem terapeutický vliv literatury představím?“

„Jak příběhy/ vyprávění léčí?“

„Znám nějaký příklad, jak příběh/vyprávění někomu pomohl/o?“



Vlastní psaní – příběhy léčí

Napište minimálně 10 vět, které budou pokračování následujícího citátu:

„Kniha je lékař a zároveň i lék.“

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

Dílna psaní č. 2

TÉMA: BIBLIOTERAPIE, TÉMA A PREMISE PŘÍBĚHU



Cvičení: Vytvořte z následujících nefunkčních premis funkční premisy:

„Co tě nezabije, to tě posílí.“

.....

„Život na vesnici je nudný.“

.....

„Lež má krátké nohy.“

.....

„Poctivá práce vede k úspěchu.“

.....

PROSTOR NA MOJE POZNÁMKY

Umím definovat co to je téma a premisa příběhu?

Dílna psaní č. 3

TÉMA: TERAPEUTICKÝ PŘÍBĚH – PROCES TVORBY, ZÁKLADNÍ STAVEBNÍ KAMENY PŘÍBĚHU



Vlastní psaní – kreativní rozcvička

Vylosovaná příběhová dřívka:

.....

Můj nápad na příběh:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak se mi psalo?



Můj vlastní terapeutický příběh

„O jakém tématu bych chtěl/a psát?“

.....

„Mám s tímto tématem vlastní zkušenosti, nebo přenesené? (př. znám někoho s daným onemocněním?).....“

„Mám představu o premise mého příběhu?“.....“

„Pro koho by byl můj příběh určený?“ (věk a další specifikace budoucího čtenáře)

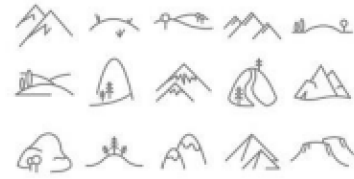
.....“

Jaká bude autorská perspektiva příběhu?.....“

Dílna psaní č. 4

TÉMA: ÚVOD DO PŘÍBĚHU, POPIS PROSTŘEDÍ S VYUŽITÍM VŠECH SMYSLŮ.

Prostor na moje poznámky k tématu:



Vlastní psaní – kreativní rozcvička – smyslová aktivizace

TIP na další cvičení – vybrat si jeden obrázek (jakýkoliv) a popsat jej pomocí různých smyslů.

.....

.....

.....

.....

.....

Jaké smysly jsem při popisu předmětu použil/a:

Práce s textem

Jaká přirovnání v textech terapeutických příběhů mě nejvíce zaujaly/oslovily? Jaké slovní obraty se mi líbily? Byly v textu nějaké zajímavé slovní obraty? Určitě si je zapište!

Princip háčeků

Napište si příklady počátečních vět z oblíbených knih. Zamyslete se nad tím, jaké otázky ve vás vyvolaly?

Úvod do mého příběhu:

V rámci úvodu zkuste i popsat prostředí, ve kterém se bude příběh odehrávat, využijte všech smyslů, abyste co nejvíce vtáhli budoucího čtenáře do děje.

Doplňující otázky:

Bude ve vašem příběhu figurovat prostředí – exteriér i interiér? Kde konkrétně se příběh odehrává?

Je pro postavy příběhu prostředí důležité?

Vypovídá prostředí i něco o charakteru hlavní postavy?

Je prostředí i příčinou nějakého budoucího konfliktu / zápletky?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

.....
.....

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY:

(čerpáno z ebook od R. Někudy)

1. Vytvořili jste uvěřitelné (v rámci světa příběhu uvěřitelné) a zajímavé prostředí, které nebude čtenáře nudit?
2. Souzní vámi vybrané prostředí s celkovou náladou a tónem příběhu?
3. Nezapomněli jste na malé detaily, které dokáží každé prostředí značně oživit?
4. Jestliže se váš příběh odehrává na nějakém geograficky specifickém místě, jsou všechny uvedené údaje správné?
5. Dokáží si vaše prostředí čtenáři reálně představit?
6. Vyvolává vaše prostředí dojem, že ho velmi dobře znáte?
7. Zvolili jste při popisu prostředí taková slova, která vyvolají v hlavě čtenáře živý obraz a vyplní všechna zákoutí jeho fantazie?
8. Používáte při popisu prostředí i jiné smysly, než jenom zrak?
9. Ujistili jste se, že nemáte ve svém popisu příliš mnoho přirovnání, která zavání klišé?

Dílna psaní č. 5

TÉMA: VYTVOŘENÍ HLAVNÍHO HRDINY A ANTIHRDINY

Prostor pro vlastní poznámky:



Kreativní rozcvička

Kolik jednoslabičných pojmenování zvířat vymyslíte za 2 minuty?

Vytvoření hlavního hrdiny – trojcípý portrét

Trojčípý portrét postavy:

Vlastní příklad:

1. Teze

2. Antiteze

3. Překvapení

5 x Proč, co, jak, kde, kdy, kdo?

Doplňte obraz svého hlavního hrdiny:

A jaký bude antihrdina?

Hlavní hrdina mého příběhu

Prostor pro vlastní tvorbu – ztvoříte svého hrdinu a antihrdinu?

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY K HLAVNÍMU HRDINOVÍ

(čerpáno z ebook R.Nekudy – Kontrolní seznamy otázek pro spisovatele)

Po napsání charakteristiky hlavního hrdiny se pokuste odpovědět na následující reflektivní otázky.

1. Strávili jste dostatek času nad přemýšlením o svém hlavním hrdinovi?
2. Bude váš hlavní hrdina zajímat čtenáře?
3. Dokáží čtenáři porozumět chování a jednání hlavního hrdiny?
4. Dozví se čtenář více informací nepřímo? (tzn. Z různých situací apod.)
5. Je vaše hlavní postava jedinečná a rozeznatelná od ostatních?
6. Je váš hlavní hrdina dostatečně silný, aby prošel celým příběhem?
7. Má váš hlavní hrdina dostatečnou psychologickou hloubku?
8. Jedná a mluví vaše postava adekvátně ke svému věku, pohlaví, vzdělání, ev. práci?
9. Dokážete vyvolat ve svém čtenáři živou představu vaší hlavní postavy?
10. Jsou reakce vaší postavy ve většině případů logické?

TIP NA DALŠÍ VYLEPŠENÍ POSTAVY – PROUSTŮV DOTAZNÍK

Zkuste si na následující otázky odpovědět slovy své postavy z příběhu.

- Jaká je vaše představa dokonalého štěstí?
- Jaký je váš největší strach?
- Čeho ve svém životě nejvíce litujete?
- Kterého žijícího člověka nejvíce obdivujete?
- Čím se nejvíce odlišujete od ostatních?
- Jak jste na tom se svojí psychikou?
- Při jakých příležitostech lžete?
- Co se vám na vašem vzhladu nejvíce nelíbí?
- Kterým člověkem pohrdáte?
- Čeho si vážíte na ženě?
- Čeho si vážíte na muži?
- Jaký talent byste chtěli mít?
- Kdy a kde jste nejšťastnější?
- Co nebo kdo je největší láska vašeho života?
- Pokud byste na sobě mohli změnit jednu věc, co by to bylo?
- Co považujete za svůj největší úspěch?
- Pokud byste měli zemřít a vrátit se na svět jako člověk nebo věc, co by to bylo?
- Kde byste nejraději žili?
- Jakou nejdražší věc vlastníte?
- Jaká je vaše nejvýraznější vlastnost?

- Kdo jsou vaši oblíbení spisovatelé?
- S jakou historickou postavou se nejvíce ztotožňujete?
- Kdo jsou vaši hrdinové ve skutečném životě?
- Jaká jsou vaše oblíbená jména?
- Jak byste chtěli zemřít?

Prostor na odpovědi:

TIP – NEVÍTE SI RADY SE JMENĚM POSTAV V PŘÍBĚHU?

Může vám pomoci generátor jmen, který naleznete na těchto stránkách a umí vygenerovat následující:

- Hledání významu křestního jména - <https://www.behindthename.com/names/list>
- Hledání významu příjmení - <https://surnames.behindthename.com/>
- Historie názvů států - <https://places.behindthename.com/>
- Generátor náhodných jmen - https://www.behindthename.com/random/random.php?number=1&sets=1&gender=both&surname=&randomsurname=yes&showextra=yes&usage_cze=1

Generátor umí i jména v českém jazyce, i návrhy detailů postav-vzhled, věk, datum a příčina úmrtí apod.

Dílna psaní č. 6

TÉMA: DIALOGY POSTAV

Prostor pro vlastní poznámky:



Cvičení – klišé a stereotypy

Moje vybraná postava:

Charakteristika postavy:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cvičení – uvozovací věty a přímá řeč

Přepište následující věty bez použití uvozovacích vět:

- „Podej mi tu tužku,“ zařval na něho.

- „To, co jsme spolu prožili, bylo moc krásné,“ rozbřečela se.

.....

.....

.....

.....

Cvičení – dialogy (tvorba ve dvojicích)

Vylosované postavy z generátoru:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tip na pozorování

Zkuste během týdne pozorovat a poslouchat dialogy lidí ve svém okolí, všimněte si, jak mluví, jaké mají vyjadřování, neverbální způsoby komunikace (gesta, vzdálenost apod.) Zda poznáte, o jaký tip hovoru se jedná. Jak vypadají třeba při hádce, důvěrném rozhovoru apod. Ze svých postřehů se udělejte poznámky.

Tvorba dialogu ve vlastním příběhu

Pokuste se napsat si dialog ve svém vlastním příběhu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

.....

.....

.....

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY K DIALOGŮM

(čerpáno z ebook R.Nekuda, Kontrolní seznamy otázek pro spisovatele)

1. Vyplyvá z vašich dialogů, že máte naposlouchány různé druhy mluvy?
2. Je ve většině případů jasné, co kdo říká?
3. Omezili jste používání uvozovacích vět?
4. Fungují vaše dialogy, pokud se přečtou nahlas?
5. Vyvolává váš dialog iluzi běžné řeči?
6. Ujistili jste se, že používáte uvozovky u přímé řeči správně? (monology se do přímé řeči nepiší)
7. Mluví vaše postavy specifickým způsobem s respektem k jejich věku, povolání, původu apod.?
8. Využíváte ve svém příběhu i neverbální komunikaci?
9. Vyvarovali jste se zbytečnému opakování informací?
10. Vyjadřují dialogy názory vašich postav, ne vaše vlastní?
11. Posouvají vaše dialogy příběh kupředu?
12. Umíte správně zapsat přímou řeč?
13. Víte u každého dialogu, proč jste ho použili, jaké je jeho opodstatnění?

Dílna psaní č. 7

TÉMA: PRÁCE S EMOCEMI POSTAV

Prostor pro vlastní poznámky:



Společné čtení příběhu – pojmenování emocí postav

Pracovní list č. 3

Cvičení – řízená imaginace

Kam mne mé vzpomínky zavedly? Jak jsem se cítil/a na své cestě vzpomínek?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cvičení – mapy pocitů mého hrdiny

Jakou mapu pocitů jsem si vybral?

Cesta mého hlavního hrdiny příběhu začíná.....

.....

.....

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY K EMOCÍM POSTAVY

1. Má váš hlavní hrdina dostatečnou psychologickou hloubku?
2. Jsou emoce vaší postavy rozeznatelné?
3. Jsou emoce postavy adekvátní k prožívané situaci?
4. Prožívá váš hrdina nějaké rozporuplné emoce (ambivalentní)?
5. Jakým způsobem emoce hlavní postavy vyjadřujete?

Dílna psaní č. 8

TÉMA: KONFLIKTY A ZÁPLETKY PŘÍBĚHU

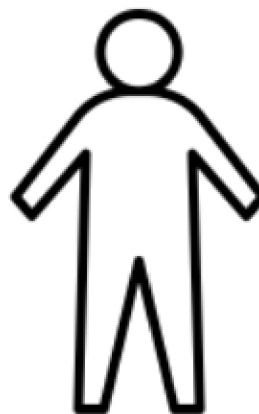
Prostor pro vlastní poznámky:



Jak dobře znáte svého hlavního hrdinu?

Seznam otázek:

1. Jestliže má vaše postava přezdívku, proč a jak ji získala?
2. Má vaše postava nějaký specifický přízvuk nebo mluví nějakým nářečím?
3. Jak by vaši postavu popsal úplně neznámý cizinec?
4. Jaký byl její nejlepší kamarád (pořád jsme v dětství)?
5. Zkuste popsat tzv. „širší rodinu“ postavy. Jaký s ní má vztah?
6. Kde a jakou základní školu vystudovala vaše postava?
7. Kdyby vaše postava vyhrála velké peníze, co by s nimi udělala?
8. Jak strachy postavy ovlivňují její chování a běžný život?
9. Snaží se zbavit se některých zlovyků?
10. Jaké je zdraví vaší postavy?
11. Kde vaše postava pracuje?
12. Jaká je její první myšlenka po probuzení?



TIP1: Do obrázku můžete nakreslit rysy hlavního hrdiny nebo vpisovat jeho charakteristiky.

TIP2: Znáte stejně i svého antihrdinu?

Kreativní rozcvička – tvorba konfliktů

Rozvíňte následující větu. Do příběhu zapojte minimálně tři konflikty.

„Jenik se vydal za starou známou do vzdálené vesnice...“

.....

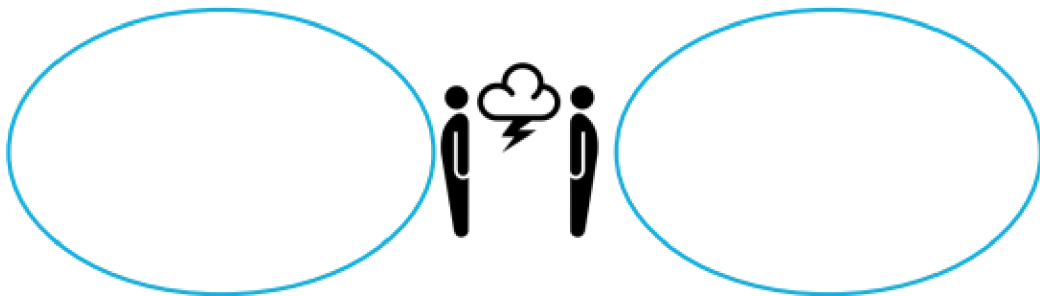
.....

.....

.....

.....

Mapa konfliktu



Dílna psaní č. 9

TÉMA: KONCE PŘÍBĚHŮ. DETAILS A KONZISTENTNOST PŘÍBĚHU.

Prostor pro vlastní poznámky:



„Jaké konce příběhů známe z literatury (z oblíbených knih)?“

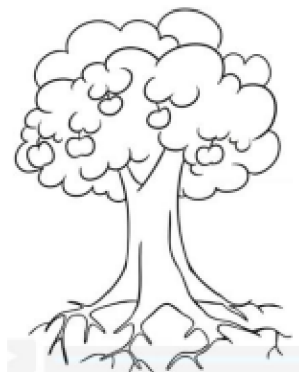
„Jaké konce máme nejraději a proč?“

„Co nás na konci příběhu dokáže naštvat?“

„Jaké dojmy v nás konce příběhů zanechávají?“

Kreativní rozcvička – detaily příběhu

Popište starý strom v městském parku z pohledu různých postav, buďte co nejvíce konkrétní. Smyslem je, aby se popisy, co nejvíce lišily a bylo zřejmé ke komu patří.



Postavy:

- školák
- japonský turista
- policista na obchůzce
- dívka, která si chce pod tímto stromem sjednat rande
- člověk, jehož předek tento strom zasadil

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vlastní tvorba – konec příběhu

Pokuste se napsat alespoň jeden odstavec, jak by mohl váš příběh skončit?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak se mi psalo?



Potřeboval můj text zpětně úpravu? NE ANO – co konkrétně?

Reflexe od spolužáků k mému textu:

.....

.....

.....

Dílna č. 10

TÉMA: SUMARIZACE PŘÍBĚHU A NÁZEV.

Prostor pro vlastní poznámky:



Kreativní rozcvička – názvy příběhů

Vemte si lepicí štítky a na každý štítek napište odpověď na následující otázky:

- Nejdivnější slovo, které znáte, je...
- Jedno slovo, které máte spojené s nějakou živou vzpomínkou z minulosti...
- Název vaší oblíbené písně nebo hudebního alba...
- Jakékoliv spojení přídavného a podstatného jména (první, které vás napadne; například „tlustá prodavačka“)...
- Poslední otázka, kterou vám někdo položil...
- Jméno vašeho hlavního hrdiny nebo oblíbené knižní postavy...
- Libovolná tři slovesa, která vás teď hned napadnou...
- Větu, kterou vám někdo neustále opakoval v mládí...

Potom si můžete se štítky začít hrát, pokusit se ze slov na štítcích sestavit název vašeho příběhu. Slova můžete různě časovat a skloňovat a lehce upravovat. Musíte však dodržet dvě základní pravidla pro název příběhu – název musí být poutavý a musí alespoň rámcově představit čtenáři o čem příběh bude.

.....

.....

.....

.....

Zde můžete lepit štítky:

Sumarizace vašeho příběhu

Projděte si všechny části příběhu, které jste doposud sepsali a zkuste je nyní napsat do jednoho celku – název, úvod, představení postav, prostředek (se zápletkou a konflikty), rozuzlení, konec. Nebojte se cokoli doladit, upravit, doplnit detaily apod.

Dílna psaní č. 11

TÉMA: REVIZE PŘÍBĚHU

Prostor pro vlastní poznámky:



Revize vlastního příběhu

Jak na revizi?

- Přepnout myšlení – z kreativního na rozumové. Revize je záležitost rozumu nikoliv emocí.
- Mít svůj rukopis ideálně vytištěný.
- Přečíst si rukopis ne z pohledu autora, ale např. redaktora – hledat místa, která nejsou logická, zdůvodňovat proč tam jsou.
- Škrtnat – všechny přebytečné odstavce, nudné popisy.
- Najít všechna zbytečná opakování informací.
- Poslechnout si znovu své postavy – jak fungují dialogy (požádat spolužáky o přehrání dialogu (metoda dramatizace).
- Je nutné vše v příběhu vysvětlovat – je lepší spíše ukazovat např. charakter postavy na konkrétní situaci než jej vysvětlovat.
- Odstraňte všechna klišé.
- Zkontrolujte pravopis – podtrhnout všechna slova, která si nejsme jisti, jak se píšou, zkontrolovat velká písmena.
- Buďte na autora textu velmi přísní!

Připomínky od ostatních k mému příběhu:

Vlastní tvorba – přepsání příběhu po revizi

Zaujalo vás psaní? Příběhy jsou všude kolem nás, stačí se jen pozorně dívat a poslouchat.

Zkuste oslovit několik lidí s touto otázkou - řekni mi, prosím tě, nějaký zajímavý příběh.

Každý má co vyprávět a příběhy lidí jsou nekonečnou inspirací pro každého, kdo chce psát.

„Ten, kdo čte, žije s každou další knihou život navíc. Kdo nečte, má jen ten svůj.“

Oscar Wilde

„Kdybych uvěřil pomluvám, co o mě prohlašují známky z češtiny, nemohl bych ani pomyslet na psaní knih.“

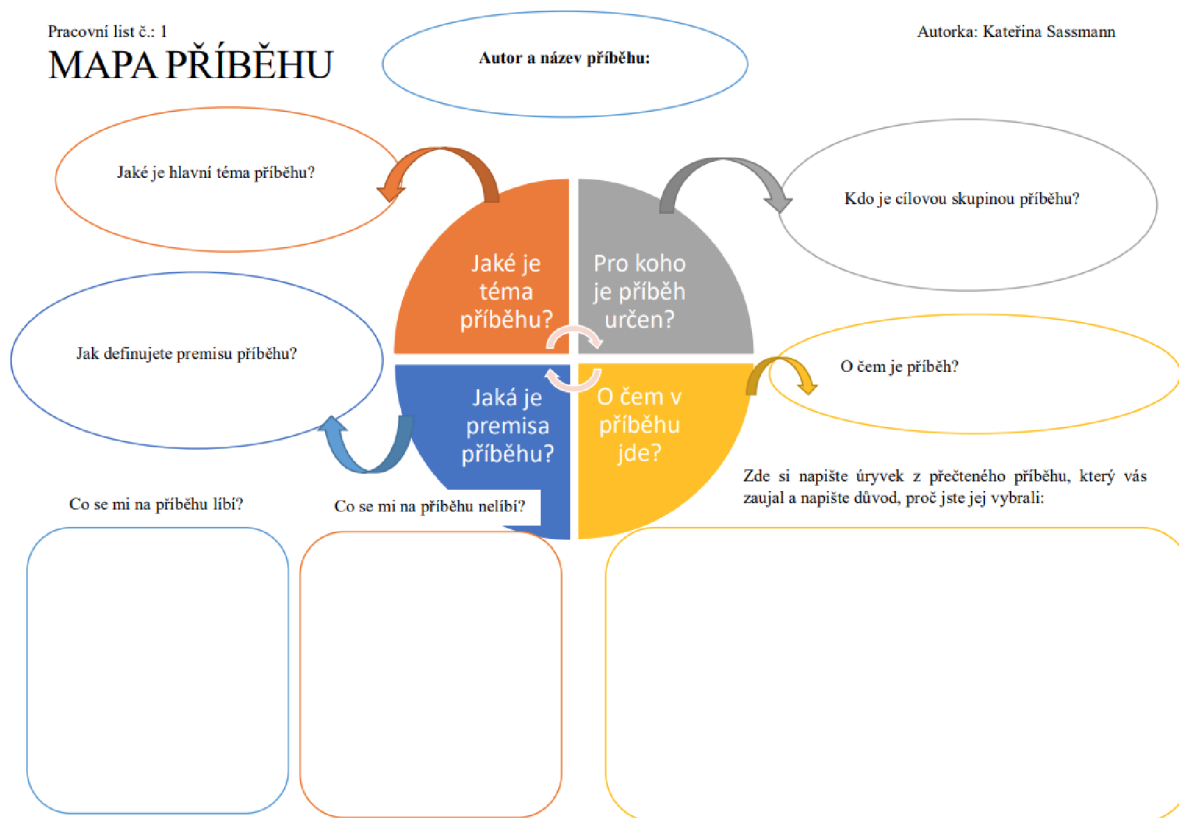
Sebastián Wortys

Příloha č. 6 – Pracovní list pro žáky č. 1 – Myšlenková mapa příběhu

Pracovní list č.: 1

MAPA PŘÍBĚHU

Autorka: Kateřina Sassmann



Příloha č. 7 – Pracovní list pro žáky č. 2 – Myšlenková mapa struktury příběhu

PRACOVNÍ LIST Č. 2

Autorka: Kateřina Sassmann

MYŠLENKOVÁ MAPA STRUKTURY PŘÍBĚHU

NÁZEV MÉHO PŘÍBĚHU: (na začátku si můžete vymyslet „jen“ nějaký pracovní a dotvořit ho až po napsání textu, aby byl výstižný a poutavý)

.....

KONEC	PROSTŘEDÍ – KDE?	HLAVNÍ POSTAVA – KDO, JAKÁ JE, JEJÍ VÝVOJ
DRUHÝ KONFLIKT / ROZUZLENÍ	MŮJ PŘÍBĚH – TÉMA	ZÁKLADNÍ OTÁZKY PŘÍBĚHU
PROTISÍLA	PRVNÍ KONFLIKT / ZÁPLETKA	VEDLEJŠÍ POSTAVY – KOLIK, KDO, JAKÉ JSOU, JE NĚJAKÝ ANTIHRDINA?

MAPA EMOCÍ – PŘÍBĚH Č. 1

Emilka se dívala na svou babičku, jak leží ve velké posteli. Babička byla stará a unavená. Jednoho dne maminka Emilce povídala o tom, že babička leží v posteli proto, že umírá. Listy za oknem se tehdy tiše snášely ze stromů – jako by toužily po novém domově. Teď seděly Emilka a maminka u babičky, aby se necítila sama, i když většinou spala.

„Co se stane, až umřeme, mami?“ Zašeptala Emilka. V hlavě se jí to hemžilo myšlenkami, honily jedna druhou, byly jako malí potměšilý skřítkci, kterým za patami hoří. „A proč vůbec musíme umřít? A když babička umře, tak už ji vůbec nikdy neuvídím?“ Emilčino srdíčko se prudce rozbušilo, skoro jako by se v jejím těle rozduňel velký kostelní zvon. Bim bam, bim bam. Jako by ji ten zvuk měl celou roztrhat. „Ach babičko“ pomyslela si Emilka, „už teď se mi po tobě stýská, jestli okamžitě nepřestaneš umírat, tak to nevydržím.“ „Hm, Emilko,“ začala maminka a dívala se do dálky. „Smrt je tajemství a porozumět jí je zrovna tak těžké jako chytit úhoře holýma rukama.“ Maminka se přisedla těsně vedle Emilky. Ta si právě představovala samu sebe, jak v potoce chytá úhoře. „Život a smrt jsou propletené jako tenhle tvůj copánek, který máš ve vlasech.“ Ale Emilka vůbec neslyšela, co maminka říká. Místo toho vykulila oči: „Mami, a jak smrt vypadá? Je strašidelná jako příšera?“ „Ne, to bych neřekla.“ Pohládila maminka Emilčin copánek, od kořínků vlasů po špičku. „Možná je smrt jako sestra života: také taková duha, jen jinak barevná.“ „Ale co se se mnou stane, až umřu? Co se stane s babičkou?“ Zlomyslní skřítkci dělali Emilce v hlavě úplný ohňostroj; překřikovali se, štípali a kousali, plivali a kopali. „Babička bude dál žít v nás a možná bude dál žít jinak a jinde, ale už ji asi opravdu neuvídíme. Určitě ne tak, jak ji vidíme teď.“ Tušila ty malé skřety v Emilčině hlavě a dodala: „Jeden chytrý muž jednou řekl, že smrti se bát nemusíme, protože až přijde smrt, už tu nebudeme, a dokud žijeme, není tu smrt.“

...

„Kdo to klepe?“ zeptala se Emilka tichounce, aby maminku a babičku neprobudila. Dveře se vrznutím pomalu otvíraly. „Kdo je to? Kdo jsi?“ zeptala se o něco hlasitěji. V šeru nejasně rozeznávala něco, co se podobalo černému stínu.

...

Jaké emoce nacházíte u Emilky na začátku příběhu?

Jak se asi cítí maminka?

Změnily se nějak emoce Emilky po vysvětlení od její maminky?

Stín byla smrt. Zvedla se a urovnala si černý plášť, knoflík, který jí upadl, si strčila do kapsy a odkašlala si. „Ty máš ale hnusný kašel.“ Pravila Emilka bázlivým hláskem, „byla jsi dlouho venku na mraze?“ Smrt se podrážděně dívala stranou. „Nech mě na pokoji a uхни. Už musím,“ ozval se hluboký hlas. Smrt vypadala unaveně a smutně. „Je ti to také líto?“ zeptala se Emilka. Ticho.

...

„Přišla jsi pro babičku,“ dodala potom tiše. „Přesně. Takže kdybys byla tak laskavá a uhnula,“ ozvalo se z podlahy kysele. Emilka se podívala na babičku a potom na Smrt. „Proč přicházíš teď?“ zeptala se tenkým hláskem a opatrně upírala pohled na Smrt. „Jsem tu odjakživa. Jenom jsi mě neviděla. „Proč musíme umřít? Co se stane, až umřu? Co bude potom? Nemůže babička umřít později?“ Emilka vypálila dělovou salvu otázek, až to Smrt málem porazilo. „Ze vši přírody se stane věčnost,“ zamumlala. ...

...

„Opravdu musíš být tak mrzutá? Babička nemá ráda mrzuté lidi. Říká, že k nim nemá důvěru.“ Vykládala Emilka. „Když budeš takhle mrzutá, tak ji nepřemluvíš, aby s tebou šla,“ přesvědčovala ji. Smrt teď stála nad postelí. „Nepřemluvim, aha,“ opáčila Smrt. „Ano, a tak je to vždycky. Lidé se mnou nikdy nechťejí jít.“ Zahučela netrpělivě. „Proč lidé nařikají na mě? Já jsem jen dostala za úkol je vyzvednout. Jenom je doprovázím na druhou stranu,“ postěžovala si Smrt vyčerpaně. Emilka u babiččiny postele tiše poslouchala. „Lidé netuší, jak těžká je to práce. Tíží mě to, to si piš. Provázím je po celý život, a když pak zahlédnou světlo ze zahrady mrtvých, vyrazí tam úprkem a na mě úplně zapomenou. Nedá mi to a musím myslet na všechny ten povyk, jaký jsem si musela vytrpět, jen abych je tam dostala.“ Smrt byla z lidského bédování zjevně k smrti unavená. „A proč jim ze zahrady mrtvých nevezmeš něco s sebou, když si pro ně jdeš?“ vypadlo z Emilky. „Jak to myslíš?“ povídá Smrt. „Inu, místo, abys chodila v tom černém plášti, o který stejně zakopáváš, mohla by ses obléknout do... do ...třeba do šatů ze světla.“ navrhl Emilka. Smrt jí s nastroženými ušima naslouchala a začala se divně proměňovat. „A místo abys pobíhala s kosou, mohla bys přece z té zahrady přinést s sebou nějaké vůně.“ Smrt se rozjasnila, jako by jí v očích vyšlo slunce a rázem se proměnila úplně: krásnější než třpytivé hvězdy na temném nebi, jemnější než něha mořských vln omývajících pobřeží a pokojnější než

Jak se změnilo emoce Emilky po příchodu Smrti?

Jak se cítí Emilka při rozhovoru se Smrtí?

PŘÍLOHA Č. 3 – MAPA EMOCÍ PŘÍBĚHU

hluboké ticho...taková byla. „Podobáš se babičce, tak nějak skoro,“ vykoktala Emilka.

...

(převzato z knihy Je smrt jako duha? [J.B. Ladegaard](#) Knox)

Jaké byly vaše vlastní emoce při čtení příběhu, co ve vás vyvolával? Zkuste si je, co nejpřesněji zaznamenat.

Prstová rozcvička pro lepší psaní – prstová gymnastika

Rozhýbané prsty = rozhýbaná mysl = lepší psaní ☺

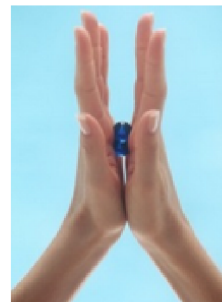
1. Uvolnění rukou

Zkřížte uvolněné ramena před hrudníkem a zacvakněte malíčky o sebe. Ostatní prsty doširoka roztáhněte. Pětkrát se zhluboka nadechněte a vydechněte. Uvolněte prsty a otočte dlaně směrem vzhůru. Nyní zapřáhněte o sebe palce a opět se zvolna pětkrát nadechněte a vydechněte.



2. Zahřátí

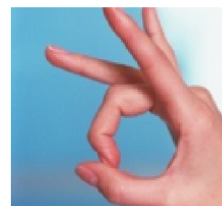
Potřebujete dvě skleněné kuličky nebo dva malé míčky. Na začátek prostě koulejte dvě skleněné kuličky (korálky) mezi dlaněmi rukou (po chvíli střídejte směr). Při cvičení se ruce zahřejí.



3. Cvrnkání

Rychle pusťte prst nahoru. Postupujte jako při lakování nehtů – ukazováček, prostředníček, prsteníček, malíček a zase zpět. Opakujte desetkrát na pravé ruce, desetkrát na levé ruce a desetkrát oběma rukama najednou.

Zručnější dokáží pohybovat prsty obou rukou různými směry zároveň – to ale vyžaduje vysokou míru soustředění a dovednosti.



4. Ohýbání prstů

Napněte všechny prsty a pak je jeden po druhém ohýbejte dolů směrem k dlani, ale nemačkejte horní články. Začněte palcem, postupujte k maličku a pak zase zpět.



5. Protahování rukou

Vzpažte obě ruce nad hlavu. Roztáhněte prsty od sebe, jak nejvíc se to dá. Pak jednu ruku sevřete do pěsti, zatímco druhá zůstane doširoka rozevřená. Počítejte do deseti a pěst otevřete. Opakujte desetkrát, ruce vystřídejte.



6. Hra na klavír

Představte si, že se vám nad hlavou vznáší klávesnice klavíru, a když natáhnete ruce nahoru, jen tak-tak na ni dosáhnete. Natáhněte se po ní a všemi prsty „hrajte“ na pomyslné klávesnici zhruba 30 sekund. Svěste ramena a hrajte dalších 30 sekund na úrovni pasu. **Opakujte toto prstové cvičení 10krát střídavě nad hlavou a u pasu.**



7. Jógová mudra – Gján mudra

Nejdůležitější a nejpoužívanější mudra vůbec. Ovlivňuje svaly a mozek, uvolňuje stres, odstraňuje napětí, léčí mnohé emoční problémy (například hněv či deprese). Zároveň podporuje koncentraci, takže je vhodná při učení. Pomáhá též proti lenosti.

Poloha prstů: Dotýkají se špičky palce a ukazováčku, ostatní prsty jsou v natažené poloze.



8. Jógová mudra – Prithiví mudra

Vyvažuje prvek země, čímž odstraňuje fyzickou slabost. Dodává rovnováhu a též sebedůvěru. *Pozice prstů:* Dotýkají se špička palce a špička prsteníčku. Ostatní prsty jsou natažené.



Příloha č. 10 – Filosofický kamínek – vlastní tvorba



Aneb přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu...