



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## Diplomová práce

# K možnosti rozvoje osobnosti dětí autorskou tvorbou

Vypracoval: Tomáš Kotal  
Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

České Budějovice 2015

## **Anotace**

V této diplomové práci se zaměřuji na práci s dětmi a na možnosti rozvoje osobnosti dětí autorskou tvorbou. Jedná se o experimentální práci, jejíž hlavním smyslem je zkoušet a objevovat možnosti, které otevírá autorské psaní ve vztahu k výuce.

Práce je rozdělena do dvou částí. V první části se snažím shrnout problematiku autorské tvorby, odhalit kořeny autorského psaní a myšlení v dílech umělců, zpěváků, či herců.

Druhá část práce se zaměřuje na samotnou praktickou činnost se žáky. Opírá se o experiment. Jejím smyslem je předat zprávu o možnosti pojetí autorské tvorby na 1. stupni ZŠ. Jejím hlavním cílem bylo hrát si, experimentovat a zkoušet, jakou cestou se můžeme při práci s dětmi vydat. Výsledky našeho snažení jsou k nahlédnutí v praktické části.

## **Abstract**

This diploma thesis concentrates on work with children and the concrete possibilities of their progress and development based on authorial production. It is an experimental thesis and its main sense is to try and reveal ways and methods of authorial writing and its relation to education.

The thesis is divided into two main parts. In the first one, I try to summarize the topic of authorial production and uncover the roots of authorial writing and thinking in pieces of work of actors, singers and artists.

The second part of the diploma thesis aims to practical operation and activities with pupils. It comes out from an experiment. The aim of this part is to present a message of the primary school authorial production and its meaning. The importance of the practically oriented part of the thesis was to play, to experiment and to try in what ways the primary school children could set themselves out. The results of our common efforts are to be seen in the practical part of this diploma thesis.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma „K možnosti rozvoje osobnosti dětí autorskou tvorbou“ vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

**V Českých Budějovicích, 29. dubna 2015    Tomáš Kotal**

## Poděkování

Děkuji panu doc. Stanislavu Sudovi za nápady, podněty a podporu při psaní této diplomové práce. Dále děkuji ZŠ Plešivec, která mi poskytla zázemí pro vykonání praktické části práce a všem ostatním za podporu a důvěru.

## Obsah

<b>Úvod:</b> .....	8
<b>1 Školství, literatura a písemnictví</b> .....	10
1.1 Výuka literárního projevu.....	10
1.2 Fáze ztotožňování.....	11
1.3 Fáze seznamování a nápodoby.....	12
1.4 Fáze vlastní autorské tvorby.....	13
<b>2 Autorská tvorba</b> .....	13
2.1 Autorská tvorba ve školství, její význam a využití .....	14
2.2 Tvůrčí psaní.....	16
<b>3 Osobnost učitele v procesu autorské tvorby</b> .....	18
<b>4 Osobnost žáka v procesu autorské tvorby</b> .....	19
<b>5 Tvořivost</b> .....	20
5.1 Povaha tvořivého myšlení .....	21
5.2 Dětské texty.....	22
5.3 Školní práce .....	23
5.4 Mimoškolní práce .....	28
5.5 Hodnocení dětských prací .....	29
<b>6 Sociální učení a výchova v procesu autorské tvorby</b> .....	31
6.1 Sociální učení v pojetí sebevzdělávání .....	33
<b>7 Autorská tvorba v dramatickém umění</b> .....	35
7.1 Boleslav Polívka .....	35
7.2 Karel Plíhal.....	37
7.3 Jan Werich .....	38
7.3.1 Werichova tvorba literární .....	39
<b>8 Shrnutí teoretické části</b> .....	41
<b>9 Možnosti a pojetí autorské tvorby u žáků I. Stupně ZŠ</b> .....	42
9.1 Výzkumná práce .....	42
<b>10 Metody výzkumu</b> .....	43
10.1 Využití metodické postupy .....	43
<b>11 Část I: práce se známými texty a příběhy</b> .....	44
11.1 Předpokládaný výsledek.....	44
11.2 Průběh činnosti.....	44

11.3	Rozhovor.....	47
11.4	Závěr první části .....	48
<b>12</b>	<b>Část II: Převyprávění jednotného textu .....</b>	<b>49</b>
12.1	Předpokládaný výsledek.....	49
12.2	Průběh činnosti.....	49
12.3	Závěr druhé části .....	50
<b>13</b>	<b>Část III: Předvídání a spolupráce s příběhem .....</b>	<b>51</b>
13.1	Předpokládaný výsledek.....	51
13.2	Průběh činnosti.....	51
13.3	Závěr třetí části.....	54
<b>14</b>	<b>Část IV: Autorství v rámci dramatizace .....</b>	<b>55</b>
14.1	Předpokládaný výsledek.....	55
14.2	Průběh činnosti (den první).....	55
14.3	Rozhovor.....	55
14.4	Výroba rekvizit a nácvik.....	56
14.5	Dramatizace.....	56
14.5.1	Průběh dramatizace .....	56
14.6	Závěr .....	58
<b>15</b>	<b>Dramatizace (den druhý) .....</b>	<b>58</b>
15.1	Úvod činnosti.....	58
15.1.1	1 hodina (přípravná).....	58
15.1.2	2 hodina (představení) .....	59
15.2	Závěr čtvrté části .....	60
<b>16</b>	<b>Část V (díl první): Autorství v rámci psaných textů.....</b>	<b>61</b>
16.1	Předpokládaný výsledek.....	61
16.2	Průběh činnosti.....	61
16.3	Práce jednotlivých tříd.....	61
16.3.1	Závěr práce ve třetí třídě.....	62
16.3.2	Závěr práce ve čtvrté třídě .....	64
16.3.3	Závěr práce v páté třídě.....	66
16.4	Závěr páté části .....	67
<b>17</b>	<b>Část V (díl druhý): Autorství v rámci psaných textů.....</b>	<b>68</b>
17.1	Závěr práce ve třetí třídě.....	69
17.2	Závěr práce ve čtvrté třídě .....	72

17.3	Závěr práce v páté třídě .....	74
17.4	Závěr páté části (dílu druhého) .....	75
<b>18</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>76</b>
<b>19</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>77</b>

## Úvod:

*Všeobecné vzdělání, o které usiluje každý myslící člověk, musí být světové.*

*Ale to neznamenaá tēkat po svētē, nýbrž pochopit svēt z našeho českého hlediska.*

*Světovosti nedosáhneme cizí pomoci, ale musíme si ji dobýt vlastní prací.*

*T. G. Masaryk*

*Komukoliv prospěti můžeš, prospívej rád, možno-li celému světu.*

*Sloužití a prospívání je vlastnost povah vznešených.*

*J. A. Komenský*

*"Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat."*

*Albert EINSTEIN*

Školní proces jsem jako dítě vnímal celkem intenzivně. Nemohu říci, že jsem byl pravým ideálem žáka – školáka, nicméně si do dnešního pamatuji, jakým způsobem mne škola formovala. Uvědomuji si přínos školy a školního kolektivu pro můj další rozvoj. Stejně intenzivně si v současné době pamatuji, jaký vliv na mne měla osobnost učitele. Tedy nejen učitele jako člověka, ale zejména také učitele jako pedagoga. Stejně jako se ve svém dosavadním životě setkávám s lidmi, kteří jsou pro mne lidsky přínosní, tak rád vzpomínám na pedagogy, kteří se na mně v dobrém slova smyslu *podepsali* svým lidským i profesionálním přístupem. Učitelé, kteří dokázali děti kárat, ale i v pravé chvíli chválit. A do mé mysli se zapsali zejména ti učitelé, kteří v procesu výuky dokázali přijít s něčím novým a neotřelým. Tím mám na mysli styl výuky, který dokázal děti zaujmout a zpříjemnit jim chvíle strávené ve škole, způsob který je pobavil a přitom byl pro děti přínosem. Takový učitel dokázal ocenit přirozenou tvořivost dětí, využít jejich potenciál. Vždyť fantazie dětí, jejich elán a chuť, s jakou se pouštějí do nastalých a mnohdy překvapivých situací, je obdivuhodná. Někteří pedagogové možná namítnou, že dětská mysl je příliš nespoutaná, že dítě nemá svou tvořivost, fantazii a autorský vklad ve své moci. V této diplomové práci bych chtěl ukázat, že i spontánní a živelná dětská mysl je schopna soustředěné autorské práce.



V této diplomové práci chci odrazit mou chuť experimentovat a objevovat ve světě školních dětí. Vycházím také ze svého obdivu k autorskému divadlu, jako je Divadlo Járy Cimrmana nebo Osvobozené divadlo Voskovce a Wericha. Vždyť i tihle komici pracovali s autorským přístupem a fenoménem hry.

Smyslem této diplomové práce je pokusit se najít způsob, jak vést výuku na prvním stupni základní školy nejen pro děti nezáživým drilem, ale obohatit klasické výukové schéma o možnost vyjádření formou autorského projevu a zavést do výuky herní principy, které dětem pobyt ve škole zpříjemní, a přesto jim pomohou zvládnout předepsaný objem učiva.

## **1 Školství, literatura a písemnictví**

Školství je jednou ze základních složek vzdělávání. Na školské půdě se odehrávají důležité edukační procesy, které mohou ovlivnit směřování člověka. Vzdělávání se odehrává na mnoha úrovních lidského života. Jednou z těchto úrovní je rodina, okolí, přátelé a škola, která je v této práci pro nás prioritní složkou. Děti se prostřednictvím školy setkávají s mnoha oblastmi vzdělání a výchovy, která jim ukazuje směr. V tomto procesu jsou provázeni učitelem, který tento směr udává ve spolupráci s dětmi. V nejlepším případě. Osobnost učitele je v tomto ohledu klíčovou složkou způsobu vedení žáků. Stejně jako v životě, i ve škole se setkáme s celou řadou osobností, které určují způsob výuky a její formování a progresi.

### **1.1 Výuka literárního projevu**

Ve školství se tak děti seznamují nejen s matematikou, gramatikou či cizím jazykem, ale i s tvůrčím psaním. A to je pak jedním z klíčů k uchopení a pochopení procesu autorské tvorby. Pokud chceme s dětmi skutečně tvořit a objevovat, je třeba se v základě přiklonit k určité formě a výuce literárního projevu. Literární projev, ať už psaný nebo mluvený, je důležitou součástí samotné autorské tvorby. Během přípravy na tvůrčí psaní se dítě seznamuje se svým vlastním literárním projevem. Každá tvůrčí činnost je provázena procesem objevování. Děti v sobě objevují vlohy a schopnosti potřebné k autorskému psaní. Tento proces je zprvu provázen fází napodobování. Dítě vychází z toho, co už zná a dobře známé prvky transformuje a dosazuje do svého vlastního literárního jazyka. Tento proces je provázen použitím známých motivů. Nemůžeme ovšem takovýto projev brát jako gesto netvořivosti. Tento způsob učení využíváme totiž zcela běžně. Všechna originální díla vznikají procesem učení a tak jsou začátky tvůrčího procesu provázeny nápodobou a snahou o překonání strachu a ostychu z tvořivosti.

Výuka literárního písemnictví je známa už od pradávných dob. V podstatě se můžeme zcela klidně vrátit až do období pravěku, kdy stěny jeskyní byly ozdobeny díly našich předků. Písmo pro ně bylo obrazovým materiálem, který dokazoval a zaznamenal historické události. V současné době, v současné konzumní společnosti, je důraz, a to i ve výuce, kladen na praktické předměty. Matematika a jazyk se staly oporami vzdělávacího systému. Bohužel se tímto způsobem často přehlíží ostatní, a velmi často důležité, předměty. Písemnictví a rétorika bylo dřív považováno za nezbytnou součást vzdělanosti a bylo velmi ceněno.

V dnešní době je písemný a zvláště pak mluvený projev vnímán jako něco specifického, neboť existují instituce, díky kterým se můžeme dorozumívat rychle a efektivně i bez nutnosti přímé a obsahově bohaté komunikace. Moderní technika nám v mnohém ulehčila práci, ale bohužel ořezala ostré vztahové a sociální hrany. Tyto dva světy virtuální a sociální se mnohdy velmi výrazně potírají a existují jakoby odděleně. Problémem takového způsobu komunikace je ztráta vyjadřovacích schopností. Dnešní děti jsou touto skutečností bohužel poznamenány. Autorská tvorba může napomoci tyto bloky odstraňovat a otevřít vlohy, které byly předtím zamčené v šuplíku. Jak tedy pracovat se samotnou strukturou výuky psaní?

## **1.2 Fáze ztotožňování**

Výuka literárního psaní probíhá na několika úrovních. V první řadě se zaměřujeme na čtení a poslech. Děti by před samotným aktem psaní měly nasát inspiraci a přejímat určité modely literárního tvaru. V tomto okamžiku jsou děti seznamovány s autory a jejich tvorbou a reflektovány s různými literárními žánry. Děti si tak ukládají do paměti určitou představu o tom, jak může daný žánr fungovat. Tento krok je pro další postup v autorské tvorbě důležitý, neboť vytváříme úplný základ literární představitosti. Není možné na děti hned nahrnout požadavky ohledně psaní a ihned očekávat výsledek. Proces ztotožňování s sebou nese důležitou informaci, díky níž se děti samy identifikují se svou literární úrovní. V kolektivu totiž najdeme celou škálu dětí od zdatných čtenářů po méně zdatné. Taktéž děti, které velmi intenzivně prožívají a vnímají čtený text a děti, které mu věnují jen povrchní pozornost. Od takových jedinců pak neočekávejme hlubokou literární snahu, spíše jen povrchní klouzání k výsledku. Mnozí z nich v sobě v této fázi neobjeví chuť ke čtení ani psaní a tento krok je příliš nemotivuje do další činnosti. Vzhledem k rozsáhlé škále osobnostních rysů nemůžeme očekávat jednoznačný výsledek ani nadšení. Děti se v této fázi různě vypořádávají s různými odnožemi a žánry. Některé z nich jsou pro ně velmi náročné a některé naopak velmi dobře stravitelné. I v tomto ohledu je jasné, že se při vlastní tvorbě obrátí k tomu, co je jim blízké.

### 1.3 Fáze seznamování a nápodoby

Pokud jsme se již ztotožnili a přijali jsme koncepci literárního projevu, můžeme přejít k bližšímu seznamování s textem. Děti se ztotožnily s určitým modelem psaní. Nyní je třeba zkusit psát. Nejprve je dobré jít cestou nápodoby a tudíž jen jaksí obměňovat formu a texty zkušených autorů. Děti se touto formou nápodoby učí přejímat použité literární prvky, které jim mohou pomoci odrazit se ve vlastní tvorbě. Opisováním a přejímáním těchto prvků se děti seznamují a fixují si tyto postupy. Fáze seznamování a nápodoby je cestou k vlastnímu tvoření. Děti mohou pozměnit děj již známé pohádky, nebo obměnit osudy již známých postav. Pracují s již předloženými prvky, ale doplňují je o vlastní myšlenky. Nedělá jim takový problém samotné psaní, protože se mají k čemu obrátit. Tento způsob tvorby je vítaný především u těch jedinců, kterým vlastní tvorba dělá problém. Někteří žáci se v tomto směru necítí být motivovaní a toužební činnosti. Je třeba mít na mysli, že ne všechny nadchneme pro naši věc a násilná motivace může žáky spíše odradit. Je ovšem jasné, že nenásilný přístup může i takového žáka alespoň trochu posunout a dát mu chuť k tvořivosti. Tyto bariéry především vycházejí z přesvědčení, že tito jedinci nedokážou vyvinout dostatečnou invenci ke splnění požadavků učitele. Velmi opatrní bychom proto měli být i v oblasti norem. Mějme na paměti, že výuka a výchova v oblasti autorské tvorby nemá za smysl plnit cokoli v mantinelech a striktních požadavcích. Jedná se spíše o formu odpočinkové činnosti a terapie, která nám má sloužit jako zrcadlo, ale i zábava a odlehčení ze všedního stresu. Děti mají během dne na krku spoustu povinností. Pokud jim z takového úkonu uděláme povinnost a nutnost, můžeme cestu k autorské tvorbě zablokovat, neboť ji budou vnímat jako nedílnou součást a nutné zlo. Vliv učitele je v tomto směru klíčový. Důležitý je respekt k chuti dětí pracovat na dané téma a rozvíjet se v oblasti autorské tvorby. Nadhled je v tomto směru klíčový a často rozhoduje o tom, jak se děti k dané problematice postaví.

Když nastává fáze nápodoby, děti si klestí cestu k autorské tvorbě svou vlastní představivostí, která těsně spolupracuje s představivostí. Fáze nápodoby vyžaduje zapojení všech smyslů, které vnímají formu a styl cizího textu, jehož dílčí složky děti přejímají a používají. Nedějme si iluze, děti budou tyto složky přejímat a používat i později. Je ale jasné, že takto zkrátka funguje práce a tvořivost u všech lidí. Všechny nové a kvalitní myšlenky rostou z nápodoby, kdy podvědomě přejímáme cizí vzory. Tento proces se nemusí nutně dít na vědomé úrovni, ale funguje spíše na základě dřívějších přejatých představ a spolupracuje

s podvědomím, které ukrývá veškeré ztracené či založené informace. To funguje jako živá voda ve chvíli, kdy otevíráme určité zavřené složky a tak se nám vlastně obnovuje dřívější zajetý model tvořivosti. Děti tedy přejímají jiné prvky a zcela vědomě je používají ve vlastním textu. Zprvu není špatné použít část příběhu, který děti poté dopracovávají a rozšiřují o vlastní myšlenky, nebo vymýšlejí alternativní podoby literárního textu, kterému vtisknou vlastní rukopis. Rozšiřování a přejímání jiného příběhu dětem dává možnost se odrazit a zkusit tvořit z určité pozice. Autorská tvorba nezahrnuje jen samostatně vytvořené myšlenky, ale pojímá i možnosti přejímání a nápodoby či rozšiřování určitých myšlenek. Nápodoba je neméně cennou složkou, neboť i rozšíření danéhoustru může skýtat cennou informaci o povaze tvořivého myšlení jednotlivých dětí. Co nám potom nesmí uniknout, je určitá trpělivost a předpoklad, že se tento způsob vedení nemusí zdařit na 100%. Stejně jako jakákoli tvořivá činnost, je i autorská tvorba velmi flexibilní oblast, která skýtat nejedno úskalí pro ty, kteří ji provozují. Klíčovým bodem pak zůstává snaha o pocit, že vlastně o nic nejde. Svoboda a pocit nenásilnosti a přirozenosti je v autorské tvořivosti podstatný. Bez něho se jen vrháme do oblasti tradičních výukových metod, které často eliminují motivační složku. A ta je pro nás více než podstatná.

#### **1.4 Fáze vlastní autorské tvorby**

Nejprve je třeba si vyjasnit, že vlastní autorská tvorba je částečně přenesený model jiných forem a metod. Bylo by velmi chybné, hodnotit děti jakkoli negativně, pokud máme pocit, že jimi vytvořené dílo nespĺňuje určité naše požadavky a očekávání. Otázkou zůstává, zdali je vůbec nutné hodnotit. Dle mého názoru je mnohdy lepší nechat hodnocení stranou a soustředit se na otázku motivace a snahy něco vytvořit. Bez tohoto přístupu se snadno necháme strhnout k příliš subjektivnímu pohledu, který škodí motivaci žáků k práci. Náš pohled se totiž může od pohledu žáka velmi podstatně lišit. Nezapomínejme, že jejich autorský kousek je vyjádřením jejich osobnosti, nikoli našich očekávání. Přílišná očekávání plodí jen zklamané ambice. Nebylo by od věci stranit se očekávání a spíše pracovat s tím, co je. Ať už je to jakkoli těžké, za pokus to stojí.

## **2 Autorská tvorba**

Již samotný proces výuky se dá nazvat autorskou tvorbou. Způsob uchopení výuky a jejího předávání v sobě zachovává jisté herní principy. Učitel je určitým způsobem během

výuky v procesu hry. Dostáváme se však k problematice pohledu na žáka. Dnešní školní model nenabízí dětem příliš autorského vyžití. Dnešní školy jsou založeny na modelu učitele, který předkládá informace a dětech, které je zpracovávají a posléze reprodukují tak, jak se je naučily. Výsledkem tohoto způsobu výuky je velmi často neporozumění předávanému učivu.

Jednou z možností, jak předcházet neporozumění ze strany žáků, je nechat děti svobodně tvořit a vyjádřit se. Nejde jen o psaní smyšlených příběhů, písni nebo básniček. Jde i o možnost se autorsky vyjádřit k tomu, co jsme se naučili. Pomocí herních principů si můžeme ukázat, čemu jsme porozuměli a naopak. Autorská tvorba přináší i možnost rozvoje kolektivního a sociálního vnímání. Děti, které vytváří příběhy, je posléze reprodukují a předávají ostatním. Ten, který předčítá, se učí pracovat v prostoru. Učí se předávat informace srozumitelně. Ostatní se učí naslouchat a hodnotit to, co přijímají. V dětech můžeme pomocí autorské tvorby rozvíjet schopnost vzájemné diskuze. Rozšiřujeme slovní zásobu a schopnost kriticky hodnotit i přijímat hodnocení ostatních.

Problém při snaze zmapovat autorskou tvorbu jako disciplínu je nedostatek zdrojů. Na toto téma je sepsáno velmi málo publikací, nebo jsou jen velmi povrchní a nezajíždějí pod povrch věci. Stěžejním vodítkem při autorské práci je dle mého názoru praktická činnost. Je to nejlepší cesta k poznání problematiky autorské tvorby obecně.

## **2.1 Autorská tvorba ve školství, její význam a využití**

Předpokladem autorské tvorby ve školství je autonomie školy a tvořivost učitele při dotváření učitelského plánu. Autorská tvorba by měla vytvářet vhodné klima pro učení a život školy. Měla by směřovat k jasně vytyčeným výstupům a hledat způsoby, jak těchto výstupů dosáhnout s ohledem na potřeby a možnosti žáků. Autorská tvorba by měla naplňovat myšlenku Jana Amose Komenského – Škola hrou.

Tvořivost učitele je jedním z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují kvalitu výuky. Při využití autorské tvorby pedagog nereprodukuje pouze myšlenky někoho jiného, ale do určité míry výuku představuje jako dobrodružství poznání. Přispívá tím k rozvoji a tvořivému myšlení žáků. Nelze však říci, že tvořivost sama o sobě zaručuje efektivní vzdělávání. Tuto aktivitu je nutné propojit s klíčovými pedagogickými dovednostmi. Tvořivost by se měla propojovat více s hrou nežli s prací. Cílem je, aby žák z vlastní tvořivosti dosahoval uspokojení. Tvořivost (a v souvislosti s ní autorská tvorba) by měla být aktivizační metodou.

Tímto pojmem chápu aktivní zapojení žáků do výuky a jejich bezprostřední adaptaci do výukových aktivit. Důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Z výsledků dotazníků pro učitele je zřejmé, že všichni učitelé 1. stupně (100 % dotázaných) a většina učitelů 2. stupně (93 % dotázaných) zařazují nebo zkoušejí ve svých hodinách nové aktivizační metody a formy práce. Díky aktivizačním metodám může být hodina zábavnější a žáci aktivnější. Smyslem metody je motivovat a aktivizovat k práci nejen žáky, ale i učitele. Oživuje učivo a odstraňuje stereotyp v používání zaběhnutých metod a forem práce učitelů. Aktivizační metody otevírají komunikaci mezi učitelem a žákem.<sup>1</sup>

Jedním ze smyslů uplatnění autorské tvorby ve výuce vést žáky, aby samostatně přemýšleli a dokázali rozvinout své dosavadní znalosti. Primárním cílem je rozvoj myšlení dítěte, rozvoj představivosti, fantazie, jeho tvůrčích schopností atd. Tímto způsobem se pedagog stává poradcem a pomocníkem ve výuce.

Cílem autorské tvorby by mělo být::

- vytvoření takového klimatu na škole, aby děti do školy chodily rády
- respektovat dítě jako osobnost a chápat dětství jako plnohodnotné období života
- neměla by vytvářet selektivní bariéry mezi dětmi, tedy aby dané učivo zvládla většina žáků
- měla by děti učit principu demokratické společnosti a rozvíjet schopnost nést odpovědnost za svá rozhodnutí a za svůj život
- měla by odpovídat současným moderním trendům života, vychovávat a připravovat dítě na život v moderní společnosti
- 

Učitel dosáhne ve výchově cílů, které si stanovil:

- budou-li tyto cíle i jeho cíli a bude přesvědčen o jejich hodnotě
- bude-li mít upřímně rád své žáky, bude schopen akceptovat jejich chyby a přijmout je takové, jací jsou
- bude-li houževnatý, trpělivý a tolerantní
- bude-li mít dostatek sebeúcty a bude zaujat pro výchovu

---

<sup>1</sup> Volně převzato z dotazníkového šetření zaměřeného na používání běžných a aktivizačních metod a organizačních forem učiteli v současné době na našich školách, Národní ústav pro vzdělávání, 2008, (<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>)

- bude-li schopen nabídnout dětem osobní příklad
- bude-li zkušenějším partnerem dítěte<sup>2</sup>

Svobodného člověka může vychovávat pouze svobodný učitel.

Jednou z možností, jak předcházet nepochopení ze strany žáků, je nechat děti svobodně tvořit a vyjádřit se. Nejde jen o psaní smyšlených příběhů, písní nebo básniček. Jde i o možnost se autorsky vyjádřit k tomu, co jsme se naučili. Pomocí herních principů si můžeme ukázat, čemu jsme porozuměli a naopak. Autorská tvorba přináší i možnost rozvoje kolektivního a sociálního vnímání. Děti, které vytváří příběhy, je posléze reprodukují a předávají ostatním. Ten, který předčítá, se učí pracovat v prostoru. Učí se předávat informace srozumitelně. Ostatní se učí naslouchat a hodnotit to, co přijímají. V dětech můžeme pomocí autorské tvorby rozvíjet schopnost vzájemné diskuze. Rozšiřujeme slovní zásobu a schopnost kriticky hodnotit i přijímat hodnocení ostatních.

Problém při snaze zmapovat autorskou tvorbu jako disciplínu je nedostatek zdrojů. Na toto téma je sepsáno velmi málo publikací, nebo jsou jen velmi povrchní a nezabývají se tématem hlouběji. Stěžejním vodítkem při autorské práci je dle mého názoru praktická činnost. Je to nejlepší cesta k poznání problematiky autorské tvorby obecně.

## 2.2 Tvůrčí psaní

Proces tvůrčího psaní nabízí nepřeberné množství podnětů a poskytuje možnost se vyjádřit. Jejich primárním cílem by měl být rozvoj vyjadřovacích schopností dětí. Tvůrčí psaní lze využít různými způsoby a dají se na něm odhalit slabosti i přednosti každého žáka. Při samotném procesu tvorby můžeme s dětmi pracovat kolektivně i individuálně. Pocit tvorby vlastního textu navíc dodá dětem určité sebevědomí a touhu něco poznat a sdělit. Tvůrčí psaní je velmi náročný proces a ne každý je skutečně schopen tvořit. M. Dočekalová shrnuje tuto problematiku následujícím způsobem: *„Tvůrčí psaní jakožto disciplína je obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti. Z pohledu ryze profesního je autor člověk, který píše v první řadě proto, aby jeho díla četli*

---

<sup>2</sup> Volně převzato z materiálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního školství)



*ostatní. Odkrývá své nitro a duši a očekává zpětnou vazbu od svých čtenářů.*“ (Dočekalová, 2006)

Pomocí tvůrčího psaní se můžeme rozvíjet jak po stránce lingvistické, tak po stránce psychologické. Děti mohou pomocí těchto činností odhalovat to, co je trápí, ať už se to týká kolektivu, učitele, či jich samotných. Tvůrčí psaní tak může být využito jako forma sebereflexe či terapie. Tento způsob práce může pomoci stmelit kolektiv dětí a vylepšit jejich vzájemné vztahy, což se zcela jistě projeví na vztahu k učiteli a k samotné škole a jejím pravidlům. Věřím, že zařazením a snahou o rozvoj autorského myšlení dítěte můžeme podnítit jeho potenciál. Autorské psaní může odblokovat případný strach z vyjadřování a prezentace vlastních myšlenek.

Srozumitelná prezentace vlastního názoru je jednou z kvalit, které mohou člověku pomoci v budoucím životě. Tato schopnost se pak pozitivně projeví jak v soukromém, tak v profesním životě člověka. Podle M. Dočekalové je tvůrčí psaní z odborného hlediska specifickým a náročným procesem a ne každý má k němu dostatečné vlohy (Dočekalová, 2006). Musíme ale neustále myslet na to, že z dětí nechceme pěstovat profesionální spisovatele a básníky. Naším primárním cílem by měl být rozvoj komunikačních a vyjadřovacích schopností, fantazie a chuti se vyjádřit. V dnešní škole velmi často dětem chybí možnost prezentovat svůj vlastní názor. A tento nedostatek se může v jejich budoucím životě negativně projevit. Člověk bez schopnosti projevu a vlastního autorského přístupu je snadnou kořistí pro ty, kteří mají chuť s lidmi manipulovat a stavět na nich své vlastní vize. Tvůrčí psaní může tomuto nebezpečí předcházet.

### 3 Osobnost učitele v procesu autorské tvorby

Nezbytnou součástí vyučovacího procesu je samotný učitel. Jakožto pedagog neseme velkou zodpovědnost za své svěřence. Děti tráví ve škole většinu času a učitel se stává jejich průvodcem. Někteří rodiče (zdůrazňují, že tento problém se netýká zdaleka všech rodičů) nemají chuť se svými dětmi komunikovat a jakkoli se zasluhovat o jejich rozvoj a ty jsou často odkázány samy na sebe. Učitel se tak může stát jejich společníkem, kterému důvěřují, naslouchají a kterému mohou sdělit své pocity a prožitky. Způsob, jakým vedeme výuku, je jen a jen na nás. Osnovy a stanovy jsou jen jedna strana mince, ale my v důsledku můžeme rozhodnout, které znalosti dětem předáme a jakým způsobem to vykonáme. Pokud se rozhodneme pro tradiční direktivní vedení výuky dle osnov a zavedených norem, děti sice neomezíme ani nepoškodíme, ale rozhodně je nikam neposuneme. Spíše z nich další poslušné občany, kteří nijak nevybočují a kteří nechtějí nikam směřovat. Spoustu důležitých informací a návyků získá člověk v předškolním a mladším školním věku. A autorská tvorba je jednou z cest, kterou můžeme vychovat člověka nejen poslušného, ale i samostatně a kreativně myslícího. Pokud navíc budeme usilovat o trvalý rozvoj, můžeme děti něčemu skutečně naučit. Nárazový přístup nemá ani zdaleka takový efekt. Pro dosažení výsledku je třeba děti rozvíjet pravidelně a postupně. Je proto velmi důležité obrnit se pořádnou dávkou trpělivosti.

Osobnost učitele předurčuje způsob jeho práce i to, jak bude k výuce a dětem přistupovat. Pokud ale máme dát dětem prostor, je třeba své vlastní touhy občas upozadit a nechat růst žáky. Ať už je učitel jakkoli typologicky vybaven, ve třídě bude pracovat se všemi typy lidí. Bude učit flegmatiky i choleriky a je třeba, aby se snažil porozumět všem. Jednou z cest k úspěchu je autorská tvorba. Pomocí jakékoli autorské činnosti, ať se jedná o psaní, dramatickou činnost, nebo hru, odhalujeme typologické vlastnosti žáků, jejich slabosti i přednosti. Toto zjištění může významně ovlivnit náš pohled na ně i na jejich výsledky ve všech předmětech a oblastech, ve kterých jsou vzdělávány. Povrchní znalost může vést k povrchnímu a nepřesnému hodnocení našich žáků. To vede k nedorozumění mezi učitelem a dítětem. Výsledkem toho je frustrace a nechuť se zlepšovat. Často se setkáváme s tím, že děti na základě prvotních výsledků dostávají určité nálepky. Tyto předsudky se pak mohou projevat klidně celý život. Velmi často jim škola ani učitelé a dokonce ani rodiče nedovolí se rozvíjet a zlepšovat své nedostatky. Opakovaným špatným hodnocením se snižuje chuť se

zlepšovat a vede k apatii a nechuti dítěte cokoli měnit. Autorská tvorba může odhalit skrytý potenciál i u jedinců, ve které jsme ztratili víru. V průměrných žácích objevíme schopnosti, o kterých si mohou někteří nadprůměrní jedinci nechat jen snít. Pomocí autorské tvorby velmi často zjistíme, že kritéria hodnocení našeho školství tolerují jen jim vhodný systém znalostí. Jakákoli výjimečnost je brána jako anomálie, která se vymyká tradičním představám o „normálnosti“. Pro budoucí „použití“ systému nevyhovuje člověk „tvůrčí“. Ideální je jedinec, který se vejde do středu a který příliš nevybočuje. Samotný učitel může pomoci tyto předsudky překonat a rozvíjet u svých svěřenců tvůrčí myšlení. Ať už jdeme do praxe s jakýmkoli očekáváním, věřím, že bychom autorský potenciál našich žáků neměli podceňovat. Věřím, že jim tím prokážeme větší službu, než neustálým dogmatickým předáváním mechanických poznatků.

#### **4 Osobnost žáka v procesu autorské tvorby**

V procesu autorské tvorby se z pedagogického hlediska zaměřujeme především na žáka, jeho rozvoj a přínos. Učitelova vize je jen jednou ze složek autorské tvorby. Samotný žák poté vnáší do tohoto procesu nový pohled. Pro žáka může být zprvu obtížné včlenit se do procesu tvorby. Rozvoj tvořivosti vyžaduje soustředění a píli potřebnou k dosažení určitého výsledku. Děti jsou přirozeně velmi živelné a jejich mysl často přeskakuje od jednoho podnětu k druhému. Pomocí autorské tvorby můžeme u dětí rozvíjet trpělivost a soustředěnost. Pokud chceme tedy dosáhnout výsledku, je třeba postupovat dílčími kroky. Učitel je především konzultant, průvodce a pozorovatel, který žákům pomáhá a vede je. Zatímco učitel je zastupitel trpělivosti a pevného vedení, žák může do tohoto procesu vnést potřebnou spontánnost a intuitivní myšlení, které dospělým lidem mnohdy chybí. Právě tato intuitivnost a spontaneita dává vzniknout mnoha rozdílným dílům a pohledům na věc. I když žákům zadáme jednotné téma k vypracování, můžeme si být jisti, že výsledky jednotlivých dětí budou velmi odlišné.

Stejně jako každý člověk, i žák vkládá do psaní či hry svou vizi a kus osobního přesvědčení. Autorská tvorba tak slouží učiteli jako vodítko k jednotlivým dětem. Umožňuje mu poznat své svěřence a zjistit o nich některé důležité informace, které se hodí pro jeho práci. Samotný tvůrčí proces tedy neslouží jen k vytvoření konkrétního např. literárního díla. Můžeme jej využít jako terapeutickou metodu, která žákovi pomůže odhalit jeho vnitřní

pocity. Když dáte žákovi příležitost samostatně tvořit, jeho reakce mohou být zprvu zmatené. Ze zažitého školního modelu děti nebývají zvyklé se samostatně vyjadřovat. Spíše jen reprodukují a odhadují, co chce kantor slyšet. Možnost se vyjádřit modeluje žáka jako samostatnou osobnost, která je schopna formulovat své myšlenky. Ač se žák může procesu tvorby zprvu vyhýbat, nebo jej dokonce bojkotovat, je jen na nás, abychom ho přesvědčili a dovedli k tvořivosti. Důležité, aby žák věděl, že za své názory nebude trestán nebo jiným způsobem přehlížen a opovrhován. Pomocí autorské tvorby se žák učí vyjadřovat, klást otázky a rozumět chodu věcí okolo sebe. Dítě v sobě znenadání objevuje potenciál, o kterém předtím nemělo ani tušení. Tato skutečnost mu může navrátit sebevědomí a potřebnou chuť k objevování a učení se. Některé děti tuto motivaci ztrácejí, protože jsou v normálních školních předmětech slabší. Autorská tvorba může jejich myšlení posunout a udat nový směr, kterým se v budoucnu vydají. Tato skutečnost neznamená, že z dětí vychováme spisovatele. Naším cílem je motivovat děti k osobnímu rozvoji. K chuti objevit sebe sama a využít svou kreativitu v budoucím životě.

## 5 Tvořivost

*Základním předpokladem pro kvalitní práci s dětmi ať už v oblasti autorské tvorby či v procesu vyučování je rozvoj tvořivosti. Tvořivost pomáhá člověku objevovat nová řešení. Přináší neotřelé postupy při řešení problémů, ať už se týkají školy, nebo reálného života. Tvořivost je zkrátka cestou k nalezení nového směru. Samotné téma tvořivosti je obklopeno řadou záhad a vykazuje málo nosných vědeckých zjištění (Chalupa, 2005). Tvořivost má prastarý původ a provází člověka od nepaměti. Díky ní jsme se naučili překonávat problémy a překážky a můžeme tak stále dosahovat nových výsledků a poznání. Dílem naší tvořivosti je nejen technika, stavby mostů nebo pyramid, ale i činnost umělecká, mezi níž lze řadit i autorskou tvorbu. Rozvojem tvořivosti podporujeme samostatné a nezávislé myšlení, které je klíčem k objevování nových poznatků. Tvořivost je součástí každodenního života a každý člověk může dosáhnout určité míry tvořivosti podle toho, jak s ní nakládá a jestli ji využívá vědomě či nevědomě.*

## 5.1 Povaha tvořivého myšlení

Důležité je pozastavit se nad tím, jak vlastně vznikají nové podněty a nápady, čili jak vlastně samotný princip tvořivosti funguje. V procesu tvoření vlastně dochází ke spojení podnětů a vzniku nových struktur a poznání. Tato operace může fungovat jak na vědomé, tak i na podvědomé úrovni. U většiny vznikají tyto spoje v podstatě náhodou a oni sami nedokážou svou tvořivost efektivně ovládat. Jedinci, kteří s tvořivostí pracují vědomě, nacházejí nové podněty a myšlenky díky tomu, že tyto spoje sami vyhledávají. Otázkou pro učitele zůstává, jak vlastně pracuje mysl dětí. Většina dnešních publikací nedokáže na tyto otázky bezpečně odpovědět, a proto je pro nás nesmírně obtížné tento fakt přijmout a tvořivost u dětí vědomě rozvíjet.

Dětská fantazie a schopnost je neuvěřitelná. Děti nežijí v předsudcích a nehledají pouze racionální vysvětlení a to jim umožňuje mnohem lépe využít vlastní představivost. Dospělí lidé se velmi často utápějí v přílišném racionalismu, který vede k zevšednění běžného života. Charakterizoval bych to „životním vyhořením“, čili ztrátou chuti ke kreativnímu působení. Dospělá mysl se až příliš často nechává strhnout pragmatismem a přesvědčením o nadřazenosti nad dětskou inteligencí. Neuvědomujeme si, že dětský svět je mnohem bohatší a rozmanitější. Tam, kde dospělý člověk vidí prostě a jednoduše stát strom, dítě vidí nepřeborné množství podnětů. Dokáže vdechnout stromu jeho vlastní duši a příběh. To ovšem neznamena, že dospělí lidé nejsou schopni tvořivého myšlení. Takové tvrzení by bylo nejen přehnané, ale i nesmyslné. Dospělý člověk využívá představivost jiným způsobem, ale dokáže s ní pracovat také efektivně a tvořit v rámci svého světa zajímavá díla.

Co je pro učitele důležité, je povaha dětské fantazie, představivosti a tvořivého myšlení. Děti se fantazií nechávají unášet, vrší podněty jeden na druhý a většinou se nedokážou soustředit na jednu věc dlouhou dobu. Pomocí autorské tvorby ovšem můžeme dětskou mysl formovat a „nutit“ k soustředěné práci. Cílem není děti násilně nutit přemýšlet. Cílem je vést žáky ke schopnosti dosáhnout výsledku v určité časové rovině. Jednou z možností je nabídnout jim autorský projekt, například vymýšlení tematických pohádkových příběhů, na kterém budou pracovat po dobu dvou týdnů. Děti se budou vracet k původním výsledkům a sledovat i to, co vytvořily v předchozích hodinách, aby na své snažení mohly navázat v další práci. Takový způsob práce je vede k umění využít všechny podněty, které má žák k dispozici. Pracovat nejen s tím co je, ale i s tím, co jsme vymysleli předtím. Ani dospělí

lidé často nemají schopnost využít a vrátit se k dříve vymyšlenému a často ani nedokážou s tou myšlenkou pracovat. Pokud jim ale vstúpíme určité zásady už v dřívějším věku, je možné, že se jim tyto spoje v budoucnu otevřou. Avšak abychom došli k takovému výsledku, museli bychom tyto zvyklosti pěstovat trvale, nikoli nárazově. Neboť dospělé i dětské myšlení má jednu společnou vlastnost. Spoje a poznatky, které netrénujeme a neoživujeme, se ztrácí a ztrácejí na významu. Pokud budeme autorskou tvorbu využívat jen jako ozvláštňení a kosmetický prvek, nikdy nedosáhneme větších výsledků. Naše práce bude oživením, ale nikoli velkým přínosem. Důležité je si uvědomit, že autorský přístup bychom neměli využívat jen v rámci separovaných lekcí, nýbrž napříč vyučovací jednotkou. Čili pokusit se dosáhnout toho, že člověk myslí kreativně při řešení všech problémů. Autorská tvorba není jen psaní pohádek a básniček, nýbrž schopnost originálně pojmenovat a řešit problémy, se kterými se denně potýkáme. Jakkoli mohou znít výše zmíněná slova utopicky, nemůžeme popřít, že všichni v jádru doufáme, že naše děti či nám svěřeni žáci budou schopni se poprat s nástrahami kreativně a co nejlépe je překonají.

## 5.2 Dětské texty

Nezbytnou součástí autorské tvorby dětí jsou dětské texty. V této oblasti dosáhla zajímavých výsledků paní Ida Viktorová, která výsledky svého zkoumání shrnula v knize *„Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu“*. Nejprve se pokusme nastínit základní charakteristiku dětských textů, která nám ukáže přístup a postup dětí při tvorbě psaného textu, který nemusí vždy nutně pouze školního charakteru.

Když se budeme bavit o literárních textech, mnozí z nás zřejmě budou pošilhávat po charakteristice textu, jako uměleckého útvaru. Z dospělé zkušenosti, ať už se setkáváme s literaturou pro dospělé či pro děti, vždy očekáváme nějaký přínos či podtext. Musíme si však uvědomit, že většina této literatury je psána dospělými spisovateli a tudíž se od literatury dětí nutně liší. Dětská tvorba se sice částečně uměleckému pojetí literatury blíží, ale velmi se liší motivací, se kterou je vytvářena. Děti primárně netvoří pro hluboký umělecký zážitek, který chtějí předat čtenářům. Jejich mysl není v určitém směru natolik vypočítavá a toužebně lačnická po uznání. Motivace jejich spisovatelské zkušenosti vyplývá spíše z chuti tvořit a konfrontovat svoje schopnosti s novými výzvami a nutností překonávat překážky, které s tvorbou autorských textů souvisejí. Ida Viktorová rozděluje dětskou psanou tvorbu na neškolní práce, do nichž zahrnuje např. časopisy, deníky, povídky či pohádky a školní práce,

kam patří reflexe a slohové práce. Toto rozdělení, jakkoli se může zdát zavádějící, chápeme pouze jako klíč, který nám pomůže orientovat se v dětské tvorbě, nikoli jako striktní prostředek k pochopení výsledku.

### 5.3 Školní práce

Velkou porci našeho snažení věnujeme škole. Ve škole se odehrávají klíčové souboje o povahu autorské tvorby. Právě zde budeme vštěpovat a vést malé žáky k určitému výsledku a pochopení. V praxi se setkávám s dětmi, které samotné tvoření a autorská tvorba nebaví. Není to jejich šálek kávy. Nejtěžší na celé věci je přesvědčit malé žáky, že i trápení a nevědomost má v procesu tvorby místo. Jejich návyk na direktivní řízení výuky je natolik zakořeněn, že jim poskytnutí prostoru často dělá potíže. Možnost liberálnějšího přístupu je zrádná v tom, že děti často vnímají tuto skutečnost jako příležitost k vyrušování a nesoustředěnosti. Patrné je to už u vyšších ročníků prvního stupně. Škola je dětmi vnímána jako prostor výuky, nikoli jako prostředí, které jim poskytne možnost se něco dozvědět. Právě tato skutečnost pak pro ně činí školu mnohdy nesnesitelnou a nudnou. Paradoxně je to později to jediné, na co jsou žáci zvyklí. Pokud chceme ve škole budovat prostředí vhodné pro autorské tvoření, je třeba připravit tuto půdu postupně a nenásilně. Ona často vzývaná metoda „hození do vody“ se může velmi snadno obrátit proti nám. Proto pamatujme na to, že v dětech máme před sebou 20 samostatných osobností a že ne každý bude sdílet naše nadšení pro věc.

Školní práci je třeba budovat od základu. Neočekávejme, že naše první autorské práce budou přijaty s nadšením. Děti jsou často zvyklé na systém zadávání úkolů, které plní. Možnost vlastního přemýšlení jim občas nažene strach a oni nevědí, jak si mají s danou možností poradit. Školní práce se v důsledku odehrává ve více rovinách. Toto víceúrovňové pojetí je zcela samozřejmé, neboť žádný výsledek nevznikne okamžitě. V první fázi se některé děti zaleknou a nemají chuť ani nápad začít. Další skupina se pokouší rozvíjet spontánní myšlenku a přivést ji do cíle. Jejich snaha se opírá o dosavadní zkušenost a velmi často čerpá z již poznané skutečnosti. Tento způsob tvořivosti se vlastně podobá procesu myšlení u dospělých. Na počátku stojí jen rámcová představa a naděje, že se podaří věc dotáhnout. Tato skutečnost je doprovázena pochybností o výsledku a neochotou pustit se do práce. Větší zájem začneme projevovat ve chvíli, kdy nabudeme jistoty, že by naše snaha mohla být odměněna výsledkem. Ve chvíli kdy prolomíme tuto pochybnost a neochotu, začne se dílo

dařit a hýbat. Stejný algoritmus můžeme uplatnit i u dětí. V okamžik „prozření“ se začnou věci hýbat. Pak následuje snaha představu orámovat a dát jí určitý tvar. V tomto ohledu se dětské myšlení velmi liší od dospělého, neboť děti tvoří na základě spontánní představivosti a jejich tvorba se může v určité fázi odklonit jiným směrem, zatímco tvorba dospělých je často rámována primární představou o podobě díla. To platí u formy i použitých postupů a prvků, které do výsledku promítneme. Naproti tomu dětská tvořivost se jeví jako nevázaná a v důsledku tak může působit nevyrovnaně. Měli bychom mít stále na paměti, že dětská tvořivost není tak často omezena strachem z neúspěchu. Ten v dětech úspěšně budujeme až v pozdějším věku. Byla by ale chyba vztáhnout výše zmíněné tvrzení globálně, neboť i v dětském kolektivu se najdou jedinci, kteří vykazují, nebo začínají vykazovat strach z chyb a zmýlení se. Jestli je něco důležitého v procesu tvorby i výuky, měla by to být snaha o podporu přirozené, spontánní tvořivosti, která není pošpiněna naší touhou zcela ovládnout mysl dětí. Jako učitelé máme na své žáky možná větší vliv, než si umíme představit.

V oblasti školních prací, zvláště pokud s nimi začínáme, se velmi výrazně projevuje neochota dětí přemýšlet a tvořit. Neplatí to globálně o všech dětech, ale u velké většiny z nich můžeme tento jev pozorovat. Nejedná se o neschopnost tvořit. Děti jsou vždy velmi nakloněni jakémukoli projevu fantazie. Jde spíše o to, že jim takový úkol připadá složitý. Obecně jsou děti zvyklé dostávat většinu práce „pod nos“. Tento způsob výchovy a výuky v nich buduje pocit, že k dosažení výsledku práce je třeba mít vždy perfektně vytvořený must. Obecný systém myšlení a vzdělávání je nakloněn spíše organizované struktuře práce a trávení času dětí. Problém tkví v neochotě poskytnout dětem volný prostor, díky čemuž si zvykají na předem dané musty práce, a tudíž nejsou zvyklé samostatně přemýšlet. To, co děti mnohdy opravdu potřebují, je neorganizovaná zábava a možnost hrát si bez dozoru a komandování dospělých. Trend dnešní výchovy, který nutí děti trávit šest ze sedmi dnů v týdnu v kroužcích má za následek jejich nevybitost a to, čemu jsme se rozhodli říkat hyperaktivita. Dle mého názoru je tato diagnóza civilizační chorobou, kterou jsme dětem naordinovali vlastní slepou touhou vychovávat z našich svěřenců hyperinteligentní děti nového věku. Tento trend má za následek přetíženost dětské mysli, která je pro ně, nebojím se říct, škodlivá. Taková přemíra podnětů vede k myšlenkovému zmatku, díky kterému se dítě nemůže rozhodnout, kterým směrem se vydat. Ztrácí sociální kontakty a buduje v něm pocit, že musí být ve všem nejlepší. Autorská tvorba může tyto projevy odhalit a dokonce jim



předcházet. Pomocí tvůrčího psaní se totiž učíme tvořit, komunikovat s vlastními myšlenkami, naslouchat ostatním a prosadit svou vizi. Z praxe vím, že mnohým dětem schopnost i minimálně naslouchat chybí. V tomto směru se můžeme obrátit směrem k vzorcům chování. Po rozhovoru s dětmi jsem zjistil, že někteří z nich vidí u vlastních rodičů tuto formu komunikace. Děti mi samy potvrdily, že jim doma rodiče skáčou do řeči a vykazují ty projevy chování, které se snažíme eliminovat. Je samozřejmé, že za takové situace je obtížné děti kárat za to, že se projevují stejně.

Podle Idy Viktorové můžeme školní práci rozdělit do dvou základních skupin.  
(Viktorová, 2009)

- *Čtenářské deníky*
- *Slohové práce*

*Se čtenářskými deníky začínají děti pracovat velmi brzy. Čtenářský deník zachycuje funkci domácího čtení a plní funkce motivace a podpory domácího čtení knížek*  
(Viktorová, 2009)

Mohli bychom tu uvést určitou podobu čtenářských deníků, ale jejich tvar je velmi ovlivněn požadavky jednotlivých kantorů. V období 1-3 třídy děti ještě tolik nečtou a jsou vedeny spíše intuitivně. I psaní je pro menší děti obtížné, a proto jsou často psané části nahrazovány obrázkem. Děti si touto formou často vypomáhají. Jednak je pro ně jednodušší a jednak má pro ně větší přitažlivost. Děti nejsou tolik jako my navyklí na neforemné texty bez barev a obrázků. Chtějí žít v bohatém světě, který skýtá nejedno překvapení. Jejich vlastní čtenářský deník jim v tomto směru může velmi pomoci. Dle paní Viktorové plní deník velmi často reflektivní funkci, protože zachycuje čtenářskou zkušenost dítěte a nikoli vlastní tvořivost. Takový postup je dle mého názoru nezbytný, neboť k tvorbě vlastních děl je třeba mít čtenářskou zkušenost a základní pojem o podobě psaných textů. Stejně jako v kterémkoli jiném předmětu nemůžeme ani v této oblasti čekat, že se konečný výsledek dostaví okamžitě. První kroky ve čtenářském deníku by měly být v těsném kontaktu za vydatné pomoci učitele, který děti nasměruje. Čím více si děti zvyknou na podobu a formu práce na čtenářském deníku, mohou se z velké části oprostít od pomoci učitele. Kantor se tak dostává z pozice vedoucího do pozice konzultanta, který dává drobné podněty, ale striktně neurčuje směr. Struktura dětských textů se pak velmi často vyznačuje jistou nevyrovnaností v obsahu.

Texty mohou nezvykle členěné s častými odchylkami od původního záměru. Nic takového bychom ovšem neměli potírat. Tento způsob práce zcela odpovídá povaze dětské fantazie jako jedinečné nespoutané entity. Tuto kreativní sílu nelze ovládnout a ani bychom se o to neměli snažit. Naše medvědí služba často spočívá v oné snaze vymezit a ovládnout dětskou fantazii strukturovaným a direktivním řízením, jehož následkem může být kreativní blok a strach z tvořivosti, která se v tu chvíli začne pro dítě jevit jako problematická, neboť představuje zdroj potíží, jelikož se neshoduje s představami vyučujícího.

Pro děti je též charakteristické využívání zajetých algoritmů psaní, které se prolínají skrz jejich tvorbu. Velmi často se totiž uchýlí k jednomu modelu psaní, nejspíše k takovému, který důvěrně znají. Toto všechno je důsledkem prozatímní nezkušenosti s literárními žánry, která se projevuje v určitém opakování. Některé děti například tíhnou k příběhům o zvířatech a tento motiv pak prolínají všemi literárními žánry. U dětí je také velmi těžké přímo rozeznat žánrovou skladbu díla, ale o tom v dalších kapitolách. Prozatím je důležité si uvědomit, že dětská autorská tvorba těsně spolupracuje s jejich vlastní literárně-spisovatelskou zkušeností, která u nich není až tak rozvinutá, neboť školský systém ji příliš nepodporuje. Tento druh nadání je uplatňován spíše v praktickém smyslu a to sice v psaní dopisů, receptů nebo pohlednic. Trénink fantazie a snahy něco samostatně vytvořit je v systému spíše v pozadí.

Slohové práce zaujímají ve světě žáka celkem podstatné místo, neboť jsou vzdělávacím procesem vyžadovány. Žáci si vlastně zvykají na určitý koncept slohových prací, který jim udává škola a který je normou. Výuka slohu je zaměřena na zvládnutí určitých modelů takovéto činnosti, která dětem poskytuje i jazykové vzdělání. Slohové práce by vlastně měly sloužit k rozvoji schopnosti žáka psát a tvořit podle určitéhoustru. Taková činnost vyžaduje po žácích určitý samostatný přístup. Avšak i přes zjevnou snahu dovést žáka k určitému výsledku slohové činnosti se nevyhneme zjištění, že jejich tvůrčí přínos je velmi aktuální a spontánní. Otázkou zůstává, nakolik je nutné děti tlačit do konkrétníhoustru psaní slohové práce.

Jak už jsme si řekli, povaha dětského myšlení je nestálá a impulsivní, založená často na náhlých podnětech. Stejně tak můžeme tuto úvahu přenést do výchovy. Naše snaha děti neustále ovládat a nutit je jít vytyčenou cestou jim spíše bere možnost seberealizace. Nikdy

ale nesmíme podcenit vliv výchovy. Dítě, které by rostlo bez jakéhokoli směřování, by se v budoucnu rozhodně necítilo zvláště obohaceno. Výchova je důležitou složkou našeho působení. Podle mne je ale možnost volnosti složkou stejně důležitou. Obě dvě strany mince se nakonec mohou ukázat jako škodlivé, pokud jednu či druhou stranu výrazně upřednostňujeme. Příliš striktní výchova bez možnosti sebevyjádření vede často k neschopnosti dítěte se samostatně rozhodnout. Příliš liberální výchova bez hranic vede k neschopnosti najít respekt a úctu k druhým lidem. Záměrně nezmiňuji k autoritám, ačkoli by to jistě mnoho lidí rádo slyšelo. Naším cílem přece není vychovat ovci hodnou příkazům druhých. Věřím, že mnoho dospělých lidí si ani zdaleka nezaslouží takovou úctu dětí, jako vyžadují. Naším cílem by mělo být směřování k samostatnosti a respektu, založeném na přirozené potřebě vyjádření podpory a úcty druhým a to jak vrstevníkům, tak dospělým. A taková forma uvědomění by měla být založena na bázi porozumění danému úkonu. Často je totiž naše autorita vybudována na pouhém předpokladu autority, bez skutečné důvěry dítěte v naši věc. Nemějte mě za snílka, který by chtěl děti vychovávat v ráji bezpředsudkového rovnocenného partnerství. Praxe mi ukázala skutečnou povahu autority učitele. A právě při zjištění, jak je naše autorita křehká, založená na jakési optické iluzi vedoucí pozice, mě přiměla přemýšlet, jak s autoritou skutečně zacházet.

Nechat děti tvořit podle daných mustrů je určitě dobré na samotném startu naší dlouhé cesty. Žádný dům, a to ani dům autorské tvorby, nevznikne bez základů. A žádný kvalitní výsledek nevznikne bez prvotního omylu a iluze. Takovýto proces by měl být ale záležitostí flexibilní, tedy postupem, který se v průběhu poznávání mění a dovoluje dětem postupně tvořit bez většího zásahu učitele. Proces postupného budování povědomí o formě a obsahu psaného textu postupně rozšiřuje paletu schopností žáka a mění tak náhled na jeho práci. Určitého výsledku však lze dosáhnout pouze trpělivou a postupnou gradací naší snahy o výsledný tvar. Zbrklý a neuvážený postup má za následek spíše chaos, který vnášíme do tvůrčí mysli dítěte a který mu rozhodně neusnadní najít požadovaný výsledek svého snažení. Jak už bylo zmíněno, učitel by měl postupně přejít z úlohy mentora do úlohy průvodce, který směřuje, ale striktně neudává.

#### 5.4 Mimoškolní práce

Do mimoškolních literárních prací dětí patří ty, které tvoří mimo pravidla a požadavky školy. Děti se takto přirozeně vyjadřují nejen spontánní tvorbou krátkých textových útvarů, psaním po stránkách knih a novin, ale také cílenou tvorbou např. dětských knih, které věnují blízkým osobám. Takto je možné např. vyrobit knihu obrázkovou knihu pro maminku. Ze zdrojů víme, že taková kniha se dá dělat pouze jako obrázkový útvar, který je pomocí ilustrací spojován dohromady a který pomocí obrázků vyjadřuje příběh. Ačkoli některé z těchto dětských knih postrádají prakticky jakýkoli pokus o písmo, můžeme už tento útvar považovat za literární tvorbu. Snaha dětí o zobrazení příběhu beze slov je zcela logická. Vychází totiž z potřeby pojmenovávat a vyjadřovat fantazii přímo.

Je důležité podepřít mimoškolní práci dětí o již existující model. Pro děti je velmi obtížné plnit mimo školu zadané úkoly na témata, která nemají ozkoušená. Pokud např. chceme po dětech, aby vymysleli svou vlastní bajku, nejprve si tento literární útvar osaháme ve škole. Za pomoci čtení a diskuze o žánru bajky společně zjistíme, na jakých hodnotách tato literární oblast staví. Potom můžeme s dětmi začít danou práci ve škole a zbytek zadaného úkolu nechat na vypracování mimo školu. Pro děti je dobré, když mají dovoleno během procesu tvorby komunikovat s ostatními, neboť někteří z žáků nepochopí zadaný úkol a potřebují oporu spolužáků. Navíc si tímto způsobem mohou vyměňovat poznatky a zkušenosti.

V procesu mimoškolní tvorby můžeme zapojit i rodiče, neboť i oni mohou dětem pomoci při plnění úkolu. Škola je schopna zaštitit žáka a připravit jej na dané úkoly jen částečně, neboť v kolektivu 20 a více dětí se najde výrazně méně prostoru pro individuální přístup, než jak tomu může být doma. To ovšem automaticky neznamená, že se všichni rodiče budou chtít zapojit. Mějme na paměti, že autorská tvorba není standardní součástí výuky dětí a tudíž k ní rodiče mohou přistupovat jako k něčemu nadbytečnému. V této fázi se buď dostaneme do fáze lhostejnosti, kdy rodiče nevěnují pozornost tomuto odvětví výuky anebo do fáze konfrontace, kdy rodiče mohou mít pocit, že naše snahy o zavedení a aplikaci autorské tvorby narušují chod běžné výuky. Školství obecně vyčleňuje literaturu, hudbu, výtvarné umění a další předměty spojené s tvořivostí na okraj zájmu. I v průzkumech mezi dětmi jsem zjistil, že dávají důležitost, pod vlivem zkušeností z rodiny i školy, předmětům jako je matematika, český jazyk a cizí jazyk. Podle dětí se jedná o předměty, které jsou

nejdůležitější, zatímco hudební nebo výtvarná výchova stojí na pozadí zájmu školy. Nesmíme ovšem tuto skutečnost chápat jako nezájem dětí o umělecké předměty. V hodnotovém žebříčku dětí může být literatura nebo hudba na horních pozicích. Tady se jedná o skutečnost spojenou se školou a rodinou, kterou v danou chvíli postavili před svou vlastní touhu. Na tomto příkladu můžeme upozorovat, že naše školství je zaměřeno spíše jednostranně. Pokud se pokusíme zavést formy autorské tvorby do výuky, musíme počítat i s reakcí rodičů a být připraveni si tuto skutečnost rozumně obhájit. Vždy mějme na paměti, že cesta k novým objevům a novým cestám stojí nemalé úsilí a jako učitele nás to bude stát víc úsilí, než jsme si ochotni připustit.

### **5.5 Hodnocení dětských prací**

Jednou z palčivých otázek vzdělávání obecně je hodnocení práce žáků. Současný vzdělávací systém bere hodnocení jako nedílnou součást systému a přikládá mu obrovskou nominální hodnotu. Ať už pracujeme ve školství nebo ne, všichni jsme součástí vzdělávacího systému, anebo se nás alespoň dotýká. Nejspíš nepřeháním, když vyjádřím přesvědčení, že 90% naší společnosti má alespoň minimální povědomí o tom, co to je vzdělávání. Hodnocení pak představuje nepostradatelnou součást našeho života nejen ve školství, ale i v životě. Naše hodnocení má pak formu jakéhosi posuzování výkonů, které je obvykle dáno tabulkovým systémem. Náš pohled na práci žáků se pak může velmi zjednodušit na systém: *„jedna chyba, dvě chyby, tři chyby, za takovou a takovou známku.“* Otázkou je, co známka v konečném důsledku vyjadřuje a jakou nám vlastně dává informaci o skutečné povaze schopností žáka.

Náš zvyk rámovat schopnosti známkou se jeví jako zcela logický krok, neboť pomáhá zobecňovat a zjednodušovat práci těm, kteří hodnotí. Jejím použitím dáváme jasnou a stručnou informaci, nad kterou není třeba se dlouho zamýšlet. Vytvořením obecných algoritmů jsme pochopili, že jednička vyjadřuje tuto informaci a trojka zase jinou. A použití té či oné známky pak dětem pomůže připravit se na reakci rodičů. Dle mého názoru je v tomto směru ovšem velmi obtížné vyjádřit skutečnou povahu schopností našich svěřenců. Zámka totiž nedává žákovi zpětnou vazbu ani nepoukazuje na možnost nápravy. Je jen zavedenou představou o našich vlohách. A právě tento systém se může jevit jako jednou z cest, kterou vedeme děti ke ztrátě kreativity. Nechci tímto tvrzením napadat systém známkování. Jen chci poukázat na důležitost zpětné vazby a podpory kreativity a snahy se přes danou

skutečnost přenést a nebrat ji jako ukázkou trvalých schopností. Je ale na každém učiteli, aby takovou možnost zvážil. Není totiž v ničí kompetenci brát komukoli možnost volby.

Jak se tedy postavit k hodnocení autorských prací, pokud je tedy vůbec potřeba? Především chci vyjádřit přesvědčení, že při jakékoli podobné snaze bychom se měli vyhnout klasickému hodnocení. Tento proces totiž neslouží k tomu, abychom dětskou tvořivost ocejchovali známkami. Tím bychom totiž napadali samotnou podstatu kreativního myšlení, kterou je neidentifikovatelnou a jedinečností. Tato skutečnost vyjadřuje jedinou věc. V procesu kreativního myšlení neexistuje špatná nebo správná cesta. Jediným hodnotitelům kritériem kreativity je spontánnost a touha tvořit. Pokud ocejchujeme dětskou kreativitu, dáváme tím najevo pouze a jen své vlastní přesvědčení a tím pádem zabíjíme touhu v těch žácích, kteří nesdílejí naši podobu myšlení. Stejně jako v kterémkoli kolektivu, ani ve třídě nemůžeme vyhovět všem dětem. Jedinou cestou je smířit se skutečností, že některé děti nás prostě budou brát méně než jiné. A naším primárním cílem není pošlapat jejich kreativitu, ale naopak obohatit svůj pohled o jejich principy a myšlenky. Proto by cílem hodnocení autorských prací mělo být sdílení vytvořeného a obohacování o další a další myšlenky. Mým cílem při autorské práci s dětmi je vyhnout se jakékoli formě kriteriálního hodnocení.

Jistě Vás teď napadne otázka jaký dopad má hodnocení na samotnou povahu myšlení žáků. Je zcela neoddiskutovatelné, že vedle rodiny má obrovský vliv na dítě učitel. Právě jeho postoje, názory i nálady mají vliv na chování a práci žáka. Nevhodně zvolená forma hodnocení může dítěti vložit do rukou bič nejistoty, který pak s oblibou použije jako prostředek pro uvolnění se z práce, kterou nechce dělat, protože je přesvědčeno, že ji vždy udělá špatně. Kreativní myšlení má obrovský vliv na sebehodnocení. Právě onen pověstný strach z chyb je vlastně ukázkou nejistoty a nedůvěry ve vlastní schopnosti. Dítě potřebuje očekávat úspěch v každé situaci, protože se bojí, že v případě zmýlení se nedokáže zareagovat a adekvátně reagovat na nastalou situaci. To jej v pozdějším pronásleduje a vytváří stresy z neočekávaných situací, na které často reaguje nepřiměřeně a velmi emočně. Symptomy nejistoty a strachu z chyb nás doprovázejí i v dospělosti. Chyba se nám v myšlenkách usadí jako stav, kdy jsme něco nezvládli a prokázali tak prokazatelně svou neschopnost. Z toho důvodu se nám pak život jeví jako mnohem složitější entita, než jakou skutečně je. Tento nedostatek připravenosti pak pramení z výchovy, kdy rodiče automaticky očekávají od svého potomka úspěchy, zatímco chyby tvrdě potírají. Takový tlak na osobnost

dítěte je velmi nezdravý a vytváří algoritmy, které člověk v dospělosti může obrátit proti svým vlastním dětem. Tímto způsobem pak snadno vytvoříme bludný kruh, který nám vlastně nedovolí vykročit ze svého stínu, a tuto pochybnost pak můžeme přenést na další generace. Učitel, který s dětmi tráví mnohdy nejvíce času vůbec, může tento způsob myšlení ovlivnit a nahodit tak zarytou strukturu hodnot. Musí ale vždy pamatovat, že jeho vliv je omezený a měl by být rámován morálním kodexem, který mu nedovolí sáhnout za hranice, za kterými by se snažil podkopat rodičovskou autoritu. Jestli má někdo na děti opravdový vliv, jsou to jejich rodiče. A s tím musíme jako učitelé počítat. A proto by měla být naše práce důsledná a trpělivá. Nevytvářejme si proto falešné domněnky o fungování myšlení našich žáků. Nezatěžujme mysl našich žáků očekáváním, které je vlastní jen nám samotným. Nesnažme se ovládnout jejich mysl a nenechávejme je napospas naší touze je ovládat a nezdravě chránit. Někdy je lepší nechat děti padnout, aby se naučily vstávat. Poprvé to bude bolet. A pak už to bude jen snazší.

## **6 Sociální učení a výchova v procesu autorské tvorby**

Autorská tvorba je jednou z cest, jak rozvíjet v žácích sociální citění. Touto cestou lze děti vychovávat a ovlivňovat jejich hodnotový systém. Jakkoli se může zdát takové vyjádření přehnané, jistě nemůžeme opomenout jeho význam i když možná v menší míře. Děti ve školním věku jsou ovlivněny výchovou a mají základní systém hodnot. Ačkoli se nám zcela logicky jeví děti jako mnohem flexibilnější a schopnější přizpůsobit se změnám a novým podnětům, nesmíme zapomínat, že i ony mají své vzorce chování, kterými se řídí jejich intuice. Můžeme se setkat s řadou názorů a přesvědčení, že děti postrádají pevnou osobnostní složku, která je dospělými lehce ovlivnitelná a narušitelná. Děti mají mnohem větší intuici a smysl pro detail než jsme si ochotni připustit. Rodinné a školní prostředí může tuto intuici směřovat, ale nemělo by ji výrazně narušovat nebo dokonce potírat. Naším cílem by měl být rozvoj dispozic, které má každý člověk individuálně dané. Autorská tvorba, jakož i celá školní výchova může těmto dispozicím pomoci vyrůst. Ačkoli je velmi obtížné věnovat se v procesu výuky každému individuálně, měli bychom se o to pokoušet. Jednou z cest je právě ono kolektivní působení na dispozice každého žáka. Prvním krokem po nástupu do nové třídy je analýza učitele, která odhaluje strukturu kolektivu i osobnosti jednotlivých žáků. Po této zjišťovací fázi se můžeme odrazit a začít s cílenou prací. Vzhledem k zadávané práci můžeme odhadnout, jaký výsledek máme od jednotlivých žáků očekávat. I přesto bychom se neměli

k očekávání příliš upínat a měli bychom mít na paměti onu flexibilitu dětského myšlení, která může očekávání vyvrátit. Výše zmíněné tvrzení slouží spíš jako vodítko, které nám dává hrubou představu o budoucím výsledku.

Výchova v procesu autorské tvorby nesměřuje k přeměně osobnosti či snaze vychovat z dětí umělce. Smyslem by mělo být otevření tvořivosti, která je nespoutaná a spontánní. Každý z nás si jistě vzpomene na dobu, kdy přirozená zvědavost začala ustupovat stydlivosti a obavám z dělání chyb. Tato dispozice do jisté míry souvisí s vývojem osobnosti, ale často může být výchovou „úspěšně“ podporována. Paní Poláčková definuje výchovu jako „*dynamický proces vědomé a řízené stylizace*“ (Poláčková, 2001) Takové pojetí výchovy se nám může jevit jako páka k ovládnutí myšlení dětí, ale je myšlena spíše jako akt snahy o rozvoj tvořivosti a flexibility.

Samotná socializace je proces, kdy se učíme fungovat ve společenství druhých lidí. Je nesmírně obtížné udržet si skutečnou identitu pod tíhou očekávání a vzorců chování druhých lidí. Děti fungují jako přirozený zdroj inspirace k modelu člověka, který se skutečně nebojí být sám sebou. Čím jsou děti starší, tím spíše se začnou přizpůsobovat cizím vlivům a obzvláště v období dospívání pak svou identitu mnohdy přizpůsobujeme okolním vlivům. Socializace je definována jako „*proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou.*“ (Kraus, 2008) Existuje i několik dalších pohledů na socializaci. „*Postupná orientace v daném sociokulturním prostředí*“ (Nakonečný, 1995) Termín socializace by ovšem neměl být chápán jako prostředek k přizpůsobení mysli dětí danému modelu. Naše snaha by se neměla opírat o touhu začlenit osobnost a její dynamickou strukturu k normám a potírat její jedinečnost. Naše snaha by měla vycházet z touhy probouzet neobjevené složky osobnosti a otvírat zavřené dispozice. Autorská tvorba se jeví být v tomto ohledu jako velice dobré řešení. Umožňuje totiž žákům projevit skutečnou individualitu a projevit skutečnou povahu své vlastní tvořivosti, která se velmi obtížně projevuje prostředí, které vyžaduje pouhé opakování faktů a oprašování slyšených termínů. Pro děti i dospělé je nesmírně obtížné projevit originalitu a tvořivost, když existují v systému, který podobné principy nevyžaduje. Pokud tedy necháme děti pracovat tak, aby se mohly vzájemně konfrontovat se svými postoji, rozvíjíme přirozenou socializaci, která je v tradiční výuce obtížná. Výuka totiž požaduje spíše individuální přemýšlení a žáci se mohou v rámci školy vnímat dokonce jako soupeři. Výuka je totiž snadno postaví do nerovné pozice ve vztahu učitel – žák – známka.



Tato rovnice pak vytváří zaryté představy o schopnostech jednotlivých žáků a tím se utváří hierarchie třídy, která selektuje nadané a méně schopné žáky a tím každému individuálně vytváří prostor pro vyjádření a prosazení sebe sama. Pokud postavíme schopnosti dětí na roveň a vystavíme je situaci, kdy nehodnotíme klasickým normativním způsobem, můžeme změnit tok jejich uvažování, neboť jedinci, kteří v centralizované výuce patřili k průměru, nebo podprůměru, najednou projeví daleko větší míru tvořivosti. Takovýmto způsobem můžeme pomoci slabším žákům projevit jisté nadání, které jim dodá víru ve vlastní schopnosti. Ona proklamovaná hierarchie se poté může trochu změnit a nastolit nové rozvrstvení sil. Pokud si děti zvyknou pomáhat jeden druhému a zcela přirozeně přijmout kohokoli za potencionálního partnera, vytváříme i jakési vnitřní spojení mezi dětmi, které se předtím nevyhledávaly. Dětský kolektiv není většinou tolik zatížen vinou a výčitkami jako kolektiv dospělých. Děti snadněji odpouští, neboť je to pro ně naprosto přirozené. Až mysl napadená negativními zkušenostmi vytváří emocionální jedy, které narušují naši myšlenkovou strukturu a vytvářejí trvalé negativní preference vůči některým lidem. Děti snadněji komunikují a vytvářejí nové myšlenky bez toho, aby musely nutně podkopávat svoje spolužáky za dříve projevový nezáměr.

Sociální učení probíhá v zásadě ve dvou rovinách. Jednak jako proces, který je vlastně sebevzděláváním a seznamuje jedince s hodnotami společnosti a jednak jako proces, který se nazývá *sociální situace*, čili konfrontace s druhými lidmi. Jak tedy přistoupit a žít obě složky?

### **6.1 Sociální učení v pojetí sebevzdělávání**

Každý člověk je v zásadě schopný učit se sám za sebe. Rodina i škola jsou jen zprostředkovateli, ale nejdůležitější a rozhodující faktor je schopnost učit se samostatně. Pokud potlačujeme v jedinci schopnost samostatného projevu v životě, můžeme tak narušit jeho přístup a možnost přiblížit se náladě společnosti. Mnohdy se setkáme s případy, kdy přílišná péče o dítě má za následek jeho neschopnost v přístupu k samostatnému životu. Děti by si proto měly určité algoritmy hledat samy. Často zažitý model i vnitřní přesvědčení nám často nedovolí nechat dítě pracovat zcela samostatně a máme tendenci jej kompletně vzdělávat. Dítě je, stejně jako dospělý, nositelem informací. Ačkoli je jeho pohled na svět diametrálně odlišný, nemůžeme jej považovat za méněcenný. Dítě samotné je schopno si vyhledat informace a ověřovat je v praxi. Často neúčinnější je nechat děti, aby samy našly

cestu k výsledku. Socializace v pojetí sebevzdělávání má za následek ověřování si nabytých zkušeností. Dítě vlastně experimentuje s výchovnými modely a začleňuje je do kontaktu s lidmi. Tyto modely využívá jako prostředek k pochopení fungování druhých lidí potažmo celé společnosti. Jeho zvědavost a otevřenost v komunikaci jej předurčuje ke zkoušení stále nových postupů při kontaktu s lidmi. To se týká i autorské tvorby. Dětská mysl a fantazie pracuje s určitou představou o výsledku, který pak může konfrontovat s ostatními. Tento výsledek mu pak ukáže cestu, kterou by se mohl vydat. V sebepojetí pak znamená cestu k otevření vlastní tvořivosti a jedinečnosti v procesu socializace. V kontaktu s ostatními dětmi pak napomáhá otevření komunikačních kanálů, pomocí nichž dostává dítě zpětnou vazbu, na kterou může reagovat a to buďto přijetím dané změny, nebo odmítnutím. V obou případech se jedná o vlastní tvorbu osobnosti, neboť naše jedinečnost není dána pouze originalitou, ale i schopností nasáknout vlivy okolo. Je jasné, že prostředí, ve kterém děti fungují, má velký vliv na tvar osobnosti. V procesu autorské tvorby je to cesta k objevení sebe sama.

Touto cestou pak můžeme žákovi vytvořit prostor pro jakousi sondu do vlastního já, tedy cestu k sebeuvědomění, díky němuž si může žák sestavit představu o své vlastní osobnosti. Je třeba si ale uvědomit, že sociální učení probíhá v dlouhém časovém úseku a trvá prakticky celý život. Není možné člověka měnit na základě dvou či tří nahodile sestavených činností. Dětské zkušenosti, získané v průběhu života, se mění a lze je korigovat. Nikoli ovládat. Děti získávají první sociální zkušenosti v rodině a později v mateřské škole a základní škole. Tyto sociální dovednosti ale nestačí na celý život, neboť se v průběhu socializace mění jak člověk sám, tak okolí se kterým vyrůstá a tudíž na něho nemůže mít neustále stejné požadavky. Stejně jako on na něj. Většina sociálního učení pak probíhá na bázi sebereflexe, která je klíčovou dovedností k rozvoji osobnosti. To co nás skutečně formuje, není rodina či škola, ale především my sami. Málokdo si je ale ochoten tuto skutečnost připustit. V dětském věku obzvláště. Je pouze v našich silách si uvědomit, že děti v nás vidí vzory, které napodobují a ke kterým vzhlížejí. Dítě, které nemá v domácím prostředí žádné zábrany a jeho chování je tolerováno, je velmi obtížné formovat, neboť si svoje chování neuvědomuje. Jeho normy jsou stanoveny jinak, než normy školy. Jako dospělí ovšem neseme velikou zodpovědnost za naše děti v takto malém věku. Proces změny je dlouhý a náročný a není na místě naivní víra v rychlý obrat. Sebevýchova a socializace člověka probíhá neustále v mnoha rovinách. V průběhu našeho života se střídají období

stability duševní i fyzické a období krizová, která přicházejí v cyklech. I jako starší narazíme na období hledání nové identity. Pokud je to tak těžké pro nás, pro děti je to o dost obtížnější. Ačkoli jsou děti mnohem flexibilnější než dospělí, prožívají nastalé změny o dost intenzivněji. Samotné dětství je velmi zvláštní období, jelikož trvá, ve vztahu k námi danému dospělému životu, kratší dobu. Navíc se v něm ony psychické a fyzické změny dějí častěji a s větší intenzitou. Autorská tvorba asi nezabrání nutným budoucím proměnám osobnosti, ale může otevřít bloky, které jedinci v procesu socializace schází a usnadnit mu tak přechod do dalších vývojových stadií. Pojem socializace je v autorské tvorbě velmi aktuální a to právě proto, že pro děti je proces tvoření jakousi sebereflexí, i když často na nevědomé úrovni. Děti s talentem totiž zacházejí volně a spontánně a nikoli natolik cíleně, jak je tomu u dospělých. Právě tato otevřenost může mít za následek už zmiňovanou jedinečnost a nevypočitatelnost jejich práce.

## **7 Autorská tvorba v dramatickém umění**

Pokud se může člověk opřít o určité zkušenosti s autorskou tvorbou, je třeba zabrousit do rovin autorského divadla, básnických a písňových textů a podobně. Jak už bylo dříve zmíněno, autorská tvorba se sama o sobě těžko definuje a vyčleňuje, protože se v zásadě jedná o unikátní ukázkou lidské tvořivosti. Mnozí z našich hereckých, hudebních či spisovatelských velikánů se zasloužili o rozvoj autorské tvorby nemalou měrou a ukázali tak směr a způsob využití lidské kreativity v oblasti dramatického umění. Ačkoli se ne vždy musí jednat o autory výhradně dětské, v tomto směru mají své místo v této práci opodstatněné. V jejich díle je totiž velmi dobře vidět povaha a způsob práce s autorskou tvorbou a autorským myšlením, které jakkoli působí nahodile, může být z velké části promyšleným tahem. Ať vnímáme, nebo dáváme přednost autorské tvorbě jako spontánní interakci či jako algoritmu pečlivě promyšleného postupu, vězte, že oba tyto principy mají v této oblasti nezpochybnitelné místo. Na následujících řádcích bych se proto rád zmínil o osobnostech z herecké oblasti, např. Bolek Polívka, osobnostech spisovatelských, např. Jan Werich, nebo osobnostech hudebních, např. Karel Plíhal. Pojdme se na ně podívat užším pohledem.

### **7.1 Boleslav Polívka**

Autorské divadlo je jednou z forem divadelního umění, které se vyčlenily jako odnož divadelního směřování vůbec. Mezi taková divadla patří například Divadlo Bolka Polívky,

které se vyznačuje výhradně autorským repertoárem a prezentací. Své místo tu má vedle mluveného projevu také pantomima a improvizace. Boleslav Polívka se stal jednou z osobností, která předznamenala a ovlivnila vývoj autorského divadla u nás. Ačkoli to nemusí být na první pohled patrné, dosahuje věhlas Boleslava Polívky i za hranice naší země. Dovolte mi tedy volně citovat: *„Portrétovat tohoto muže, který chvílku neposedí, to je ovšem činnost nikdy nekončící. Soustavně nesoustavná kreativita tohoto umělce totiž překračuje rámeček umění a stává se takřka životním názorem“* (Hájek, Polívka, 1987). Touto zjednodušenou charakteristikou se dá částečně vyvodit povaha Polívkova vztahu k autorské tvorbě. Jeho divadlo je jakousi směsí tragiky i komiky a specifického klaunství a především spontánní invence, která přesně odpovídá povaze autorské tvorby z mnoha hledisek. Polívka se nechává unášet náhlou invencí, ale stejně dokáže kamínek po kamínku složit mozaiku předem promyšleného projevu, který směřuje k vytyčenému cíli. Ne nadarmo se v knize odkazuje k dětem, když říká: *„Od všeho oproštěný pohled dítěte mají všichni velcí komikové grotesky. Určitě není náhoda, že se tolik velkých komiků inspirovalo chováním dětí.“* (Hájek, Polívka, 1987). Tato Polívkova charakteristika vlastně dává najevo jeho obrovský respekt k dětské představivosti a její schopnosti se adaptovat a volně tvořit. Pokud chceme směřovat autorskou tvorbu k její čisté podstatě, která je oproštěná od vnějších faktorů, měli bychom pozorovat chování dětí ve spontánní situaci bez ovlivnění a interakce se školou či učitelem. Polívka se tak ve svém autorském divadle stává průvodcem i obdivovatelem dětské filozofie vidění světa, která mu otevírá jiný pohled na svou vlastní povahu a umění. Nesmí nám také uniknout slovo inspirace ve výše použitém výroku. Dospělá mysl, ač může být velmi silně podnícena, je napojena na jiný proud tvořivosti a i velcí mágové komedie se velmi obtížně stávají dětmi. Pohled dospělého člověka na dítě je totiž chtě nechtě zkreslený a nepřesný. I přesto je možné s takovým pohledem pracovat. Zjevně se ale bez respektu ke „zkoumanému“ objektu neobejdeme. A to sám Polívka dobře ví. I z toho důvodu je jeho přístup k dětem, jako partnerům a průvodcům, obdivuhodný a osvícený.

## 7.2 Karel Plíhal

Pokud se chce blíže rozepsat o vlivu autorské tvorby a jejích představitelích, není třeba sahat pouze a jen do oblasti divadelního nebo čistě literárního prostředí. Silně autorské kořeny máme na dosah ruky i ve tvorbě písňové. Můžeme se tu bavit o celé řadě našich předních hudebních umělců. Pro účel této práce bych si dovolil představit Karla Plíhala.

Osobnost tohoto českého folkového písničkáře je většinou z vás dobře známa. Jeho rozsáhlé umělecké vlohly z něj dělají velmi osobitého a svébytného umělce, který s autorským projevem pracuje na mistrovské úrovni. Karel Plíhal se ve svém koncertním i studiovém světě vždy stává sám sebou a předává člověku své vize a představy. Jeho písňová tvorba se vyznačuje spontánním básnictvím, které ale není samoučelné. Ona spontaneita spočívá v odvaze přicházet s myšlenkami a předávat je beze strachu o vlastní obraz. Pokud budeme v jeho tvorbě hledat prvky autorské tvorby, najdeme je okamžitě. Plíhal si hraje s básnickými obrazy po svém. Se zručností básníka dokáže na velmi krátkém prostoru vyjádřit myšlenku i pobavit, ale nikdy nesklouzne k samoučelnosti. Pro úplnost bych citoval z jeho knihy *Jako cool v plotě*.

*Každý večer stejně znova žasneme*

*Kam se schová světlo, vždy když zhasneme*

*Včera bylo u morčete v bedničce*

*Dneska jsme ho našli zmrzlé v ledničce*

(Plíhal, 2006)

Z ukázky dýchá mistrovství v práci s jazykovým vtipem. Pokud chceme děti vést k vlastní autorské tvorbě, je třeba je nejdříve nechat nasáknout a zpracovat nové vlivy. Plíhalova tvorba není sice primárně určena dětem, přesto v jeho písničkářském zásobníku najdeme skladby, které se dají použít. Děti v nich mohou hledat ony zvláštní jinotajné myšlenky a skryté parafráze.

### 7.3 Jan Werich

Jednou z předních osobností autorské tvorby, či řekněme českého autorského divadla, je Jan Werich. I více než 30 let po jeho smrti si jeho odkaz mnozí uchováváme v živé paměti a stále z něho můžeme pro téma autorství čerpat. Jan Werich se narodil v roce 1905 a stal se jakýmsi symbolem moudrosti a vznešenosti. Mnohé jeho výroky za ta léta zlidověly a mnohé z jeho her a pohádek se staly naším národním pokladem. Jakkoli mohla být jeho osoba minulým režimem diskreditována, faktem zůstává, že Jan Werich je stále jedním z velkých předních osobností našeho uměleckého světa.

Pokud zmiňujeme Wericha, nemůžeme opomenout jeho partnerství s Jiřím Voskovcem. Tato autorská dvojice, která symbolizovala především předválečnou uměleckou scénu, se zasadila o fungování Osvobozeného divadla. Jejich prvním představením se stal *West pocket revue*. Hra, která byla napsána pro účely pobavení spolužáků z vysokých, je dodnes považována za významný milník tvorby této slavné dvojice. Spolu s Jaroslavem Ježkem pak vytvořili mnoho nezaměnitelných písňových textů, které si náš národ zpívá dodnes. Otázkou je, z čeho můžeme ve Werichově tvorbě čerpat.

Hry Osvobozeného divadla jsou vrcholným dramatickým uměním. Jsou to plně autorské kusy, které v sobě nesou jasně znatelný rukopis obou autorů. Jejich dramatické kusy v sobě nesou humor, který povznáší a zároveň nutí k zamyšlení. Jejich tvorba ve své době aktualizovala tehdejší stav věcí, jako byl nástup fašismu a Hitlera k moci. Je nutné zdůraznit, že tyto myšlenky mohou přetrvat dodnes a při plném vědomí lze prohlásit, že ony narážky na hloupost a nadutost bohatých a mocných vrstev, či pokrytectví a maloměšťáctví jsou aktuální dnes a nejinak tomu bude v budoucnu. Ačkoli samotné hry Osvobozeného divadla by dětského diváka neoslovily, v písňové tvorbě trojice Werich, Voskovec, Ježek, bychom našli mnoho textů a melodií, které si i dětský divák užije. Jinotajné myšlenky nechť si najde každý sám. Pro příklad nechodme daleko. Dovolte mi uvést úryvek z textu jedné z nejslavnějších písní Osvobozeného divadla:

***David a Goliáš (hudba – J. Ježek, text – J. Werich, J. Voskovec)***

*Lidi na lidi jsou jako saně*

*Člověk na člověka jako kat*

*Podívejme se na ně*

*Musíte naříkat.*

*Obr do pidimužika mydlí*

*Domnívaje se, že vyhraje...*

Píseň je nejen melodická a zpěvná, za což vděčíme genialitě Jaroslava Ježka, ale i mistrovsky otextovaná. Je příklad ryziho autorského vkladu Voskovce a Wericha. Samotný text pojednává o pošetilosti mocných i hyenismu občanské společnosti, která se ve své pošetilosti a pýše neštítí žádných nekalostí. Z repertoáru Osvobozeného divadla bychom mohli čerpat další stovky písní, ale zůstaňme jen u jednoho příkladu.

### **7.3.1 Werichova tvorba literární**

Dovolím si přeskočit Werichův pobyt ve Spojených státech. Po válce se Werich rozhodl navrátit do vlasti, zatímco jeho přítel J. Voskovec zůstal v USA, kde se profiloval jako filmový herec. Z této doby pak pochází slavná korespondence. Co je však ve vztahu k našemu tématu důležité je Werichova tvorba z šedesátých let, tedy z období, kdy vyšla autorova pohádková sbírka Fimfárum. Sběrka pohádek pro *chytré děti a chytré dospělé*, se vyznačuje specifickým autorovým rukopisem a silným satirickým podtónem. Tyto příběhy jsou věkově univerzální. Užijí si je nejen děti, ale i dospělí, protože jak řekl sám Werich: „*Chytrý dospělý se nestydí, že je v něm pořád kousek dítěte.*“ (Werich, 1960) Werich byl osobností výsostně autorskou, s jeho pohádkami se dá velmi dobře pracovat (viz. Praktická část).

Sám Werich o svém autorství říká, že je jakýmsi spontánním proudem. Pokud se vrátíme k jeho divadelnímu působení, pak zmiňme jeho spolupráci s Miroslavem Horníčkem a jejich slavné forbíny. Forbíny byly improvizované výstupy před oponou, které měly za úkol zabavit diváka při přestavbě kulís. Tak tomu bylo alespoň zpočátku. Později se forbíny staly nedílnou součástí představení. Jednalo se o jakýsi dialog s divákem, kdy autoři pouze nahodili téma rozhovoru. V dalších minutách se spoléhali pouze na vlastní um a nápad. Werich zdůrazňuje, že jeho autorství je podmíněno nejen improvizací, že improvizace je vlastně aktem vnitřní disciplíny a zároveň projevem radosti. Pokud v dětech chceme rozvíjet cit pro autorství, je třeba k takové myšlence dovést. Tedy nebát se vystupovat a zároveň se nevyhýbat svým vlastním myšlenkám, které chceme předat ostatním.

Jan Werich přibližoval své pocity z umělecké činnosti v knize *Hovory s Janem Werichem*. Otevřená zповěď je plná odkazů na jeho celoživotní uměleckou činnost. Werich se zde velmi obšírně rozhovořuje o autorství, spolupráci a jeho práci vůbec. Autorství a v něm zahrnuté divadlo či literární a písňová tvorba, bylo pro Wericha zásadní součástí jeho života. On sám říkal, že je třeba v sobě probudit určitý spontánní proud, který zachytí vzácné momenty zrození myšlenky. Jen tak vzniká originalita. Werich neustále zdůrazňoval úctu k divákovi či čtenáři, který jeho dílo objevuje. Ten je podle něho zásadní jako katalyzátor, jako druhý pár očí, který vidí věci, které autor přehlédne. Werich říká, že mnoho umělců se utopí ve vlastní samolibosti. Jejich autorství je znehodnoceno osobní pýchou, která zničí původní záměr a sám autor diváka obžaluje jako viníka neúspěchu, jako objekt, který nepochopil jeho záměr.

Werichovy názory, jeho dílo i životní zkušenosti, které se dají zachytit v různých publikacích, ať už je jejich autorem sám Werich či kdokoli jiný, se dají použít jako vzor, nebo jako inspirace pro práci v oblasti autorské hry a tvorby. Díky za člověka takového formátu.



## **8 Shrnutí teoretické části**

Pojmout autorskou tvorbu teoreticky může být velmi problematické. K této tématu se dají najít texty, či názory nebo knihy shrnující tuto problematiku, otázkou však zůstává, nakolik je okolí ochotno vnímat autorství jako plnohodnotnou součást života. V teoretické části jsem chtěl ukázat některé osobnosti, které jsou s autorstvím přímo spojeny.

V roli učitele je dobré si uvědomit, že autorství probíhá u dětí i učitelů v podstatě každodenně. Není to jen namátková oblast, kterou se zabýváme v určitých chvílích. Je to součást celého školního procesu. Teoretická část Vás měla touto problematikou provést. Jsem si vědom toho, že mám s tímto oborem pramálo zkušeností a mým záměrem bylo ukázat můj pohled na věc, jakožto pohled člověka, který se s danou oblastí teprve seznamuje. Proto jsem se snažil do teoretické části zahrnout nejen své názory, ale zároveň jsem vybíral osobnosti, které mě v této oblasti zajímají a svým způsobem fascinují.

Pojďme uzavřít část teoretickou a podívejme se na část praktickou, ve které jsem se seznámil s autorstvím dětí na prvním stupni.

## **9 Možnosti a pojetí autorské tvorby u žáků I. Stupně ZŠ**

### **9.1 Výzkumná práce**

#### **Cíle**

Cílem výzkumné části je pokusit se odhalit, co se vlastně skrývá za autorskými pokusy dětí prvního stupně. Objektem výzkumné části budou děti ve věku cca od 8 – 10 let, se kterými se pokusím pracovat. Mou prioritou je experiment v rámci práce s dětmi.

Před každou činností, před každou fází výzkumu mám určitou představu o tom, jak bude práce fungovat a jak by zhruba mohl vypadat výsledek. Mou hlavní činností bude pozorování reakcí a projevů dětí během práce i bezprostředně po jejím vykonání. Na základě mých hypotéz mi děti můj předpoklad vyvrátí, nebo naopak potvrdí.

Myslím, že autorská tvorba nemá vědomé místo v systému našeho školství. Nemáme motivaci ani touhu tuto oblast lidského myšlení rozvíjet, neboť nezapadá do konceptu našeho školství. Většina učitelů ji podle mě provádí spíše na nevědomé úrovni. Je velmi těžké zapojit autorskou tvorbu do výuky. Pojdme se podívat, jestli existuje nějaká cesta, jak tohoto cíle alespoň částečně dosáhnout.

## 10 Metody výzkumu

Ve výzkumné části jsem se rozhodl jít cestou kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí vystupuje podrobná kvalitativní analýza. (Švec, 2004) Kvalitativní výzkum jde do hloubky těchto jevů. Nedistancuje se od nich, naopak je s nimi v mnohem těsnější interakci. (Švec, 2004)

### 10.1 Využité metodické postupy

#### a) Terénní výzkum

Ve své práci jsem se zaměřil na terénní výzkum. Všechny postupy a všechnu výzkumnou práci jsem odváděl ve školním prostředí, se kterým jsou žáci denně konfrontováni. Školní prostředí bylo pro výzkumnou práci nezbytné. Šetření v domácím prostředí by bylo neméně přínosné, ale bylo by velmi obtížné a nejspíš nemožné jej provést.

V terénním výzkumu jsem si držel od dětí jistý odstup, abych zachoval přirozenou bezpečnou zónu mezi mnou a žáky, a aby moje další práce nebyla těmito vztahy ovlivněna.

#### b) Skupinová diskuze

Ve skupinové diskuzi jsme se zaměřili na reflexi a rozbor naší práce. Z některých diskuzí jsem zjišťoval, jak se dětem pracovalo, co pro ně bylo těžké a co jim naopak nedělalo problém. Úryvek diskuze najdete v praktické části.

#### c) Pozorování

*„I v běžném životě je pozorování důležitou formou získávání zkušeností,“* (Pelikán, 2007). Pozorování je přirozenou součástí života a velmi dobře se ve výzkumu aplikuje. Člověk přímo nezasahuje do objektivní reality a různé projevy a situace analyzuje na základě pozorování. Ve výzkumné části jsem pozorování využíval velmi často. Autorská práce děti vyžadovala jejich soustředění a naprostý klid, který není narušen zásahy zvenčí.

## 11 Část I: práce se známými texty a příběhy

V první části výzkumu jsem se zaměřil na první seznámení s texty, které děti znají. Můj první výzkum vychází z určitého předpokladu, který se mi následně potvrdí, nebo vyvrátí. Měl jsem k dispozici 20 dětí ve věku od 8-10 let.

První krok byl komunikační kruh, ve kterém jsme si přiblížili, co budeme dělat. Děti měly povídat o svých oblíbených pohádkových příbězích, které si vybavují a které jsou schopny převyprávět. Následně jsme se vrátili do lavic a děti si rozdaly papíry. V první fázi jsem zadal dětem následující úkol: „Pokus se převyprávět pohádkový příběh, který si pamatuješ.“ Děti měly za úkol vynaložit úsilí a pokusit se převyprávět pohádku svými slovy. Části příběhu, které si nepamatovaly, mohly nahradit, nebo převyprávět po svém.

### 11.1 Předpokládaný výsledek

Předpokládal jsem, že se děti pokusí převyprávět příběh tak, jak jej znají s použitím dobře známých prvků. Moje přesvědčení bylo, že děti se pokusí převyprávět příběh téměř identicky tak, jak si jej pamatují. Jelikož jsem měl k dispozici žáky různých schopností, předpokládal jsem, že někteří slabší žáci se nejspíš nezapojí, popřípadě se budou snažit zadání obejít. Předpokládaná reakce na zadaný úkol bylo překvapení, odmítnutí.

### 11.2 Průběh činnosti

V první části výzkumu jsme si založili „vědecké deníky“, do kterých jsme zaznamenávali své první autorské pokusy. Převyprávění známých příběhů doplním ukázkami z prací dětí a doprovodným komentářem k nim.

#### Ondra (9 let): Úryvek z Pána prstenů

*„V Mordoru, na úbočí Hory osudu, se odehrála velická bitva mezi skřety, elfy a lidmi.“*

Ondra se v první části pokusil převyprávět Pána prstenů. Z jeho ukázky i rozhovoru jsem zjistil, že je velmi dobře obeznámen hlavně s filmovou podobou díla. Jeho snaha o převyprávění je prakticky doslovná a v podstatě kopíruje průběh snímku od začátku. Ondra velmi dobře reflektuje úvod filmu. Výběr filmové látky určitě není náhoda. Ačkoli je Ondra obeznámen se skutečností, že k filmové podobě Pána prstenů existuje i kniha, vybral si záměrně filmovou látku, jelikož je mu bližší i dostupnější a dává mu, pomocí obrazů a scén, jasnou představu o podobě knižního díla.

#### Johanka (9 let): Jak Cipísek povalil medvěda

*„Jednou Cipísek šel kolem straky. A straka povídá: Cipísku, nevíš, kde je moje náušnice? Ne nevím, ale když mi Manka dovolí, tak ti jednu dám.“*

Johanka se zaměřila na Václava Čtvrťka a jeho pohádky o Rumcajsovi a Cipískovi. Václav Čtvrtek byl jedním z autorů, na které jsme se dětmi o hodinách čtení zaměřili a o kterých jsme si povídali. Pohádka „Jak Cipísek povalil medvěda“ byla náplní hodiny českého

jazyka asi týden před prvním výzkumným experimentem. Johančin výběr vycházel z jasné představy o příběhu, který měla v paměti. Dívka vzala zadaný úkol velmi zodpovědně a doslovně a stejně jako Ondra se snažila jej doslovně převyprávět. Svou nejistotu ohledně názvu příběhu vyřešila šalamounsky a pojmenovala jej „*Jak Cipísek nakopnul medvěda.*“ V závěru pohádky Cipísek medvěda skutečně nakopne. Dalo by se říci, že Johanka využila dostupné znalosti o příběhu a využila i vlastní kreativity.

#### **David (8 let): O Slunečniku, Měsíčníku a Větrníku**

*„Žil byl jednou král a ten měl syna a tři dcery. Jednou musel nenadále i s královnou na tři dny odjet. Dal tedy zámek na starosti synovi.“*

David se rozhodl, že převyprávění pojme jako přepis. Svou oblíbenou knihu měl ve škole. Rozhodl se, že ji část po části opíše, aby dostal zadání. David je jedním z dětí, které se v tvořivých situacích občas cítí nejistí a snaží se zadání vyřešit co nejpohodlněji. V tomto případě se ovšem nejedná o lenost, ale spíše o nedůvěru ve schopnost příběh převyprávět vlastními slovy. U Davida jsem takový přístup i výsledek čekal.

#### **Adéla (8 let): Jája má veliké tajemství**

*„Jája má veliké tajemství. Je to tak velká a tajná věc, že na ni tajné písmo nestačí. Jája chce tu novinku Lucii povědět, ale ve škole není čas a klid. A tak jenom zašeptá: Lucko.“*

Už z ukázky je patrné, že Adélka se pustila stejnou cestou jako David. Stejně jako u něj, jsem i u Adélky tento postup čekal. Na rozdíl od Davida je ale její přístup spíše vyjádřením nezájmu než nejistotou. Adélka se všeobecně cítí nejjistěji v předem daných úlohách a tvořivá činnost je pro ni záležitost obtížná a dá se říci nudná.

#### **Anežka (9 let): Chaloupka na vršku**

*„Byla jednou jedna chaloupka a v té chaloupce žila rodina a ta rodina měla tři děti a jmenovali se Mařenka, mladší kluk Honzík a ta nejmladší Andulka, a když se Andulka narodila, tak maminka zemřela, tak jí Mařenka musela nahrazovat maminku...“*

Anežka se pustila do zadaného úkolu s pílí sobě vlastní. Nepochybně si příběh i některé jeho části dobře pamatovala, ale z textu je patrná jasná snaha o skutečné převyprávění, bez potřeby opisovat příběh z knihy. Anežka za celou dobu knihu nepoužila a snažila se příběh předat ze své paměti nám ostatním. Je zde dobře patrná snaha o zachování toku příběhu, ale i zjednodušující prvky vyprávění, například zachování dlouhého souvětí, bez potřeby rozdělit a navazovat v několika větách po sobě. Anežka se tímto způsobem chrání proti případnému výpadku paměti, a proto nechává příběh plynout, aby neztratila nit.

### **Majda a Nikol (obě 8 let): Honzíkova cesta**

*„Maminka stála u okna a četla psaní od babičky z Koníkovic. Na konci bylo napsáno: přineste k nám Honzík! Našemu dědovi i mně se moc stýská. Vždyť u nás nebyl tak dlouho.“*

Nikol s Majdou jsou spolužačky a sdílejí jednu lavici. Mají velmi blízký přátelský vztah, spolupracují a jsou si ve výuce oporou. Výběr společného tématu při výzkumu mě nepřekvapil. Obě dívky patří za velmi aktivní a inteligentní žákyně v oblasti matematických a analytických disciplín. K procesu „autorské tvorby“ se staví spíše odmítavým způsobem a patří pro ně spíše nechuť k činnosti a snaha si práci ulehčit. Obě dívky se rozhodly spolupracovat a doslovně citovat knihu *Honzíkova cesta*. V jejich případě si vážím ochoty spolupracovat a vzájemně se podpořit v situaci, která byla pro obě dívky obtížná. Dospělým se někdy zdá postoj odmítavosti jako projev drzosti nebo vzdoru. Je ale třeba si uvědomit, že pro nás bezvýznamná událost může pro dítě znamenat velké vnitřní drama. V případě dívek se tuto malou krizi podařilo překonat spoluprací a projevem vzájemné důvěry.

### **Nela (9 let): Popela**

*„Byla jednou jedna dívka a měla 2 sestry a macechu. Ta dívka se jmenovala Popelka, protože byla furt zamazaná od popela. Její sestra a macecha nic nedělaly, jenom poroučely. Popelko, to mléko je horké, chceš mě opařit!!!“*

Nela je velmi snaživou a aktivní žákyní, která nemá problém se vyjádřit a řešit i obtížné úkoly. Pokud globálně zohledním její práci v hodině, oceňuji především její touhu si vše ujasnit. Nela zkrátka potřebuje znát důvod toho, co dělá. V důsledku toho pak pokládá i těžko zodpověditelné otázky. V této fázi výzkumu projevila typickou snahu nejen o splnění úkolu, ale i o překonání vlastních sil. Její nejistota byla zpočátku velmi dobře viditelná. Z ukázky je patrné, že se Nela rozhodla jít cestou vlastní paměti a otiskla tak svému vyprávění kus osobitosti, protože nechala Popelku ožít tak, jak ji měla ve své hlavě. I z textu je jasné patrné, že se dívka snažila příběh převyprávět vlastními slovy bez použití knihy nebo jiné pomůcky. Její vyprávění má jistý punc invence a zároveň je věrné známé předloze. Z jejího přístupu i výsledku mám pocit, že Nela se pustila do práce s touhou to zkusit a prožít.

### **Karolína (9 let): O Červené Karkulce**

*„Na Červené Karkulce se mi líbí, jak umí poslouchat svojí maminku a jak je hodná na její babičku a na vlkovi se mi nelíbí, jak lže a napodobuje. A na myslivcovi se mi líbí, jak je hodný a milý!“*

Karolínka pojala převyprávění svým způsobem a rozhodla se příběh popsat ze své perspektivy. Jednoduchým a výstižným způsobem vlastně provedla psychologickou analýzu postav. Tato analýza je logická, krátká a srozumitelná. I z této ukázky můžeme vidět, jak moc často podceňujeme dětské myšlení, když si myslíme, že děti nejsou schopny kritického uvažování. Karolínka je založením žákyně slušná, aktivní, inteligentní a komunikativní. Dalo

by se říci, že je pozitivní osobností v kolektivu. Převyprávění tomu přesně odpovídá, když se dívka zastává dobrých vlastností a postav a odsuzuje ty špatné. Z ukázky je i patrný dětský pohled na lidskou povahu a na to, proč malé děti milují černobílé příběhy o hodných a zlých lidech. Jejich pohled na povahu osobnosti je často velmi jednostranný. To ovšem neznamená, že nejsou schopny širšího rozboru lidské povahy.

### 11.3 Rozhovor

Po ukončení první části jsme s dětmi vedli krátký rozhovor, který měl reflektovat jejich pocity z provedené činnosti. U některých dětí jsem měl pocit, že je práce nebaví, ale společný rozhovor mě vyvedl z omylu. To jen poukazuje na to, jak moc se naše úsudky liší od skutečnosti a jak je důležité vyslechnout názor ostatních předtím, než odsoudíme, nebo přeceníme sami sebe. Nyní nabízím krátkou ukázkou z rozhovoru.

*Učitel: „Jaký jste měli pocit při převyprávování známého příběhu?“*

*Johanka: „Bavilo mě to. Bylo to náročné, ale bavilo mě to.“*

*Renatka: „Mě to bavilo hodně. Já bych chtěla být spisovatelkou.“*

*Učitel: „Spisovatelkou? A proč?“*

*Renatka: „Mně by se líbilo to takhle pěkně vymýšlet. Ty postavy a příběh a tak.“*

*Dan: „Pro mě to bylo docela náročné. Neměl jsem moc nápadů a byl jsem unavený.“*

*Iva: „Pro mě to bylo docela lehké.“*

*Filip: „Bylo to těžké a moc mě to nebavilo“*

Z rozhovoru jsem zjistil, jak děti baví se vyjádřit. Taková možnost je pro některé z nich téměř neuvěřitelná, neboť jsem se z individuálních rozhovorů dozvěděl, že jim doma rodiče často skáčou do řeči, nebo je vůbec nenechají se vyjádřit. Rozhovor s dětmi byl velmi přínosný a všichni, i ti, které práce příliš nebavila, se zapojili a podělili se o svůj názor.

#### **11.4 Závěr první části**

Moje předpoklady se v mnoha ohledech potvrdily. První reakce dětí po zadání činnosti bylo překvapení. Nezvykle vyhlížející činnost, se kterou se děti nesetkávají, je pro ně něco vsutku nového. Z reakcí jsem měl pocit, že většina dětí zpočátku odmítla zadaný úkol a snažila se jej obejít nebo kamuflovat. Část žáků se po několika minutách chytla a začala dokonce se zájmem pracovat. Slabší žáci se snažili činnost obejít nebo nedělat a nestrhávat na sebe příliš učitelovy pozornosti. Nakonec se některé děti do úkolu vložily se zájmem a snažily se příběh převyprávět. Potvrdila se mi teze o využívání známých příběhových prvků a doslovnosti. Někteří žáci dokonce využili knížek, které měli ve škole, a snažili se příběh doslovně přepsat. Část žáků se nezapojila, nebo jen částečně, protože měli pocit, že je zadaný úkol příliš náročný. Část žáků zapojila svou fantazii a snažili se příběh vylepšit a dodat mu novou podobu.



## 12 Část II: Převyprávění jednotného textu

V druhé části výzkumu jsem se zaměřil na práci s jedním společně sdíleným textem, který měli žáci po přečtení převyprávět. Zatímco v první části jsme se zaměřili na libovolný tematický výběr, v druhé části jsme plně zapojili paměť a čtenářskou dovednost a prožitek, abychom byli schopni interpretovat text, který si společně přečteme.

První v pořadí byl komunikační kruh, ve kterém jsme se seznámili s knihou. Ten den jsme četli příběh ze souboru dobrodružství psa Baroka. Kniha *Já, Bary* se stala naší jednotnou četbou. V první části hodiny jsme vedli krátký rozhovor o knize.

### 12.1 Předpokládaný výsledek

Na rozdíl od první části výzkumu si děti nemohly vybrat svou vlastní knihu ani svůj vlastní tematický celek. Mnozí z nich tak narazí na situaci, kdy je samotná kniha příliš neosloví, a přesto budou nuceni osáhnout v zadaném úkolu určitého výsledku. Výběr knihy učitelem má svá úskalí, neboť kantor se ne vždy třetí do případného vkusu a čtenářských požadavků dítěte. U většiny dětí jsem předpokládal snahu o doslovnou citaci přečteného textu, která bude vycházet ze snahy nevybočit a zachovat předloženou podobu díla.

### 12.2 Průběh činnosti

Základem byla běžná hodiny čtení, při níž jsme se věnovali knize *Já, Bary*. Děti četly příběh a poté jej měly převyprávět svými slovy. Pokud některé části příběhu zapomněly, mohly si vypomoci knihou. Děti samotné čtení bavilo, ale převyprávění už jim takové potěšení neskýtalo.

#### Johanka: Já, Bary a má vrána

*„Tak už je prosinec, měsíc studeného kastrůlku. Co mi můj člověk přinese, je studené jako psí čumák...“*

Johanka se pustila do převyprávění svým typicky puntičkářským způsobem a snažila se příběh převyprávět doslova. Pamatovala si ale jen začátek a později už se snažila si pomoci knihou. Platí tedy to, že se Johanka snažila úkol samostatně splnit a zároveň se rozhodla využít možnosti si pomoci knihou.

#### Anežka: Já, Bary a můj bažant

*„Bary měl letecký den z bažantů...“*

Anežka je podobný případ jako Johanka. Úkolu se zhostila se sobě vlastní pečlivostí. Stejně jako Johanka se i Anežka snaží úkoly plnit svědomitě a pilně, a proto si vypomáhala knihou. Tyto děti jsou pro učitele velkou oporou, neboť mají vnitřní motivaci k činnosti. S takovými dětmi se při výzkumu dobře pracuje.

### **12.3 Závěr druhé části**

V druhé části jsem se přesvědčil, že je třeba dobře vysvětlit, co se po dětech chce. Některé děti příliš nerozuměly tomu, co znamená převyprávět příběh svými slovy, a pouštěly se do doslovných citací. Možná se v tom odráží i pojetí dnešního světa, kdy jsou lidé obecně zvyklí dostávat informace jasně a stručně a vyhledávání, nebo parafrázování je jim cizí. Většina dětí se písemného převyprávění nepustila a tato činnost je příliš nezaujala. Děti mi většinou příběh předávaly ústně a nechtěly jej zaznamenat na papír. Psaní je pro ně v tomto směru možná příliš náročné. Zajímavé bylo rovněž zjištění, jak těžké je děti do takové činnosti motivovat. Byl jsem překvapen, neboť jsem si myslel, že budou mnohem „vstřícnější“, ale překvapivě byla motivace tou nejtěžší částí práce. A u mnohých dětí se nepodařila stoprocentně. Inu, i toto je riziko učitelské profese.

### 13 Část III: Předvídání a spolupráce s příběhem

Ve třetí části jsme se zaměřili na dokončování a předvídání průběhu čteného textu, který měl v dětech evokovat určité pocity. Děti se snažily z chování postav usuzovat, jakým směrem se bude příběh vyvíjet. V roli učitele jsem dětem předčítal určité texty a děti se snažily je doplňovat svými poznámkami, které zapisovaly.

Nejdříve jsme se zběžně seznámili s průběhem činnosti a načrtli jsme si, čeho chceme dosáhnout. S dětmi jsme během několika hodin absolvovali asi tři činnosti tohoto druhu. Na následujících řádcích načrtnu povahu těchto sezení výběrem z některých pasáží a reakcí dětí

#### 13.1 Předpokládaný výsledek

Předpokládal jsem, že děti bude tato činnost bavit. Vzhledem k tomu, že úlohu vypravěče přebíral učitel, děti měly hlavně poslouchat a spolupracovat. Nebylo to jednoduché. Děti musely vynaložit spoustu pozornosti a zapojit představivost. Jak to nakonec dopadlo, se dozvíme na dalších řádcích.

#### 13.2 Průběh činnosti

Děti dostaly papír a tužku a připravily se na činnost. Seznámil jsem je s činností a s tím, co bude jejich úkolem. V první chvíli jsem na dětech viděl nadšení, neboť to pro ně byla nová zkušenost. Ze školních lavic jsou děti zvyklé spíše přijímat, ale práce s vlastní představivostí je pro ně vítanou změnou. Odpovědí mi byl mírný neklid, který byl odrazem jejich očekávání. Už v tomto zárodečném stadiu jsem očekával větší zájem a úspěch, než u předešlé činnosti.

Základem naší činnosti se stal známý Werichův příběh „*Famfárum*“. Nejprve jsem dětem ukázal knihu a zeptal se jich, o čem následující příběh bude.

#### Ondra

*„Mohla by tam být nějaká kouzelná hůlka na příšery. Jako v Pánovi Prstenů.“*

#### Tomáš

*„Nejspíš tam bude nějaký kouzelný předmět. Proti zlým skřetům.“*

#### Martin

*„Asi to bude nějaké předmět proti mimozemšťanům, který chtějí zničit svět.“*

#### Matyáš

*„Mohl by to být předmět na ovládnutí draků. Takže by tam mohli být draci. Jako v Jak vycvičit draka.“ (Matyáš je milovník draků, pozn. autora)*

Jak vidíte, reakce dětí byly různorodé. Žáci si často dotváří příběhy podle vlastní zkušenosti a podle toho, co mají rádi. Matyáš, jako milovník dračích příběhů doufá, že tam nějakého toho draka taky najde. Ondra už v prvním cvičení ukázal, že má zájem o příběhy z Pána Prstenů. Martin se zajímá o nadpřirozeno a fascinují ho zombie, mimozemšťané a podobné věci. Z reakcí dětí je jasně vidět jejich neomezenost v myšlení a představivosti, která často limituje dospělé lidi.

### **Fimfárum (průběh třetí části)**

Po úvodu se dostáváme k začátku příběhu.

*Kovář musí za jednu noc ukovat řetěz tak dlouhý, aby se jím dal obmotat celý zámek. Ted' je nešťastný a ptá se ženy, co by mu radila. Co podle vás žena kováři poradí?*

#### **Anežka**

*„Kovářka mu poradí, aby s ostatními kováři udělal řetěz.“*

#### **Martin**

*„Řekne mu, aby šel k druhému kováři a řetěz aby vykovali spolu.“*

#### **Iva**

*„Jdi se do lesa oběsit!“ (Iva příběh znala, pozn. autora)*

#### **Adéla**

*„Jdi do lesa a nech mě na pokoji!“*

#### **Ondra**

*„Roztav všechno železo ve vesnici.“*

Po této rozpravě jsem pokračoval ve čtení. Z reakcí dětí jsem zaznamenal překvapení i rozpačitost. Někteří se trefili, jiní se přiblížili a někteří šli jinou cestou. Jelikož se jednalo o první pokus, mnozí přítomní si mysleli, že udělali chybu, když se zmýlili. Dětem jsem zdůraznil, že vůbec nezáleží na tom, jestli pokračování příběhu odhadnou či nikoli. Podstatný je přístup a snaha. Mnohé děti jsou naučeny, že při jakékoli činnosti budou ohodnoceny a škola jim ostatně dává často za pravdu, a proto se i v takovýchto situacích snaží vyhovět jakýmsi kritériím. Některé děti měly strach odpovídat, protože by se mohly zmýlit. Z toho vychází další poznatek, že chyba je v našem školství i společnosti obecně považována za akt selhání. Autorská práce a zdravý přístup, může tyto pochybnosti vyvrátit.

Nyní se dostáváme ke kováři, který se vydává do lesa a chce se oběsit. Muž jde do lesa s provazem a hledá strom vhodný k oběšení. Najednou se před ním kdosi objeví. Kdo je to?

**Matyáš**

*„Podle mě je to čert nebo vodník.“*

**Ondra**

*„Možná nějaký čaroděj, jako Gandalf.“*

**Honza**

*„Já si myslím, že je to čert, možná ďábel.“*

Většina dalších reakcí a tipů byl čert. Děti se chytaly odpovědí svých spolužáků, a když si nebyli jisti, odpověděly jako kamarádi. Nyní jsme stáli před otázkou, co čert udělá s kovářem, který se chce oběsit.

**Anežka**

*„Možná ho vezme do pekla a do kotle.“*

**Dan**

*„Podle mě mu pomůže a uková ten řetěz.“*

**Martin**

*„Možná ho ten čert krutě potrestá.“*

**Míra**

*„Nebo ho promění na něco hnusného, třeba zombie.“*

Z těchto reakcí je jasné, že si děti nekladly ve fantazii žádné a odpovídaly zcela spontánně. Občas záměrně vynechávám odpovědi dětí, které příběh znají. Je dost zajímavé sledovat reakce těch, kteří příběh neznají.

S dětmi jsme se pokusili zpracovat část příběhu z *Fimfárum*, abychom zjistili, jak pracuje naše fantazie a jak budeme odhadovat pokračování příběhu. Dovolte mi tedy tuto část ukončit a zhodnotit.

### **13.3 Závěr třetí části**

Jak jsem předpokládal, děti tato činnost bavila. Byly nadšené, měly jasnou představu o tom, co mají dělat, což pro ně bylo velmi uklidňující. Tato činnost je vlastně typem práce, kdy se dá dětem dobře přiblížit, jak mají pracovat a co přesně je jejich úkol. Pokud se nám podaří navodit vhodnou pracovní atmosféru, zjistíme, že děti pracují s nevídaným zápalem a nadšením pro věc.

Očekával jsem, že děti zapojí ve velké míře fantazii a tak se také stalo. Mnohé jejich odpovědi byly dokonalou ukázkou nespoutané imaginace, která dalece překročí jakékoli očekávání. Dospělí by v těchto případech postupovali mnohem racionálněji, ale děti se nebály sáhnout i do jiných žánrových vod (viz Gandalf), nebo zkrátka zapojit do příběhu postavy a příběhové linky, které jsou jim blízké. Tato část výzkumu byla velmi pohodová zkušenost, která otevřela další možnosti, jak pracovat s fantasií a vlastní představivostí.

## **14 Část IV: Autorství v rámci dramatizace**

### **14.1 Předpokládaný výsledek**

Autorství se dá pojmout nejen v rámci psaní, ale i v rámci dramatizace na určitá témata. Tuto část jsem propojil se školní činností. Tématem hodiny bylo telefonování a jeho zákonitosti. Rozhodl jsem se vyzkoušet děti v oblasti zpracování situace dramatizací. Předpokládal jsem rozložení na skupiny dětí, které k sobě cítí vzájemnou důvěru. Ze svých poznatků o temperamentu žáků jsem mohl odhadnout, kdo se ujme role vůdce, kdo bude spíše pomocníkem a kdo se nechá vést a bude sloužit spíše jako pasivní hráč. Odhadoval jsem, že se některé děti mohou dostat do konfliktu, pokud budou cítit přílišný tlak vedoucího skupiny, což by mohlo ohrozit potencionální výsledek činnosti. Když ale tuto skutečnost pomineme, zjistíme, že i toto jednání je vlastně součástí dětské hry a dramatizace a že konflikt může mít pro výsledek autorské práce velký význam. Dramatizace nakonec probíhala ve čtyřech vyučovacích hodinách po dva dny.

### **14.2 Průběh činnosti (den první)**

V první části hodiny proběhl rozhovor na téma: „telefonování.“ S dětmi jsme se zamysleli nad významem telefonování v našem životě, i jaké zákonitosti by měla tato činnost obsahovat. První část hodiny byla zaměřena na seznámení se s tématem. Děti se tímto způsobem sžili s námětem hodiny, který byl jasně daný už od začátku, aby v nich měnící se činnosti nevyvolaly zmatek.

### **14.3 Rozhovor**

Rozhovor byl zaměřen na bezpečnost a zodpovědnost stejně jako na výhody a úskalí možnosti telefonických hovorů. Poté jsme se dostali k historii komunikace mezi lidmi (i v čase před vynalezením telefonu) a následně jsem žáky seznámil s vynálezcem telefonu, Alexandrem Grahamem Bellem. Sdělil jsem žákům, že právě on je vynálezcem telefonu a jaké kroky nejspíš musel podniknout, než byl telefon uznán jako jeho vynález. Děti se v rozhovoru snažily zamyslet nad tím, jak se Bell cítil, než vynalezl telefon a co prožíval, když se mu konečně podařilo dosáhnout úspěchu. Byla to určitý psychologický rozbor, ve kterém děti trénovaly svou představivost. Poté děti dostaly hlavní propriety. Hlavní postavou příběhu se stal vynálezce Bell a místem konání patentní úřad. Děti měly použít tyto dva prvky a zároveň mohly zahrnout do příběhu další postavy a lokace. Ze čtvrtek a barevných papírů mohly vyrobit rekvizity, které jim pomohou v dramatizaci.

#### 14.4 Výroba rekvizit a nácvik

V další části hodiny jsme se zaměřili na výrobu rekvizit a nácvik. Děti měly za úkol se rozdělit do skupinek a připravit se na vystoupení. Při pozorování jsem zjistil, že většina skupinek zvolila zhruba tento postup.

Nejprve se děti rozdělily. Všichni si vybírali nejbližší kamarády a nezařazení jedinci se pak rozhodovali dodatečně. Samotné rozřazování zabralo asi šest minut času.

Některé děti byly okamžitě přijaty, jiní se museli přesunout k další skupině. V této fázi se dá pozorovat klima třídy i jejich kolektivní statut.

Poté nastala fáze komunikace. Děti vzrušeně hovořily o zadaném tématu a nejprve zcela volně asociovaly. Někteří se snažili navrhnout děj, jiní pouze naslouchali. Na základě pozorování jsem si vytvořil závěr o hierarchii jednotlivých skupinek.

**Skupina 1:** *Čtyři žáci, kde si dominantní postavení získala dívka. Tato žačka má potřebu se hodně vyjadřovat a touží po tom vést skupinu. Dívka měla veškerá konečná rozhodnutí a do čela příběhu ve výsledku postavila výhradně sebe. Díky tomu vznikaly ve skupince občas menší spory, ale nebyly nijak výrazné a zbylí tři členové se nakonec podvolili.*

**Skupina 2:** *Dvě dívky, které zprvu nevěděly jak téma uchopit. Nejprve se pustily do výroby rekvizit a přemýšlely, jak sehraji zadané téma. Dívky spolupracovaly rovnoměrně a nedá se říct, že by některá z nich měla výraznou převahu.*

**Skupina 3:** *Tři dívky a chlapec. V této skupině panoval na první pohled zmatek. Děti se nemohly dohodnout, protože neměly mezi sebou přirozeného vůdce a každý z nich chtěl rozhodovat. Dvě dívky se nakonec tohoto úkoly zhostily zodpovědně, ale chlapec s dívkou téma mírně bojkotovali a narušovali tak průběh nácviku.*

**Skupina 4:** *Dva chlapci, kteří se zprvu vůbec nevěnovali nácviku, ale pouze vzájemné komunikaci mimo dané téma.*

#### 14.5 Dramatizace

Po rozhovoru, nácviku a výrobě rekvizit jsme se dostali k samotné dramatizaci. Děti se posadily na židle a skupina 1 šla předvést výsledek svého snažení.

##### 14.5.1 Průběh dramatizace

**Skupina 1:** *První skupina uchopila příběh velmi zajímavě. Jednalo se A. G. Bella, který se nejprve trápí vynalézáním telefonu. V první scéně jsme sledovali Ztrápeného vynálezce, který vynalezl telefon až na 54 pokus. Poté se muž odebere na patentní úřad, kde svede souboj s nerudným úředníkem, který mu nechce*



*povolení vydat. Bell se pravidelně vrací ke své manželce, kde se jí svěřuje se svým trápením.*

Pojetí příběhu bylo velmi vtipné. Děti se svých rolí zhostily zodpovědně a s veškerým nasazením. Byla to vlastně částečně organizovaná hra. Děti-herci své dialogy improvizovali. Dívka v roli vynálezce potvrdila svůj statut vedoucího skupiny, protože měla nejvíc prostoru ve hře (což se ukázalo už při nácviku). Měla ale chápavé a vstřícné spoluhráče, kteří v tomto úsilí podpořili.

**Skupina 3:** *Skupina dva pojala příběh velmi podobně, ale zakomponovala do něj Bellovy děti. Jejich projev byl trochu nepřehledný a nakonec děti řekly, že se jim to nepovedlo a hru zastavily. Dva herci totiž mírně bojkotovali konzistenci připravené hry a už tak křehká morálka týmu se rozpadla.*

Tento fakt ale vůbec neberu jako chybu nebo selhání. Zastavení hry je zcela přirozený prvek. V dětské hře jsou totiž velmi důležité nejen role, ale i přirozenost a spontaneita aktérů. Dramatizací se děti vlastně noří do přirozené hry, která je jim vlastní. Děti hru berou velmi vážně a je pro ně nedílnou součástí projevu. Pokud nemají společný cíl, hra se rozpadá a vše začíná znovu. Nesourodost této skupiny způsobila zastavení hry. Ovšem nikoli mnou, ale samotnými dětmi.

**Skupina 2:** *Dívky ze skupiny 2 si pomohly rekvizitami a scénářem. Do rolí stylizovaly sebe a celý text odříkaly přesně tak, jak jej napsaly. Jednalo se o telefonický rozhovor mezi nimi, zasazený do kontextu hry.*

Mohlo by se zdát, že dívky vybočily z tématu. A je to pravda. Ale nikoli chyba. Obě dvě prokázaly jistou dávku odvahy a samostatného přístupu. Dokonce si sepsaly svůj vlastní scénář, který, ač byl velmi jednoduchý a prostý, je dokonalou ukázkou autorského přístupu. Dialog zjevně vycházel ze zkušenosti, protože připomínal telefonický hovor, který mezi dívkami zřejmě běžně probíhá. Tím se potvrzují teze, že autorství dětí je spontánní a vychází z jejich vlastní zkušenosti.

**Skupina 4:** *Chlapci se na výsledném pojetí sice shodli, ale jeden z nich posléze odmítl svou úlohu sehrát a hra se nakonec nekonala.*

Odmítnutí je ve hře zcela přirozené. Jelikož je jeden z chlapců plachého charakteru, z jeho vlastních slov jsem usoudil, že si nebyl jistý výsledkem jejich společné práce. Ani tento projev není chybou, nýbrž dalším pohledem na věc. Kdykoli vedu děti k možnosti vyjádřit se autorsky, zdůrazňuji jim, že vše probíhá zcela dobrovolně a nic z toho, co vytvoří, mi nemusí ukazovat, ani za to nebudou hodnoceny. Většina dětí má chuť se

prezentovat, ale najdou se i takoví, kteří se nechtějí dělit o své pocity ze hry.

#### **14.6 Závěr**

Děti dokázaly, že dramatizace v jejich rukách nabývá nebývalých rozměrů. Závěr činnosti vyvrcholil ve chvíli, kdy se ke konci dvouhodinové činnosti zapojili téměř všichni. Základem všeho bylo představení první skupiny, ze kterého se zachoval námět. Jelikož děti svou práci nestihly dokončit, vyvinuly iniciativu a na jejich požádání jsme pokračovali v činnosti i druhý den.

### **15 Dramatizace (den druhý)**

Naše snaha o dramatizaci na téma „telefonování“ se nečekaně přenesla i do druhého dne. Tento proces byl ve výsledku především nápadem dětí, které se chtěly tímto tématem dále zabývat. Už první den byly patrné snahy o zapojení celé třídy. Iniciativa dětí byla vyslyšena a pokračovali jsme i následující den. Tentokrát jsem se rozhodl činnost pouze sledovat. Moje role se omezila na průvodce a pozorovatele. Cílem této činnosti byla spontánní hra.

#### **15.1 Úvod činnosti**

Na začátku hodiny jsme zmapovali činnost z předchozího dne a načrtli si přibližnou podobu hry. Děti měly jasnou představu o tom, kde chtějí navázat, protože o všem diskutovaly a přemýšlely už předchozí den po ukončení hry. Na úvod hodiny jsme si sedli a povídali si o předchozí činnosti. Děti si přibližně zmapovaly průběh činnosti z předchozího dne a zamyslely se nad možnostmi pokračování.

##### **15.1.1 1 hodina (přípravná)**

Nejprve přišla na řadu obnova a výroba rekvizit. Jelikož jsme přešli ze třídy do družiny, měli jsme mnohem více prostoru, který jsme mohli využít ke hře. Děti si vzaly jako rekvizity stůl, konev, hrnky a tak dále. Potom si rozdělily role, které budou v příběhu ztvárňovat. Tentokrát se zapojila celá třída a „režie“ se ujala jedna dívka.

Po přípravě rekvizit a hracího pole přišel na řadu nácvik. Děti si rozdělily úlohy, nacvičovaly svoje role. Žáci se chvílemi dohadovali. Je vidět, že někteří jedinci nesnesli vedení a snažili se spíše individualizovat. Iva se pasovala do role režisérky a snažila se všechny téměř dospělým způsobem řídit. Některým dětem ale takový systém nevyhovoval a docházelo k menším sporům. I proto se zkouška protáhla na časový úsek 42 minut. Děti mají velkou potřebu seberealizace a pocit individuality je pro některé z nich naprosto klíčový. Proto je pro ně obtížnější se nechat vést, protože se vždy najde někdo, kdo chce ostatním oponovat. Zkouška proto působila zmateně a přesto už zahrnovala jasné herní principy. Děti se pasovaly do různých rolí a v nich už vlastně hrály, ačkoli to z jejich pohledu byl teprve nácvik. Mezi dětmi panovala velmi tvůrčí nálada. Původní krátká scénka o Bellovi a patentním úřadu se tak rozšířila o další lokace.

### 15.1.2 2 hodina (představení)

Děti pojaly představení vážně. Nejprve se všechny připravily na svá místa a potom celou skupinu představila režisérka Iva jako divadelní společnost *Čarodějové*. Zhruba nastínila průběh děje a děti se pustily do díla.

*Děj: Začátek příběhu byl totožný jako předchozí den. A. G. Bell se snaží vynalézt telefon a vyjde mu to až na asi 42 pokus. Poté vše oznámí své ženě a jde na patentní úřad, kde se setkává s nerudným úředníkem, který mu povolení nechce vydat (tato sekvence se několikrát opakuje). Bell se posléze vydá do hospody, kde svůj úspěch zapíjí.*

Ačkoli jsme svědky mnoha opakování, pojetí celého příběhu bylo velmi vtipné. Obzvláště Matyáš se svou rolí úředníka popasoval výtečně. Hra dětí může v tomto podání působit jaksi zmateně a nesourodě, ale je na ní vidět určitý řád. Některé děti se také do hry střídavě vraceli a odcházeli, což je pro dětskou hru zcela přirozené. Žáci často improvizovali a přicházeli na nové myšlenky v průběhu představení. V této formě dramatizace jsem byl svědkem spontánního autorství. Děti vytvořily koncept příběhu a v něm tvořily různé role. V těchto rolích se během hry dokonce střídaly. Tento poznatek je velmi vzácný. Dětská hra je neřízená a i když jí dáme směr, může se každou chvílí změnit. Tyto situace jsou navíc velmi příznivé nejen pro prohloubení vztahů, ale i pro odkrytí případných nesrovnalostí a konfliktů v kolektivu, které nejsou vidět na první pohled, ale bují kdesi uvnitř.

Role učitele v dramatizaci by měla vycházet z role průvodce. Pokud se budeme snažit hru striktně řídit, připravíme ji o spontánnost a podstatu, která vychází z neřízenosti. Pokud ji necháme zcela volně, může se nám z hodiny stát zmatek a anarchie. Důležité je nahodit téma a mantinely. Tyto mantinely se týkají především chování. Děti by měly vědět, kam až mohou zajít a kde je hranice, kdy hra končí. Tímto koncem myslím kázeňské přestupky, nikoli hru jako takovou, která má v podstatě nekonečný rozměr. Učitel by se ale neměl snažit hru autoritativně řídit, nebo ji nějak výrazně ovlivňovat. Dospělý člověk vyžaduje v autorství absolutní disciplínu a soustředěnost a zároveň schopnost se držet tématu. Děti potřebují prostor a možnost se projevit spontánně, takže bychom jejich hru narušili a připravili o podstatu věci.

## 15.2 Závěr čtvrté části

Po dva dny jsem byl svědkem v podstatě spontánní autorské tvorby. Vzniklo něco mimořádně živelného, nespoutaného, bezprostředního a zároveň smysluplného a svým způsobem organizovaného. Pokud přistoupíme na svou roli a nebudeme se příliš angažovat v samotné dětské hře, máme šanci na úspěch, ale necitlivý přístup může celou rozehranou partii zbořit. Proto by měl učitel ke hře citlivě přistupovat a zasahovat jen když je to nezbytně nutné.

Z těchto dvou dnů jsem nabyl pocitu, že děti mnohdy nepotřebují rady dospělých či jakékoli pokusy o směřování. Učitel by měl fungovat jako průvodce, který určí hranice a vymezí prostor ke hře. Samotný proces bychom měli spíše sledovat z povzdálí a zasahovat jen v krajním případě. Je možné, že se zprvu zalekneme zdánlivé nekonzistence a budeme překvapeni formou hry i jejím směřováním. Pro děti je ale tento postup přirozený a logický. Jejich hra často nesplňuje naše představy o dramatizaci. Dospělí lidé mají odlišné představy a zpracování tématu dramatizací. Dětská hra, nsvázaná konvencemi a neznalá těch „správných“ postupů, tak na nás může působit přinejmenším zvláště. Pokud ale přistoupíme na její pravidla, dostane se nám nevšedního zážitku. Pomocí dramatizace totiž odhalíme i vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě a hra může působit jako analýza třídního klimatu. Pokud chce učitel poznat své děti, může jim zadat dramatizaci jako hru a sám vyvodit z činnosti závěry o jeho svěřencích. Ve hře se dají odhalit i detaily a rysy chování, které jsou v běžném vyučování nepostřehnutelné, nebo jen obtížně odhalitelné. Dramatizace se dá chápat jako určitá analyzační metoda. Je důležité myslet na to, že se dramatizace lépe uplatňuje v menších skupinách. Pokud ale překonáme obavy, dostane se nám minimálně zajímavého zážitku.

## 16 Část V (díl první): Autorství v rámci psaných textů

V této části jsem se dostal k autorskému psaní bez berliček. V předchozích psaných textech jsem využíval známé příběhy nebo motivy, ze kterých jsme tvořili další postup. V této části jsem se zaměřil na experimentální psaní. Děti dostaly zadané téma, což byla jediná indicie, kterou měly.

### 16.1 Předpokládaný výsledek

Vzhledem k volbě tématu jsem očekával vesměs podobně reakce u všech dětí. Očekával jsem překvapení a možná mírný zmatek a zával dotazů: „Co s tím?“ Už předem mohu říct, že jsem děti velmi podcenil.

U mladších dětí jsem očekával heslovitější pojetí textu a celkově kratší textové úseky. Naopak u vyšších ročníků jsem očekával košatější pojetí a „složitější“ úvahy.

### 16.2 Průběh činnosti

V rámci výzkumu jsem prošel tři třídy (3-5 ročník). Ve všech třídách jsem začal stejně. Celou činnost jsem zahájil rozhovorem o psaní.

*„Píšete si doma deníčky? Píšete někdy jen tak?“*

Rozhovor byl zkrátka veden tímto způsobem. Děti se ochotně vyjadřovaly. Přišel jsem na to, že mnoho z nich se zabývá psaním na jakési nevědomé úrovni. Pro děti je to přirozenost, kterou nevnímají stejně složitou optikou jako my. Po rozhovoru přišlo na řadu zadání tématu. Námětem jejich zamyšlení mělo být téma: *smrt*.

První reakcí dětí bylo udivení. Chvíli jsme hovořili o smrti a žáci dostali za úkol napsat to, co je s tématem smrti napadne. Nebyli omezeni časem, materiálem ani „cílem“ výuky. Jako výstupní hodnocení je brán jakýkoli text. Prázdný papír nebo dvě A4.

### 16.3 Práce jednotlivých tříd

Nyní Vás seznámím s vybranými texty dětí z jednotlivých ročníků.

#### 3 třída

##### Štěpán

*„Nemoc, pohřeb, smutek.“*

##### Kája

*„Vražda, mrtvola, krev.“*

##### Šimon

*„Smrt může být bolestivá, bezbolestná, rychlá, pomalá, ale nejhorší je asi mučení.“*

## **Robin**

*„Smutek, policie, černá, pohřeb, svíčky, mramor, slzy, postel a spoustu dalších asociací.“*

## **Matěj**

*„Rakev, hřbitov, nebe, peklo. Celá rodina je smutná. Dědictví, ukřižování, děda, babička, praděda, prababička a další asociace.“*

## **Jana**

*„Stesk, touha být s blízkými, pláč, hřbitov, fotografie pro vzpomínku, Památky. Ubývání rodiny, nepříjemná věc a zařizování.“*

## **Eliška**

*„Smrt je taková smutná a strašidelná. Když máte někoho rádi a umře, tak jste moc smutní. A pak byste chtěli tam za ním taky. Protože ho máte moc, ale vážně moc rádi. Ale takový je váš život. Kdo zemře a kdo ne, to je taková příroda.“*

## **Linda**

*„Smrt. Co se stane po smrti. Někdo tvrdí, že se proměníme ve zvíře a jiní, že pořád žijeme, ale v nebi. Ale já tvrdím, že je konec dlouhého života, a proto bysme si měli vážně každé vteřiny a užívat ji co nejlépe.“*

### **16.3.1 Závěr práce ve třetí třídě**

Třetí třída mě velmi překvapila. Děti tu měly nejvíce dotazů k průběhu činnosti, ale rozhodně méně, než jsem čekal. Do práce se pustili se zájmem a činnost jim vystačila asi na 40 minut. Dostal jsem pouze dva prázdné papíry, většina dětí se poctivě a věcně zamyslela. Některým dětem umřel v době výzkumu příbuzný, ale žáci na sobě nedali nic znát. Naopak se tyto jedinci pustili do práce s ještě větším zájmem.

Většina dětí odpovídala heslovitě. Jejich asociace se omezily na výrazy, které smrt vystihují. Postoj žáků ke smrti je ve většině případů negativní. Vnímají ji jako traumatizující a smutnou záležitost. Děti v tomto věku se podle mě dokážou smrtí zabývat, i když jen na určité úrovni. A jejich uvažování může být velmi zajímavé. Mnohdy rozhodně zajímavější, než uvažování dospělých lidí. Z výzkumu jsem nabral pocit, že dětem se snadněji hovoří, než píše. A to především v nižším věku. Ačkoli se jedná o poznatek nejspíše dobře známý, pro začínajícího učitele a diplomanta je to poznatek k nezaplacení.

#### **4 třída**

##### **Hynek**

*„Smrt je něco jako že na všechno zapomenete a oslepnete, ale necítíte nic. Je to, jako kdybyste neexistoval. Hodně jsem přemýšlel o smrti a není to hezký pocit. Pak nevíte, co se děje ve světě. Nemůžete vědět, co se stane vašim dětem, teda jestli nějaké máte. Ani nemůžete vědět, co je za rok. A ani nemůžete vědět, jak se jmenují vaši synovci. Teda jestli umřete dřív, než se narodí.“*

##### **Karolína**

*„Hřbitov, pohřeb, pomník, smutek, černá. V první třídě nám zemřela paní učitelka Jitka. Bylo to den před vysvědčením, a když si na to vzpomenu, je mi smutno. Pamatuji si, když jsem to říkala kamarádce. Nejdřív mi nevěřila a pak jsme brečely, celá třída byla smutná. Když jsme byly s mamkou ve Francii, byl tam válečný hřbitov, kde je pochováno asi 14000 vojáků.“*

##### **Michal**

*„Smrt je špatná. Zemřít lze na jakoukoli nemoc, třeba na klasickou chřipku, ale zemřít můžete, i když nejste nemocní. Berte to tak, že dnešní den může být poslední den a že nikdo není nesmrtelný a že smrti se nedá zabránit.“*

##### **Lucie**

*„Smrt je velká, ovšem se jí každý bojí. Já nad tím pořád přemýšlím. Je to velká hrůza. Já myslím, že je to nějaké znamení.“*

##### **Michaela**

*„Smrt je temná, černá, mrtvá. Nikdo o ní neví, když umírá. Smrt je různá. Smrt ve spánku, smrt ze stáří nebo z nemoci. Po smrti se nedá nic vrátit. Mrtví nic necítí, už není. Smrt je nepředvídatelná, někdy přijde a potom nechce pryč.“*

##### **David**

*„Já nevím, jak umřu. Ale někdy nad tím přemýšlím. Vždycky se bojím letět letadlem, protože si myslím, že letadlo spadne. Někdy si myslím, že mě někdo zastřelí, ale někdy si zas myslím, že budu nejstarší člověk na světě. Ale pak si myslím, že půjdu domů, někdo přijde a zabije mě. A taky si myslím, že bude třetí světová válka a zničí se celý svět.“*

## Ondra

*„Smrt, to je, když nějaký člověk umře. Někdy se zamyslím a představuju si, jak to bude vypadat, až umřu. V první třídě nám umřela paní učitelka.“*

## Dominik

*„Smrt je smutná. Ale každé jednou zemře. Všichni se bojíme smrti, někdo možná ne. Žijem jenom jednou. Jednou zemřeme všichni.“*

## Kryštof

*„Já si myslím, že smrtí začíná nový život. Smrt je možná bolestivá, možná ne. Ale když vám někdo blízký umře, je to moc smutné.“*

## Miroslava

*„Je to divné, ale je to pravda. Já si představuju smrt nějak takhle. Napřed vás něco začne hodně bolet. Pak zavoláte do nemocnice, ty vás převevou, tam vás dají do jiného obleku. Pak vás dají na lůžko a přijde se na vás podívat doktor. Některým udělá operaci. Někteří to nepřežijou a umřou, někteří jí neprojdou (že ji nemusí dělat). Tak zůstanou na lůžku a musí jíst, aby přežili. Jenže někteří odmítnou to jídlo. A když člověk nejí, jeho tělo nevydrží a zhroutí se.“*

### 16.3.2 Závěr práce ve čtvrté třídě

Čtvrtáci se rozhodli jít jinou cestou. Je vidět, že jsou o něco starší, respektive je to znát na jejich projevu. Z toho pochází jeden vzácný poznatek, který si my začátečníci neuvědomujeme. Mezi dětmi na prvním stupni jsou velké rozdíly a každý ročník je velmi unikátní. Děti ve čtvrté třídě zvolili košatější „instrumentaci“ a psali myšlenkově složitější „dílka.“ Většina z nich nevolila cestu hesel, ale zamýšleli se v obrovském myšlenkovém rozpětí.

Jejich příběhy jsou velmi zajímavé a často vás zasáhnou. Mě osobně velmi oslovily, i když jsou v nich často líčeny těžké zkušenosti. Na druhou stranu musím říct, že jsem nezaregistroval projevy hlubokého smutku nebo dokonce traumatu. Děti se o své zkušenosti podělily se zájmem. Jejich upřímné a mnohdy velmi hluboké sdílení niterných prožitků mě mile překvapilo. Povídání o smrti nemusí být pro děti traumatizujícím zážitkem. Naopak. Z jejich prací jasně vidíme, že ji dokážou brát s odstupem, jako součást života. Některé části úvah jsem záměrně vypustil, nebo zkrátil. Navzdory vážnému tématu byl společný čas příjemným a obohacujícím prožitkem.



## **5 třída**

### **Lucie**

*„Snažit se zapomenout. Pes, morče, kocour, prababička. Do školy chodit v černém oblečení. Přemýšlet o tom mrtvém. Ten dotyčný pořád myslí na zemřelého, takže nemůže třeba v noci usnout. Stalo se to na Vánoce. Nechce do školy, omluvenka do školy.“*

### **Petra**

*„Postel, pohřeb, babička, postel, rakovina... už nevím, vím... doktorka, bojím se smrti. Nechat děti myslet na smrt? Divné, třeba umře celý svět zítra. Já si občas myslím, že umřu takovou smrtí, že to prostě nejde popsat. Viděla jsem film, nevím, jak se jmenuje, ale asi navždy robotem? Fakt nevím a tam bylo, že nějaká rodinka si objednala robota Jacka a pak tam bylo, že on myslel jako člověk a pak se stal člověkem. Kvůli jedné ženě. A pak ona umírala, tak on si vypořádal přístroje.“*

### **Fanda**

*„Ve starověku sekali hlavy. Smrt v letadle, když spadne. Výbuch elektrárny. Vůbec nepřemýšlím o své smrti ani smrti svých blízkých.“*

### **Katka**

*„Pohřeb. Smrt je to, co nevíte, kdy přijde. Je nečekaná, bolest, je záludná a zlá a bere nám ze života blízký, rodinu...“*

### **Natka**

*„Člověk nebo zvíře jednou zemře.“*

### **Ondra**

*„Kostra v černém plášti s kapucí, černá, smůla, opak života, děsivé dějiny, hloupost, lektvar nesmrtelnosti, to, co se stane každému. Hřbitov, rakev, hrob, smutek, nehoda.“*

### **Tomáš**

*„Smrt je něco, co musí přijít, ať chceme nebo ne. Někdo se smrti bojí, někdo neví, co se stane, až zemřeme.“*

### **Natálie**

*„Já si představím všechny své přátele, všechny z rodiny, zvířata, všechny, co kdy umřeli.“*

**Tomáš**

*„Něco, co přijde ke každému z nás. Až ten člověk umře, tak ho už nikdy neuvidíme, akorát na fotkách. Zajímalo by mě, na co ten někdo umřel. Určitě to potká každého z nás.“*

### **16.3.3 Závěr práce v páté třídě**

Zdá se to zvláštní, ale děti v páté třídě vsadili z velké části na heslovité pojetí a jejich práce byla překvapivě méně košatá, než práce čtvrtáků. Jsem přesvědčen, že autorská práce, či autorské psaní, pokud chcete, nám může ukázat celkový profil třídy. Třídní kolektiv, který v sobě ukrývá určitou energii, probouzí i jiné aspekty myšlení. Výkonný žák se může v pomalejším kolektivu paradoxně ztratit a nechat spát své vlohy, protože mu stačí jen částečné síly a i tak vyniká nad ostatními.

Děti v páté třídě se chopily práce zodpovědně a snažily se bezděky splnit úkol. Na všech třídách byla vidět snaha práci dokončit. Nepozoroval jsem výrazné známky odporu, nebo nechuti k práci. Spíše naopak.

#### 16.4 Závěr páté části

Pokud se mám rozhodnout, jak zhodnotit pátou část, musím se trochu zamyslet. Především se mi líbil přístup žáků, kteří se rozhodli nic nepodcenit a skutečně velmi dobře spolupracovali. Děti se dokonce zdržely dotazů a snažily se na vše přijít samy. Je to zajímavé, neboť jsem čekal větší zával dotazů. Každý se snažil vyřešit úkol svým vlastním, originálním způsobem a jen v pár případech se stalo, že nikdo neodpověděl a nedodal konečnou práci. Tuto skutečnost jsem ovšem nebral jako výrazný problém, neboť jsem děti „upozornil“, že nemusí odevzdat nic, pokud nemají nápad.

V závěrečných pracích se projevilo celkové naladění třídy. Čtvrtá třída se projevila jako „nejukecanější“, neboť odevzdala nejkošatější a nejdělnější práce. Překvapivě se ve výsledku shodoval třetí a pátý ročník. Obě třídy pojaly téma jako heslovité útržky, či spíše soubor asociací. Čtvrtá třída pojala téma jako vyprávění a zapojila do něj určitou příběhovou linku.

V závěru nelze říci, která třída byla „nejlepší“. O to v autorském psaní nejde. Důležitá je chuť se zapojit, zapojit sebe, své myšlenky, ale i vnitřního partnera, který nás provází a dodává nám inspiraci. Z výzkumu jsem si odnesl příjemný pocit dobře stráveného času, který jsme zužitkovali k naší spokojenosti, času, který nebyl zbytečně promrhaný. I z toho důvodu jsem se rozhodl oslovit děti ze stejných tříd ještě jednou a podniknout ještě jednu cestu do tajů autorské tvorby.

## 17 Část V (díl druhý): Autorství v rámci psaných textů

V druhém díle páté části jsem udělal podobnou věc, jako v díle prvním. S dětmi jsme se pustili do úvah a myšlenkových pochodů. Přešli jsme na druhou stranu a téma *smrti* nahradili tématem: *Život*. Hlavním cílem bylo zjistit, jak se ty samé děti poperou s takovou změnou, zkrátka, jak se jejich tvořivost promění v rámci změny tématu. Pojdme se tedy podívat na výsledky našeho bádání. Svou pozornost jsem zaměřil na třídy, se kterými jsem pracoval předtím.

Zvolení zmíněného tématu byla účelná, ale o tom si povíme až později. Nyní k jednotlivým autorským vyjádřením.

### 3 třída

#### Robin

*„Jídlo, dovolená, nemoc, oslava, sport, medaile, rodina, pot, poháry, kamarádi a spousta dalších asociací. Nechybí dokonce ani prezident, sranda či zázrak.“*

#### Dan

*„Krása, svatba, klid.“*

#### Míša

*„Život máme, abychom si užívali, zkoušeli nové věci a našli nové přátele. Život je proto, abychom se měli rádi a abychom měli rádi i ty ostatní. Mít děti a nebýt sám, to je to nejdůležitější. A mít kolem sebe plno hodných kamarádů a kamarádek a měli zdraví ukrytý v srdci.“*

#### Patrik

*„Je na nás, jak ho prožijeme. V životě se děje spousta divných, krásných a šťastných věcí. Máme ho každý stejně. Život není vidět. Skoro při každé hře se stane zranění, ale také zábava. Život máme jenom jeden.“*

#### Radek

*„Život máme, abychom si užívali život.“*

#### Šimon

*„Smysl života pro mě: rodina, fotbal, úspěchy, kamarádi, zábava, sranda.“*

#### Štěpán

*„Smysl života: radost, rodina, smutek.“*

#### Tereza

*„Život máme každý stejně. Záleží na nás, jak ho využijeme. Život nemůžeme nahmatat. Života si mnoho lidí neváží a pak to končí tragédií. Náš život končí smrtí a začíná narozením. Životovo (citace autora) nepřáteli jsou nemoce a smrt.“*

### **Aneta**

*„Pro mě je smysl života hlavně rodina. A jediné, čeho chci v životě dosáhnout, je užít si ho! Protože život máme jen jeden.“*

### **Linda**

*„Život. Někdo ho má rád krátký, ale krásný a někdo ho má dlouhý, ale krátký. Já bych ho chtěla prožít jako módní návrhářka. Život vám nosí hezké i škaredé věci, ale musíme se ohlížet jen na ty hezké věci.“*

#### **17.1 Závěr práce ve třetí třídě**

Seznámení s činností bylo snadné, protože jsme tuto práci s dětmi dělali už předtím. Žáci se ochotně zapojili, ale shodli jsme se na tom, že přemýšlet o životě je malinko složitější a ošemetné. I tak se děti zapojily do práce s chutí. Texty z vybraných prací to jen dokazují.

Práce ve třetí třídě byla poklidná. Děti se snažily komunikovat mezi sebou, ale našli se i jedinci, kteří neměli o spolupráci zájem. Některým vzájemná komunikace vyhovovala, někteří se naopak stáhli do sebe a vyžadovali větší soustředění. I tak je vidět, že děti ve třetí třídě jsou schopny složitějších a poměrně zajímavých úvah se skoro až filozofickým podtextem. Tedy alespoň v některých případech.

#### 4 třída

##### Natálka

*„Život je někdy dobrý, ale někdy je otravný, zábavný, smutný i zlý, ale je prostě fajn. Já jsem z Budějovic a taťka z Prahy, všude je spousta radosti, ale někdy smutku. Mamka bydlí s dvěma ségrama a bráchou a strejdou v Hořicích na Šumavě. A taťka s tetou a ségrou za nádražím. Moje koníčky jsou hraní tenisu, aikida, malování atd. Já bych chtěla psa, protože asi před půl rokem nám umřel pejsek. Chodit do školy je nuda, ale někdy mě něco zaujme a taky nechci být hloupá. A někdy čas rychle ubíhá a někdy hrozně pomalu. Naše paní učitelka je hodná, chtěla bych ji mít až do deváté třídy.“*

##### Kristýna

*Život je krásná věc. Někdy se bojím, co bude dál. Moje rodina je hodná, ale mamka jde na operaci a teta z Polska nevidí na jedno oko. Mám sen, abych poznala tátu a dědu, vůbec je neznám a druhý přání, abych měla ségru. Moc mě to mrzí, ale takovej je život. V sobotu mám oslavu, je mi deset let a konečně dostanu batoh. Můj život je zajímavý, mám 4 tety, 3 strejdy a babičku. Vůbec bych nevyměnila naši paní učitelku za jinou, je hodná a máme ji rádi. Paní učitelka je hodná, laskavá a máme ji rádi. Teďka píšem o životě. Moje mamka pracuje v hospodě a babička dělá uklízečku a teta pracuje jako sestřička. Já bych chtěla být doktorkou. Teďka Kryštof udělal velkou kravinu. Nevím, co dál. Nejvíc se těším domů.“*

##### Miroslava

*„Můj sen byl stát se slavnou malíčkou, ale napadlo mě, že bych se stala právníkem a soudila lidi, jestli třeba někoho zranili. Moje máma říká, že jsem trhlá, ale nápad, že budu právníkem, se jí hodně zalíbil, stejně jako tátovi a mým sedmi sourozencům. Ve skutečnosti jsem jedináček. Vždy jsem si přála mít mladšího sourozence, ale někdy nejde život podle představ. Mám různé sny. Sestra říká, že i mluvím ze spaní. Také máme doma fenku Lilinu. Je jí 42 let, v září jí bude 49, ale zajímá mě, proč psi neslaví narozeniny. My je slavíme, ale proč ne zvířata? To mě zajímá. Někdy si připadám hloupá. Třeba v pětiminutovce. Napíšu tam příklad špatně a na tabuli to vypočítám správně. Svoje narozeniny slavím 20 prosince, což znamená, že jsem střelec a taky mi zbývají 4 dny do Vánoc, ale někdy mi připadá, že mám dvě znamení. Střelce a kozoroha. Nevím, proč jsem někdy hodně tvrdohlavá, holky říkají, že jsem střelenej kozoroh.“*

##### Aneta

*„Život je život, o kterém si ty rozhoduješ a život je každého, no dá se to tak říct, každý má svůj život a když někdo zemře, tak ten život nemá. Má ho možná, ale nikdo o tom neví, protože ten život je jenom jeden. Pro mrtvého neznamena nic. Život je něco důležitého, ale pro ty, kteří ještě žijou. Ale i tak ti rodiče poroučí, tak to prostě v životě je.“*

## **Erika**

*„Pro někoho je život těžký a pro někoho zase ne, mně se můj život líbí. Jsem ráda, že tenhle život žiju. Někdo žije svůj život hezky, ale někdo svůj život nebere vážně, nebo o sebe nepečuje. Mně asi před dvěma lety zemřel děda. A je mi to líto. Mám ho pořád ráda.“*

## **Majda**

*„V životě jsou krásné chvíle, ale i hnusné chvíle. Veselé i smutné chvíle. V životě se toho hodně naučíme, hodně zažijeme. Život je holt občas krutej. Život může být super. Život je hodný, ale občas i zlý.“*

## **Káťa**

*„Mám strašně ráda koně. Každý čtvrtek odpoledne na nich jezdím. Až bude velká, chci pracovat se zvířaty, hlavně s koňmi. Nejráději mám jednoho koně. Jmenuje se Miracle, rozumím si s ní. Moc toho neumí, ale my ji učíme. Je šikovná. A teď o mně. Jmenuji se Kateřina Koptová a je mi 10 let. Mám jednu sestru. Doma mám dvě kočky a dvacet slepic. Nejvíce se mi líbí, když mi babička vypráví, jak to bylo, když byla malá. Tohle bylo o mně a rodině. Ahoj, Káťa.“*

## **Michal**

*„Jsem rád, že žiji. Jsem rád, že jsem rád, že žiji.“*

## **Vašek**

*„Bez života bychom nemohli chodit, myslet, číst, psát, počítat, mluvit atd. Život není nesmyslný, ale naopak. Život je to, že se narodíte, dospějete, zestárnete a zemřete, a když zemřete, tak vlastně žijete, ale v ráji.“*

## **Daniel**

*„Život pro mě znamená víc než smrt. Hraju tenis, rodiče na mě koukaj. Někdy si zahraju s rodičema. Hlavní je zdraví a rodina.“*

## **Kryštof**

*„Život je vzácný a musíme si ho vážit a nesmíme ho promarnit. Nesmíme ho promarnit u televize nebo počítače.“*

## **Michaela**

*„Život. Nikdo by si nepřál nic lepšího, leda tak hlupák. Život je dar, který nechce nikdo ztratit. Život je talisman každého z nás a kdo si ho neváží, ten na to brzy doplatí. Život je jako věrný pes. Musíme se o něj starat, krmit ho a hlavně projevovat mu lásku. Kdo to nedělá, tak od něj uteče a najde si jiného majitele.“*

## 17.2 Závěr práce ve čtvrté třídě

Očekával jsem zhruba podobný výsledek jako u minulého setkání. A nemýlil jsem se. Děti ze 4. A projevily svou kreativitu a dokázaly, že se umí velmi zajímavě a poutavě zamyslet. Z našeho minulého setkání si zřejmě něco vzaly a po zadání úkolu už pracovaly bez větších otázek samostatně a pilně. Z našeho setkání vyšlo spoustu zajímavých postřehů na téma *Život*.

Téma bylo pro děti zpočátku obtížněji uchopitelné. Očekával jsem řadu prací, které se budou zevrubněji zabývat rodinou nebo dětmi samotnými. A nemýlil jsem se, leč některé práce se zabývaly i filozofičtější stránkou života a některé děti se nebály sáhnout do abstraktních končin. Je vidět, že s přibývajícím věkem se citlivost a vztah k abstraktním tématům prohlubuje.

Práce ve čtvrté třídě byla velmi příjemná a přínosná. Díky za každou takovou činnost a skvělou tvůrčí atmosféru.



## 5 třída

### Martin

*„Zábava, budoucnost, přítomnost. Listnaté stromy a lesy. Vše co mám, číslo 1 (život je jen jeden), smrt, štěstí, problémy, životní zkušenosti, ničení Země, kácení lesů, volný čas a spoustu dalších asociací.“*

### Verča (zde se pokusím dodržet žákem napsanou formu textu)

*„Přála bych si, aby se kosti nelámaly, aby se rodiče nehádali.*

*Voda křišťálově čistá, pěkná některá místa.*

*Život bez romů, bylo by víc domů.*

*Aby trnky byly sladké, děti nemají rády trpké.*

*Jablka rostla dál, soused nám je dal.“*

### Kateřina

*„Mám ráda svůj život. Rozhodně ho nechci měnit. Mám ráda velké plány do budoucna. Chci se stát veterinářkou., chtěla bych vlastnit velkou farmu s koňmi a brzy toho budu chtít ještě víc. Ted' mám dvě kachny, které mají už devět vajec, kocoura, který se jmenuje Čiki, králíka Oliho. Mám také skvělou rodinu. Bratra Matyáše, sestru Janu, taťku Petra a mamku Janu. Všichni jsou na mě moc hodní.“*

### Natálie

*„Je to úžasná zkušenost. Stane se hodně dobrých i špatných věcí, ale vždycky to nějak dopadne. Někdy se směješ, někdy brečíš nebo tě bolí, musíš se s tím poprat. Když se naroí miminko je to hezká chvíle. Je to nový život. Život mám před sebou a doufám, že se mi podaří si ho užít.“*

### Andrea

*„Když se řekne život, představím si, že se někdo narodí. Pak něco za život zažije a umře. Každý den zažijeme něco hezkého i smutného. To hezké je třeba to, že máme narozeniny nebo že už je jaro, přijde k nám kamarádka.“*

### Neroli

*„Chci, aby existovaly takový čtverečky, co hodíme na zem a změní se to do televize a do počítače a do telefonu. V budoucnosti se chci stát učitelkou AJ. Chtěla bych, aby naše třída spala ve škole. Chtěla bych jet do Egypta na školní třídě.“*

## **Kačka**

*„Můj život je obyčejný. Když jsem chodila do školky, potkala jsem nejlepší kamarádky, co jsme se s ní dost nasmály. Když jsme šly do školy, tak jsme potkaly další kamarádku a jsem ráda, že je mám dodnes.“*

## **Natálie**

*„Život nám někdy dává a někdy bere. Ale mým snem je mít morčata. 20, 30 i 40 morčat, taky osmáky. Život by nebyl, kdyby nebyla příroda. Bez ní bychom neexistovali. Tak proč tolik lidí zemi ničí, když nám tolik dává? Dejte něco přírodě a ona vám to vrátí.“*

## **Tomáš**

*„K životu potřebujeme kyslík. V budoucnu bych chtěl být takový, jaký jsem teď. No možná bych chtěl mít nějakou dobrou práci a nějaké dobré auto. Určitě bych nechtěl potkat pár lidí ze školy, protože si s nimi nerozumí a s některými si rozumím už od školky.“*

### **17.3 Závěr práce v páté třídě**

Práce v páté třídě byla velmi přínosná a příjemná, ostatně stejně jako ve všech ostatních třídách. Děti pracovaly a vymýšlely a dostaly se k velmi zajímavým výsledkům. Překvapilo mě, jak si děti s úkolem poradily. Jsem přesvědčen, že každá z ukázek si zaslouží pozornost. Děti se ukázaly jako přemýšlivé a zajímavé bytosti, které nám mohou říct víc, než si myslíme.

První reakce dětí byla spíše odmítnutí. Ačkoli jsme spolu jedno sezení už absolvovali a ačkoli bylo toto sezení velmi příjemné, jako by se dětem do práce ten den nechtělo. Možná to bylo jarem a sluncem, ale každopádně se mí svěřenci příliš netvářili. Jejich myšlenky ovládal strach o to, jestli úkol zvládnou. Nakonec se pustily do práce s vervou a zápalem a výsledkem jsou tyto zajímavé postřehy, které si jistě zaslouží, aby byly přečteny, zkrátka, aby jim byla věnována alespoň špetka naší pozornosti.

#### 17.4 Závěr páté části (dílu druhého)

Rozhodnutí rozdělit pátou a finální část výzkumu na dva díly bylo logické. Pro první část výzkumu jsem zvolil natolik silné téma, že bylo třeba jej vyvážit a dát mu adekvátní odpověď. Jak jsem avizoval dětem na začátku druhého dílu, *nyní přejdeme na druhou stranu barikády*. Očekával jsem, že děti budou tvořit a zkoumat a ve výsledku jsem s touto částí výzkumu velmi spokojen. Výsledek a práce mých malých svěřenců jsou bez přehánění unikátní a skvělé.

Rozhodnutí, zpracovat jako zamyšlení téma Život, bylo pro všechny zúčastněné poněkud obtížné. Jak jsme se s žáky shodli, o „negativních“ tématech se píše snadněji, než o těch pozitivních. Nakonec se s tím děti popraly s takovou elegancí, že jsem až nestačil zírat.

Mým hlavním cílem bylo děti postrčit a dát jim směr a nechat je dané téma prožít. Z reakcí jsem nabyl pocitu, že děti dané téma pojaly zodpovědně a nakonec si jej i užily. A to byl hlavní záměr výzkumu. Radost z tvoření svého vlastního textu, nebo prostě jen radost s možností projevit svůj názor, zkrátka poznat sílu svých vlastních. Příjemně strávené chvíle s dětmi ZŠ Plešivec byly velmi přínosné. Závěrem bych chtěl upozornit: *nelekejte se použitých nespisovných výrazů, nebo výrazných novotvarů. V textu jsem některé z nich nechal záměrně, kvůli zachování autenticity textu.*

## 18 Závěr

Možnosti pojetí autorské tvorby. Rozvíjení osobnosti dětí autorskou tvorbou. V této práci jsem hledal a zkoušel možnosti pojetí autorské tvorby na prvním stupni ZŠ. Šlo spíše o experiment a hledání různých cest a cestiček, jak při práci s dětmi dosáhnout úspěchu. Mým cílem nebylo přinést novou teorii, nebo nějakou zásadní změnu. Jde spíše o ukázkou nebo reportáž, jestli chcete, která měla zmapovat moje snažení a ukázat, jakým směrem se můžeme ubírat.

První kroky, teď mluvím zvláště o praktické, výzkumné práci, provázela mírná nejistota. Jak začít? Rozhodl jsem se zapojit fantazii a vytvořil si určitý „algoritmus“ postupu. Začal jsem zkrátka od píky. V první výzkumné části jsem zmapoval zájmy svých malých svěřenců. Nechal jsem je převyprávět příběh, nebo text, který dobře znají. Tato činnost byla pro děti příjemná, neboť ji dobře znají. Ačkoli se to může na první pohled zdát jako banalita, je jasné, že i v tom je špetka autorství. Děti zkrátka převyprávěly oblíbený příběh vlastními slovy. Autorská zkušenost na prakticky nevědomé úrovni. Když jsme se vypořádali s prvním a pro většinu dětí velmi jednoduchým úkolem, mohli jsme se přesunout k dalším částem výzkumu.

V druhé části už jsem vsadil na jednotnou čtenářskou zkušenost a nechal děti převyprávět příběh, který přečteme jednotně. To už bylo složitější, neboť některým dětem příběh nesedl a musely se mnohem více snažit při uchopení textu. Ale stále se jednalo o jasně daný příběhový motiv.

Ve třetí části děti vsadily svůj první autorský vklad, když společně se mnou, jako s vypravěčem, domýšlely a zkoušely odhadnout vývoj čteného textu. Jednalo se o jistou formu čtenářské dílny.

Poté jsme se mírně odchýlili od práce s literárními texty a poprvé zapojili dramatizaci. Děti na základě určených pojmů vytvořily vlastní pojetí příběhu. Zde už se jednalo o zásadní autorskou zkušenost ve spojení s hrou.

V poslední páté části jsme se bez jakýchkoli vodítek pustili do úvah a vzniklo naše první ryze autorské dílo, aniž bychom dostali příběh, část textu, nebo jakékoli jiné vodítko, jak tomu bylo v předchozích částech.

Předchozí řádky sloužily ke zmapování výzkumné části práce. Pokud chceme s dětmi pracovat v rámci autorské tvorby, musíme postupovat po krocích, od známých činností a jednoduchých prací, po ty ryze autorské. Bez první inspirativní zkušenosti bychom spíše naráželi. Zvláště u mladších dětí je třeba postupovat po krocích. Vzhledem k tomu, že jsme se dostali od převyprávění až k vlastním úvahám, považuji svou činnost za alespoň trochu přínosnou a úspěšnou. Celá tahle práce vznikla spíše jako manifest radosti, který hledá možnosti a cesty. Doufám, že v ní najdete něco užitečného.

## 19 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- HÁJEK, PETR; POLÍVKA, BOLESLAV, *Předběžný portrét*, Československý spisovatel, 1987
- HERMAN, MAREK, *Najděte si svého martana*, Hanex, 2008
- MACHKOVÁ, EVA, *Metodika dramatické výchovy*, STD, 2005
- JANOUŠEK, JIŘÍ, *Rozhovory s Janem Werichem*, Mladá fronta, 1982
- PLÍHAL, KAREL, *Jako cool v plotě*, Inspiracek, 2006
- BADEGRUBER, BERND; PIRKL, FRIEDRICH, *Příběhy pomáhají s problémy*, Portál, 2004
- CÍLKOVÁ, EVA, *Hrajeme pohádky z celého světa*, Portál, 2010
- DVOŘÁK, JAN, *Psaní jako sebevyjádření*, Gaudeamus, 2001
- KOLEKTIV AUTORŮ, *Psychosomatické disciplíny*, Nakladatelství AMU, 2011
- KOLEKTIV AUTORŮ, *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*, PAIDO, 1997
- NELEŠKOVÁ, Alena; SPÁČILOVÁ, Hana, *Didaktika primární školy*, Olomouc, 2005
- CHADT, KAREL; KOUŘIL, LUBOMÍR; PECHOVÁ, JANA, *Art of kreativity, aneb kreativita jako klíčová kompetence v době změn*, Univerzita Jana Amose Komenského, 2009
- MAŇÁK, JOSEF; ŠVEC, VLASTIMIL, *Cesty pedagogického výzkumu*, Paido, 2004
- WERICH, JAN, *Fimfárum*, Československý spisovatel, 1960
- WERICH, JAN, *Deoduši*, Albatros, 2010