



Zbyněk Fišer a kolektiv

Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání

mraven

ec

se v něm

ztratil

malý les

ze ze

le ných

zách odo

vých ště

tek vzhl

ížejších

marně

k

nebi|

MASARYKOVA UNIVERZITA

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

muni
PRESS

Zbyněk Fišer a kolektiv

Tvůrčí psaní v literární výchově
jako nástroj poznávání

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2012

Knihy vychází s podporou projektu MUNI/A/0805/2011 – Studentská odborná činnost studia české literatury.

Anotace

Monografie *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* představuje transdisciplinárně založený obor v oblastech textové komunikace ve škole i mimo ni. Studenti, pedagogové i budoucí autoři zde naleznou teoreticky ukotvené strategie, metody i praktická cvičení pro psaní různorodých textů, kterými se lze zmocňovat jak vlastních pocitů a poznatků, tak také smyslu a hodnot zašifrovaných v textech druhých. Techniky tvůrčích operací s textem jsou zde představeny jako pracovní nástroj efektivní, kooperativní verbální komunikace a tvořivé interakce s literárními texty.

Klíčová slova

Kreativita; tvůrčí psaní; literární výchova; interpretace literárního textu; pedagogická komunikace; intermedialita; intertextualita; experimentální poezie.

Autorský kolektiv: Mgr. Dagmar Dvořáková
Doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D.
Mgr. Jitka Cholastová
Bc. Petr Kuběnský
Mgr. Pavla Kopečná, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Zuzana Šalamounová

Recenzovaly: PaedDr. Marie Pavlovská, Ph. D.
Mg.A. Eva Davidová, Ph. D.

© 2012 Zbyněk Fišer a kolektiv
© 2012 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8545-9
ISBN 978-80-210-6121-7 (brož. vaz.)
DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8545-2017

Obsah:

Kurs sebeobrany? – Tvůrčí psaní!	9
1. Tvůrčí psaní a literární výchova	11
1.1 Tvořivost a úloha učitele v tvůrčím psaní	11
1.2 Tvůrčí psaní interdisciplinárně	12
1.3 Naše pojetí aplikace tvůrčího psaní v literární výchově	15
2. Od modelu ke vzdělávací praxi	19
2.1 Tvůrčí psaní a Rámcový vzdělávací program	19
2.2 Aktéři tvořivého vzdělávacího procesu	23
2.2.1 Tvořivost: součást procesu učení žáka a studenta	23
2.2.2 Učitel jako lektor tvůrčího psaní	28
2.3 Příprava a realizace lekce tvůrčího psaní	29
2.3.1 Formát lekce: deset minut, nebo deset hodin?	29
2.3.2 Dramaturgie a scénář lekce	30
2.3.2.1 Když se nedaří: práce s tvůrčími blokádami	32
2.3.3 Reflexe a hodnocení tvůrčího psaní	33
3. Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci	37
3.1 Tvůrčí myšlení a jeho místo v pedagogické komunikaci	37
3.1.1 Otázky učitele a tvořivost žáků	38
3.1.2 Na co se učitelé v literární výchově ptají	40
3.1.2.1 Žákovské odpovědi	46
3.1.3 Prostor pro tvořivost	48
3.2 Tvůrčí psaní jako cesta k rozvoji tvůrčího myšlení	48
3.2.1 Antonín Sova: <i>Rybníky</i>	49
3.2.1.1 Smyslové asociace lexikální skladby básně: „word cloud“	52
3.2.1.2 Rybníky viděné, slyšené a čtené: variace básně	55
3.2.1.3 O čem Rybníky hovoří: interpretační úvaha	59
3.2.2 Antonín Sova: <i>Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?</i>	63
3.2.2.1 Písemné odpovídání na otázky vyřčené ve výuce.....	68
3.2.2.2 Cesta k uchopení pocitu básně: automatický text	70
3.2.2.3 Fikční svět sadu jinýma očima: vyprávění z perspektivy jiné postavy	71
3.2.2.4 Co se šeptá na sadu: interpretační úvaha	74
3.3 Shrnutí	77
4. Tvůrčí analýza a interpretace básní	79
4.1 Motivace k práci s lyrickým textem	80
4.2 Četba nahlas	82
4.3 Bezprostřední zážitek z četby: automatický text nebo cluster	82
4.4 Otázky a odpovědi	88
4.5 Ilustrace (k) textu: výtvarný kód	90
4.6 Podněty od kolegů: brainwriting	95
4.7 Převyprávění básně do epického příběhu: reformulace	98

4.8	Myšlenková mapa k názvu básně	101
4.9	Interpretační esej	104
4.10	Vzájemné hodnocení esejí mezi studenty: peer response	105
4.11	Druhá verze eseje	109
4.12	Shrnutí	110
5.	Intertextualita prizmatem tvůrčího psaní	111
5.1	Intertextualita	112
5.1.1	Intertextualita – definice pojmu	112
5.1.2	Instrumentář intertextuality	113
5.1.3	Hranice pojmu	117
5.1.4	Funkce a cíle intertextuality	120
5.2	Projektová část	122
5.2.1	Cíle projektu	122
5.2.2	Forma projektu	123
5.2.3	Cvičení	124
5.2.3.1	Akrostich	124
5.2.3.2	Řízený cluster	125
5.2.3.3	Písnička	127
5.2.3.4	Mozaika	130
5.2.3.5	Obraz	132
5.2.3.6	Reklama	134
5.2.3.7	Dopis	135
5.2.3.8	Knižní trailer	137
5.2.3.9	Hra s názvem	138
5.2.3.10	Variace	139
5.2.4	Výsledky projektu	142
5.3	Shrnutí	143
6.	Experimentální poezie a tvůrčí psaní	145
6.1	Vymezení pojmů	145
6.1.1	Experimentální poezie	145
6.1.2	Od avantgardy k experimentální poezii	147
6.2	Aspekty tvořivosti se zřetelem k experimentální poezii	150
6.2.1	Obecné otázky kreativity	150
6.2.2	Experimentální poezie a kreativita	151
6.2.3	Experiment jako podmínka tvořivosti	153
6.2.4	Experimentální poezie jako syntéza lineárního a laterálního myšlení	154
6.3	Metodika vedení kursu tvůrčího psaní se zaměřením na experimentální poezii	155
6.4	Popis aktivit	160
6.4.1	Avantgarda a předchůdci experimentální poezie	163
6.4.1.1	Metafory	163
6.4.1.2	Zesurrealističtění	163
6.4.1.3	Dadaistický klobouk	164
6.4.1.4	Řízené dada	164
6.4.1.5	Automatický text	164
6.4.1.6	Abeceda	165

6.4.1.7 Blatného básně	165
6.4.2 Negramatická poezie	166
6.4.2.1 Konstelace	166
6.4.2.2 Makromolekuly	167
6.4.2.3 Topologický řetězec	167
6.4.2.4 Transformační básně	168
6.4.2.5 Procesuální text	169
6.4.3 Optická poezie	169
6.4.3.1 Kaligram	169
6.4.3.2 Typogramy	170
6.4.3.3 Barevná básně	170
6.4.3.4 Nelineární básně	170
6.4.3.5 Strukturální analytická básně	172
6.4.3.6 Narativní básně	173
6.4.4 Fonetické básně	173
6.4.4.1 Ozvučení místa	173
6.4.4.2 Tlumočníci	174
6.4.4.3 Onomatopoické básně	174
6.4.5 Návody a parafráze	175
6.4.5.1 Heslo snáře	175
6.4.5.2 Akční deník	176
6.4.5.3 Soutěž	176
6.4.5.4 Ichichvoři	177
6.4.5.5 Receptář	177
6.4.5.6 Před obrazy	178
6.4.5.7 Čarodějnický rituál	178
6.4.5.8 Návody k básni	179
6.4.5.9 Podivuhodný atlas	179
6.4.6 Koláže a objekty	180
6.4.6.1 Spečené texty	180
6.4.6.2 Restrukturalizace básně	180
6.4.6.3 Fragменты	181
6.4.6.4 Streetart	181
6.4.7 Evidentní poezie	182
6.4.7.1 Předmětová básně	182
6.4.7.2 Číselný rytmus	182
6.4.6.3 Čínská znak	183
6.4.6.4 Nová abeceda	183
6.4.8 Výchťová poezie	183
6.4.8.1 Z čeho se dělá básně	183
6.4.8.2 Řády	184
6.4.8.3 Sypká básně	184
6.4.9 Jiné druhy experimentů	184
6.4.9.1 Kybertext	184
6.4.9.2 Seriální básně	185
6.4.9.3 Logický text	186
6.4.9.4 Nová sémantika	186

6.4.9.5 Deklinace	187
6.4.9.6 Příliš otevřená věta	187
6.5 Shrnutí	187
7. Malé projekty aneb Prožít vlastní zážitek literárně	189
7.1 Jak vzniká literatura	189
7.2 Deníky.....	195
8. Výhledy	201
9. Základní publikace oboru – komentovaný přehled	203
Literatura	211
Věcný rejstřík	219
O autorech	221
Die Zusammenfassung: Kreatives Schreiben in der Literaturerziehung als heuristisches Instrument	223
Summary: Creative writing in literary education as a tool of cognition	225

Kurs sebeobraný? – Tvůrčí psaní!

Rozvoj komunikačních technologií přináší do našeho světa takové množství informací, že není v silách jedince jejich množinu zaznamenat, natožpak jim všem porozumět. Nadměrná produkce sdělení však neznamená, že všechny informace jsou stejně hodnotné. Ve skutečnosti se nejedná vždy o odborné informace, nezbytné pro existenci člověka na Zemi; převážná většina sdělení slouží komerčním či regulačním účelům, resp. administrativě, reklamě, propagandě. Devalvace psaného slova před nás staví požadavek smysluplně se vyrovnat se záplavou pleonastických a manipulativních textů, najít klíč, jak vybírat ke čtení právě ty důležité a osobně přínosné.

Tvůrčí psaní je disciplína, která popisuje produkci textů jako součást mezilidské komunikace. Jakožto součást teorie jednání zobecňuje poznatky o textech jako verbálních nástrojích interakce. Za pomoci lingvistiky, literární vědy, psychologie, pedagogiky, estetiky a jejich speciálních odvětví (event. dalších oborů) systematicky analyzuje, popisuje, interpretuje a hodnotí způsoby přípravy, tvorby, vnímání a chápání textů, navrhuje metody a strategie operací s texty, jež umožňují jejich situačně adekvátní recepci i produkci, popisuje účastníky a faktory komunikačních událostí a nabízí postupy a techniky rozvoje komunikačních kompetencí jednotlivých mluvčích. Didaktická dimenze oboru spočívá v aplikaci poznatků na rozvoj osobnosti žáka a studenta přiměřeně jeho schopnostem, dovednostem a potřebám.

Dnešním, aktuálním cílem tvůrčího psaní je obnovit důvěru v psané slovo, v možnosti jeho přiměřeného, kooperativního, nemanipulativního užívání v komunikaci. Výuka a nácvik textové kompetence – tedy rozvoj recepčních i produkčních dovedností mluvčího – vedou k rehabilitaci verbalizované imaginace, prohlubují zájem o spontánní vyjadřování emocí, poznatků i postojů mluvčího. Rozvíjení textových kompetencí však zdaleka nekončí u nácviku strukturovaného monologického předávání informací, strategie vycházejí vstříc i potřebám sdělení v dialogické komunikaci. Například zdánlivě literární postupy umožňují tvorbu fikčních narativů a lyrizovaných textů, které se stávají prostředkem porozumění jak sobě samému, tak druhým: text umožňuje simulovat cítění a uvažování jiných, „cizích“, ba třeba antagonistických komunikantů. Pisatelé se z autorské perspektivy přibližují jiným způsobům a modalitám vidění a hodnocení světa. Učí se své sdělení například estetizovat, jazykově aktualizovat, metaforizovat. Didakticky řízený nácvik textotvorného procesu, přiměřeně zapojený do výchovně-vzdělávacích aktivit, směřuje k osvojení a převzetí souboru kompetencí a strategií, které jednající mluvčí podle potřeby komunikační události používá v procesu sebeučení, sebereflexe i sebe prezentace.

Interiorizované textotvorné kompetence se stávají nástrojem objevování poznatků, nástrojem fixace a zpracovávání informací, respektive i nástrojem jejich umělecké stylizace či prostředkem hry a zábavy.

Cílem integrace tvůrčího psaní do výchovně-vzdělávacího procesu na školách tedy primárně není rozvoj literárních talentů. Tvořivost spojená s produkcí textů je přirozená každému pisateli, cílem však je nasměrovat ji a začlenit mezi pracovní metody žáka a studenta při běžné práci ve výuce, při řešení domácích úkolů nebo do projektového vyučování, ale využít ji i při psaní osobním, autobiografickým, sebereflexivním. Žák a student by měl pozbyť strachu z psaní a písemného vyjadřování. K tomu je důležité, aby učitel svými požadavky na produkt a na průběh tvůrčího aktu žáka či studenta nestresoval, resp. neblokoval ho tím, že každý skripturální projev poslouží jako záminka ke známkování. Práce s pomocnými texty ve fázích formulace názoru, pocitu a hodnocení nějakého jevu by neměla být vystavena tlaku klasifikace za množství, sémantickou intenzitu a rychlost zaznamenaných informací. Ani tzv. objektivita sdělení není vždy cílem či předností před subjektivním, individuálně vyjádřeným stanoviskem či poznatkem. Důležité je, že žák nebo student se učí srozumitelně vyjádřit názor sám za sebe. Naší ambicí je cestou vlastní autorské zkušenosti naučit pisatele čtenářské sebeobraně a autonomii vůči nežádoucí manipulaci cizími texty a ukázat tvůrčí psaní jako pomocníka, jako užitečný nástroj v mentální aktivitě empatického učícího se a bavícího se člověka.

Strategie, metody, techniky, postupy a cvičení, které z bohaté palety oboru tato publikace nabízí a jejichž užití teoreticky ukotvuje, se soustředí na oblast literární výchovy¹ na druhém a třetím stupni škol, resp. ve vzdělávání dospělých. Naše práce vychází z dlouholetých praktických zkušeností a četných dílčích výzkumů a ověřování v terénu. Autorský kolektiv má zkušenosti s výukou české literatury, slohu a jazyka na základních školách, na učilištích a gymnáziích, na vysokých školách v ČR i na zahraničních univerzitách, při výuce češtiny jako cizího jazyka, v rozmanitých workshopech pro učitele, seniory a jiné zájemce o psaní a literaturu.²

1) Literární výchovu chápeme ve shodě s L. Lederbuchovou (srov. 2010: 13n.) jako výchovu ke kultivovanému čtenářství a aktivnímu vnímání textu. Literární komunikaci považujeme za nedílnou součást lidského života obecně.

2) Díky těmto zkušenostem jsme si vědomi i omezení, která zde z praktických důvodů uplatňujeme, když ponecháváme stranou specifickou oblast výuky textové kompetence u žáků v primárním vzdělávání. Nadto je tato oblast nyní již teoreticky velmi dobře zpracována našimi kolegy z jiných českých či slovenských pracovišť a jejich práce jsou dostupné v knižně publikovaných pracích (viz Ondřej Hník, 2007; Martin Klimovič, 2009; Viera Eliašová, 2011; Ludmila Liptáková a kol., 2011; Petra Harčáriková a M. Klimovič, 2011; Brigita Lehoťanová ad.).

1 | Tvůrčí psaní a literární výchova

Zbyněk Fišer

1.1 > Tvořivost a úloha učitele v tvůrčím psaní

Tvořivost chápeme jako aktivitu, jejímž výsledkem je originální, společensky přínosný, hodnotný produkt. Produkt tvůrčí činnosti – předmětné či mentální povahy –, který slouží egoistickým, podmanitelským, nehumánním cílům a na úkor druhého člověka, je morálně pochybený a eticky nepřijatelný. Humánně jednající tvůrce využívá svou kreativitu k tvoření pozitivních výstupů. Má zodpovědnost za svůj tvůrčí produkt. – Ihned se nám vybaví námitka, že přece mnoho vynálezů je zneužíváno pro agresivní, manipulační, uzurpátorské cíle. Tvůrce mnohdy jen vložil svou vynalézavost a fantazii do služeb někoho, kdo mu za vynalézání, objevování a tvoření zaplatil. Není vinou tvůrce, který tvoří dle vlastního nadání a vědomí co nejlepší pozitivní produkt, že jeho dílo je zneužito k destruktivním účelům. – Není to ani vina kreativní výchovy. Je ovšem povinností teoretika a učitele kreativní výchovy upozornit žáka, studenta, tvůrce na zodpovědnost za svou tvůrčí činnost. **Učitel má naučit žáka vytvářet pozitivně vnímatelné a eticky pozitivně hodnocené produkty.**

V případě práce s texty to znamená, že učitel využívající metody, techniky a strategie oboru tvůrčí psaní ve výuce vede žáky a studenty k produkci funkčních textů, které slouží k úspěšné komunikaci, resp. k **vytváření a rozvoji komunikační kompetence**, tj. souboru recepčních, interpretačních a produkčních dovedností při práci s texty jako komunikáty.

Ve vyučovacím procesu učitel učí žáky a studenty rozumět komunikaci vedené prostřednictvím textů především z perspektivy autora. Žák jako autor má být schopen tvořit text přiměřený svému očekávání (později i očekávání partnerů komunikace): pisatel v textu vyjádří své pocity, postoje, názory, přání, potřeby nebo formuluje svá pozorování a poznání nebo shromáždí různé poznatky, data. Jsou-li informace v textu určeny druhým osobám, lze za přiměřený považovat takový text, který vyvolá autorem očekávanou reakci. Jsou-li informace určeny autorovi samému, hodnotí komunikační přiměřenost produktu sám žák či student. Učitel učí žáka metodám, jak informace interpretovat a jak přínos textu hodnotit. S tím se pojí další operační textotvorné strategie, jejichž pomocí se pisatel učí získané informace zpracovávat (třídít, vybírat, hierarchizovat, kombinovat). Zvláště tam, kde je vytvořený text jen dílčím pracovním výstupem a slouží pouze k fixaci, rekonstrukci či variaci informací a v rámci posloupnosti je jen pracovním seg-

mentem, musí autor se získaným textovým materiálem umět dál zacházet. Například pouhý záznam slov a vět vydolovaných z podvědomí asociačními postupy při automatickém psaní je bez následné evaluace a interpretace nedostačivý. **Učitel tedy učí pisatele i konstruktivně kritickému, resp. sebekritickému myšlení.**

K tomu aby pisatel mohl ve svém textu zaznamenat určité informace, resp. získat a fixovat určitá data, nabízí didaktika tvůrčího psaní řadu strategií, metod, technik a pracovních postupů.¹ Didaktikové zdůrazňují potřebu vytvořit příznivé tvůrčí rozpoložení tvůrce, hovoří o **kreativizaci** autora (pisatele), resp. o vytvoření podpůrné, stimulující tvůrčí atmosféry a prostředí. Vhodná kombinace zklidnění, soustředění a stimulace s excitací vede k překonávání blokády a uvolnění fantazie. Pisatel se také učí verbálně formulovat své pocity, postoje a poznatky přiměřeně cíli: učí se užívat textotvorné operace a znalosti o textových druzích tak, aby výsledný text obsahoval informace přístupné recipientům a použitelné v další komunikaci.² Pisatel ovšem má umět nejen probudit a využívat svou fantazii a zformulovat přiměřeně smysluplný prvotext, ale musí se také naučit text optimalizovat. Podmínkou toho je naučit se přistupovat konstruktivně kriticky ke svému textu jako prostředku komunikace. Pisatel v roli vysílatele komunikátu se musí naučit kriticky vyhodnotit podmínky a cíle očekávané, zamýšlené, resp. probíhající komunikace. Schopnost kritického posouzení komunikační události, do níž vstupuje, umožní autorovi zohlednit maximum komunikačních faktorů a optimalizovat produkt k dosažení úspěšné interakce. Konstruktivně kritické myšlení pisatele slouží rovněž jako mravní korektiv vlastní svobodné tvůrčí činnosti. Tvůrčí svoboda autora jako vysílatele komunikátu je spojena se zodpovědností za konečný text a jeho anticipovaný účinek v předpokládané komunikační události. Úlohou učitele při výuce tvorby textů je tedy vést žáky a studenty k **uvědomění si také této autorské zodpovědnosti.**

1.2 > Tvůrčí psaní interdisciplinárně

Textová komunikace je jednou z mnoha sociálních interakcí. Žák a student se mají při výuce dozvědět, že svobodné tvůrčí rozhodování o výběru informací na tematické rovině a o volbě výrazových prostředků je spojeno s přiměřenou zodpovědností za účinky jejich komunikátu ve společnosti.³ Žák má současně s poznáváním textotvorných strategií poznávat i normy textové komunikace a s nimi spojené sankce. Součástí zodpovědně pojaté tvůrčí výchovy se proto stává i poučení o komunikačních pravidlech, konverzačních maximách a pragmatice komunikace. Jako příležitost k rozvoji individuálního stylu literárně talentovaných pisatelů může mít tvůrčí psaní ve školském

1) Například *automatické psaní, brainwriting, mindmapping, akrostich, abecedář, kolektivní zápisník, clustering, argumentace z nových perspektiv* (problém viděný kriticky jinými očima) ad.

2) Text musí být čitelný a má být napsán v přirozeném jazykovém kódu; příjemce musí být s to vnímat informaci jako významonosnou: v *automatickém textu*, v *brainwritingu* nebo v *mindmappingu* jsou jednotlivá slova a sousloví dostačujícím slovním materiálem, se kterým se pracuje dál, ale např. při tvorbě zprávy by byl takový text hodnocen jako defektní vlivem nízké koheze.

3) V této souvislosti je na místě poučit pisatele o potencialitě zneužití textu v cílové komunikaci jinými vysílateli i o možném nepochopení jejich textu.

prostředí **formu speciální výuky v kursech literárního psaní**, a to téměř bez omezení věku.⁴ Metody výuky musí být přiměřené dovednostem a schopnostem pisatelů a cíle mají odpovídat jejich možnostem a zájmům.⁵ Nejčastěji jsou postupy tvůrčího psaní využívány **ve výuce mateřského jazyka a literatury a ve výuce cizích jazyků**. Didaktikové jazyka začleňují textotvorná cvičení různé náročnosti, délky a obsahu do výuky osvojování, rozšiřování, procvičování a upevňování znalostí jazyka jako komunikačního nástroje. Rozvíjet dovednost písemného vyjadřování je stejně důležité jako rozvíjet dovednost čtení s porozuměním nebo komunikaci mluvní. Zaměřením na produkci úplných textů různých textových druhů, resp. žánrů **mají k tvůrčímu psaní blízko postupy slohového vyučování**, resp. didaktika slohu. Cílem slohu v předmětu český jazyk a literatura je ovšem především nácvik základních slohových postupů a textových druhů běžné věcné komunikace; rozvoji individuálního stylu žáka se didaktika slohu cíleně nevěnuje. Nicméně moderně pojímané didaktiky mateřského jazyka, slohu a literatury zohledňují celostní zaměření výuky na rozvoj komunikačních dovedností, resp. kompetencí (srov. např. práci *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* autorského kolektivu Ľ. Liptákové, 2011). Také Rámcový vzdělávací program vytvořil prostor pro integraci tvůrčího psaní do hodin mateřského jazyka a literatury.⁶ Jako samostatnou doplňkovou disciplínu připouští RVP *tvůrčí psaní* v plánech pro gymnázia. V alternativních školních vzdělávacích koncepcích, které využívá např. Waldorfská škola nebo program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, je na rozvoj tvořivých stránek osobnosti žáka a studenta pamatováno častěji a metody tvůrčího psaní zde nalézají bohaté uplatnění, a to nejen ve výuce mateřštiny. Správně aplikované strategie, cvičení a metody totiž přispívají k rozvoji mnoha dovedností, které jsou důležité v utváření celé řady kompetencí. Přiměřené didaktické využití tvůrčího psaní umožňuje prostřednictvím nácviku tvůrčího řešení textotvorných úkolů rozvíjet tvořivé myšlení a jednání vůbec. Napsat úspěšně interagující text požadovaného druhu nebo žánru znamená zvládnout celý soubor dílčích úkolů od vymýšlení vhodného tématu přes plánování struktury, rešerše a sběr a třídění dat až po formulování vlastního prvotextu a několikanásobné upravování a přepisování do optimalizované, publikovatelné podoby. Takový soubor rozmanitých činností a úkonů vyžaduje nejen zvládnutí rutinních řemeslných činností, ale i překonávání dílčích neúspěchů, blokády, nedostatku vstupních dat. Autor je nucen informace sám generovat, objevovat, spojovat a přeformulovat do nových tvarů a souvislostí. Autor musí brát ohled na potenciální příjemce svého textu a zohledňovat očekávání a předpokládané požadavky čtenáře. Metodika tvůrčího psaní poskytuje pisatelům cílené impulzy a návody, jak si potřebné pracovní kroky nacvičit a osvojit. I když některá cvičení mají podobu imitace literárních textů, využívají literární postupy a jazykové hry,

4) Zpravidla se ovšem vyžaduje zvládnutí schopnosti samostatně psát (rukou nebo na psacím zařízení).

5) Předpokládáme, že účastníci takového kursu jsou již také schopni odlišit věcné a estetizované texty. Vyučující respektuje jejich zájmy, přesvědčení, společenský status, aby aktivitami v kursu nebyla dotčena jejich osobnost. Vyučující se vyvaruje psychologických výkladů a komentářů cvičných žákovských a studentských textů.

6) Viz kap. 2.1.

dnešní didaktika tvůrčího psaní je zacílena především na neliterární psaní.

I tato monografie, shrnující výsledky několika výzkumných didaktických projektů, přináší zájemcům poznatky, které jsou aplikovatelné v textotvorných úkolech i v dalších společenských vědách a humanitních, příp. přírodovědných předmětech.

Význam tvůrčího psaní pro školskou praxi spatřujeme v nabídce široké palety metod, technik a cvičení, které pisatel může dle svého uvážení použít jako pracovního nástroje k vyřešení rozmanitých textotvorných problémových situací. Tvůrčí psaní nabízí pracovní strategie využitelné k dosažení různých, především kognitivních a formativních cílů.⁷ Vedle nástroje tvořivého myšlení v heuristických (objevitelských) a literárních činnostech může tvůrčí psaní plnit funkci abreaktivní a psychoterapeutickou (pisatel se odreaguje, emocionálně přeladí, vypíše se z problému, který ho tíží), funkci socializační (v podobě her, ve formě kolektivního autorství, v tematizaci vidění světa očima druhých apod.), **tvůrčí psaní se stává nástrojem učení a sebepoznávání.**

Chceme-li v úplnosti postihnout dnešní přínos aplikace pracovních metod tvůrčího psaní do výchovně-vzdělávacího procesu, je třeba zdůraznit, že stejně jako na výsledný textový produkt soustředí se dnes didaktika tvůrčího psaní na poznání, pochopení a zvládnutí textotvorného procesu. Konečným cílem je tedy rozvoj souboru pisatelských kompetencí různých úrovní.⁸ Autor, který zná své schopnosti a dovednosti a umí je vhodně využít k vyřešení problémové situace v textotvorném cvičení, je schopen aplikovat tyto znalosti v praxi podle požadavku konkrétní situace. Rozvinuté tvůrčí myšlení kreativní osobnosti je potenciálem úspěšného řešení i jiných než textotvorných úkolů. Zdatný pisatel umí přenášet své strategické dovednosti v potřebné míře zobecnění či konkretizace i na nové problémové situace mimo oblast psaní. Tím se ukazuje, že metody a techniky tvůrčího psaní jsou použitelné jako součást schémat či scénářů⁹ v běžné interpersonální komunikaci. Z této perspektivy tedy můžeme obor *tvůrčí psaní* chápat jako **součást teorie jednání**, přičemž jeho nejvlastnější využití je v oblasti komunikace textové – komunikace prostřednictvím textů.

7) Využití textových cvičení ve výchovně-vzdělávacích aktivitách může naplňovat různé funkce v oblasti jednání: abreaktivní, poznávací a objevitelské, sebeprezentační, socializační, komunikační, prověřovací a hodnotící, formativní ve smyslu rozvoje psychosomatických dovedností pisatele; tyto funkce souvisejí s intencí zadavatele a s průběhem konkrétní interakce, resp. komunikační události. Speciální oblastí je rozvoj dovedností v uměleckém psaní.

8) Srov. hierarchii kognitivní, komunikační, textové a literární recepční a literární produkční kompetence, představenou L. Liptákovou v *Integrované didaktice slovenského jazyka a literatury pro primární vzdělávání* (Liptáková et al., 2011: 26–31). P. Harčariková a M. Klimovič rozeznávají v rámci textové kompetence také narativní kompetenci, která má jak produkční, tak i recepční složku (Harčariková – Klimovič, 2011: 141).

9) Pojmy schéma a scénář užívá kognitivní věda pro označení vzorců, resp. sekvencí chování v běžných společenských situacích, srov. např. *Encyklopedický slovník češtiny*, s. 383, heslo *scénář*. Roger Schank popisuje např. průběh návštěvy restaurace jako ustálenou sekvenci kroků od vstupu a usazení ke stolu přes objednání jídla a nápojů, konzumaci a placení po odchod (srov. Schank, 1982: 41). Vynechání některé akce či změna jejich pořadí vnáší do jednání zmatek a nejistotu. Podle Roberta J. Sternberga nám znalosti scénářů umožňují přiměřené jednání v nových prostředích či situacích, kdy v daném kontextu existují mezery (2002: 299). Také literární autor počítá se znalostí kognitivního scénáře, když ve vypravování líčení běžných činností kondenzuje. – Na využití kognitivních scénářů při rozvíjení textové, zvláště narativní kompetence upozorňují P. Harčariková a M. Klimovič v publikaci *Narativa v dětské řeči* (2011: 38, 159, 175).

Tvůrčí textová cvičení mají také **povahu experimentů**. Pokusy na jazykové, tematické a konstrukční (tvarové a kompoziční) rovině textů nám umožňují vnímat textotvorné variace při nácvičku dovedností jako experimentování. Vzhledem k tomu, že tyto experimenty je možno opakovat a sbíraná data umožňují objektivní vyhodnocení procesuálních a produktových kvalit textů, svědčí tato skutečnost ve prospěch odborné autonomie *tvůrčího psaní*, oboru s vlastním předmětem zkoumání a vlastními zákonitostmi.

1.3 > Naše pojetí aplikace tvůrčího psaní v literární výchově

Konkrétní podoby práce učitele a žáka v hodinách literární výchovy jsou ovlivněny jak zkušeností žáka v roli čtenáře, resp. posluchače literárního díla, tak i jeho reprodukčními a produkčními textotvornými zkušenostmi a rozvojem jeho komunikačních kompetencí. Podoby práce učitele jsou ovšem podmíněny a determinovány i jeho zkušenostmi, které jsou zvláště při produkčních fázích nezastupitelné. Učitel vstupuje na pole experimentu, kde iniciuje rozmanité tvůrčí aktivity s různou mírou kognitivní, ale i emocionální náročnosti. Interakce s literárním textem se dotýká v účastnících literární komunikace racionálních i emocionálních oblastí vnímání a jednání. Učitel stimuluje tvůrčí, nejčastěji textotvorné činnosti žáka a studenta, řídí průběh recepčně-reprodukčních a produkčních fází, přičemž předpokládá, na základě svých zkušeností, průběh celého aktu a jeho výsledky, nicméně podstatou kreativního myšlení je právě hledání a zkoušení nových cest. Zkušený pedagog je připraven na neočekávaná řešení zadaného úkolu, akceptuje, ba vítá nové způsoby, pohledy, vyjádření. V dané chvíli tvořivé produkce jen koriguje přiměřenost projevu konkrétní komunikační situaci: výsledky práce s texty nemají urážet či zesměšňovat nikoho ve skupině ani mimo ni, nemají být uzurpátorské, demagogické, společensky nekorektní.

Naše zkušenosti i odborné práce domácích či zahraničních kolegů v oblasti tvůrčího psaní jasně potvrzují, že žáci a studenti nejen že rádi píší imitativní texty, s nabývajícím věkem dokážou také ve své práci používat zcela přirozeně literární postupy a estetizovat své texty s ohledem na příjemce (srov. např. Liptáková, 2011: 275nn.; Harčáriková – Klimovič, 2011: 150). Rozvoj těchto textotvorných dovedností však musí být na všech stupních škol pozvolný, resp. přiměřený. Zadání typu *Přečtete si v čítance básně renesančních autorů a napište doma sonet* jsou naprosto kontraproduktivní. Ani teoretické poučení o stavbě sonetu zde studentovi nepomůže. Mnohem přínosnější zde bude např. cesta postupných kroků přes cvičení s rytmem, s rýmem, asonancí a zvukomalbou až po nácvičku refrénu apod. Literární texty, se kterými zpravidla pracuje literární výchova, jsou texty prověřené a literárněesteticky vyzrálé, texty s jistou nepřehlédnutelnou úrovní řemeslné zručnosti. Takovou řemeslnou zdatnost je třeba ovšem cvičit v kursech literárního psaní, zaměřených za rozvoj individuálního stylu a literárního talentu pisatelů. Dle našeho názoru textotvorná cvičení v literární výchově nemají směřovat k rozvoji produkční literární kompetence: učitel nevychovává z žáků malé básníky a povídkáře, ze studentů se nestane třída romanopisců. Ve školní, řízené literární výchově není tvorba literárních textů cílem (pokud už ano, jde spíše o jejich imitaci). Práce s literárními texty a postu-

py, zpracovávající čtenářské pocity, reakce a hodnocení, slouží čtenářské interpretaci. Operace s texty a vlastní kvaziliterární pokusy mají být jednou z cest, jak mohou žáci a studenti porozumět literárním textům, případně sobě samým. Výstižně to popisuje M. Klimovič v monografii *Tvorivé písanie v primárnej škole*: „V procese tvorenia textu prechádzame podobnými vnútornými pochodmi ako skúsení autori, čo nám umožňuje citlivejšie vnímať význam slov, slovných spojení, metafor, obrazného a symbolického jazyka. Primerané použitie techník podporujúcich verbálnu tvorivosť žiakov [... prispieva ...] ku kultivovaniu jazykového vyjadrovania“ (Klimovič, 2009: 79). Žáci a studenti se s tužkou a papírem v ruce učí také přemýšlet o literárních textech, o jejich působení, podobách a poselstvích, učí se aktivně vnímat umělecké hodnoty díla. M. Klimovič to nazývá čtením textu zevnitř a vyvozuje: „Spojenie medzi tvorivým čítaním a tvorivým písaním sa uskutočňuje vtedy, ak čitateľ číta ako pisateľ“ (Klimovič, 2009: 85). Tematizací dílčích kvalit konkrétního textu v konkrétním cvičení podporujeme v pisateli uvědomování si zásad efektivní textové komunikace, resp. specifických vlastností literární komunikace.¹⁰ Žáci a studenti tak nepřímou získávají i teoretické poznatky o textech a textové (skripturální) komunikaci.

Aplikace tvůrčího psaní podporuje vytváření a rozvoj pracovních strategií a návyků efektivní textové komunikace, schopnost vyhledávat informace a formulovat argumenty k pisatelovu tématu, a to přiměřeně schopnostem a možnostem žáka a studenta. Užívání postupů a strategií tvůrčího psaní učí žáky a studenty metodám přirozeného vyjadřování vlastních pozorování, pocitů, emocí, postojů a hodnocení. Žák se učí, že autorské texty mohou sloužit jak vyjadřování individuálních, subjektivních výpovědí o názorovém a pocitovém světě autora, tak **vedení dialogické komunikace** v rozmanitých společenských prostředích a komunikačních událostech. Nácvikem textotvorných postupů a tvůrčích strategií si má žák osvojit dovednost tvořit rozmanité textové druhy a být schopen rozlišit je z hlediska míry formalizované závaznosti a jazykové, resp. literární a tematické tvořivosti. Jeho výuka se nesoustředí v první řadě na produkt, nýbrž na rozvoj vlastních schopností adekvátně využít interiorizované textotvorné dovednosti na formulaci sdělení druhým. Žák a student se učí využívat psaní v rozmanitých podobách jako pracovní nástroj při vyhledávání informací ze své dlouhodobé paměti, při variování a kombinování těchto informací s daty získanými rešeršními činnostmi a při jejich komunikabilní formulaci.¹¹ Učitel nabízející techniky tvůrčího psaní v literární výchově se stává mediátorem v dialogu mezi čtenáři díla – žáky a studenty – a autorem, říká M. Klimovič (2009: 85). Součástí nácviku produkce textů za pomoci technik tvůrčího psaní je pak také seznámení s pragmatikou očekávané komunikační události, tedy s tím, jak vlastní text formulovat přiměřeně s ohledem na aktuální komunikační situaci.¹²

10) Srov. dále cvičení v kap. 6 nebo projekt „Jak vzniká literatura“ – kap. 7.1.

11) Tyto operace s texty lze pojmenovat jako tzv. *kognitivní psaní*. **Techniky kognitivního psaní jsou používány právě v přípravných fázích vzniku textu a jsou orientovány na pisatele.** Slovy M. Klimoviče, cílem kognitivního psaní je variovat nápad, názor, podnět či ucelenou myšlenku, abychom si nejprve ujasnili, co o určitém tématu víme nebo které tematické souvislosti stojí zatím stranou našeho zájmu (Klimovič, 2009: 88).

12) M. Klimovič připomíná, že např. při tvorbě narativních textů se žáci učí kombinovat dovednosti a znalosti z oblasti jazykové, literárněvědné a sociální (viz Harčariková – Klimovič, 2011: 162n.).

V literární výchově lze techniky tvůrčího psaní uplatnit jako techniky řízeného psaní, jejichž pomocí imitují studenti literární postupy spisovatele proto, aby se (za pomoci řízené reflexe) naučili **lépe rozumět uměleckým dílům** a své autorské zkušenosti uměli uplatnit **při četbě a interpretaci uměleckých textů**.¹³ Tvorba studentských (žákovských) kvaziuměleckých textů tedy není cílem vyučovací hodiny, ve které pedagog použije techniky tvůrčího psaní, nýbrž **prostředkem poznávání, metodou učení, pracovním nástrojem**. V tomto smyslu jsou nám blízké i koncepce zdůrazňující zážitek ze setkání s uměleckým dílem a význam vlastní zkušenosti (srov. Hník, 2007: 16, 26, 38nn.); didaktik tvůrčího psaní využívá intervenci do tvůrčího procesu vždy uvážlivě a s rozmyslem.

Viera Eliašová ve výzkumech na slovenských školách (v letech 2003–2004) ukázala vysokou efektivnost aplikace tvůrčího psaní z pohledu času využitého na aktivní učení ve výuce. Podle ní měl v hodinách s tvůrčím psaním aktivní čas učení se hodnotu až 50 % z celkové časové dotace vyučování (Eliašová, 2011: 72–75). Výzkumy posuzující přínos implantace tvůrčího psaní do výuky angličtiny jako cizího jazyka potvrdily zvýšení zájmu o předmět u studentů i zkvalitnění komunikace na ose pedagog ↔ učící se (srov. Eliašová, 2005). Domníváme se, že malé projekty v literární výchově díky dlouhodobějšímu řešení úkolů zintenzivňují pozitivní účinek tvůrčích textotvorných aktivit. Žák a student dostává ne jediný úkol, ale postupně řadu drobných úkolů, může pracovat vlastním tempem, resp. vytvářet texty v rozsahu přiměřeném své invenci a dovednostem, výsledný text může upravovat a prezentovat dle vlastních představ nebo podle podnětů učitele. Malé projekty také pedagogovi umožňují kombinovat více strategií a postupů, takže učící se pisatel má větší šanci najít takové, které mu budou nejlépe vyhovovat.

Textotvorné cvičení či projekt se nemá stát nástrojem měření sil mezi pedagogem a žákem, ba ani mezi žáky a studenty uvnitř třídy. Hodnocení výkonu žáka a studenta podléhá „zvláštnímu režimu“. Není přitom rozhodující, zda hodnotíme slovně, nebo číselně. Důležitější je, co hodnotíme. Ingrid Böttcherová a Michael Becker-Mrotzek nabízejí v knize *Texte bearbeiten, bewerten und benoten* (2003: 168nn.) model hodnocení, který by měl zohlednit didaktickou orientaci vyučování na proces psaní. Především musí žák dostat možnost o svém textu nejprve s učitelem hovořit, učitel bere prvotext jako návrh a radí pisateli, jak ho má opravit; teprve definitivní verze je známkována. Ve známce je ovšem vedle textu samotného stejnou měrou hodnocen textotvorný proces, tzn. jak pisatel přistupoval k úkolu a k revizi textu. Hodnocení je třeba vnímat jako dialogický akt, jako komunikační jednání mezi učitelem a žákem. Postupně se od hodnocení pedagogem přechází k sebehodnocení. Hodnotící kritéria je možno vypracovat společně

13) Také V. Eliašová klade v literárním psaní v hodinách literární výchovy důraz na význam pochopení podstaty konstruování textu z vnitřní perspektivy tvůrce; doplňuje slovy R. Cartera a M. Longa (z *Teaching Literature*, 1991: 93), že často se dá „tento vnútorný proces ozrejmovania podporiť aj zvonka analýzou a diskusiou o hotovom písomnom produkte; cvičenia tvorivého písania [...] umožnia učiacemu sa oboznámiť sa s procesmi tvorby textu a s procesmi vlastného jazykového stvárnenia textu. Vedie to k väčšej istote a radosti [...]. Aj malé kroky týmto smerom môžu viesť k veľkému pokroku v získavaní literárnej kompetencie“ (Eliašová, 2011: 50).

s žáky a upravovat je podle aktuálního zadání úkolu (podle zaměření textotvorné aktivity). Pisatelé vědí, které aspekty hodnocení jsou důležité a na co mají při psaní dávat pozor. Takové společné „vypracování kvalitativních kritérií zajistí transparentnost v hodnocení a známkování textů pro všechny zúčastněné“, píše Böttcherová a Becker-Mrotzek (Böttcher – Becker-Mrotzek, 2003: 169; přel. Z. F.).

2 | Od modelu ke vzdělávací praxi

Dagmar Dvořáková, Jitka Cholastová, Petr Kuběnský

2.1 > Tvůrčí psaní a Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (RVP) je výrazem stejných záměrů jako snaha nabídnout k užití ve školním prostředí metody a techniky tvůrčího psaní. Jde o dvě součásti téhož procesu proměny české školy.

Na skutečnost, že ideová platforma školských dokumentů se výrazně prolíná s metodologií tvůrčího psaní, poukázala ve své diplomové práci Karla Brücknerová,¹ když se zamýšlela nad cestami tvůrčího psaní do českých škol:

„[Dokumenty] jsou velmi blízké *tvůrčímu psaní*, neboť právě ono vyhledává variabilnější organizaci a individualizaci výuky, potřebuje a pomáhá spoluvytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima, je mu bližší spíše slovní hodnocení a navíc některé jeho výstupy (školní časopis, autorské čtení) mohou pomáhat větší účasti rodičů na školním dění. Brána vedoucí do české školy se tedy po aplikaci těchto dokumentů stane pravděpodobně *tvůrčímu psaní* otevřenější“ (2004: 70).

V RVP samotném je soubor klíčových kompetencí definován pro základní i střední školy v podstatě stejně a sestává z:

- kompetencí k učení,
- kompetencí k řešení problémů,
- kompetencí komunikativních,
- kompetencí sociálních a personálních,
- kompetencí občanských (RVP OV doplňuje „a kulturního povědomí“),
- kompetencí pracovních (RVP G uvádí kompetence k podnikavosti, RVP OV kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám).²

1) Brücknerová, Karla. *Cesty tvůrčího psaní do české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

2) Zpracováno dle Metodického portálu RVP [online], [cit. 2012-05-05]. Dostupné z WWW:<<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>.

Na první pohled je jasné, že minimálně komunikační kompetence přímo vyžadují zapojení metod tvůrčího psaní, jejichž cílem je v první řadě osvojení dovednosti napsat smysluplný text – tedy komunikovat písemnou formou. Ještě podstatnější je mnohokrát prokázaná skutečnost, že člověk se touto cestou učí zacházet s jazykem jako s nástrojem myšlení, formuluje své postřehy, pocity i názory, verbalizuje tedy obsah své mysli i psýché a zároveň má zpětnou vazbu (protože jde vždy o řízený proces), která potvrzuje či vyvrací úspěšnost, či lépe řečeno funkčnost jím vytvořených komunikátů, čímž se žákova cesta ke komunikačním kompetencím naplňuje.

Sledované strategie se ovšem osvědčily a osvědčují i v případě kompetencí, u nichž možná není souvislost s tvůrčím psaním na první pohled zjevná. Přidržíme-li se zavedené posloupnosti kompetencí, nedocenitelný je přínos zapojení navrhované metodologie u kompetencí k učení. Zbýněk Fišer v knize *Slovem, akcí, obrazem. Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu* říká: „Metody tvůrčího psaní vedou pisatele k tomu, aby dokázal písemně vyjádřit své přirozené pocity, poznatky a postoje, které se všechny týkají jak světa kolem něj, tak introspektivně jej samotného. [...] *Tvůrčí psaní* je totiž zároveň **metodou tvořivého učení**. Textotvorná činnost, fixace poznatků a písemná reflexe procesu poznávání a osvojování rozličných dovedností **je součástí sebeučení** studujícího“ (Fišer – Havlík – Horáček, 2012: 15).

V téže publikaci najdeme myšlenku vztahující se nejen ke kompetencím k řešení problémů, ale i kompetencím sociálním a personálním. „Pracovní postupy tvůrčího psaní jsou odvozeny z mnoha humanitních, přírodovědných i uměleckých oborů, z oblasti marketingu – a zde všude se také uplatňují. Ne ovšem nějak živelně, tvůrčí psaní je psaní řízené, psaní s determinantami a přesně jasnými cíli. Spojujícím cílem je rozvíjení kompetence myšlenkově řešit problémové situace, samostatně nebo v kooperaci s ostatními“ (Fišer – Havlík – Horáček, 2012: 15). Tím, že je řada úkolů zadávaná formou skupinové práce, studenti pracují ve dvojicích či větších týmech, posilují se jejich sociální dovednosti, umocňuje se jejich vnímání hierarchizace sociálních skupin, mají možnost ověřit si účelnost různých přístupů k řešení problému apod.

Ale zpět ke kurikulárním dokumentům, reformujícím české školství. Cíle základního vzdělávání zůstávají formulovány stejně, jak je uvedla K. Brücknerová.

Podle RVP mají cíle základního vzdělávání:

- a) umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- b) podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- c) vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- d) rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- e) připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti;
- f) vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- g) učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;

- h) vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- i) pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.³

Metody tvůrčího psaní se při vhodné aplikaci stávají metodami učení. Při jejich osvojování, které musí probíhat systematicky a pokud možno od prvních školních let, se stávají automatickou a zároveň zábavnou (a tudíž dobrovolně vyhledávanou) formou sebevzdělávání a psychohygieny jednotlivce, jeho celoživotním návykem a součástí jeho komunikačních strategií, a to jak v profesním, tak soukromém životě. Prožitek tvořivého procesu a radost z výsledku i z jeho sdílení vede mimo jiné také k respektu vůči druhým lidem, k toleranci jejich práce, názorů a zejména jich samotných.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) nejsou cíle vzdělávání zobecněny a zahrnuty do úvodní stati, vztahující se ke gymnaziálnímu vzdělávání jako celku, ale jsou uvedeny vždy v sepětí s konkrétními vzdělávacími oblastmi. Zde uvádíme cíle pro vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, protože meritem našeho zájmu je využitelnost metod tvůrčího psaní pro výuku předmětu český jazyk a literatura, který dle RVP G zmiňovanou oblast spolu s cizími jazyky tvoří. Je třeba zdůraznit, že sledované metody lze uplatnit i v dalších vzdělávacích oblastech.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- a) vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým;**
- b) k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;**
- c) zvládání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;**
- d) utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá **k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;**
- e) porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;**
- f) tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového,**

3) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;

- g) vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka;**
- h) formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.⁴**

Tučně zvýrazněné pasáže naznačují styčné plochy mezi RVP G a tvůrčím psaním. Než objasníme, v čem toto propojení spočívá, nabízí se nahlédnout také do dnes již platných RVP pro odborné vzdělávání (RVP OV).

Tato oblast je tvořena širokou škálou studijních i učebních oborů, z nichž každý obor vzdělávání má k dispozici svůj RVP. Cíle vzdělávání jsou formulovány totožně:

- a) Učit se poznávat, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.**
- b) Učit se pracovat a jednat, tj. **naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech**, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.
- c) Učit se být, tj. **rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření**, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.
- d) Učit se žít společně, učit se žít s ostatními, tj. **umět spolupracovat s ostatními**, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

Zvýrazněné pasáže opět ukazují, kudy vede, dle našeho mínění, cesta tvůrčího psaní do českého školství. Stěžejní se nám zdá být v této souvislosti především bod c), který RVP OV rozvádí následujícím způsobem:

Vzdělávání směřuje k:

- **rozvoji tělesných i duševních schopností a dovedností žáků;**
- **prohlubování dovedností potřebných k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení;**
- **utváření adekvátního sebevědomí a aspirací žáků;**
- **utváření a kultivaci svobodného, kritického a nezávislého myšlení žáků, k rozvoji jejich úsudku a rozhodování;**
- přijímání odpovědnosti žáků za vlastní myšlení, rozhodování, jednání, chování a čítení;

4) *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 7. 2. 2011]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

- **kultivaci emočního prožívání žáků, včetně prožívání a vnímání estetického;**
- **rozvoji kreativity a imaginace žáků;**
- rozvoji volných vlastností žáků;
- rozvoji specifických schopností a nadání žáků.⁵

S odvoláním na argumenty, které zazněly výše v souvislosti s nástinem žákovských kompetencí, jsme přesvědčeni, že metody tvůrčího psaní nalézají uplatnění ve všech bodech této široké definice. A i když není tvůrčí psaní exaktně zahrnuto do žádné ze vzdělávacích oblastí, RVP nabízí řadu příležitostí, kdy mohou vyučující jeho metody využít.

K. Brücknerová upozorňuje na tři základní možnosti aplikace tvůrčího psaní: zařazení samostatného předmětu, využití metod tvůrčího psaní k výuce jiných předmětů a vytvoření „obsahové jednotky integrující ostatní předměty“. Přitom sama vidí největší potenciální přínos ve využití tvůrčího psaní jako výukové metody. S uvedeným názorem se plně ztotožňujeme. Potvrzují to i závěry všech,⁶ kdo ve svých pracích soustavně poukazují na bohatý potenciál tvůrčího psaní nejen v oblasti didaktických metod a k nimž se chceme předkládaným textem připojit.

2.2 > Aktéři tvořivého vzdělávacího procesu

2.2.1 > Tvořivost: součást procesu učení žáka a studenta

Tvořivost je jednou z přirozených lidských potřeb, jak dokládají četné verze známé Maslowovy pyramidy.⁷ **Tvůrčí psaní rozvíjí obě potřeby spadající do roviny bytí.** Uspokojuje totiž přirozenou lidskou touhu **realizovat se a prosadit**, což vede k **sebeúctě a možnosti být ostatními ceněn**. Ovšem, jak Dacey a Lennonová dodávají, akt tvorby coby jedna z cest naplnění vrozených estetických potřeb je produktem touhy po

5) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 37-42-M/01 Logistické a finanční služby*. Praha: MŠMT, 2007, s. 5n; tento RVP zde uvádíme jako příklad RVP odborného vzdělávání.

6) Jmenujme alespoň reflexi Pavly Zajícové, která zazněla v jejím příspěvku na mezinárodní konferenci *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*: „Ze systematického vyhodnocování semináře usuzuji, že postupy tvořivého psaní jsou pro mé 21-23leté studenty v roce 2004 stále ještě nové a že jako takové jim přinášejí neočekávané uspokojení. Při reflexi se studenti nejvíce zaměřují na vlastní prožitek psaní a na hravou a neobvyklou příležitost vyjádřit a napsat, co pozorují, cítí, o čem přemýšlejí, nač si vzpomínají a k čemu směřují. Nepřijímají již tak samozřejmě teoreticko-praktickou didaktickou perspektivu. Malé místo v jejich reflexi zaujímá také pohled na tvořivé psaní jako na poznávání rozmanitého vidění světa a na otevírání se vzájemnosti. Z této své zkušenosti vyvozují, že k setkání s tvořivým psaním v učitelském semináři dochází příliš pozdě. Radost ze sebevyjádření a ze hry s jazykem by měli studenti, resp. žáci poznávat pravidelně již od prvních školních let, a to z několika důvodů“ (Zajícová, 2005: 75n.).

7) Revidovanou verzi Maslowovy pyramidy předkládají ve své knize *Kreativita* J. Dacey a K. Lennonová: První čtyři stupně (fyziologické potřeby, potřeba bezpečí a jistoty, potřeba lásky a potřeba souznělosti) jsou označovány jako *potřeby z nedostatku*. Nad nimi stojí tzv. *potřeby bytí*. Jsou-li uspokojeny, mají tendenci růst a zkvalitňují tak náš život. Seberealizace jako možnost uplatnění našeho potenciálu je na pátém stupni a nejvýše stojí estetické potřeby, které vedou jedince k „hlubšímu pochopení vlastního světa a cíle života“ (Dacey – Lennon, 2000: 41).

lepším pochopení a uchopení univerza. Bylo by tedy krátkozraké redukovat motivaci kreativních jedinců pouze na produkt nezbytného potvrzení vlastních kvalit.

Odhlédneme-li od potřeb jedince a zaměříme se na výchovně-vzdělávací proces jako celek, spočívá přínos tvořivých metod jednak v citelném navýšení komunikačního času žáka a studenta, jednak v posunu od mnohdy formálního dialogu ke skutečné tvořivé interakci, umožňující rozvoj vyšších kognitivních funkcí.⁸ Výuka vedená prostřednictvím metod tvořivého myšlení a psaní poskytuje každému jednotlivému žákovi a studentovi více příležitostí k učení.

Vedle rozvoje myšlení dochází v průběhu tvořivé výuky často také k aktivizaci smyslového vnímání, což můžeme v současné době chápat jako vítanou kompenzaci jednostranného působení moderních komunikačních technologií. Prostřednictvím estetických prvků (bez ohledu na téma daného cvičení, které může souviset např. s přírodními vědami) se rozvíjí také citová složka žákovy osobnosti, což mu umožňuje získat lepší vztah k danému oboru a tedy i motivaci pro další studium.

Žák je veden k produkci funkčních a situačně přiměřených textů, což rozvíjí jeho empatii a schopnost aktivního naslouchání. Žák je zároveň veden k odpovědnosti za svůj produkt.⁹ Získává zpětnou vazbu a uvědomuje si dopady svého jednání. Tříbí a upevňuje se tak jeho volní vlastnosti i morální postoje.

Pozoruhodným rysem metod tvůrčího psaní je fakt, že téměř totožné zadání lze s úspěchem aplikovat ve velmi odlišných skupinách.¹⁰ Kvalita výsledného produktu se pochopitelně odvíjí od schopností a vyspělosti účastníků, to však nemění nic na faktu, že metody tvůrčího psaní jsou široce použitelné a vysoce efektivní jak z hlediska jednotlivce, tak z pohledu celé skupiny. Práce nevyžaduje zvláštní přípravu ani předpoklady a zároveň je hodnocena jako přínosná i vysoce motivovanými účastníky, pro které je psaní osobním zájmem a vyzkoušeným prostředkem sebevyjádření.¹¹

Motivace v čase – teorie stavu plynutí

Pro vysvětlení, v čem spočívá přitažlivost a zároveň efektivita metod tvůrčího psaní (stejně jako jiných forem zkušenostního učení), si vypůjčíme **teorii stavu optimálního plynutí**, kterou vytvořil americký psycholog Mihaly Csikszentmihalyi (1996).¹² Popisuje v ní model navození subjektivního pocitu štěstí a spokojenosti v průběhu pracovního procesu. Plynutí (angl. *flow*) je stav, v němž se emoce zapojují do služeb tvořivosti a do-

8) Viz kap. 3.1.1.

9) Srov. kap. 1.1.

10) Všechny modelové programy popsané v této knize byly ověřeny v prostředí školní třídy či seminární skupiny na úrovni vyššího sekundárního (včetně středního odborného a učňovského) - viz kap. 5.2.3, či terciárního vzdělávání; v některých případech se účastníci rekrutovali také z řad dospělých v rámci volnočasových aktivit - viz kap. 6.3, či programu celoživotního vzdělávání - viz kap. 7.

11) Viz kap. 5.2.2.

12) Csikszentmihalyi, Mihaly. *O štěstí a smyslu života: můžete ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* (orig. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*). Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996.

chází tak k učení.¹³ Emoce jsou v tomto stavu pociťovány jako zdroj konstruktivní energie a jsou úzce spjaty s činností, kterou vykonáváme.

Podle Csikszentmihalyiho teorie je veškeré jednání řízené vnitřními a vnějšími motivačními silami. Vnější jsou biologicky dané (jídlo, spánek) anebo vyplývají ze struktury odměn konkrétní společnosti (peníze, prestiž, známky apod.); vnitřní síly pramení z přesvědčení, že daná aktivita stojí jedinci za vynaložené úsilí čistě z důvodu vykonávání činnosti samotné. **Stav plynutí se nejčastěji dostavuje při vykonávání aktivit zapojujících kreativní složky osobnosti** (umělecké činnosti, řešení problémů všeho druhu).

Ke zkušenostnímu učení dochází pouze v případě, že je vykonávaná činnost adekvátní našim schopnostem. Pokud je příliš triviální, nevynucuje si plné zapojení naší myšlenkové aktivity a její vykonavatel vnímá po čase subjektivní stav nudy. Obdobně nevyhovující situace nastává v případě, že je aktivita příliš náročná a úkol převyšuje naše schopnosti. V takovém případě se dostavuje pocit zneklidnění a frustrace.

Stav plynutí (flow) vzniká právě mezi těmito dvěma extrémny, tedy za předpokladu, že je činnost vnímaná jako výzva našim dovednostem a nevzbuzuje v nás úzkost. V závislosti na těchto dvou proměnných se proměňuje i intenzita stavu plynutí. Pro práci na úkolu je tedy ideální, aby aktivita mírně přesahovala naše schopnosti, znalosti či zručnost a vyžadovala od nás zapojení kreativních složek osobnosti. Kromě toho stav plynutí vyžaduje, aby aktivita měla jasně vymezený cíl a formu evaluace.

Klíčovým prvkem stavu optimálního prožívání je autotelická zkušenost (termín je odvozen z řeckých slov *auto* = „samo“ a *télos* = „cíl“). Jedná se o soběstačnou činnost, tj. „takovou, která se nevykonává s očekáváním budoucího prospěchu, ale jednoduše proto, že samo její vykonávání má pro nás hodnotu“ (Csikszentmihalyi, 1996: 103). Během doby, kdy jsme ponořeni do činnosti, která zaměstnává naše smysly a dovednosti, pociťujeme také změny vnímání času a prostoru (čas plyne subjektivně rychleji, přestáváme vnímat dění v našem okolí), které jsou způsobeny plným soustředěním na daný úkol. Můžeme mluvit o stavu sebezapomnění, které má dva pozitivní důsledky: absolutní motivovanost a osobnostní růst.

Pozoruhodným paradoxem stavů plynutí je fakt, že osoba musí mít kontrolu nad činností, ale zároveň nesmí její průběh kontrolovat. Autotelická činnost vyžaduje zručnost, koncentraci, vytrvalost a profesionalitu. Nejedná se tedy o pouhé poddání se situaci, která je nám příjemná, ale o aktivní práci na svěřeném úkolu, který jsme přijali za svůj. Tato zkušenost nás přenáší do nové reality, kdy není třeba další vnější motivace a přinášení externích stimulů. Aktivita sama o sobě nás pohlcuje, činnost vnímáme jako radostný zážitek z úspěšného řešení problémů, kdy nejdůležitějším přínosem je „sebepotvrzení, nabyté vědomí, že dokážeme více,“ vysvětluje ve svém článku Petr Lebeda (2006: 146).¹⁴

13) Mluvíme o učení zkušenostním, tedy o učení v širokém slova smyslu. V závislosti na vykonávané činnosti může jít o nabývání znalostí, ale také o zlepšování našich dovedností či o přehodnocování postojů (otevírání se nezvyklým způsobům řešení).

14) Lebeda, Petr. Teorie komfortní zóny. In *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006. č. 5., s. 146-147.

Pokud jsme výše hovořili o primární motivaci k realizaci tvůrčího potenciálu na základě hierarchie hodnot, navození stavu plynutí představuje motivaci sekundární, vztaženou ke konkrétnímu úkolu, motivaci, která se rozprostírá v čase, kdy činnost vykonáváme.

Velmi podstatným důsledkem stavů plynutí jsou změny osobnosti. Mění se naše postoje, kognitivní schémata, získáváme nové schopnosti a rozvíjíme ty stávající. Zážitky plynutí tedy „transformují naše já tím, že ho činí komplexnějším – propracovanějším a ucelenějším“ (Csikszentmihalyi, 1996: 114). Tím, jak se zdokonalují naše dovednosti, vzrůstá i vědomí toho, co můžeme dokázat, a vyhledáváme stále obtížnější úkoly.

Model zón komfortu a stresu

Csikszentmihalyi ukázal, že pro rozvíjení osobnostních a tvůrčích složek lidského vědomí je nutné vyvážit poměr mezi úrovní úkolů a dovednostmi. Pod tlakem přílišných obav a nudy totiž k učení nedochází. Zážitkoví pedagogové Daniel Franc, Daniela Zounková a Andy Martin (2007: 28n.)¹⁵ však tvrdí, že je nutné určité úrovně stresu ve vědomí člověka dosáhnout, aby se mohly jeho schopnosti rozvíjet. Ostatně i Dacey a Lennonová (2000: 93) potvrzují, že „neschopnost rozumně riskovat může vést k pocitu bezpečí, ale ne k tvořivosti.“

Teorie zón komfortu a stresu vychází z předpokladu, že člověk během svého života získává zkušenosti, které přetavuje ve vzorce jednání a komunikace s okolím. Tím okolo sebe vytváří zónu komfortu. Zkušenosti, které jsou v ní obsaženy, byly jedincem zvnitřněny. Při setkání se známým problémem se necítí být ohrožen a aplikuje na něj předpřipravený model chování. Pokud dojde k setkání s neznámou situací, je člověk nucen ze své zóny komfortu vystoupit do zóny stresu.¹⁶

Přechod mezi zónami, k němuž dochází také při zařazení tvůrčího psaní do výuky, může být podnětným zážitkem, protože vyžaduje od jedince proaktivní jednání a vymaňování se ze zažitých šablon. Setkání s oblastí neznámého je předpokladem osobnostního růstu: zóna komfortu se při správném pedagogickém vedení chová jako dynamický systém a má tendenci se kontaktem s oblastí stresu rozšiřovat.

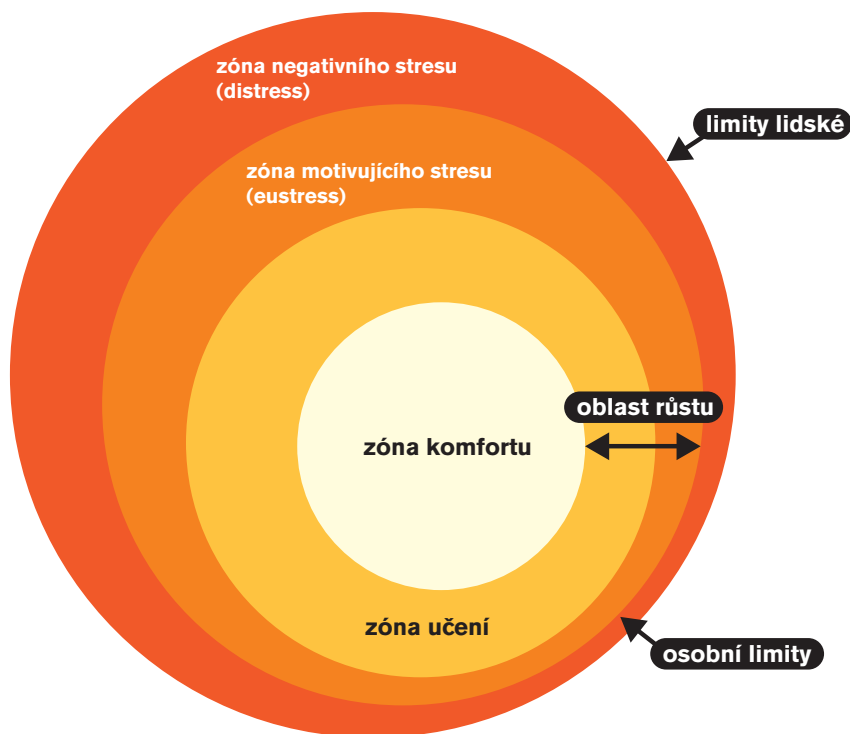
Důležité však je, aby se jednalo o stres subjektivně vnímaný v situaci, pro niž jsou účastníkovy schopnosti dostatečné. Jinými slovy, duševní síly a dovednosti jedince musí na splnění úkolu stačit. Podle Jiřího Němce (2006: 37) je tvořivý člověk „ochoten se pouštět do nejistých a neznámých situací, které vnímá jako dobrodružné a inspirující“.¹⁷ V tom případě může mít úzkost motivující charakter (mluvíme o tzv. *eustresu*). V případě, že student či účastník kursu překročí své osobní limity, ocitá se v zóně paniky (negativního stresu, *distresu*), která na něj působí negativně. Zde nedochází ani k učení,

15) Franc, Daniel – Zounková, Daniela – Martin, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007.

16) Pro literárně tvořivého člověka může být takovou příležitostí např. setkání s experimentální poezií – srov. kap. 6.3.

17) Němec, Jiří. Setkání s tvořivostí a laterálním myšlením. In *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5, s. 31–39.

ani k přehodnocování postojů. V obvyklém případě se člověk uchyluje k regresi (návratu do zóny komfortu) a je těžké ho motivovat, aby činnost, která distres vyvolala, zkusil někdy znovu.



Tab. 1: Zóna komfortu a stresu (podle Franc – Zounková – Martin: 2007)

Aplikujeme-li Csikszentmihalyiho a Francovu teorii na praxi tvůrčího psaní, vidíme, jak důležité je uvažovat při sestavování scénáře¹⁸ (programu) kursu nad celkovou koncepcí lekce nebo projektu. Jako klíčové pro rozvoj tvůrčích dovedností se jeví poskytnout účastníkům dostatečně stimulující úkoly, které jsou přiměřené jejich schopnostem, ale zároveň budou vnímány jako výzva ke zdokonalení. Aktivity musejí být řazeny odpovídajícím způsobem,¹⁹ který zohlední náročnost jednotlivých zadání, jejich vnitřní obsahovou provázanost a ponechá prostor pro reflexi.

Žákovo setkání s novou vyučovací metodou s sebou nese nejen příležitost k obohacení rejstříku žákových dovedností, ale také riziko nepřijetí a úzkosti z neschopnosti naplnit zadání, předložené lektorem. Jestliže však pracujeme s dramaturgií kursu či výukové jednotky komplexně, pozvolna a metodicky rozvíjíme téma lekce a poskytujeme konstruktivní a pozitivní zpětnou vazbu, měli bychom být schopni navodit u žáků stav

18) O dramaturgii a scénáři kursu viz níže v kap. 2.3.2.

19) Příklady ucelených, dramaturgicky propracovaných projektů přinášíme v kap. 4, 6.4, 7.1 a 7.2.

optimálního plynutí (*flow*), docílit rozvoje tvůrčích dovedností a případně také změn v postoji k nové aktivitě a novým poznatkům.

2.2.2 > Učitel jako lektor tvůrčího psaní

Učitel, který se rozhodne využít jako součást výuky v jakémkoli předmětu na základní či střední škole postupy tvůrčího psaní, se ocitá v nové roli. Tato role má svá specifika a v závislosti na individuálním pedagogickém stylu může vyžadovat menší či větší změny, pokud jde o organizaci či reflexi vyučovací jednotky a zejména o přístup k žákům a studentům v procesu učení. Chceme-li se dobrat jiných výsledků, než jakých dosahujeme obvyklými cestami, musíme zkrátka být ochotni ze svých navykklých způsobů vykročit.

Lektoři tvůrčího psaní se ve své práci opírají o několik základních prvků, kterými jsou především:

- důkladná příprava lekce včetně tvorby alternativních scénářů; tvůrčí psaní nabízí široký repertoár metod, které umožňují rozfázovat činnost na řadu dílčích kroků a postupně vést žáka k výsledku, jehož by při vágním zadání typu „napíš eseje“ nedosáhl;
- ochota kdykoli v průběhu lekce připravené kroky podrobit revizi a upravit pokyny (např. časový limit nebo formu prezentace vzniklých textů) tak, aby odpovídaly aktuálnímu vývoji situace v lekci;
- pečlivost, samostatnost a iniciativa;
- vnímavost a respekt vůči signálům, které žáci vysílají (např. zjevná neochota číst text nahlas, tápání při realizaci cvičení);
- schopnost bezprostředně a s respektem k žákům řešit problémové situace;
- popisný jazyk zpětné vazby;
- schopnost vystupovat v mezích své role autenticky, tj. projevit přiměřeným způsobem emoce (překvapení, nadšení, znepokojení, nesouhlas) a verbalizovat, je-li to účelné, reflexi průběhu lekce včetně svého vlastního jednání.

Žádoucí je, aby lektor získával praxi ve svém oboru a dokázal analyzovat a zhodnocovat své zkušenosti. Obzvláště tematicky zaměřený kurs by měl vést jedinec dostatečně vyzrálý a s praktickými zkušenostmi v tvůrčím psaní.

Výuka vedená s využitím postupů tvůrčího psaní – stejně jako metody zážitkového učení obecně – nabízí učiteli možnost vstoupit do skutečné interakce, k níž běžné hodiny (byť vedené převážně dialogickou formou²⁰) neposkytují mnoho příležitostí. V situaci, kdy neexistuje jediné správné řešení, je učitel zbaven povinnosti být jeho arbitrem a stává se reálným komunikačním partnerem studenta.

Učitel však vždy zůstává garantem lekce, zodpovídá za vedení vyučovací hodiny a má při modelování jejího průběhu rozhodující slovo. Svých pravomocí využívá v zájmu vytvoření dobré pracovní atmosféry (nečekané zvraty a neobvyklé požadavky kreativizují

20) Srov. kap. 3.1.2.

žáka pouze v kontextu základního pocitu bezpečí) a s ohledem na udržování optimálních podmínek pro všechny učící se.

V neposlední řadě jsou lekce využívající tvůrčího psaní pro učitele příležitostí k lepšímu poznání žáků a dokonce i sebe samého v méně obvyklém světle. Podněty, které načerpáme z aktivit a sociální interakce, můžeme jako učitelé využít při tvorbě plánu výuky (např. na základě získaných poznatků o třídním kolektivu zvolíme odlišnou aktivitu či téma pro každou z paralelních tříd) a také pro sebereflexi. Nezanedbatelný je rovněž psychohygienický potenciál realizovaných lekcí, jejichž součástí bývá prvek hry a náhody.

2.3 > Příprava a realizace lekce tvůrčího psaní

2.3.1 > Formát lekce: deset minut, nebo deset hodin?

Lekci tvůrčího psaní rozumíme vnitřně uspořádanou a ohraničenou část vzdělávacího procesu, v níž jsou záměrně a promyšleně užita jednotlivá cvičení tvůrčího psaní. Časová náročnost jednotlivých cvičení tvůrčího psaní se pohybuje od jednotek po desítky minut, přičemž je třeba vyhradit čas také na zadání a následnou reflexi výsledků. Bez ní je práce neefektivní a zařazení cvičení do vyučovací hodiny samoučelné. Tato reflexe ale nemusí nutně znamenat zdlouhavé předčítání jednotlivých textů celé třídě či skupině. Reflexe může stejně jako cvičení proběhnout písemně a mít podobu další operace s textem vytvořeným v průběhu cvičení (např. *vyber a vyznač ve svém automatickém textu myšlenku, kterou považuješ za nejzajímavější, a přepiš si ji do sešitu*). Tímto způsobem se významně navýší individuální komunikační čas studenta, aniž by došlo k většímu zásahu do struktury vzdělávací jednotky. Nápady jsou tímto způsobem také archivovány a je možné se k nim vracet.

Přestože je možné zařazovat jednotlivá cvičení izolovaně a navázat na práci při dalším setkání (v horizontu dnů), ve školní praxi se nejlépe osvědčují komponované lekce v rozsahu 45, resp. 90 minut. Tento rozsah umožňuje kombinovat individuální a kolektivní úkoly, sdílet a komentovat vzniklé texty, dovést cyklus učení (reflexe a sebereflexe),²¹ využít pozitivního účinku fenoménu flow. V rámci komponovaných tematických celků vznikají také příležitosti k sociálnímu učení a k formování postojů a hodnot při interakci jak mezi žáky navzájem, tak mezi žákem a učitelem.²²

Dalším obvyklým modelem je *dlouhodobý průběžný kurs* (např. 2 hodiny týdně po dobu několika měsíců), který ve školním prostředí může mít podobu volitelného předmětu či volnočasové aktivity pro zájemce o literární psaní. Delší *blokový kurs* (celodenní, dvou-denní, týdenní, též nazývaný *dílna*) může mít také podobu *workshopu* realizovaného jako součást projektového dne, vícedenního bloku či týdne (s těmito zážitkovými vzdělávacími formáty počítá většina školních vzdělávacích programů). U dlouhodobých projektů nejzřetelněji vystupuje možnost využít metod tvůrčího psaní nejen pro jazykové vzdělá-

21) Viz kap. 2.3.4.

22) Příklady takto koncipovaných lekcí přinášíme zejména v kapitole 5.

vání a estetickou výchovu, ale také pro hlubší pochopení a efektivnější organizaci učiva jakéhokoli oboru.

Textotvorné **cvičení jako pracovní nástroj heuristického psaní**, kdy pisatel například mapuje stav svých poznatků ve vybrané oblasti nebo zaznamenává své pocity z četby, zpracovává textové fragmenty nebo formuluje souhrnné vyjádření k dílčímu jevu, hodnotí svou činnost, reflektuje bezprostřední interakce s daty či partnery komunikace, všechny takové a podobné operace s textovým materiálem je možno ústrojně začleňovat do výukových a sebevzdělávacích etap výchovně-vzdělávacího procesu jako krátké fáze vyučovacích hodin. Zde pak tvůrčí aktivity s textem mají povahu textové operace nebo řešení krátkého textotvorného úkolu a stávají se plynulou součástí práce v hodině. Textová aktivita je vskutku jen několikaminutovou záležitostí. Neměla by však být samoučelným úkolem k vyplňování času, naopak učitel ji musí organicky nechat vplýnout mezi ostatní činnosti žáků.

2.3.2 > Dramaturgie a scénář lekce²³

V zážitkové pedagogice se pro vytváření struktury kursu ujalo pojmosloví převzaté z divadelní oblasti. Považujeme tuto volbu za nejlepší možnou, a proto se jí přidržíme. Práce lektora tvůrčího psaní totiž skutečně připomíná v plánovací fázi práci dramaturga a scénáristy, jehož cílem je promyslet a vytvořit základ pro bezproblémový chod následné akce.

Ota Holec v instruktorské příručce pro lektory zážitkově-pedagogických akcí definuje **dramaturgii kursu** jako metodu, jak „vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurs k dispozici, s cílem dosáhnout co největšího účinku“ (1994: 37). Samotný scénář je výsledkem dramaturgické snahy o vyváženou kompozici programu, doplněnou alespoň hrubým časovým plánem. Považujeme jej za nezbytnou součást přípravy lektora před započítím práce s účastníky, protože pomůže optimalizovat využití času v kursu. Důraz při vytváření koncepce kursu „by měl být kladen na umění sestavit aktivity do tematických celků, zarámovat je, uvést je a poskytnout účastníkům možnost kvalitního rozboru a maximalizovat tak jejich osobní i sociální rozvoj“ (Franc – Zounková – Martin, 2007: 25).

Tvorba **scénáře** je výsledkem úvah o cíli akce a praktickým výstupem dramaturgie. V optimálním případě by měl mít výsledný produkt podobu časového harmonogramu, který reflektuje všechny předvídatelné aspekty lekce nebo kursu. Proto je třeba zohlednit v něm i běžné lidské biorytmy, jako je čas na jídlo nebo odpočinek, protože – jak ukazuje Maslowova pyramida – aby mohl člověk napnout svou mysl ke kreativním úkolům, musí být uspokojeny jeho základní fyziologické potřeby.

23) Termín scénář používáme zde v dramaturgickém smyslu, nikoli kognitivisticky.



Tab. 2: Posloupanost dramaturgických úkonů (Franc – Zounková – Martin, 2007):

Dramaturgie však u tvorby scénáře nekončí. Martinovo schéma (tab. 2) zachycuje první čtyři kroky dramaturgie jako výsledek domácí přípravy a následný pátý stupeň jako přímou dramaturgii při realizaci kursu. Tato fáze znamená přehodnocování plánovaného scénáře podle potřeb účastníků a flexibilní reakci na neplánované události, které zasáhnou do běhu lekce (únava frekventantů, posuny oproti časovému plánu, chybné předpoklady v bezproblémovém přijetí programu apod.).

Vladimír Vecheta (2009: 24) zdůrazňuje, že „tvrdohlavé lpění na plánovaném scénáři vede zpravidla ke konfliktům a nezdaru projektu“ a navrhuje tvorbu scénáře ve třech posloupaných krocích: plánovaný scénář, reálný scénář a ideální scénář. Reálný scénář je v jeho pojetí výsledkem dramaturgie na kursu a ideální scénář je revidovanou verzí reálného scénáře. Vzniká na podkladě zkušenosti z vedení projektu a následně zpětné vazby účastníků. Měl by být sestaven po skončení akce pro případ další realizace workshopu s jinou účastnickou skupinou.

Volba a uspořádání konkrétních metod závisí vždy na cíli vyučovací jednotky a zohledňuje velikost a skladbu skupiny, celkový časový plán a další vnější faktory; praktickou výhodou je, že k realizaci cvičení obvykle nejsou zapotřebí speciální pomůcky (zpravidla postačí základní psací nástroje, obyčejný čistý papír a běžné výtvarné potřeby a materiál) ani didaktická technika.²⁴

Z. Fišer ve své *Malé učebnici technik tvůrčího psaní* (2001: 40–49) navrhuje pro fázi vyhledávání tématu a stimulace ke psaní techniky, jako je například anketa, brainwriting, psaní a vyčkávaní, kartotéka nápadů. Jako vlastní techniky psaní uvádí mj. automatické

24) V některých cvičeních popisovaných v kap. 5.2.4 a 4.8 je didaktická technika využita pro motivaci studentů a při zadávání úkolu.

psaní nebo řízené asociace – clustering (s. 55–58). Efektivní učení, sběr a třídění nápadů umožňují individuální i kolektivní techniky typu brainstorming, laterální myšlení či synektika (s. 62–68).

Následující kapitoly naší knihy ukazují konkrétní využití technik tvůrčího psaní v literární výchově. Tyto techniky jsou v řadě případů různě modifikovány, v jednotlivých kapitolách přichází autorský kolektiv s vlastními návrhy vhodného postupu. Inspirací přitom v některých případech je povaha samotného tématu.²⁵ Zdrojem podnětů pro modifikaci techniky tvůrčího psaní může být přitom jakýkoli obor společenských či přírodních věd a zkoumání v této oblasti bezpochyby není u konce.

2.3.2.1 > *Když se nedaří: práce s tvůrčími blokádami*

Během práce může dojít k individuálnímu tvůrčímu bloku, tj. k neschopnosti žáků naplnit zadání některého cvičení. Je nutné si uvědomit, na jaké typy překážek můžeme při budování a rozšiřování kreativních složek myšlení narazit. Existuje několik druhů blokad. Z. Fišer rozděluje kreativní bariéry do dvou skupin: blokády emocionální a blokády kognitivní. Preventivní strach z náročnosti úkolu a neochota pustit se do neprobádaných oblastí vlastní fantazie je bariérou emocionální. Na vzniku kognitivních blokad se „částečně podílejí myšlenkové stereotypy, vybudované okolo nás a v nás působením společnosti“ (Fišer, 2001: 51).

Eduard Bakalář (srov. Němec, 2006: 35) rozlišuje bariéry ve vnímání (neschopnost vidět problém pluralitně, myslet heuristicky, ubránit se stereotypu atp.) a bariéry kultury a prostředí (neschopnost oddat se fantazii, hře, citům, bránit se společenským konvencím aj.). Zcela tak pomíjí obyčejný strach z nároků zadání a vlastní nedostačivosti při tvorbě díla, čili emocionální blokády. Blokády způsobené vnějšími okolnostmi se totiž částečně překrývají s emocionálními bariérami. Jedná se např. o vlivy prostoru (rušivé okolí), únavy a nedostatku (spodní patra Maslowovy pyramidy), případně vlivy citových deprivací, které nejsou způsobeny programem kursu.

Žák (2004: 48) shrnuje typy překážek do tří skupin:

1. překážky rozvoje kreativních schopností (vnější či vnitřní indispozice k tvorbě);
2. překážky bránící kreativitě jako procesu (např. špatně formulované zadání);
3. překážky ovlivňující kreativitu jako postoj (strnulost postoje vůči literárním žánrům a formám).

Když odhlédneme od ryze individuálních problémů způsobených fyziologickou indispozicí (např. ospalost), nejspíše bude blokáda vyplývat ze zadání práce, které účastník vnímá jako nesrozumitelné či neadekvátní jeho schopnostem. Forem reakce na takovou situaci je podle Žáka (2004: 68n.) několik:

25) Srov. kap. 6, zvláště 6.2.2.

Agrese – vymezení se proti činnosti či názoru, spojené s osobním útokem.

Příčiny: neurčení rolí ve skupině, špatná homogenizace, strach z úkolu.

Řešení: asertivní jednání instruktora a motivace jedince.

Regrese – jedinec řeší podružnosti, aby se vyhnul podstatnému.

Příčiny: předsudky, konzervativnost, lenost.

Řešení: techniky zaměřené na komplexní myšlení.

Projekce – jedinec používá šablonu řešení problému z dřívějších.

Příčiny: slabá motivace k novému řešení.

Řešení: motivovat, analyzovat metodu.

Racionalizace – hledají se důvody, proč nepracovat, nikoli způsob, jak tvořit.

Příčiny: strach z nového, neschopnost, lenost.

Řešení: sjednocení a homogenizace účastnické skupiny.

Identifikace – jedinec slučuje podstatu problému s jiným, který není na pořadu dne.

Příčiny: špatné pojmenování zadání.

Řešení: přeformulovat zadání.

Blokády jsou přirozenou (nikoli ovšem nutnou) součástí procesu tvořivého myšlení a učení. Nezdaří-li se blokádu s využitím výše uvedených postupů odstranit, je možné nabídnout žákovi vzorovou ukázkou nebo specifický dílčí úkol s výzvou, ať se k práci vrátí, jakmile mu to bude připadat možné.

Učitel v takové chvíli může mít dojem, že práce pomocí tvořivých metod není efektivní, nezapojí-li se do ní všichni. Zde je na místě nesrovnávat míru angažovanosti studentů v poměru k ideálnímu (sotva kdy dosažitelnému) „stoprocentnímu“ nasazení. V porovnání s monologickými metodami výuka vedená prostřednictvím metod tvůrčího psaní – stejně jako skupinová práce a další aktivizační metody – poskytuje jednotlivým žákům více příležitostí k učení.

2.3.3 > Reflexe a hodnocení tvůrčího psaní

Nedílnou součástí procesu rozvíjení komunikačních kompetencí v programu využívajícím tvůrčího psaní by měla být i zpětná vazba (angl. *review*). Jedná se o skupinovou diskusi nad vytvořenými texty za účelem zhodnocení. Smyslem reflexe je mimo jiné „pochopit emoční, iracionální složky tvůrčího procesu“ (Dacey – Lennon, 2000: 159). Zpětná vazba od ostatních účastníků napomáhá utváření kritického pohledu na text. Už samotný akt čtení vlastního díla před ostatními členy skupiny umožňuje srovnání rozdílných přístupů k tvorbě a distribuci kreativních nápadů. V neposlední řadě se zpětnou vazbou rozvíjí nezbytná důvěra ve skupině. Pro lektora je navíc diskuse vítanou možností získávat kontrolu nad vývojem skupinové dynamiky.

Aplikovaný model reflexe popisuje tzv. **Kolbův cyklus zkušenostního učení** (tab. 3). V první fázi cyklu dostane žák zadání práce, které se snaží naplnit. Po skončení programu hledá odpověď na otázku, jakým způsobem úkol řešil a zda použil přiměřený a maximálně efektivní postup. Ve třetí fázi získává hodnocení ostatních účastníků, kteří se podíleli na vzniku díla nebo viděli výsledný produkt. Jedná se o věcnou, konstruktivní kritiku. Čtvrtým bodem procesu je zhodnocení získaných poznatků spojené s plánem změn, které může jedinec aplikovat v dalším zadání. V optimálním případě se tedy jedná spíše o spirálu učení, která zaručuje jedinci růst určité dovednosti nebo optimalizaci jistého způsobu myšlení.

Radek Pelánek nicméně poznamenává, že v praxi se „Kolbův cyklus většinou zjednodušuje na dvě fáze: zkušenost a reflexi, která zahrnuje zbývající část cyklu. Po reflexi následuje další zkušenost, při které by se mělo dojít k posunu díky nabytým zkušenostem“ (Pelánek, 2008: 21).²⁶



Tab. 3: Kolbův cyklus zkušenostního učení (Pelánek, 2008)

Reflexe k výstupům, které vznikly tvořivou aktivitou, probíhá následovně: účastníci jeden po druhém čtou nebo vystavují své texty. Nikdo by neměl být nucen prezentovat svůj výtvar, pokud k tomu nemá sám chuť. Po přečtení každého textu přichází fáze zpětné vazby ze strany ostatních účastníků. Lektor diskusi moderuje, stimuluje a drží ji ve věcných mezích. Důležité je, že „hodnocení nesmí urážet autora, musí směřovat k prezentovaným textům“ (Fišer, 2001: 33). Vítána je tedy konstruktivní kritika, která

26) Pelánek, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008.

pomáhá autorovi vidět vlastní dílo z nového úhlu. Výtky by měly být praktického rázu (typu *co bych udělal jinak, ev. jak lépe*) a měly by směřovat přímo k textu.

Pokud je problém diskusi na počátku vyvolat, považuje autorka příručky *Cílená zpětná vazba* (2007) Eva Reitmayerová za případné pokládat skupině otázky. Neměly by být směřovány ke konkrétním jedincům, protože jim tak lektor podsouvá roli nuceného soudce, v níž se nemusí cítit dobře. Otázky by měly být otevřené a kladeny nepřímou. Otevřená struktura dotazu směřuje k vyjádření subjektivních myšlenek, kdežto uzavřená otázka implikuje svým podáním pouze dvě možnosti, mezi nimiž je nutno si vybrat. Forma nepřímého dotazu pak ještě více rozšiřuje spektrum možných oblastí v textu, k nimž je možné zaujmout postoj.

Vedení diskuse s reflexí zpětné vazby je pro lektora jednou z nejnáročnějších součástí lekce. Vyžaduje určitou zkušenost a vysokou míru kreativity a rychlého uvažování. Ještě důležitější je však obecná schopnost empatie a čtení emocí, aby mohl lektor předcházet újmám, které může negativní kritika vyvolat, obzvláště u žáků s nízkým sebevědomím.

Variantou diskuse je hodnocení písemných produktů formou **peer response**.²⁷ Princip spočívá ve vzájemném strukturovaném hodnocení a komentování odborné práce spolužáky před odevzdáním přepracované verze vyučujícímu. Tento způsob se ukazuje jako velmi efektivní a je rovněž účastníky vysoce pozitivně hodnocen. Přenáší citelný díl práce a odpovědnosti na studenty, vede je k tvorbě skutečně autorských věcných textů (závěrečných prací apod.). Učitel umožňuje zaměřit se v optimalizované druhé verzi práce na specifika daného tématu bez nutnosti korigovat často nespojitý a málo smysluplný prvotext.

V každém případě hodnocení práce studenta a žáka při lekci tvůrčího psaní podléhá zvláštnímu režimu.²⁸ Hodnocení je zde třeba chápat skutečně jako proces, na němž se podílí jak samotný hodnocený student (případně i další studenti), tak vyučující. Velmi citlivou otázkou je klasifikace. Rozhodně není vhodné klasifikovat výtvary kolektivní povahy, zde má svou nezastupitelnou roli hodnocení slovní.

Na druhou stranu si i žák samotný zaslouží, aby se jeho vynaložené úsilí promítlo do celkového formálního hodnocení ve vyučovacím předmětu. Schůdným kompromisem je klasifikace pouze těch prací, které vyhovují kritériím výborné. Zdařilou tvořivou práci přitom poměrně často odevzdá i žák, který v jiných složkách předmětu nevykazuje nadprůměrné výsledky. Hodnocení tak může působit jako silná motivace a zlepšovat žákův vztah k předmětu.

V některých případech není vzhledem k povaze cvičení možné ani na základě rozpravy se studenty stanovit obecně přijatelná a hlavně jednoznačná hodnotící kritéria. Týká se to zejména textů, v nichž je důraz kladen na vyjádření osobního postoje, obrazné uchopení tématu či pokud text má silné citové zabarvení. Pak se nabízí možnost zařadit do souhrnné písemné práce mezi věcné otázky zadání typu „*formuluj svůj názor na...*“. Za adekvátní splnění úkolu je pak považováno takové řešení, které obsahuje vyjádření

27) Více o využití metody v kap. 4.10.

28) Viz kap. 1.1.2.

názoru, aniž bychom hodnotili, zda je „správný“ či „špatný“. V podobném úkolu se zpravidla dobře uplatní právě ti žáci, kteří v předchozí výuce přistoupili k tvořivému úkolu zodpovědně a osobitě.

Hodnocením produktů (textů, myšlenek, postojů, poznatků) vzniklých za využití metod tvořivého psaní dáváme žákům jasný signál, že tyto postupy považujeme za plnohodnotnou součást výukové jednotky.

3 | Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci

Zuzana Šalamounová

Tato kapitola se nejprve věnuje komunikaci specifické pro prostředí školy: komunikaci mezi učiteli a jejich žáky. Právě prostřednictvím zobrazení komunikace ve výuce literární výchovy se nám totiž odkryje prostor, který komunikační uspořádání otevírá žakovskému tvořivému myšlení. V druhé části této kapitoly se pak pokusíme přiblížit, jakým způsobem lze v rámci komunikace, jež nabízí prostor pro žakovské tvořivé myšlení, uplatnit postupy tvůrčího psaní a jakých výsledků lze jejich prostřednictvím dosáhnout.

3.1 > Tvůrčí myšlení a jeho místo v pedagogické komunikaci

Pojem tvořivost někdy vyvolává dojem určité mimořádnosti až výjimečnosti, neslučitelné s opakujícími se rituály běžných dní. Již v úvodu této knihy jsme však naznačili, že tvořivé myšlení není, nebo by alespoň nemělo být závislé na momentech výlučnosti – naopak, může postupovat těmi nejběžnějšími lidskými činnostmi. J. Valenta (2010: nestr.)¹ v této souvislosti hovoří o tzv. kreativitě každodennosti, která člověku umožňuje alespoň mírně překročit zaběhnuté algoritmy jeho chování a jednání.

Mezi ty nejběžnější, dennodenně se opakující činnosti člověka můžeme zařadit lidskou komunikaci, ať již máme na mysli komunikaci s ostatními nebo komunikování se sebou samým. Také běžná komunikace může mít více tváří – může se odehrávat prostřednictvím stále se opakujících ozkoušených schémat, nebo může disponovat pestrout škálou výrazů a bohatostí forem a přibližovat se tzv. tvořivé komunikaci (RVP G, 2007: 69). Právě komunikace se tak může stát každodenní cestou k rozvoji tvořivého myšlení a jeho uplatnění v situacích běžného dne.

Stejně tak je tomu ve škole. Právě zde komunikace zastává nezpochybnitelnou roli, neboť je „základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání“ (Gavora, 2005: 25).² Jak

1) Valenta, Josef. *Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova*. Metodický portál RVP, 2010.

2) Gavora, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

zdůrazňují například M. Čechová a V. Styblík (1998: 13),³ „jak žák učitele, tak učitel žáka chápe právě prostřednictvím vzájemné komunikace“. Komunikace se tak stává klíčovou spojnicí mezi učitelem, který disponuje vědomostmi, a učícím se žákem. Ani ve škole komunikace nemusí mít podobu stále se duplikujícího stereotypu, ale může otevírat prostor tvořivému myšlení. Pokud přitom zastáváme stanovisko, že by škola (a v našem zorném úhlu pak zejména literární výchova) měla působit jako platforma, kde žáci cíleně získávají, prohlubují a reflektují své zkušenosti s tvořivým procesem, měla by být právě pedagogická komunikace současně komunikací tvořivou. V této kapitole se proto zaměříme na to, jakou podobu můžeme pedagogické komunikaci v literární výchově připsat, jakým způsobem je případně možné ji rozvíjet směrem ke komunikaci tvořivé a jakou roli v tomto procesu může zastávat tvůrčí psaní.

3.1.1 > Otázky učitele a tvořivost žáků

Pedagogická komunikace sestává ze tří cyklicky se opakujících složek – otázky učitele, odpovědi žáka a zpětné vazby učitele vztahující se k předcházející žakovské odpovědi. Otázky, které ve výuce ze strany učitele zaznívají, se přitom od otázek kladených v běžné interakci odlišují. Jejich specifikem, na které již koncem 70. letech upozornil H. Mehan (1979)⁴, je skutečnost, že učitel zpravidla zná odpověď na otázku, kterou žákům pokládá.

Cílem takovýchto učitelských otázek je ověření toho, zda si žáci zapamatovali, co si zapamatovat měli, a můžeme proto říci, že tento typ otázek má ve výuce své oprávněné místo. Schopnost stimulovat žakovské myšlení a rozvíjet jeho tvořivost je však u těchto otázek minimální. Ve výuce se nicméně objevují také jiné typy otázek, než ty, jež po žácích požadují pouze reprodukci toho, co bylo v předcházejících hodinách řečeno. Podívejme se proto nyní na **typologie učitelských otázek**, které nám pomohou jejich spektrum postihnout. Učitelské otázky můžeme v první řadě dělit na uzavřené a otevřené. „Uzavřená otázka je definována jako taková otázka, na kterou existuje jen jedna správná odpověď, kterou navíc učitel dopředu zná“ (Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012: 58). Oproti tomu na otevřenou otázku existuje více možných (a současně správných) odpovědí, přičemž správná odpověď není dopředu dána.⁵

3) Čechová, Marie – Styblík, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998.

4) Mehan, Hugh. What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 1979, roč. 18, č. 4, s. 85–103.

5) Vysvětleme si tuto dichotomii na příkladu zjišťovací otázky, která nabízí možné odpovědi ano/ne – sama skutečnost, že žáci mají na výběr jen ze dvou potenciálních odpovědí, které si učitel uvědomuje, totiž neznamená, že se jedná o otázku uzavřenou. Příkladem otevřené zjišťovací otázky může být dotaz učitele: „Četla jsi nějakou knihu od Oty Pavla?“ Potenciálně možné jsou obě odpovědi, učitel přitom neví, která z odpovědí je správná. Jedná se tedy o otázku otevřenou. Oproti tomu otázka: „Je báseň Most od Jana Skácela psána ve volném verši?“ taktéž umožňuje odpovědět souhlasně i nesouhlasně, nicméně správná odpověď je pouze jedna. Jedná se tedy o otázku uzavřenou.

Vedle této dichotomie je nutné zaměřit se také na **kognitivní náročnost otázek**. Již tradičně používaným systémem vyhodnocení kognitivní náročnosti otázky je taxonomický systém Benjamina Blooma (v revidované verzi Krathwohla a Andersonové, 2001),⁶ který odlišuje tyto kognitivní procesy: (1) zapamatovat; (2) porozumět; (3) aplikovat; (4) analyzovat; (5) hodnotit; (6) tvořit. Zatímco zapamatování je považováno za nejméně náročný kognitivní proces, schopnost tvořit stojí z hlediska své kognitivní náročnosti na samém vrcholu. Umístění tvořivosti na vrchol kognitivní pyramidy vysvětluje například M. Zelina (1996: 190)⁷: „Tvořivost je těžká práce v tom smyslu, že člověk musí nejdříve hodně vědět, znát přemýšlet, aby mohl vytvořit nový hodnotný produkt. To znamená, že tvořivost je nejvyšší kognitivní funkce a v hierarchickém systému v sobě zahrnuje všechny nižší funkce.“ Na základě uvedených kognitivních operací pak bývají učitelské otázky rozděleny na otázky nižší kognitivní náročnosti (kam patří zapamatování) a otázky vyšší kognitivní náročnosti (kam bývají řazeny zbývající kognitivní operace).

Pokud tyto dvě typologie otázek spojíme, dostaneme čtyři možné kombinace. Prvním typem jsou **uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti**. Jedná se tedy o otázky vyžadující jednu konkrétní odpověď, kterou si žáci měli zapamatovat. Příkladem může být otázka *Kdo napsal knihu Bedna plná šampaňského?* Dalším typem jsou **otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti**, u nichž je možné odpovědět různými potenciálními odpověďmi a které současně nevyžadují kognitivní operace převyšující úroveň zapamatování. Jak příklad si uvedme otázku *Jmenujte jakoukoli básnickou sbírku, která u nás vyšla v době totality*.

Třetím typem otázky, které učitelé ve výuce mohou klást, jsou **uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti**. Tento typ otázek zpravidla ověřuje, zda jsou žáci schopni správně aplikovat určité pravidlo. Příkladem může být otázka *Je báseň Most od Jana Skácela psána ve volném verši?*, jež zjišťuje, zda je žák schopen správně rozpoznat typ verše v básni. Posledním typem učitelských otázek jsou **otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti** – máme tak na mysli otázky, které nabízejí celé spektrum potenciálních odpovědí, k nimž žáci nemohou dojít jen na základě zapamatování. Právě otázky posledního uvedeného typu bývají označovány také jako **otázky tvořivé** (srov. Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012).

Tvořivé otázky jsou obecně považovány za nejvíce stimulující, neboť žáky místo hledání správných odpovědí vedou k přemýšlení nad možnými odpověďmi a rozvíjejí tak divergentní myšlení (Fisher, 2009),⁸ které je předpokladem tvořivosti, již jsme definovali v kapitole 1.1.

6) Anderson, Lorin, Krathwohl, David a kol. (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.

7) Zelina, Miron. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996.

8) Fisher, Robert. *Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom*. London, New York: Routledge, 2009.

3.1.2 > Na co se učitelé v literární výchově ptají

Uvedené typologie učitelských otázek si nyní přiblížíme na příkladech empirických dat. To, že se zabýváme právě otázkami učitele, přitom nemá význam pouze pro zkoumání otázek samotných, ale především ve vztahu k **rozvojové zóně**, kterou tyto otázky nabízejí žákům. Otázku přitom definujeme na základě komunikačního záměru, kterým je motivována výpověď mluvčího (Čechová, 2000).⁹ Neznamená to tedy, že bychom otázky definovali pouze na základě tázací větné formy, neboť funkci otázky může stejně tak plnit větná forma oznamovací (např.: *Co inspirovalo Márqueze k vytvoření této postavy, nám řekne Anička.*). Tento přístup zároveň umožňuje nechápat jako otázku, na niž je očekávána odpověď ze strany žáků, například otázky řečnické, kterými učitel prokládá svůj výukový monolog. Zastoupení učitelských otázek budeme zkoumat na souboru deseti vyučovacích hodin literární výchovy.¹⁰

Ve sledovaných hodinách bylo žákům položeno celkem 438 otázek, což znamená, že v jedné vyučovací hodině ze strany učitele zazní v průměru téměř 44 otázek. Přítomnost vysokého počtu otázek bývá spojována s neefektivitou výukové komunikace, neboť od žáků vyžaduje rychlé odpovídání a snižuje množství času, který mají na promyšlení své odpovědi (Pstružinová, 1992).¹¹ Rychlý čas, ve kterém musí žáci zodpovědět otázku, přitom současně omezuje možnost uplatnění tvořivého myšlení.

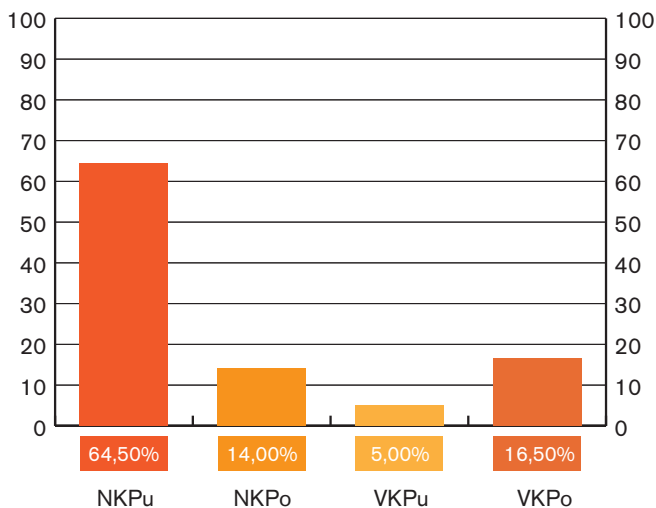
Uvedli jsme, že při analýze učitelských otázek se zaměřujeme na jejich dvě charakteristiky – jednak na dichotomii vymezené uzavřenosti či otevřenosti otázek, jednak na kognitivní náročnost operace, kterou zodpovězení otázky vyžaduje a která se může pohybovat od memorování až po tvořivost.¹² V návaznosti na to nám tak vznikají čtyři možné typy učitelských otázek, které se ve výuce vyskytují. Jejich zastoupení v rámci analyzovaných dat prezentuje graf č. 1:

9) Čechová, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000.

10) Výzkumný soubor, o který se opírá předložené výzkumné šetření, tvoří deset učitelů a třídních kolektivů, jež se spolu setkávají ve výuce českého jazyka a literatury na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání ukončeného maturitní zkouškou (ISCED 3A, 3B). V rámci analýzy byla uplatněna audiostopa komunikace vždy v jedné vyučovací hodině daného učitele – datový korpus tak vytváří deset vyučovacích hodin od deseti různých učitelů. Podrobnější informace o skladbě výzkumného vzorku a metodologii šetření lze najít v diplomové práci autorky (Šalamounová, 2012).

11) Pstružinová, Jaroslava. Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223–228.

12) Musíme přitom předpokládat, že ne všechny otázky, které jsou ve výuce zodpovězeny, iniciovaly odpověď požadované kognitivní operace – vždy se totiž mohou objevit situace, kdy žák odpověď zkrátka tipne či uhodne na základě určitého vodítka v promluvě učitele (viz Šedová et al., 2012). V těchto případech pak hovoříme o tzv. kognitivní korespondenci či nekorespondenci (Mareš, 1988). Tomuto fenoménu se však kvůli jeho velmi specifickému zaměření v rámci předložené práce nebudeme samostatně věnovat.



Graf. č. 1: Zastoupení typů učitelských otázek

Legenda: NKPu = uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, NKPo = otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, VKPu = uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, VKPo = otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, tzv. otázky tvořivé

Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti

Nejvíce zastoupeným typem otázek, které učitelé ve sledovaném vzorku kladou, jsou uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti – tedy otázky, jež mají předem danou správnou odpověď, kterou si žáci měli (nebo mohli) zapamatovat. Tyto otázky zároveň vylučují vyšší kognitivní operace a myšlenkovou otevřenost a ze své povahy tedy nemohou stimulovat tvořivé myšlení žáků. Tyto tzv. elicitální otázky se v analyzovaném datovém korpusu objevují celkem 282krát. Jejich výrazné zastoupení ve výukové komunikaci bývá spojováno zejména se snahou učitele zvládnout plánované kurikulum, což dokládají například Myhillová a kol.¹³: „Učitelé se vzdávají kladení podněcujících otázek vyšší kognitivní náročnosti ve snaze udržet žákovské repliky krátké, a tím ve výukové komunikaci držet rychlé tempo a soustředěnost (přel. Z. Š.).“

Příkladem uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti může být ukázka z hodiny učitelky Ludmily, k níž se budeme vracet také v aplikační části této kapitoly:

13) Myhill, Debra – Jones, Susan –Hopper, Rosemary. *Talking, Listening, Learning*. London: Open University Press, 2007, s. 83.

Ukázka komunikační sekvence č. 1:

U: Říkali jsme si, už jsme si ji včera zařadili, tak já to jenom připomínám, my jsme si ji včera zařadili do?

Darina: Impresionismu.

U: Ano, do impresionismu.

Z ukázky je patrné, že učitelé využívají uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti k zopakování informací, které žáci již znají (například k vymezení vládnoucího rodu v době vzniku diskutovaného díla). Stejně tak se ale na žáky těmito otázkami obrací v případě, kdy se ptá po informaci, kterou žáci vědět nemohou – v těchto sekvencích funkcí otázky není zopakovat naučené, ale spíše „uhodnout slovo“ (Fisher, 2009: 30), kterým by bylo možné dokončit repliku učitelky. Jak podotýkají Edwards a Mercer (1996),¹⁴ otázka v těchto situacích nabývá formy, která žákům poskytuje vodítko ke správné odpovědi, takže odpovídání na otázky degraduje v soutěž o doplňování správného slova. Tyto otázky mohou plnit například funkci aktivizační, neboť žáky udržují v pohotovosti, nicméně jejich potenciál pro rozvoj žákovského myšlení je zcela minimální.

Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti

Druhým typem otázky jsou otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, které jsou ve sledovaných datech zastoupeny celkem 14 % a objevují se tedy 62krát. Tento typ otázky, u něhož není předem dána a známa správná odpověď a který po žácích nevyžaduje náročnější kognitivní operace, je přitom často kladen v kontextu, který zachycuje příklad z výuky učitele Ondřeje:

Ukázka komunikační sekvence č. 2:

U: A vy jste to, Jane, četl, Dobrodružství Toma Sawyera a Huckleberryho Fina?

Jan: Jo.

U: Hmm. A líbilo?

Mohli bychom říci, že v hodinách literatury se jedná o tradiční otázku, která znívá v souvislosti s téměř každým literárním dílem, o němž je ve výuce řeč (vyjma starších děl typu *Alexandreidy* či *Božské komedie*). To může být také jedním z důvodů, proč se otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, které se jinak vzhledem ke světu nízkému výukovému potenciálu objevují jakožto nejméně zastoupený typ (srov. Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012), objevují v analyzovaných datech v ne úplně zanedbatelné míře.

14) Edwards, Derek a Neil Mercer. *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom*. London and New York: Routledge, 1996.

Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti

Třetím typem otázek, které můžeme v analyzovaných datech zaznamenat v nejnižší míře (pouze v 21 případech) jsou uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti. Jedná se o otázky, které po žácích vyžadují aplikaci předcházejících znalostí k tomu, aby došli ke konkrétní, předem dané správné odpovědi. Učiteli jsou tyto otázky využívány například v souvislosti s kompozicí básnického díla. Uveďme příklad orientovaný na tematiku trojů z výuky učitelky Ludmily (ukázka č. 3, kde stále zůstáváme u tvorby Antonína Sovy):

Ukázka komunikační sekvence č. 3:

U: Tak, co jsme našli, Matouši? Jaký básnický prostředek jsi tam našel?

Kryštof: Třeba přirovnání „tak nevrle a tulácky po vzoru slunce spalo“.

U: Já bych to neoznačila jako přirovnání. Jak to můžem označit lépe?

Lumír: Personifikaci?

U: Ano, krásnou personifikaci, krásný symbol.

Uzavřené otázky vyšší kognitivní mají výrazný vliv na rozvoj žákovského konvergentního myšlení, neboť žáky vedou k uplatnění náročnějších myšlenkových operací, a to současně za využití procesů nižší kognitivní náročnosti. Na ukázce č. 3, je zřejmé, že žáci si musí pamatovat, co je to personifikace a na jakém principu je vystavěna, aby tento princip dokázali aplikovat na konkrétní text, s nímž pracují.

Ve vztahu k iniciování žákovské tvořivosti však musíme konstatovat, že se jedná o otázky, které vyvolávají myšlení konvergentní, a neslučují se tedy se stanovenou definicí tvořivosti. Tyto otázky každopádně mají pro rozvoj žákovského konvergentního myšlení značný potenciál. Přesto jsou v datovém korpusu zastoupeny pouze 5 % ze všech iniciací, což je zastoupení zanedbatelné.

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti

Spolu s posledním typem otázky se dostáváme k otevřeným otázkám vyšší kognitivní náročnosti, které bývají označovány také jako tzv. **otázky tvořivé**. Dostáváme se tak k zodpovězení toho, do jaké míry jsou v hodinách literatury zastoupeny sekvence, které nabízejí prostor pro rozvoj tvořivosti, a jakou podobu tyto sekvence mají. Podíváme-li se nejprve na distribuci těchto otázek, můžeme za pozitivní zjištění považovat, že se v rámci sledovaných dat jedná o druhý nejvíce zastoupený typ učitelské otázky. Četnost otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti je 16,5 %, celkem jich tedy ve sledovaných datech můžeme identifikovat 73 (tzn. v průměru 7 otázek na jednu vyučovací hodinu).

V rámci tvořivých otázek lze vymezit dva základní typy sekvencí podle funkce, kterou ve výuce plní. Prvním typem jsou otázky, jejichž záměrem je iniciovat na straně žáků

odpovědi s hodnoticím obsahem. Hodnocení se přitom může vztahovat jednak k učebnímu obsahu (určité knize, novinové zprávě apod.), jednak k výkonu spolužáků (ať už po stránce obsahové, jazykové či přednesové). Podobu sekvence, jejímž obsahem je hodnocení učební látky a hledání její nejdůležitější složky, můžeme sledovat například v hodině učitelky Adély v rozpravě nad *Prohlášením práv člověka a občana*:

Ukázka komunikační sekvence č. 4:

U: A to poslední, body 15, 16, 17?

Tereza: (čte bod, který byl vybrán jako nejdůležitější) „Protože vlastnictví je nedotknutelným a posvátným právem, nikdo ho nemůže být zbaven kromě případu, kdy by to vyžadovala zákonně zajištěná veřejná nezbytnost, a pod podmínkou spravedlivého a předchozího odškodnění.“

U: Proč jste si vybraly tohle?

Jana: Tak, když něco vlastníme, tak je to blbý, když nám to jen tak někdo vezme.

U: Přesně tak, jo.

Ačkoli se z odpovědi žákyně Jany nedozvíme, proč je princip, který byl v rámci závěrečných ustanovení prohlášení vybrán jako nejdůležitější, závažnější než ostatní z uvedených principů (žákyně svým hodnocením totiž spíše „překládá“ obsah vybrané teze, než aby poukázala na opodstatnění jejího výběru oproti ostatním), můžeme v předložené ukázce sledovat poměrně rozvinutou žákovskou argumentaci. Na otázky požadující hodnocení totiž žáci zpravidla reagují spíše vágními odpověďmi, jako to můžeme zaznamenat v hodině učitelky Doubravky, která žáky seznamuje s tvorbou Velemira Chlebnikova:

Ukázka komunikační sekvence č. 5:

U: Zastaralé mluvy, ať už to byl jakýkoli ze slovanských jazyků, můžeme přímo říct. Jaká taková zaumná báseň je, (1 s.) Kateřino? (3 s.) Je ta báseň jednoduchá, těžká, složitá, lehkou jste ji pochopila?

Blanka: Těžká.

U: Takže je pro vás asi těžká, co se týká pochopení, co tím autor myslel. Dobře. [...]

U: Tak jak se Vám tato báseň líbila?

Anička: Krásná!

Martina: Nelíbila.

U: Nelíbila, krásná. Proč- proč krásná, Aničko?

Anička: Na mě to působí vesele.

Učitelka se ptá žákyně Aničky, která o básni prohlásila, že je krásná, na odůvodnění jejího názorového stanoviska – tedy na důvody, které ji vedly k danému hodnocení. Dozvídá se nicméně pouze nepřilíš konkrétní emoční dojem. Odpověď je obsahově vyprázdněná, neboť nesděluje ani pro látku zásadní informaci, zda báseň působí vesele díky zaumnému jazyku, který ji vytváří, nebo například svou obsahovou stránkou. Tvořivý potenciál otázky není vy-

užit. Podobně dopadá učitelka Renata, když se žáka ptá po odůvodnění toho, proč se mu nelíbila kniha *Parfém*, a dozvídá se, že „mu to nějak nesedlo“. Není zkrátka jasné, co je vlastně na díle hodnoceno (obsah, forma), ani co výsledné hodnocení znamená – můžeme se totiž pouze dohadovat, co znamená recepce popsaná tím, že báseň je veselá a román nesedl.

Druhým typem tvořivých otázek jsou pak iniciace, které žáky vedou k **interpretační práci s uměleckým textem**, poetickým i prozaickým. Tento typ sekvencí má v celém datovém korpusu ustálenou podobu – třída je seznámena s určitým uměleckým textem (texty, které to svou délkou umožňují, jsou čteny v průběhu vyučování, texty delšího rozsahu jsou interpretovány žáky, kteří je četli doma) a učitelka se žáků vzápětí ptá na jejich „překlad“ přečteného obsahu. Jedná se tedy ryze o tvořivé otázky vedoucí k receptivním činnostem; produktivní činnosti vedoucí k rozvoji tvořivosti žáků ve sledovaných hodinách absentují.

Interpretační práce se odlišuje v závislosti na tom, zda se jedná o text nedějový či dějový. U textů (a v jednom případě u obrazu), které nemají dějovou složku, spočívá veškerá interpretace v tom, že učitel žáky vede k vyjmenování motivů, které žáci v rámci daného díla vnímají.¹⁵ Jedná se o první fázi interpretace, o níž hovoří například Z. Kožmín (1997: 152)¹⁶ jako o popisu fyzického textu, o jeho typologii. Příkladem může být výňatek z hodiny učitelky Ludmily, která se třídou interpretuje tvorbu Antonína Sovy:

Ukázka komunikační sekvence č. 6:

U: Máme tu nějaká světla, Radku?

Radek: No určitě tady jsou světla. Je tam ten stín, což je důsledek světla.

U: Ano, výborně.

Jinou podobu má interpretační práce s texty, které disponují alespoň naznačeným dějem. Zde je interpretace zacílena jednak na jednotlivé komponenty díla (zde tedy zůstáváme v rovině typologie), jednak na jeho celostní vyznění. Pokud učitelé žáky svými otázkami vedou k mikroanalýze textu, ptají se zpravidla na interpretaci charakterů jednotlivých postav (viz ukázka č. 7), případně na význam dílčích složek děje apod. Sekvence, v nichž se učitelé ptají na interpretaci děje (či popisu děje), zachycuje výňatek z hodiny učitele Bohdana (ukázka č. 8):

Ukázka komunikační sekvence č. 7:

U: Kdybychom ho měli charakterizovat (1 s.) nějakou základní lidskou vlastností, tak on je asi jaký?

Šimon: Chamtivý.

U: Asi je chamtivý.

15) Rozdíl od otázek nižší kognitivní náročnosti přitom spočívá v tom, že zde žáci sdělují výsledek své receptivní činnosti a jejich mentální aktivita není ukončena zopakováním slova z textu.

16) Kožmín, Zdeněk. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

Ukázka komunikační sekvence č. 8:

U: Takže závěr, jak to končí, ta básnická skladba?

Jiří: Už ho to nebaví.

U: Že už ho to nebaví... Že si chce odpočnout, že se chce vrátit do Evropy, že chce být malým hošíčkem, že se chce vrátit domů.

V prvním případě učitelka vede k vytvoření charakterového profilu antagonisty díla, který je však naplněn pouze jednoslovnou odpovědí žáka, s níž je učitelka spokojena. V druhém případě se učitel ptá po interpretaci závěru básnické skladby, ale dozvídá se pouze hodnotící stanovisko žáka, v němž absentuje jakékoli odůvodnění a náznak argumentace. Stejně jako v předchozím případě je učitel s odpovědí spokojen a k jejímu prohloubení si napomáhá vlastním komentářem, který k žakovské odpovědi přidává. Prostor pro tvořivé myšlení žáků se tedy objevuje, ale transformuje se spíše do pomyslné prostorové skuliny, do níž se vejde několik slov a která je vzápětí oběma stranami rychle opuštěna.

Pohled na ukázky, jimiž ve školních třídách probíhá interpretace uměleckých textů a které by tak měly stát na vrcholu pyramidy kognitivní náročnosti otázek, vzbuzuje pochybnosti o tom, zda je interpretací nabízený tvořivý potenciál plnohodnotně využit. Přestože jsou otázky, které učitelé kladou, otevřené a po žácích vyžadují analýzu, hodnocení a tvořivost, následující žakovské odpovědi jsou poměrně vágní a zcela v nich absentuje odůvodnění zvolené odpovědi, tedy její obhájení a určitá argumentace.¹⁷ Přesto se však od učitelů setkávají s navazující zpětnou vazbou, která jim nedává zprávu o tom, že by tyto odpovědi byly v určitém smyslu nedostačující, ale jsou akceptovány jako správné, což snižuje jejich motivaci pokoušet se formulovat odpovědi, v nichž by příležitost dané kognitivní operace využili. Zastavme se proto ještě u žakovských odpovědí, které ve vztahu k tvořivosti ve výuce taktéž mají vypovídací hodnotu.

3.1.2.1 > *Žakovské odpovědi*

Jak ukázaly předložené ukázky učitelských otázek a jimi otevřených komunikačních výměn, pokud jsou žáci učitelem vyzváni ke komunikaci, zřídka kdy tato příležitost ve třídě není využita. Žáci na učitelské otázky reagují celkem v 87 % případů, a to celkem 544 odpověďmi, zatímco absentující odpověď lze zaznamenat pouze u 13 % otázek, které učitelé položí.

Z předložených údajů je zřejmé, že počet žakovských odpovědí převyšuje počet učitelských otázek – na 380 otázek žáci odpovídají celkem 544krát, a na jednu učitelskou otázku tak připadne 1,4 žakovské odpovědi. Příčina tohoto stavu je zřejmá – v případě,

17) Rozbor jednotlivých činností v mezinárodních testech čtenářské následně přitom ukázal, že slabinou českých žáků je právě schopnost samostatně argumentovat (srov. Straková, Potužníková, Tomášek, 2006) a umět tak odůvodnit určité názorové stanovisko.

že žák učiteli odpoví a jeho odpověď je vyhodnocena jako chybná, může učitel buďto otázku zodpovědět sám, nebo prostor k odpovědi dostávají jiní žáci. Druhým důvodem vyššího počtu žákovských odpovědí než učitelských otázek je skutečnost, že pokud učitelé do třídy položí otázku otevřenou, vyčkávají obvykle, až svou odpovědí zareaguje více žáků, než do třídy položí otázku novou.

Vedle počtu žákovských odpovědí je však zásadní také údaj o jejich délce. Zde přitom můžeme konstatovat, že žáci reagují převážně odpověďmi maximálně stručnými, což ukazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Zastoupení žákovských odpovědí v závislosti na jejich délce

Počet slov	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-14	15-19	20+
Celkem replik	188	75	62	43	30	22	21	15	10	28	15	35
%	34	14	11	8	6	4	4	3	2	5	3	6

Vidíme, že u žákovských odpovědí přetrvává dominance krátkých replik, neboť téměř polovina všech žákovských odpovědí (48 %) je tvořena odpověďmi v rozsahu jednoho až dvou slov. Vysoký podíl krátkých odpovědí ve výukové komunikaci bohužel není nikterak ojedinělý – R. Alexander (2001), který zkoumal výukovou komunikaci napříč různými zeměmi, označil výskyt krátkých odpovědí za problematický, nicméně univerzálně platný jev.

Pokud tato data srovnáme s údaji z výuky na základních školách, kde samotné jednoslovné žákovské repliky tvořily dokonce 46 % všech žákovských odpovědí (srov. Makovská, 2011),¹⁸ můžeme v kontextu vyššího stupně vzdělávání hovořit o narůstající délce replik. Tuto pozitivní tendenci můžeme identifikovat také na druhé straně škály – zatímco v našich datech tvoří odpovědi s rozsahem nad 10 slov celých 14 % všech žákovských odpovědí, v datech popisujících situaci na základní škole jsou žákovské repliky této délky zastoupeny pouhými 7 %. Oproti situaci na základní škole tedy lze hovořit o pozitivním vývoji, nicméně z hlediska rozvoje tvořivého myšlení žáků (a stejně tak s ohledem na rozvoj žákovské komunikativní kompetence) je délka žákovských replik stále poměrně alarmujícím indikátorem.

18) Makovská, Zuzana. Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázku učitele. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 47–70.

3.1.3 > Prostor pro tvořivost

V komunikaci mezi učiteli a žáky v literární výchově lze najít prostor, ve kterém žáci mohou tvořivě myslet, ovšem v omezené míře a zejména v nepřilíš rozvinuté podobě. Tento prostor je iniciován **tvořivými otázkami** učitele, tzn. otevřenými otázkami vyšší kognitivní náročnosti, jež jsou v rámci všech otázek zazněvších ve vyučování zastoupeny více než 16 % a které se realizují ve dvou základních typech – jako otázky hodnotící a otázky interpretační. Přestože se v obou případech jedná o otázky otevřené, otázky interpretační disponují pomyslnou větší otevřeností, protože žáci nemohou napodobovat analogické situace, s nimiž mají zkušenost. Tak tomu naopak mnohdy bývá u hodnocení, kde se žáci uchylují k obecně platným odpovědím typu *kniha je hezká*. Interpretovaný obsah oproti tomu vede k otevřenosti, která je dána jedinečností uměleckého textu.

Pokud se podrobněji podíváme na kladené otázky, jež splňují podmínky pro zařazení mezi otázky tvořivé a které jsou orientované na interpretaci uměleckých textů, vidíme, že se jedná v zásadě o tvořivost receptivní s cílem reflektovat daný text. Otázky, které žáky k recepci a interpretaci textu vedou (a tedy také odpovědi, kterými žáci na tyto otázky reagují) se přitom většinou orientují na to, o čem určitý text pojednává, jakou povahu mají jeho postavy či jaké poselství z něj vyplývá. Tento charakter otázek limituje pole interpretace textu – jedná se totiž o otázky používané univerzálně pro všechny texty, nikoli o otázky, které by vycházely z předem připravené interpretace a byly tak pro každý umělecký text jedinečné (srov. Kožmín, 1997: 154–156). Ačkoli pro žáky tyto opakované otázky nejsou výrazně stimulující, alternativní scénáře ve zkoumaných datech použity nejsou. Můžeme se pouze zamýšlet nad důvody tohoto stavu, mezi nimiž by pravděpodobně dominovala časová náročnost, kterou by příprava jiného scénáře výuky pro učitele znamenala. Druhý důvod může být ten, že sami učitelé k jinému způsobu uvažování nad literárními texty při studiu nebyli systematicky vedeni a nemají tak s jinými způsoby interpretace textů zkušenost, kterou by mohli uplatnit v rámci vlastní výuky.

Můžeme tedy říci, že determinantou iniciování žákovského tvořivého myšlení je v první řadě tvořivé myšlení učitele. V následujícím textu se proto podíváme na to, nakolik lze za nástroj, který učiteli vytváří prostor pro vlastní mentální i pedagogickou tvůrčí činnost, považovat tvůrčí psaní, v jehož důsledku by bylo možné vnést do hodin také tvořivou interakci.

3.2 > Tvůrčí psaní jako cesta k rozvoji tvůrčího myšlení

Doposud jsme se pokusili zachytit a systematizovat obraz toho, jakou podobu má komunikace mezi učiteli a žáky v hodinách literatury na středních školách. Díky tomu víme, že tvořivé otázky a odpovědi s nejvyšší mírou otevřenosti se ve výuce objevují primárně v rámci recepce a interpretace uměleckých textů, jejichž obsah a význam je skrze komunikaci (re)konstruován. Nyní se proto zaměříme právě na recepci a interpretaci uměleckého textu, a to za využití postupů tvůrčího psaní. Využitím metod a technik tvůrčího psaní při interpretaci uměleckého textu současně rozšíříme tvořivé myšlení z oblasti

recepce také do oblasti produkce a oba tyto typy tvořivosti provázeme v koherentní celek. Rozšíření palety postupů uplatněných při interpretaci uměleckých textů zdůrazňuje například Z. Kozmín (1997: 153): „Máme-li se ve škole vystříhat pouhých obsahových parafrází básní, musíme hledat způsoby, jež by aktivizovaly přístup textu směrem k myšlení o něm.“ Právě tvůrčí psaní se svým širokým repertoárem postupů a technik může být jedním z oněch aktivizujících přístupů ke krásné literatuře.

Otázka, na niž v této části textu hledáme odpověď, zní: *Jakým způsobem lze využít postupy tvůrčího psaní jakožto nástroje interpretace uměleckého textu?* Její zodpovězení si klade za cíl vnést do komunikačních sekvencí, které se vztahují k interpretaci uměleckého textu, postupy tvůrčího psaní, a empiricky ověřit, zda a nakolik je tento alternativní scénář reálně uplatnitelný. Uměleckými texty, kterými se budeme podrobněji zabývat, jsou dvě básně Antonína Sovy. Tyto básně byly vybrány záměrně, neboť se jedná o texty, jež byly interpretovány v rámci sledované výuky na středních školách. Na rozdíl od textů prozaických s nimi přitom školní třída mohla pracovat jako s celkem, s nímž mají všichni čtenářskou zkušenost, neboť texty byly čteny přímo v průběhu vyučovací hodiny.

Výklad je vždy uveden interpretací básně, poté je nastíněn její rozbor ve vyučovací hodině literatury na střední škole a nakonec jsou popsány aktivity, jež vycházejí z postupů tvůrčího psaní a které byly ve vztahu k básni uplatněny v rámci vysokoškolského semináře orientovaného na využití tvůrčího psaní, kde jsme s těmito básněmi pracovali. Tento triadický model nám umožňuje komparaci toho, co nabízí sama báseň, jakou podobu a výsledky má její interpretace ve výuce na střední škole a jakým způsobem může být její interpretace ozvláštněna a ovlivněna postupy tvůrčího psaní. První z textů, kterému se budeme věnovat, je Sovova báseň *Rybníky*, druhým textem pak jeho báseň *Kdo vám tak zčuchal tmavé vlasy?*

3.2.1 > Antonín Sova: *Rybníky*

Ty české rybníky jsou stříbro slité,
žíhané temnem stínů pod oblaky,
vložené v luhy do zeleně syté
jsou jako krajů mírné, tiché zraky.

Tu sluka steskne v rákosí blíž kraje
a kachny vodní s peřím zelenavým,
jak duhovými barvami když hraje,
se nese v dálce prachem slunce žhavým;

chlad s dechem puškvorců lukami stoupá,
a s vůní otavy po kraji dýchá,
vzduch mírně chlazen vlnami se houpá,
a něco jako věčný stesk v tom vzdychá.

Báseň *Rybníky* je zařazena do básnického cyklu *Z mého kraje* vydaného roku 1893. Sbírka, která přináší svědectví o Sovově znalosti světa přírody, bývá chápána především jako autorovo vyjádření lásky k rodnému kraji kolem Pacova, jehož „pravdu plání“ chce básník zachytit všemi smysly (Zika – Brabec, 1953: 75).¹⁹ Vyvolání smyslových vjemů přitom vytváří kompoziční rámec básně, neboť jednotlivé obrazy jsou do textu zasazeny v plánovité gradaci – druhá strofa k vizuálním vjemům básně přidává výrazné vjemy sluchové, třetí pak dosavadní působení na smysly rozšiřuje o paletu vůní, pachů a pocitů. V následujícím výkladu se pokusíme tuto smyslovost přírody zachycenou perspektivou Sovova lyrického subjektu popsat hlouběji.

Jak naznačuje název básně, ústředním motivem textu jsou české rybníky. Ty jsou v básni explicitně pojmenovány pouze v prvním verši, prostupují však motivicky celou básni až do jejího konce a stávají se spojnicí, která podmiňuje přítomnost všech dalších obrazů, jež báseň vykresluje svému čtenáři. Rybníky jsou v básni přirovnávány ke *slitému stříbru* – jsou chápány jako ušlechtilý kov, který lidstvo využívá již od starověku ke svému užítku. Zároveň se stávají *očima krajiny*, v nichž se odráží také dění na nebi. Právě rybníky tak vyplňují celý sémantický prostor básně – vytváří spojnicí mezi horizontálou, jíž je panorama krajiny s rybníky ve svém centru, a vertikálou, která vyplňuje prostor mezi nebem a zemí. V tomto vymezeném prostoru básně jsou pak zachyceny další obrazy – skica sluky, která se ozve z rákosí lemuujícího břehy rybníků, představa kachny, která se pohybuje po hladině, nebo omamná vůně puškvorce, rostoucího ze dna rybníků. Motiv puškvorce, který plní roli léčivé rostliny a je považován také za rostlinu posvátnou, svým stoupajícím dechem vytváří další spojnicí vyplňující vertikální prostor básně, který pak triadicky uzavírá motiv vzduchu, chlazeného vlnami rybníka a houpajícího se v jejich rytmu.

Báseň můžeme nahlédnout také z hlediska času, do něhož je její poselství zasazeno. Jedním z explicitních výrazů časovosti je například slunce, objevující se ve druhé strofě básně. Jedná se však o slunce, které se nese prachem v dálce a s nímž se z básně vytrácejí duhové barvy. Pod oblaky na nebi už se šerí a krajinou začíná stoupat chlad. V básni je tak vykreslena krajina v době pomalu se rozprostírajícího podvečera. Poodhalena je také roční doba nastíněného výjevu, a to zejména prostřednictvím vůně otavy, druhé senoseče, jež prostupuje verši, či stesknutím sluky – již neslyšíme její tokání, na druhou stranu se pták stále pohybuje kolem rybníka, dosud neodletěl. Báseň tedy zachycuje obraz přírody v podvečer na konci léta. V kontrastu k zachycení pomíjivé denní doby a ročního období se setkáváme s motivem věčnosti (*a něco jako věčný stesk v tom vzdychá*), jež se rozlévá nad krajinou. Vidíme tedy, že jednotlivé motivy celého básnického obrazu jsou zachyceny v některé z fází životního cyklu – slunce se blíží k obzoru, puškvorec vydává intenzivní vůni, krajinou se plíží chlad a ozývá stesk sluky, seno již bylo podruhé posečeno. Oproti tomu je pak vystavěn obraz rybníků, věčného stříbra krajiny spojujícího na své hladině zemi a nebe.

S lyrickým subjektem se v básni explicitně nesetkáváme, nicméně jsme si vědomi toho, že právě jeho subjektivní perspektivou (neboť vyobrazením vnitřního světa lyrického

19) Zika, Josef – Brabec, Jiří. *Antonín Sova*. Praha: Československý spisovatel, 1953.

subjektu je teprve tvořen svět fikční, srov. Červenka, 2005: 728)²⁰ je nám celé spektrum vjemů zprostředkováno. Na přítomnost lidského pozorovatele lze navíc usuzovat také přenesením činností člověka na procesy v přírodě (například sluka, jež steskne, chlad, který dýchá atd.). Je to koneckonců právě subjektivní perspektiva lyrického subjektu, který nechává přírodní motivy vyznít melancholicky (jejich tlumené barevné tónování, v němž převládají zelená, hnědá a zšeřená, stejně jako zvuky, které krajinu prostupují a mezi nimiž zaslechneme stesk a vzdychot) a zejména v závěrečné strofě básně až posmutněle. Jako by pohled na krajinu a věčnost vodních ploch vyvolával v pozorujícím pocit nostalgie i pomíjivosti vlastní existence.

Interpretace básně *Rybníky* ve výuce učitelky Ludmily

Báseň *Rybníky* je v centru pozornosti učitelky Ludmily a její septimy celkem dvanáct minut. Probíráním této básně přitom třída plynule navazuje na báseň *U řek*, o které se hovořilo v minulé vyučovací hodině a na začátku výuky dnešní. V rámci opakování učitelka od žáků zjistí, že báseň *U řek* patří do impresionismu, načež jim na oplátku prozradí, že k impresionismu je řazena také báseň *Rybníky*.

Učitelka nejprve básně do třídy hlasitě přečte, načež žákům dává přibližně tři minuty na to, aby si básně sami ještě jednou v klidu prošli a hledali v ní prvky impresionismu. Po čase stanoveném pro individuální práci s textem k sobě upoutává pozornost žáků otázkou: „Tak a já se vás zeptám, kdybyste měli podle této básně namalovat obraz, co byste tam namalovali?“ Otázkou učitelka žáky vybízí k tomu, aby opakovali jednotlivé motivy, které se v básni vyskytly. Žáci tak přicházejí s odpověďmi: rybník, rákosí, vodní ptáci, kachny, mraky. Touto komunikační sekvencí tak třída zůstává u vyjmenování toho, co se v básni objevilo, což bychom podle Mistríkovy typologie, kterou přebírá také Z. Kožmín (1997: 151n.), mohli označit za první krok rozboru textu, „popis textu a registraci jeho prvků, které jsou evidentní, viditelné“. K dalším krokům, které by stavěly na tomto popisu textu, již nedochází, a třída tak zůstává u zopakování motivických prvků a jejich lokace v básni.

Následně chce učitelka Ludmila žáky dovést k identifikaci toho, že básně působí na více smyslů, a proto se žáků ptá, jestli v básni najdou nějaké barvy. Třída se shoduje, že v básni je kachna s peřím zelenavým, duhové barvy apod. Stejným způsobem jsou žáci dotázáni na smyslové a sluchové dojmy, z nichž rekapituluji například chlad či stesknutí sluky. Učitelka na závěr interpretace (pravděpodobně pro zopakování) klade žákům otázku, zda je báseň impresionistická a proč. Od žákyně Elišky se dozvídá, že báseň impresionistická je, protože jsou tam dojmy. Jeden z žáků je následně vybrán, aby básně hlasitě přečetl. Tím je rozbor ukončen. Učitelka přechází k tématu symbolismu v díle Antonína Sovy a k básni se již nevrací.

20) Červenka, Miroslav. Fikční světy lyriky. In *Na cestě ke smyslu: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2005, s. 713–783.

Interpretace Sovovy básně *Rybníky* s využitím postupů tvůrčího psaní

V semináři, kde jsme pracovali s oběma Sovovými básněmi, se sešlo celkem jedenáct studentek – tři z nich studovaly učitelství českého jazyka, ostatní obor galerijní pedagogika²¹. Do výsledné volby básně *Rybníky* náležící k impresionismu, směru inspirovanému výtvarným uměním, se proto mimo jiné promítla právě skladba účastnic semináře.

3.2.1.1 > *Smyslové asociace lexikální skladby básně: „word cloud“*

Aktivitám vystaveným okolo Sovovy básně *Rybníky* jsme se věnovali na začátku našeho setkání v kursu, a proto byla jako úvodní forma výuky zvolena výuka skupinová. Díky tomu mezi sebou studentky mohly komunikovat a vzájemně rozvíjet své nápady, odpovědnost za výsledky byla sdílená. Účastnice kursu se rozdělily do tří skupin po třech až čtyřech. Každá ze skupin si vylosovala kartičku, na níž byl uveden jeden typ smyslového vnímání. Na ten se potom skupiny ve své práci dále zaměřovaly. Jedna skupina se podrobně věnovala *vizualizaci barvami* (akcent na vjemy vizuální), druhá se zaměřovala na *slyšené a slyšitelné* (vjemy auditivní), třetí skupina hledala *cítěné a pocítěné* (vjemy olfaktorické, v širším smyslu pak všechny emoční pocity a prožitky). Každá skupina vzápětí dostala shluk slov zachycující všechna slova Sovovy básně.



Úkolem u této aktivity bylo, aby se studentky ve skupinách nad každým z uvedených slov zamyslely a položily si otázku, zda dané slovo nějak souvisí se smyslovými vjemy, na něž se ta která skupina zaměřuje, případně jak (například slovo *kraje* konotuje hnědou barvu polí stejně jako zvuk křupavého pečiva či vůni prachu na cestách). Doposud přitom studentkám nebylo prozrazeno, že se jedná o slova jednoho konkrétního umě-

21) Realizováno na FF MU v roce 2012.

leckého textu. Důvodem byl záměr ponechat u všech slov zcela otevřené pole možných konotací a uvědomit si jejich potenciální působení na smyslové vjemy. V rámci zadání pouze zaznělo, že slova nejsou vybrána náhodně, nicméně že jejich spojnice bude ukázána až v dalším kroku.

Tato aktivita sledovala současně několik cílů. V první řadě měla vést ke zbystření smyslového vnímání a uvědomění si smyslových vjemů, které jsou obsaženy v konotacích téměř každého slova, s nímž se setkáváme. V druhé řadě měla aktivita sloužit jako platforma pro následující činnosti, kde byly smyslové vjemy jednotlivých slov dále rozpracovány v kontextu analyzované básně. Na konci této aktivity tak vznikly tři shluky slov rozšířené o konotace vyplývající ze smyslových vjemů, které jednotlivá slova evokovala. Tato technika v jistém smyslu odpovídá proudu asociací, na němž je vystavěn postup clusteringu. Oproti němu však nemá pouze jeden střed a vznikají jenom asociace prvního stupně (k prvním asociacím se již další asociace nevytvářejí).

Míra objeveného smyslového potenciálu jednotlivých slov se napříč skupinami lišila, v každé z nich však bylo poukázáno na nevšední souvislosti a nová spojení. Skupina zabývající se vizualizací barvami nechala shluk slov prostoupit paletou barev od *blankytné*, kterou konotuje *peří* a *prach*, přes *zelenou* a *hnědou* barvu *rákosí* a *luk* až k *modré*, *šedé* a *černé* barvě *chlada*. Adjektivum *české* získává barvu *trikolory*, *stes* je ponořen do *fialové*, *růžová* a *pastelová* jsou barvami *vůně* a příslovce *jako* se váže na pojmenování barev, které nemají vlastní jméno a jsou označovány přirovnáním (*cihlová* jako cihla či *námořnická*). Skupina zachycující vjemy auditivní zdůraznila například *cinkání slitiny* u adjektiva *slité*, zvuk *drkotavých zubů* vyvstávající z prožitku *chlada* a zvuk *kostek ledu* u stejného přičestí, *rákosí* nechala vyvolat zvuky *šumění* stejně jako *vrzání proutěného nábytku*, ze slova *vůně* pak abstrahovala *zvuk flakónku parfému* i *zvuk plechu při pečení*. U skupiny, která se snažila zostrit vnímání olfaktorické a pocitové, se setkáváme například s motivem *rákosí*, které *šlehá do nohou*,²² *s dechem*, z něhož vychází *rytmus houpání*, se slovesem *houpá*, které konotuje *vodu*, *vlny* a jejich *šplouchání*. Oproti předcházejícím skupinám, které se nechaly více unášet fantazií, zůstávají asociace této skupiny nejbližší kontextu ostatních slov, která jsou v shluku slov zastoupena.

Po ukončení této aktivity a přečtení některých z asociací také ostatním skupinám bylo studentkám sděleno, že se jedná o slova, z nichž je vystavěna Sovova impresionistická báseň *Rybníky*. Následně byl skupinám rozdán text básně s tím, aby se podívaly, jak smyslovou stránku jednotlivých slov využívá v básni sám autor – zda zdůrazňuje například vizuální či auditivní stránku, a to právě u těch slov, na jejichž smyslovém potenciálu se shodly také studentky ve skupině, případně jakým způsobem. Na konci měla každá skupina napsat krátké zamyšlení zachycující výsledky komparace smyslových vjemů vyvolaných slovy izolovanými a jejich protějšky zasazenými do kontextu básně. Tři vzešlé úvahy si nyní představíme:

22) Motiv rákosí výstižně ilustruje šíři konotací, které jsou iniciovány působením motivu na jednotlivé smyslové vjemy. Rákosí tak asociuje zelenou a hnědou barvu krajiny, vyvolává zvuky šumění a současně šlehá do nohou procházejících kolem rybníků.

Naše interpretace slov je barevnější. Text evokuje vjemy jiných smyslů než vizuálních, spíše nálady a vnitřní rozpoložení, působí pochmurněji, trochu melancholicky, jakoby zpomaleně, jednotlivá slova (izolovaně) působí vzletněji, šíří se než v textu básně. Naproti tomu slovesa v textu mají větší účinnost, evokují snáz barevnost než izolovaná; nejsou tolik konkrétní, je těžké popsat jejich barevnost.

(skupina zabývající se vizualizací barvami)

Slova se více konkretizují, vyvolávají více asociací k námětu RYBNÍK. Působí více mokřým dojmem. Některá mají jiný kontext (kvůli době, ve které báseň vznikla).

(skupina zachycující auditivní vjemy)

Když jsme měly hledat citové vjemy u slov, pomalu v nás všechna slova vyvolávala nějaký čichový, chuťový vjem nebo hmatový. V básni se to ale neprojevuje (například kachny). Hodně nás ovlivnilo „houpání“, autor jej má v básni také. Prach jsme vnímaly čichově, v básni je ale v kontextu s dálkou, čímž čich odpadá.

Nejvíce slov máme ze třetí části – nejdynamičtější část básně. Přestože je tam hodně slov jako „voda“, „rybník“ – tedy pocity mokra, shodly jsme se s autorem, že v nás slova celkově (dohromady) a i v kontextu básně vyvolávají pocity sucha.

(skupina zachycující olfaktorické a citové vjemy)

Všechny úvahy se shodují v tom smyslu, že v kontextu básně jednotlivá slova vyvolávají méně konotací, než když byla izolovaná, což přirozeně vyplývá z jejich schopnosti spojovat se s jinými lexikálními jednotkami (Karlík – Nekula – Rusínová, 1995: 768)²³ v rámci básně – uvnitř textu se projevuje jejich příslušnost k tématu básně, jejich ohraničení časoprostorem textu. Zaměření na obsah jednotlivých slov však vystavělo oporu pro analýzu možností jednotlivých slovních druhů, jichž básník využívá. Studentky zabývající se vizuálními vjemy například poukazují na to, že zatímco konotace podstatných jmen se začleněním do básnického textu omezují, smyslový potenciál u sloves je naopak umocněn. Je tedy zřejmé, že po vstupním hledání asociací jednotlivých slov byl postup podrobného čtení přenesen také na komplexní básnický text.

Ze zamyšlení nad smyslovostí slov v Sovově básni vyvstává již v tuto chvíli řada postřehů, jimiž se otevírá prostor pro interpretaci. První skupina například ve vztahu k vizuálním vjemům v básni přechází k hodnocení pocitového vyznění textu, které shledává jako pochmurnější a trochu melancholické. Prostřednictvím předepsaného zadání zde tedy dochází k popisu principu impresionismu, který smyslovými vjemy zprostředkovává primárně pocity, dojmy a nálady. Studentky pojmenovávají také tempo básně, hovoří o její zpomalenosti. Určitá zpomalenost je taktéž příznakem lyriky, která je „jakýmsi zastavením v přívalu událostí“, „zastavením v proudu života“ (Kožmín, 1997: 150). Studentky ze skupiny zachycující olfaktorické a citové vjemy pak ve své úvaze upozorňují na gradacně uspořádané zapojování jednotlivých smyslových

23) Karlík, Petr – Nekula, Marek – Rusínová, Zdenka (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995.

vjemů v básni. Ve shodě s naší interpretací básně poukazují na to, že *cítěné a pocítěné* se v básni objevuje především v její poslední strofě, kde se přidává k vjemům působícím na ostatní smysly. V rámci vytváření asociací studentky jako ústřední pocit z básně definovaly *houpání*, které jim asociovala celá řada slov (*dech, voda* ad.). Zde proto poukazují na svou shodu s autorem, který s motivem houpání taktéž opakovaně pracuje, a to s výsledkem jeho prostoupení vertikálním prostorem básně. Na této aktivitě můžeme vidět, nakolik široce definované zadání uvolňuje prostor pro interpretaci, která se na jednu soustřeďuje na významné množství detailů, jež jsou však pro celkové vyznění básně zásadní.

3.2.1.2 > *Rybníky viděné, slyšené a cítěné: variace básně*

Následující cvičení je provázáním dosavadního hledání smyslového působení jednotlivých slov a jejich kontextualizace v básni. Zadáním bylo rozšířit původní Sovovu báseň o slova, verše či strofy tak, aby do ní byly vloženy některé z vjemů, jejichž potenciál z hlediska působení na smysly byl identifikován v přecházející aktivitě a které nebyly využity autorem. Předpokládaným výsledkem tak měly být různé variace Sovovy básně (s možnou rozvolněnou kompozicí), u nichž bude převažovat vždy jeden způsob smyslového působení. Tato aktivita trvala přibližně deset minut a byla uzavřena přednesem tří vzniklých literárně zdařilých variací původního básnického textu.

Rybníky

Ty české rybníky jsou stříbro slité,
žíhané temnem stínů pod oblaky,
vložený v luhy do zeleně syté
jsou jako krajů mírné, tiché zraky.
Tu sluka steskne v šeru rákosí blíž kraje
a kachny vodní s peřím zelenavým,
jak *rosnatka* duhovými barvami když hraje,
se nese v dálce prachem slunce žhavým;
modravý chlad s dechem puškvorců a *zeměžlučí* lukami stoupá,
a s vůní otavy po kraji dýchá,
vzduch mírně chlazen *jak v cínové míse* vlnami se houpá,
a něco jako věčný stesk v tom *antracitu* vzdychá.

Básnická variace skupiny, která se zabývá vizualizací barvami v básni, do původní kompozice básnického textu vstupuje pouze jednotlivými slovy, případně slovními spojeními, aniž by měnila rýmy básně či počet jejích strof. K jejímu umocnění barevného působení v básni přitom dochází natolik ve shodě s postupy Sovy, že při naslouchání básni posluchač jen obtížně (pokud vůbec) identifikuje, kde předložená báseň činí úkrok od svého originálu.

Již s prvním slovem, které bylo do původní básně přidáno (*šero*), je zřetelná citlivá interpretace času básně, která se odehrává v době večera, době stmívání a šerení. Studentky si tento čas uvědomují a jeho motiv takto dále rozpracovávají. Využitím *šera* pro znázornění času je zesíleno také dosavadní barevné ladění krajiny básně, které preferuje potměsné odstíny zelené a hnědé.

Do básně jsou zakomponovány květinové motivy *rosnatky* a *zeměžluči*. U *zeměžluče* je mimo její barvy (červenorůžovou, odpovídající slunci, které v básni zapadá) postižena i její vůně (chlad s dechem puškvorců a *zeměžluči* lukami stoupá). *Zeměžluč* byla vybrána také pro svou lexikální stavbu. Jedná se o kompozitum, jehož jednotlivé části souvisejí s konotačním polem ostatních motivů básně. Zatímco *země* akcentuje zemitost básně, *žluč* stejně jako motiv puškvorce asociuje hořkost. Využití motivu *zeměžluči* opět vhodně dokresluje časovost Sovovy krajiny – *zeměžluč* je rostlina, která v této době kvete, a může tedy také vonět. Využitím *šera* a *zeměžluči* tak studentky vedle zintenzivnění barevného ladění básně akcentují také její časové určení – podvečer na konci léta. Krajina doposud neupadla do noční tmy, což může být důvodem, proč motiv *potměchuti*, který byl při diskusi nad kompozicí básně taktéž navržen, skupina zamítla.

Spojení motivu *zeměžluče* s dechem puškvorce, s kterým se její vůně mísí, je působivé také provázáním jejich mimoestetických funkcí – v obou případech se totiž jedná o rostlinu léčivou. Obě rostliny však současně vytváří určitou opozici a napětí – na rozdíl od puškvorce je *zeměžluč* rostlinou jednoletou či dvouletou, její dech se proto krajinou možná nese naposledy. Spojení rostlin vytváří opozici pomíjivého a věčného, což podtrhuje celkové vyznění básně.

Sémantický protipól k pomíjivému času *zeměžluči* tvoří také motiv *antracitu*, který je vložen do posledního verše (něco jako věčný stesk v tom *antracitu* vzdychá). *Antracit*, zkamenělé černé uhlí, jež je na zemi odpradávná a zde se vztahuje ke scénérii krajiny, opětovně podtrhuje věčnost jakožto opozici k časově omezenému. Studentské rozvedení textu o zmíněné motivy je tak nejenom ve shodě s původním významem básně, ale jeho vyznění dokonce zintenzivňuje.

Pokud uděláme krátkou digresi ke kompozici básně, všimneme si, že slova jsou do původního textu vložena v druhé a nejvíce pak ve třetí strofě. Již bylo řečeno, že ve druhé a třetí strofě se v původní básni zintenzivňuje působení jiných než vizuálních vjemů. Rozšířením těchto strof o vizuální vjemy je tedy patrná nutnost právě v těchto strofách vykreslený obraz zdůraznit, pokud má v nově vznikající básni dominovat.

Druhá variace na Sovovu báseň rozeznává primárně vjemy auditivní.

Rybníky

Ty české rybníky jsou stříbro slité,
bublají a šumí v kraji zašité.
 žíhané temnem stínů pod oblaky
 - které bouřkou hrozí,
 vloženy v luhy do zeleně syté,

*Jak když trávu kosí,
jsou jako krajů mírné, tiché zraky,
jak slyšíme tanečnicků kroky.
Tu sluka steskne v rákosí blíž kraje,
kde vlnka na ně hraje,
a kachny vodní s peřím zelenavým
pleskají sebou mezi steskem žabím,
jak duhovými barvami když hraje
kuličky u kraje,
se nese v dálce prachem slunce žhavým
pod nebem popelavým.
Chlad s dechem puškvorců lukami stoupá,
sípá a naříká
a s vůní otavy po kraji dýchá,
vzduch mírně chlazen vlnami se houpá
jako rozvrzané křeslo, co se na půdě skrývá,
a něco jako věčný stesk v tom vzdychá.*

Vidíme, že studentky v této skupině postupovaly jinak než skupina, jejímuž textu jsme se věnovali výše. Báseň je rozvíjena o celé verše, a to v pravidelném rytmu – do básně je vložen nový verš druhý, čtvrtý a následně každý sudý. K výjimce dochází až na konci básně, kdy je tento princip porušen. Předcházející skupina do básně barvy mnohdy začleňovala nepřímo (například skrze přítomnost rostliny, která disponuje určitou barvou, bez jejího explicitního vyřčení). S popisy zvukových vjemů se oproti tomu setkáváme přímo (slyšíme *sípání, šumění, naříkání* ad.). Báseň se na první dojem stává výrazně zvukovou.

Zatímco v původní verzi Sovovy básně byly zvukové vjemy spojeny zejména s faunou vyskytující se v básni (*stesk sluky*) a s abstraktními entitami (*stesk vzdychá*), předložená variace zvuky přisuzuje samotným prvkům krajiny, čímž poukazuje na její životnost (*mraky hrozí bouřkou, rybníky bublají a šumí* ad.). Reflektován je opět původní čas básně, doba konce léta – motiv senoseče a otavy je nyní předznamenán zvukovým vjemem (*jak když trávu kosí*) ještě předtím, než se v básni objeví.

Přidáním nových veršů jsou v básni opět akcentovány významové protipóly. Setkáváme se s činnostmi, jejichž zvuk konotuje hravost či veselost vjemu (*jak duhovými barvami když hraje kuličky u kraje; případně vlnka hrající na rákosí*), stejně jako s auditivními vjemy vyvolávajícími smutek a melancholii (*Chlad s dechem puškvorců lukami stoupá, sípá a naříká*). Veselejší zvukové motivy se však objevují v kontextu pomíjivého, případně mizícího, jako tomu je u jedné vlnky nebo u slunce, které se již na obzoru ztrácí. To, že se motiv slunce vytrácí, je koneckonců vyjádřeno i v souvislosti s hrou v kuličky, která se odehrává *u kraje*, tedy na konci. Zvuky *sípání, naříkání a vrzání* se naopak objevují u motivů přetrvávajících, vyskytujících se v blízkosti *věčnosti*. Stejně jako vjemy vizuální tedy také vjemy auditivní podtrhují melancholické vyznění básně a načrtávají časovou osu od chvíle k věčnosti.

V básni se ve větší intenzitě objevují auditivní vjemy související s činností člověka (*kosení trávy, hra v kuličky, kroky tanečnicků*), čímž dochází ke zvýraznění personifikace, se kterou v původní básni pracuje sám Sova. Zvuky lidských činností současně obracejí více pozornosti k tomu, kdo se dívá – čtenář tak více vnímá, že je mu zprostředkováno subjektivní vidění světa někoho, kdo se zahleděl na přírodní scenérii.

Na konci se ještě krátce zastavíme u posledního verše, který byl do původní básně zakomponován (*jako rozvrzané křeslo, co se na půdě skrývá*, a něco jako věčný stesk v tom vzdychá). Tento motiv, který na sebe upozorňuje již vybočením z pravidelné kompozice, vytváří velmi příhodnou analogii k poslednímu verši básně. Na jedné straně zde máme křeslo, které vydává zvuky vrzání, ale které je před zraky ukryto na půdě, na druhé straně máme věčný stesk, který vzdychá, nicméně jeho lokace není určena – dozvídáme se pouze neurčitě: *v tom vzdychá*. Jsme tedy schopni zachytit podstatu zvuků, nicméně jejich původ je pro nás neznámý a překračuje hranice toho, co jsme schopni spatřit. Vsunutý verš přitom odpovídá básnickovu způsobu práce s auditivním motivem.

Třetí variace na Sovovu báseň zdůrazňuje vjemy *cítěného a pocítěného*.

Rybníky

Ty české rybníky jsou stříbro slité
do talířů, na kterých se podává soumrak,
 žíhané temnem stínů pod oblaky,
 vloženy v luhy do zeleně syté
 jsou jako krajů mírné, tiché zraky.
 Tu sluka steskne v rákosí blíž kraje,
brání jí v cestě, píchá jí v boky;
 a kachny vodní s peřím zelenavým,
 jak duhovými barvami když hraje,
 se nese v dálce prachem slunce žhavým;
prach cesty rozpálené nozdry drásá,
než chlad s dechem puškvorců lukami stoupá,
dech svatého, co voní již jen hnilobou,
 a s vůní otavy po kraji dýchá,
otavy vzniklé lidskou porobou,
že ucho pozorné kýčání slýchá,
 vzduch mírně chlazen vlnami se houpá,
 a něco jako věčný stesk v tom vzdychá.

Stejně jako u předcházející skupiny jsou zde do původního textu vloženy celé verše, jejich přítomnost v básni se však neřídí žádným pravidlem, čímž lze báseň celkově považovat za více rozvolněnou.

Také v tomto básnickém textu zastává jednu z ústředních rolí původní čas básně: *podvečer*, ve kterém je přírodní scenérie vyobrazena, je podržen přítomností *soumraku*.

Motiv *soumraku* je současně spojen s motivem *talířů*, které mohou vyvolávat představu večeře. (Večeře je přitom jídlo, ke kterému člověk usedá zpravidla doma – dochází tak k provázání krajiny, respektive rybníků a domova.) Z následujících veršů přitom vidíme, že se jedná o soumrak právě nastalý, protože *prach cest drásá doposud rozpálené nozdry*, ačkoli chlad již začíná stoupat lukami.

Také v tomto případě je vyznění činností, které se v textu nově objevují, zabarveno spíše smutně, dalo by se dokonce říci, že až bolestivě (motivy *bránění* v pohybu, *píchání* či *drásání*). Poslední ze zmíněných činností přitom není přisouzena krajině či její fauně a flóře, ale vztahuje se přímo k lyrickému subjektu (*prach cesty rozpálené nozdry drásá*). Skrze paralelní zachycení vjemů toho, co cítíme (poetickým označením *nozder* pro centrum čichu) a co pociťujeme (*drásání*), tak v tomto případě lyrický subjekt není pouze někým, kdo pozoruje krajinu, jako spíše tím, kdo krajinu žije. Role pasivního pozorovatele je upozaděna a jednotlivé verše jsou výrazněji prožívány. Posledním přidaným veršem (motivem *pozorného ucha*) je pak báseň jakoby ztlumena – jenom v tichu může být konečků zaslechnuto vzdychání věčného stesku, kterým je báseň uzavřena. Studentky zde svou básní podtrhují, že smyslovost a smyslnost krajiny nemůže pocítit každý, ale pouze ten, jehož ucho je pozorné, připravené poslouchat a uslyšet.

3.2.1.3 > O čem Rybníky hovoří: interpretační úvaha

Vzhledem k tomu, že techniky tvůrčího psaní jsou po celou dobu využívány k prohloubení interpretace uměleckých textů, posledním a ve vztahu k básni *Rybníky* jediným individuálním úkolem bylo zamyslet se nad otázkou, o čem báseň pojednává, a napsat na toto téma několik vět. Závěrem této subkapitoly se proto podíváme na to, jak na dané zadání studentky reagovaly a jaké složky jejich interpretace lyrického textu postihuje.

Možná pod vlivem standardizovaných čtenářských deníků, které člověka provázejí primárním a sekundárním vzděláváním, si v sobě neseme pocit jakési vnitřní nutnosti zodpovědět otázku, o čem text pojednává, vytvořením abstraktu jeho obsahu, což v případě textu lyrického může být poměrně problematické. Leitmotivem všech studentských textů je tak v první řadě uvedení toho, že báseň *přibližuje krajinu českých rybníků; popisuje pohled na rybníky; líčí prostředí v okolí rybníku; popisuje rybník a jeho okolí* atd. Druhou spojnicí všech textů je pak zachycení smyslovosti básně, která *evokuje vjemy všech smyslů; stimuluje smysly* apod. a díky níž je *čtenář vtažen mezi zvuky, barvy, chutě a vůně*. U působení na smysly přitom studentky opakovaně poukazují na to, že v jejich působení dochází ke gradaci, což je uvedeno například shrnutím: *Strofy postupně aktivizují zrak, sluch a čich, případně vyjádřením, že jednotlivé sloky pak stimulují odlišné smysly – zatímco první slova vyvolává zrakové, barevné variace, druhá a třetí sloka se zaměřuje na vjemy zvukové i čichové*. Těmito dvěma charakteristikami – obsahem, jehož hlavním motivem jsou rybníky a jejich okolí, a jeho vykreslením snažícím se oslovit postupně všechny smysly, je v textech studentek vystižena základní výkladová linie básně.

V hloubce interpretace básně se jednotlivé texty odlišují, na některý rys textu je poukázáno vícekrát, zatímco jiný je zmíněn jen ojedinele. Místo analýzy jednotlivých inter-

pretací se proto zastavíme spíše u jednotlivých témat, která se ve studentských textech objevila. V první řadě je to využití smyslových vjemů pro vyvolání pocitu či dojmu (*Autor měl snahu vyjádřit své pocity z české krajiny popisem všech vjemů a pomocí smyslových funkcí.*). Ve studentských textech tak je reflektováno, že působení na smyslové vjemy není samoučelným cílem básně, ale pouze prostředkem, který má vést k emocionálnímu prožitku. V návaznosti na to se v textech opakovaně setkáváme se snahou popsat dominantní pocit, který básně vyvolává a jímž je *nostalgie*, případně *nostalgie a láska k popisovanému kraji, možná i smutek, ale šťastný, klidný smutek*. Reflexe Sovova textu tak překračují rovinu smyslového působení, které je čtenáři zprostředkováváno, a dostávají se až k niternějším prožitkům, které krajina jako celek působením na smysly vyvolává.

Atmosféra *nostalgie* či *klidného smutku* je v básni mimo smyslové vjemy provázána také s dobou, do níž je zasazena a o níž se ve svých textech studentky taktéž zmiňují. Dozvídáme se o denní době, v níž se básně odehrává a která je vykreslena jako *atmosféra letního dne, možná podvečera*, případně jako *proměny přírody během jednoho odpoledne (v podvečer) v české krajině*. Vidíme, že studentky si při čtení básně uvědomují určitý rozpor mezi motivem slunce, které se v básni vyskytuje, ale o němž víme, že se již pohybuje na obzoru básně, a přítomností temna, do něhož je básně pomalu halena. Můžeme se tedy dočíst, že *na jednu stranu básně působí mokrým a temným dojmem, na stranu druhou je z ní cítit tíha parného letního dne*, což je dáno tím, že *slunce svítí, ale horko není, od vody jde zima*. Co se týká období roku, básnické zmínky o senoseči, typu ptactva či aroma květin vedou k úvahám o přítomnosti *letního dne*, na druhé straně básně *vyvolává dojmy podzimní přírody*. Studentské reflexe se tak setkávají v období pozdního léta, na zlomu léta a podzimu, o kterém jsme při interpretaci básně hovořili.

V souvislosti s denní a roční dobou básně se v reflexích objevuje také motiv sémantické opozice pomíjivosti a věčnosti: *Obraz odpoledního rybníku, zachycený v jednom pomíjivém okamžiku, který nakonec trvá věčně*. Dochází tak k uvědomění si prchavosti okamžiku, ve kterém je příroda pozorována (a možná i pomíjivého času toho, kým je pozorována), oproti její věčné přítomnosti – krajina svou existencí předchází okamžiku, kdy je pozorována, a zůstává tu i po něm.

Vedle postihnutí času básně se studentské texty dotýkají také prostoru, který je v básni znázorněn. Ústředním motivem místa jsou samozřejmě rybníky a okolní příroda. Jedna ze studentských úvah nad básní přitom motiv rybníka vykresluje ve smyslu, o kterém jsme hovořili při interpretaci básně – *čtenář se noří do rybníka, který stoupá a vzlíná k obloze*. Vidíme, že také ve studentském komentáři tak rybník vytváří vertikální osu a vyplňuje celý sémantický prostor fikčního světa básně. V souvislosti s místem krajiny se setkáváme ještě s jedním opakovaným motivem – krajina jako *místo domova*, jako jedinečná krajina, kde se cítíme být doma. Tato lokace básně se dále projevuje v pocitech *vlastenectví* (v básni k lokaci odkazuje již začátek jejího prvního verše *Ty české rybníky*), pozitivních pocitech ve vztahu k rodné zemi. Ty můžeme vyčíst také z motivu *návratu* lyrického subjektu, který se vrací na místo, odkud vyšel. Tyto odkazy na místo domova pak souvisejí také s láskou, kterou lyrický subjekt k popisované krajině cítí.

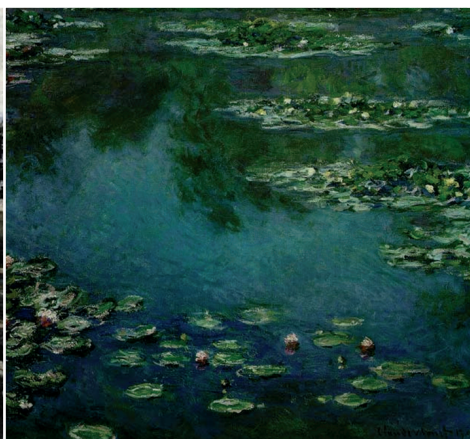
Zmínili jsme se o lyrickém subjektu, jehož prostřednictvím je krajina pozorována. Ani ten se ze studentských textů nevytrácí, ačkoli jeho přítomnost je – stejně jako v básni sa-

motné – často spíše implicitní. Upozadění lyrického subjektu si některé studentky také všímají a konstatují, že při pohledu na rybník *zapomíná na sebe*. Lyrický subjekt je tedy prostředníkem mezi námi a krajinou.

Vzhledem k tomu, že studentky v kursu byly v největším zastoupení budoucí muzejní pedagožky a studentky výtvarné výchovy, poslední otázka zjišťovala, k tvorbě kterého malíře by báseň *Rybníky* mohla tvořit textovou ilustraci. Naprostá většina studentek se shodla na jménech Antonína Slavička a Clauda Moneta, z jejichž obrazů pak byly jmenovány malby *U nás v Kameničkách* a *Lekníny*. Oba malíři sice zobrazují jiné lokality, ale na první pohled je v motivu zrcadlení zřetelně zastoupen rys vertikality zmiňovaný také v rozborech. Stejně jako jsme se na semináři ptali po textovém doprovodu k obrazu, uzavřeme toto pojednání vizuálním doprovodem k textu.



A. Slaviček: U nás v Kameničkách



C. Monet: Lekníny

Dvojitá interpretace jedné básně – Antonín Sova: *Rybníky*

Představili jsme si dva postupy uplatněné při interpretaci Sovovy básně *Rybníky*, a nyní se proto pokusíme o jejich srovnání. Jak jsme již uvedli, ve středoškolské výuce byla interpretace založena na tom, že žáci zopakovali motivy, které se v textu vyskytly – jednalo se přitom převážně o doslovné zopakování použitého lexika. Význam těchto motivů v kontextu básně nebo jejich vzájemná spojitost (prostorová, ale i smyslová) již hledány nebyly. Žáci tak jsou vedeni k tomu, aby text pozorně četli a zapamatovali si co nejvíce z jeho obsahu, neboť v hodině dochází k zachycení básnické typologie (Kožmín, 1997: 151n.), která je předpokladem jakékoli další práce s textem. Jako omezení žákovského přemýšlení o textu se jeví konkrétnost otázek, které učitelka pokládá – žáci tak krom jednotlivých motivů, jejichž výčet je od nich očekáván, neříkají nic o tom, co v nich text vyvolal. Učitelka třídu

následně vede k uvědomění si širše smyslových vjemů, které básník svým textem nechává na čtenáře působit – hledají se barvy a zvuky, které se v textu explicitně vyskytují. To je na závěr spojeno s připomenutím podstaty impresionismu, k němuž báseň náleží.

Rozhodně nemůžeme říci, že by interpretace byla ve výuce zcela opomenuta – učitelka Ludmila patří mezi ty učitele, kteří ve výuce pracují přímo s uměleckými texty, což ani v literární výchově není samozřejmostí, vede žáky k popisu obsahu díla a z jejich odpovědí vytváří část společného výkladu. Ve výuce je narušeno zdání, že „patent na pravdu“ je pouze na straně učitele, který by žákům diktoval obsah. Samotná interpretace ale zůstává u opakování toho, co mají žáci před sebou (text básně), aniž by vyvíjeli náročnější kognitivní úsilí. Tento „předstupeň“ interpretace bychom tak mohli označit spíše za rekapitulaci, při níž není nutné zapojovat tvořivé myšlení žáků.

Ve vysokoškolském semináři jsme také nejprve uplatnili postup, jehož cílem mělo být postihnouti typologie básně. Zvolili jsme však cestu méně tradiční – před uvědoměním si významu slov v kontextu básně jsme nejprve krátce zůstali u slov samotných, u smyslového působení, které vyvolávají sama o sobě. Tento postup byl zvolen také kvůli tomu, že přestože „lyrika proniká naším životem jako důležitý významový zdroj, jak obsažnou zkratkou zachycuje jakési esence životních pravd“ (Kožmín, 1997: 150), bývá pro čtenáře při prvním vzájemném setkání svou nedějovou podstatou často méně přístupná. Tím, že jsme se ihned neponořili do hutného textu, ale zabývali se jednotlivými slovy, byla pozornost věnována každému z nich, ale přitom v nenáročném a spíše hravé formě. Studentky přitom o svých asociacích mezi sebou mluvily, čímž došlo ke sdílení identifikovaných obsahů a jejich případnému prohloubení. V momentu, kdy jsme se pak seznámili přímo s textem básně, působil již známým, důvěrným dojmem, nikoli jako komplikovaný významově nepřístupný obraz. Na této aktivitě tak můžeme jasně vidět, nakolik postupy tvůrčího psaní vedoucí k hledání asociací a uvědomění si významů každého slova mohou vést k bedlivému čtení básně a její následné interpretaci.

V dalších aktivitách – popisu toho, jak autor pracuje s potenciálními smyslovými vjemy motivů, jež jsou v básni obsaženy, a při rozšíření básně o vokální, auditivní či čichové a pocitové vjemy, tak konstantně docházelo k uvědomění si obsahu básně a současně již k hledání jejího významu. Ke zviditelnění implicitního významu básně pak došlo především při jejím rozšiřování, neboť využití nových motivických prvků odkazovalo současně na chápání těch stávajících. Poslední aktivita, popis toho, o čem báseň pojednává, pak metaforické proměnila ve faktické a umožnila nám sledovat, co z obsahu básně si studentky uvědomily a jakým způsobem to interpretovaly. Samozřejmě tak došlo k zachycení ústředního motivu básně a jeho působení na smysly lyrického subjektu a potažmo i čtenáře. Dále se ale studentky věnovaly také popisu času a místa básně, vztahu časoprostoru k lyrickému subjektu, který krajinu pozoruje, pocitům či dojmům, které v něm pohled na krajinu vyvolává, a důvodům, které jej k těmto pocitům vedou. Nebyla tak zodpovězena pouze otázka *Co je v básni?*, ale také otázka: *Co to pro vyznění básně znamená?* Porozumění textu tak bylo výrazně prohloubeno, poznání obsahu textu obohaceno o uvědomění si jeho komplexního významu. Spektrum vjemů a pocitů, které studentky z textu vyčetly, přitom nebylo ohraničeno ničím jiným než textem samotným. Díky tomu zcela zmizely předdefinované odpovědi, což je jedním ze základních principů tvořivého myšlení.

Zároveň zde vidíme, že uplatnění postupů tvůrčího psaní nemusí nutně znamenat stohy textů, které jsou od studentů požadovány. Ve všech aktivitách, které byly v souvislosti se Sovovou básní *Rybníky* uplatněny, se rozsah vzniklých textů pohyboval od několika slov do dvou odstavců, které psalo dohromady několik studentek. Produkce není uplatňována na úkor recepce – dochází k symbióze obou postupů, které jsou jeden pro druhý východiskem i výsledkem.

3.2.2 > Antonín Sova: *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?*

- 1 Když ona přišla na můj sad, vše právě odkvétalo.
- 2 Tak nevrle a tulácky v obzoru slunce spalo.

- 3 Ó proč tak pozdě? řek jsem k ní. Poslední slunce na síti,
- 4 zvony mi v mlhách umlkly, jsou ptáci v travách ukrytí,
- 5 mé louky teskní vůní mdlou a vody sešeřeny jsou
- 6 a přes přívozy stíny jdou a všechno planou je už hrou.

- 7 Vás tenkrát z jara čekal jsem...V obzoru modrý zvučel jas.
- 8 Já napjal struny z paprsků, by echem chyt se v nich váš hlas.

- 9 Nuž rcete, kde jste tenkrát byla? A pod jakými zeměpásky?
- 10 Nuž rcete, či jste jaro žila? Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?

- 11 Kde horké noci zpívaly vám v okna otevřená?
- 12 Má duše marně toužila tím tichem uděšená.

- 13 A teď! kdy nevzpomněl jsem snad, vše se tu chystám zanechat,
- 14 na plavbu bych se vydal rád, proč jdete vadnout na můj sad?

- 15 Pro nás tu slunce nehoří a nevýskají pohoří.
- 16 Nám nikde louky nevoní, zpěv nezní v našem pomoří,

- 17 chci odplout sám a poslouchám podzimu pohádkové hlasy,
- 18 jdu hledat Nové království.
- 19 Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?

Sovova báseň *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?* bývá charakterizována jako lyrická báseň vystavěná ze symbolistních obrazů. Nejedná se přitom o obrazy statické – báseň totiž zachycuje poutavý příběh, jehož vyznění je v rovině diskurzu stupňováno proměnlivou, nicméně výraznou dynamikou. Poukázáním na rovinu příběhu (histoire, story, fabule, mythos), jímž chápeme obsah neboli řetězec událostí, a rovinu diskurzu (discours, discourse, syžet, logos), kterou je označován způsob, jakým je k zobrazova-

né realitě odkazováno, pak předloženou Sovovu báseň chápeme jako lyrický narativ (tamtéž).

Mezi základními principy narativu bývá uváděna temporalita a kauzalita (Carr, 1986²⁴; Rimmon-Kenan, 2001²⁵), a proto vlastní interpretaci zahájíme analýzou těchto dimenzí básně. V básni se zřetelně prolíná několik různých časových rovin. Báseň otevírá moment setkání lyrického subjektu s ženou, která v době odkvétání přichází na jeho sad. V tomto čase se báseň odehrává až do půle sedmého verše, kdy dochází k analepsi, návratu v čase. Vzpomínkou lyrického subjektu se tak dostáváme do doby, kdy v *obzoru modrý zvučel jas*, do časů jeho *tenkrát zjara*. Zde však báseň nezůstává dlouho, délka analepse je stejně pomíjivá jako čas vzpomínky, která se spíše mihne hlavou. V devátém verši (*Nuž rcete, kde jste tenkrát byla*) se báseň vrací zpět do úvodní doby setkání, v níž se nese až do svého konce.

Časová rovina, kterou můžeme označit jako čas setkání, přitom sestává z pohledu zpět, kdy se právě prožitá přítomnost stává minulostí (počátek básně do poloviny sedmého verše), z právě se odehrávající přítomnosti, která vypráví o minulosti (verše 9 až 12), z přítomnosti, která se vztahuje k aktuálně prožívanému (první polovina verše 13 a druhá polovina verše následujícího, druhá polovina verše 17 a závěrečný 19. verš) a z přítomných úvah o budoucím, tedy jakési blízké budoucnosti (verše 12, druhá polovina verše 13 a první polovina veršů 14 a 17 a verš 18). Přemostění mezi přítomností a budoucností vytvářejí verše 15 a 16 (*Pro nás tu slunce nehoří a nevýskají pohoří // Nám nikde louky nevoní, zpěv nezní v našem pomoří*), které zobrazují to, co se právě odehrává, a tento děj nechávají neukončeně plynout do budoucnosti. Naléhavost básně je pak mimo jiné dána časovostí posledního verše (*Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?*), který nás z reflexivních úvah o budoucím vrací zpět do dění, které lyrický subjekt prožívá právě teď, do jeho tázající se přítomnosti bez odpovědi.

Spojnicí časových rovin je motiv sadu, v němž k setkání dochází. Sad sám o sobě je typem prostranství – zodpovídá otázku „kde“ a vyjadřuje lokaci děje. Zároveň je ale motivem, skrze nějž je znázorněno plynutí času – je místem opadávání a vadnutí. Ačkoli je tedy sad místem básně, je také současně její implicitní mírou času – stává se chronotopem básně. Právě tím je pak dána symbolická platnost sadu ve smyslu života.

Přírodní metafora sadu současně koresponduje s metaforami jara a podzimu, které časovost básně dokreslují, stejně jako dráha slunce, která postupuje od slunečných paprsků zmíněných v analepsi (*Já napjal struny z paprsků* v kontextu *modrého jasu* na obzoru) až k slunci poslednímu, *nevrlému, usínajícímu* na obzoru básně a pomalu vytlačovanému mlhami. Soumračnou aktuálností přítomnosti básně můžeme dekodovat také v procesech *opadávání* a *uvadání, sešeření*, s nímž přichází noc.

Zmínili jsme se o lyrickém subjektu, jehož perspektivou je nám báseň zprostředkována – který vystupuje jakožto intradiegetický a homodiegetický vypravěč (Rimmon-Kenan, 2001) svého příběhu a současně jako subjekt fokalizace (srov. Bal, 2004).²⁶

24) Carr, David. *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

25) Rimmon-Kenan, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001.

26) Bal, Mieke. Fokalizace. *Aluze*, 2004, roč. 7, č. 2–3, s. 147–154.

Jeho subjektivním vnímáním světa, které je nám zprostředkováno vnitřním proudem myšlenek, se dozvídáme o další postavě – té, která přišla na jeho sad. Atributy, které provázejí její přítomnost v básni, nám napovídají, že se jedná o ženu, již lyrický subjekt dlouho a marně očekával, ale která přišla až nyní, v době podzimu a posledního slunce. V tomto místě můžeme polemizovat s tím, zda nepřítomnost a z ní plynoucí samota, o níž lyrický subjekt pojednává, se vztahuje přímo k právě přichozí ženě, která své jaro trávila s jiným, nebo k lásce jako takové, která do života lyrického subjektu vstoupila až s podzimem.

Sama žena se na ději básně nepodílí jinak než svou absencí v rámci analepse (v časové linii vzpomínky) a svým vstupem do linie setkání. Neodpovídá na otázky, které jí lyrický subjekt (avšak možná pouze v duchu) naléhavě klade, nedozvídáme se nic o tom, co následuje poté, co vstoupí na sad. Nadto se v básni implicitně dozvídáme ještě o třetí postavě – o tom, jehož *jaro žena žila*. Této postavě, která do básně přímo nevstupuje a na niž je pouze odkazováno, je věnováno nejméně prostoru. Přesto je to právě ona, po kom se lyrický subjekt ptá již v názvu básně a kým také svůj proud myšlenek uzavírá. Ačkoli se tedy jedná o postavu skrytou „ve stínu“ básně, vytváří spolu s lyrickým subjektem a ženou, která mezi oběma muži vystupuje jako spojnice, určitý trojúhelník, ve kterém se odehrává minulost a přítomnost básně.

Z tohoto vztahového trojúhelníku lyrický subjekt v sedmnáctém a osmnáctém verši básně (*chci odplout sám a poslouchám podzimu pohádkové hlasy // jdu hledat Nové království*) vystupuje tím, že hovoří o svých nadcházejících plánech, v nichž již figuruje zcela sám – oproštěný od myšlenek na ženu, které jeho samotou prostupovaly doposud. V této chvíli se báseň přesouvá do transcendentální, metafyzické polohy, v níž subjekt hovoří o *plavbě* a *hledání Nového království*. Tyto prvky můžeme na základě výskytu dvou po sobě jdoucích pohádkových motivů interpretovat ve smyslu šťastného konce – subjekt nám nejprve vypráví o pohádkových hlasech, kterým naslouchá (*poslouchám podzimu pohádkové hlasy*), a následně odchází hledat království. Vedle pohádkovosti motivu království se jedná současně o symbol odkazující ke království nebeskému ve smyslu ráje či života po životě. Myšlenková pouť lyrického subjektu však nekončí u království, ale bolestivou otázkou (*Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?*) se vrací zpět do přítomnosti, do sémantického prostoru pomyslného milostného trojúhelníku. Přes své transcendentální vyznění tak báseň nekončí uklidňujícím dojmem, ale spíše emoční vypjatostí.

Sovova báseň však není složena pouze z vizuálních obrazů, má také výraznou rovinu auditivní. Myšlenky lyrického subjektu básně jsou přítom natolik hlasité, až za nimi může zaniknout hluboké ticho, které se rozprostírá básní a do něhož je lyrický subjekt uvržen. Ticho se v básni objevuje již v její časově nejvzdálenější minulosti, v okamžiku analepse – jedná se o ticho ze samoty, proti kterému se lyrický subjekt staví a které chce překonat. Sám tak *napíná struny* a vytváří prostor, ve kterém by se nesl ozvěnou hlas toužené ženy. Odpovědí mu však je pouze ticho, kterým je *uděšena jeho duše* a v kterém zůstává osamocen, zatímco ženu provází *zpěv horké noci*. Časoprostor sadu je tak naplněn tichem, které je na počátku básně umocněno *umlklymi zvony* a *ptáky, kteří nezpívají*, neboť jsou *ukrytí v trávě* sadu, na konci pak *zpěvem, který nezní*. Teprve v době podzimu lyrický subjekt *naslouchá pohádkovým hlasům* vyplňujícím ticho jeho života – jedná se

však o hlasy, které hovoří pouze k němu samotnému. Ticho prostupující prostor básně je zesíleno také absencí odpovědi na otázky, které v básni zaznívají. Jako by ticho samo bylo odpovědí na naléhavost, s níž se subjekt ptá, a podtrhovalo samotu, která jej provází.

Mohli bychom říci, že Sovova báseň je subjektivní výpověď o samotě muže, který celý život čeká na svou lásku, jež k němu přichází až ve chvíli, kdy je starý a připravený vyjít vstříc smrti a tomu, co ji následuje. Stejně tak bychom však mohli říci, že se jedná o báseň zachycující milostný trojúhelník, naplněný žárlivou samotou bez odpuštění, nebo o báseň pojednávající o podobnosti mezi životem člověka a přírody. Stejně adekvátní by bylo označení textu jakožto básně o meditativním zamyšlení nad smrtí, která je pouhou branou další existence. Pokud chceme postihnout sdělení Sovovy básně, není možné ji nahlédnout pouze jednou z těchto perspektiv. Teprve v momentě, kdy na sebe budeme jednotlivé výklady skládat, čímž dojde k vrstvení různých sémantických rovin básně, můžeme skrze ně zaslechnout naléhavost výpovědi lyrického subjektu a komplexní významové poselství básníka.

Interpretace Sovovy básně *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?* ve výuce učitelky Ludmily

Sovovou básní *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?* se učitelka Ludmila a její žáci ze septimy víceletého gymnázia zabývají celkem sedmáct minut. Rozbor básně je orámován jejím hlasitým předčítáním, jehož se na začátku ujímá sama učitelka, na konci jeden vybraný žák. Do závěrečného předčítání básně se ozve zvonění a četba je proto ukončena v místě před závěrečným veršem, který je echem jejího názvu.

Před četbou básně učitelka Ludmila žákům ještě připomíná, že „báseň je tajemství, ke kterému si hledáme svůj klíč“. Snaží se tedy žákům báseň vyjevit nikoli ve smyslu hádanky, která má být uhodnuta, ale ve smyslu tajemství, které může být objeveno. Tímto sdělením stejně jako následujícím postupem učitelka žákům otevírá možnost přijít se svou interpretací textu – nepřistupuje k textu s tím, že žákům oznámí, co je sdělením básně a co jejím poselstvím, ale otevírá prostor pro jejich vlastní výklad. Žáci se od ní dozvídají, že předložená báseň je řazena do symbolismu, a iniciováni otázkami učitelky sami doplňují, že autor jakožto symbolista se tedy vyjadřuje nepřímou, pomocí symbolů.

Učitelka Ludmila pak báseň přečte a výuka se přesouvá k rozboru textu. Žáci jsou vyzváni k tomu, aby se pokusili v textu hledat obrazy. Učitelka následně své zadání více specifikuje a klade vícenásobnou otázku: „Zkuste mi říct, co je to ten sad a co je to ta plavba a co je to to Nové království? Co jste v té básni našli, co jste tam cítili?“ Na otázku odpovídá žák Pavel a žákyně Magdalena. Zatímco Pavel svou odpovědí řeší obsah a jeho časové znázornění v rámci básnického diskurzu („Hlavně ten motiv toho sadu a té plavby mi připadá, jakoby to bral retrospektivně. Že se jí ptá, kde byla, že na ni čekal a že se chystá odplout.“), Magdalena se zaměřuje pouze na obsahovou linii příběhu („Tak mně přijde, že tam vlastně popisuje, že je starý a že do toho jeho života přišla nějaká žena a on se jí ptá, proč nepřišla. Jak tam je to ‚vás tenkrát zjara čekal jsem‘, že to popisuje to,

když byl mladý, že se chtěl zamilovat a mělo to ještě smysl a teď, když se chystá „hledat Nové království“, vlastně když už je na sklonku života, tak už to nemá pro něho smysl, ta láska.“). Na otevřenou otázku učitelky tak oba žáci reagují promyšlenou interpretací postihující některé z hlavních rysů básně, učitelka jim přitom na odpověď poskytuje čas. Pokud by v tuto chvíli učitelka s odpověďmi žáků dále pracovala a do komunikace se zapojili také ostatní žáci, kteří by na sebe svými odpověďmi reagovali, odpovídala by tato situace principům dialogického vyučování (srov. Alexander, 2001)²⁷. K odpovědím Pavla a Magdaleny se však již učitelka ani ostatní žáci nevrací. Učitelka se následně ptá po významu symbolů sadu, plavby a Nového království, čímž od žáků zjišťuje, že sad je motivem života a plavba znamená, že se lyrický subjekt chystá zemřít. Význam symbolu Nového království nezazní. Následujícím dotazem je třída vedena k zamyšlení nad tím, zda se jedná o přírodní lyriku, na což reaguje jedna žákyně zápornou odpovědí s tím, že se jedná o lyriku intimní.

V další otázce se učitelka Ludmila zaměřuje na lyrický subjekt, o němž chce od žáků zjistit, zda jeho pocity jsou veselé, nebo smutné. Jedna z žákyň reaguje odpovědí, že je mu to jedno. Jedná se o první případ, kdy učitelka nereaguje souhlasem, a namísto toho konstatuje, že ona by řekla, že je tam spíše smutek.

Poslední dotaz k obsahu básně zní: „Mě louky teskní vůni mdlou a vody sešeřeny jsou.“ Zkuste mi to vysvětlit. Co to znamená, jak byste to přeložili?“ Zatímco jedna z žákyň reaguje odpovědí, v níž opakuje, co již ve třídě zaznělo („Je to intimní lyrika.“), její spolužák odpovídá tím, „že už je prostě starý“.

Třída se následně zastaví u rozboru netematických složek básně: její metrum žáci určí jako jambický alexandrin a shodnou se, že v básni je využita personifikace, metafory a řečnické otázky. Báseň je znovu přečtena a výuka je u konce.

Interpretace Sovovy básně *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?* s využitím postupů tvůrčího psaní

V rámci semináře jsme se aktivitám vycházejícím ze Sovovy básně *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?* věnovali necelých 45 minut (z toho 5 minut studentky písemnou formou odpovídaly na otázky, které v hodině kladla učitelka Ludmila, čemuž se věnujeme dále), tedy v časové dotaci, která odpovídá jedné vyučovací hodině středoškolské výuky. Stejně jako v hodině učitelky Ludmily jsme práci s básnickým textem otevřeli její četbou, nikoli však hlasitou, ale tichou a individuální, která nám umožnila seznámit se s básní vlastním tempem.

27) Alexander, Robin. *Culture and Pedagogy*. London: Blackwell Publishing, 2001.

3.2.2.1 > *Písemné odpovídání na otázky vyřčené ve výuce*

Po četbě básně byly studentky nejprve požádány, aby písemně zodpověděly tytéž otázky, které ve výuce položila učitelka Ludmila. Celá tato aktivita netrvala déle než 5 minut. Záměrem bylo porovnat, nakolik je odpověď na otázku limitována její otevřeností či uzavřeností a nakolik časovou dotací, která je vymezena pro odpověď. Učitelka Ludmila se nejprve žáků ptala, co z básně cítili. Na stejnou otázku, kterou jsme písemně položili studentkám na semináři a kterou měly také písemně zodpovědět, získáváme odpovědi obsahově skromnější, než s jakými přišli žáci ve výuce na gymnáziu. Studentky zachycující pocity vyvstávající z básně: *smutek z konce a bilanci života; Rozpor a zmatek; Výčitky muže vůči ženě; Stárnutí; Promeškaná příležitost; Nostalgie křížená s tmou a výčitkou i Trochu hořkosti*. Pouze ve dvou případech se setkáváme s odpověďmi většího rozsahu. Jedna ze studentek popisuje: *Zdá se mi, jako by někdo popisoval nešťastnou lásku. Nedočkal se jí, a proto doufá, že ji nalezne jinde; další pak zaznamenává, že cítí Nenaplněnou touhu, následné zklamání a stesk, ale přesto odhodlání začít znovu a pohnout se dál, i když je to složitější a bolestnější, než by hrdina chtěl*. V obou delších odpovědích je možné zachytit skicu děje básně, zatímco v odpovědích kratších emoční stavy, které básní prostupují (a po nich se ostatně otázka ptá).

Další otázka, která zazněla ve výuce a tedy také v našem semináři, mířila k interpretaci symbolů *sadu, plavby a Nového království*. Na otázku po významu *sadu* se studentky nejčastěji vyjádřily v tom smyslu, že se jedná o *motiv života* (celkem sedmkrát z devíti odpovědí). Jednou byl přitom motiv rozveden a odpověď zněla *život – čas a prostor osobní a prožitý*. Toto rozvedení motivu *sadu* jasně poukazuje na to, co jsme naznačili v úvodní interpretaci básně – ačkoli *sad* označuje určité místo či prostranství, jeho interpretace ve smyslu života odkazuje naopak spíše k postihnutí linie časové, odpovídající na otázku *kdy?* Studentka tak svým rozvedením symbolu *sadu* poukazuje na nutnost chápání *sadu* i života na obou osách, časové i prostorové, a to nikoli v absolutním smyslu časoprostoru, ale s jasným ohraničením prostoru intimního, osobního, a času vlastního a prožitého. V jednom případě byl *sad* interpretován jako *domov* či *zázemí*, což souvisí s vnímáním *sadu* jakožto intimního prostoru osobního světa. Interpretace symbolu *sadu* jako domova upouští od postihnutí časové dimenze symbolu, na druhou stranu však tvoří určité sémantické opozitum k *tuláckému slunci*, které je v básni vykresleno v následujícím verši – *doma* je místo, k němuž člověk náleží, když se netoulá, místo jistoty a zázemí. Můžeme tedy říci, že symbol *sadu* byl vysokoškolskými studentkami i žáky střední školy interpretován analogicky, nicméně možnost zodpovědět otázku písemně bez pevně vyměřeného času vedla u některých odpovědí k jejich rozšíření a zejména náznavému vysvětlení. Pouze jedna studentka zvolila jinou než „tradiční“ interpretaci symbolu *sadu* – *sad* označuje jako *hrob lásky*. Z této interpretace je zřejmé, že studentka nepostihuje *sad* ve všech jeho variacích v uplývající čase, které se v básni objevují, ale vykresluje jeho podobu až v čase setkání lyrického subjektu a ženy – tedy ve chvíli odkvétání za podzimu, kvůli kterému již láska není možná. V této interpretaci je tak nad ostatní zdůrazněna stávající tvář *sadu* při setkání obou postav.

Motiv *plavby* je studentkami vykládán jako *smrt, vnitřní cesta, poslední cesta* či *cesta do ústraní* – můžeme tedy říci, že ve shodě s výkladem ze středoškolské výuky. Mimo to je ve dvou případech interpretován také jako *životní cesta*, jejíž součástí je koneckonců také poslední cesta, od níž se opět dostáváme ke konotaci smrti. Jiné porozumění opět nabízí studentka, která *sad* interpretovala jako *hrob lásky*. Ta pod motivem *plavby* hledá symbol toho, čím její kolegyně interpretovaly motiv *sadu* – tedy *život*. Tato interpretace plynule navazuje na její pojetí *sadu* jako *hrobu lásky*, z něhož nyní lyrický subjekt plánuje odplout – po nenaplněné lásce konečně začne žít.

Motiv *Nového království* byl studentkami zachycen s větší mírou obecnosti – počínaje všeobjímajícím pojmem *budoucnosti* či *nové etapy života přes jiné útočiště až po nejčastěji zastoupený život po smrti* nebo konkrétně pojaté *Království nebeské*. Mimo to se můžeme setkat také s pojmem *transcendentno*. Jasně se zde tedy vyjevuje návaznost *plavby* jakožto předělu, po němž následuje nová etapa metafyzického budoucna.

Třetím ze sady dotazů, kterými vytváříme zrcadlo tázacímu mechanismu středoškolské výuky, je otázka po pocitech lyrického subjektu. Nabídnutá je dichotomie odpovědí – pocity smutné, či veselé –, na niž většina studentek přistupuje. V sedmi odpovědích se tak setkáváme s tím, že *pocity jsou smutné*. Ve čtyřech případech je však odpověď rozvinuta, a to na pocity *spíše smutné, jako by někdo čekal a nedočkal se, odchází hledat jinam, pocity spíš smutné – lítost, že něco promarnil, nestihl, pocity smutné, ale smíšené, mírně vyčítavé, ale odevzdané, a nakonec na citové rozpoložení spíše smutné, zklamání a nenaplněné touhy*. Z této podoby odpovědí můžeme jasně vyvodit, že na otázku s předdefinovanou odpovědí, tak jako tomu je v tomto případě, je pro studenty (byť na vysoké škole) obtížné reagovat popřením nabídnutých možností odpovědi. Na místo vlastního pojmenování emočního stavu lyrického subjektu tak odpovídající přijímá tu z alternativ, kterou chápe jako příhodnější. Snahou o částečné oproštění od nabízených možností je oslabení nabízené varianty *smutné pocity* stupňováním její intenzity příslovcem *spíše (spíše smutné pocity)*, k němuž se uchýlilo celkem pět studentek. Pouze jedna si i přes nabízené alternativy odpovědi vybrala odpověď vlastní a pocity popsala jako *zoufalé*. Můžeme tedy jasně vidět, nakolik předdefinovaná otázka ovlivňuje podobu obdržené odpovědi. Zároveň je zde patrný pozitivní přínos možnosti písemného zaznamenání odpovědi, které umožní přijmout odpověď nabízenou ze strany vyučujícího, ale mít současně čas na její modifikaci.

Následující převzatou otázkou jsme se studentek ptali na překlad symbolického vyjádření *Mé louky teskní vůni mdlou a vody sešeřeny jsou*. Stejně jako žák v hodině na gymnáziu vidí studentky za tímto obrazem znázornění stáří, které je vyjma jednoho případu (*Zestárl*) spojeno s nevratnými procesy ztráty a úpadku: *Sešlost a stáří, vše ztratilo svůj lesk; Konec života, stáří, ztráta vitality; Vyprchává síla nebo dochází život; Jsem už na sklonku života, už nemám energii*. Prezentovaný symbol je v tomto pojetí interpretován ve svém časovém významu. Můžeme se však setkat také se třemi interpretacemi, které postihují místo roviny časové především rovinu citovou, z níž je patrná vyprahlost vedoucí k uzavřenosti a určité rezignaci: *Jsem opuštěný, uzavřený, vzdálený od života; Zatrpklost k životu; Citová vyčerpanost, otupělost, neschopnost silného citového vztahu, únava z dlouhého čekání*. V jednom případě je symbol interpretován tak, že není zřejmé, zda se „překlad“ *Že už je pozdě* vztahuje k rovině časové, nebo emocionální – rovina časová a citová prostupují a jejich míra ve smyslu toho,

že je pozdě, má širší platnost: *To, co se děje teď, se mělo stát mnohem dříve, kontext a vývoj událostí a situace se pohnul, a teď zasahuje okamžik, který byl očekáván dávno předtím.*

Otázka, která reprezentuje mechanismus výběru ze dvou nabízených odpovědí, zjišťuje, zda by báseň vzhledem k přítomnosti motivu sadu či plavby mohla být zařazena do přírodní lyriky. Odpovědi studentek se jednotně setkávají na stanovisku, že se o přírodní lyriku nejedná. Namísto toho nabízí zařazení do *meditativní, reflexivní lyriky; symbolismu; intimní lyriky; do literatury psychologizující; do literatury milostné.* Ve čtyřech případech je připojeno také vysvětlení, které přitom otázkou nebylo požadováno, např. *Myslím si, že přírodní prvky jsou v básni použity jako alegorie, nevyjadřují skutečné přírodní děje, proto bych ji do přírodní lyriky nezařadila – myslím, že více odpovídá symbolismu.* Můžeme zde tedy jasně vidět, jakou roli hraje rozvolněný čas na odpověď i v rámci otázky s předdefinovanými odpověďmi. Zatímco ve výuce učitelky Ludmily se žáci automaticky přiklání k jedné z nabízených odpovědí, v rámci kurzu orientovaného na tvůrčí interpretaci je prostor pro odpověď maximálně využit – studentky překračují hranice nabízené odpovědi a své stanovisko ujasňují sobě i vyučujícímu.

3.2.2.2 > Cesta k uchopení pocitu básně: automatický text

V následujícím zadání byly studentky vyzvány, aby technikou automatického psaní zachytily, jak na ně báseň působí, a aby tak spontánně popsaly své dojmy, pocity a nejrůznější nápady, které se jim v souvislosti s básní mihly hlavou. Po skončení automatického psaní byly studentky požádány, aby si svůj text ještě jednou prošly a pokusily se písemně zaznamenané dojmy z básně vyjádřit jediným pocitem, který je podle jejich názoru v textu dominantní. Texty vzešlé z automatického psaní zde parafrázovat nebudeme, neboť se nejedná o texty určené k veřejné prezentaci, zastavíme se však u klíčových pocitů, jež báseň podle studentek vyvolává.

Tyto pocity bychom mohli diferencovat na tři typy. První skupina pocitů vycházejících z básně pojednává o emočním stavu, v němž se nachází lyrický subjekt a který prostupuje jeho vnímáním světa básně – jako klíčové se tak objevují pocit *nostalgie a lítosti* a pocit *melancholie*. S další kategorií pocitů se přesouváme od emočního stavu lyrického subjektu k postihnutí příčiny tohoto citového rozpoložení – setkáváme se tak s výpovědí o *pomíjivosti; marnosti; nenaplnění; zmaru a bezmoci*. Poslední kategorie zaznamenaných pocitů z básně vede přímo k hlubšímu popisu profilu lyrického subjektu – ten najednou přestává vystupovat pouze jako někdo, kdo je nesen událostmi, s jejichž emočními důsledky je nucen se vyrovnat, a mění se v toho, kdo má v řetězci událostí agentní roli. Klíčovým pocitem z básně je při této interpretaci hlavního citového dojmu *uražená ješitnost; životní zatrpklost a stažení se*. Jasně zde vidíme, že uvolnění proudu myšlenek skrze automatické psaní vede čtenáře nejen k zachycení emočního naladění textu, ale k pojmenování jeho příčin a hlubšímu proniknutí do myšlení a chování lyrického subjektu. Interpretovaný text se tak rozevívá (ve srovnání s předcházející odpovědí na otázku, co studentky v básni cítily) – dochází k zachycení několika rovin básně současně.

3.2.2.3 > *Fikční svět sadu jinýma očima: vyprávění z perspektivy jiné postavy*

Následující zadání mělo za cíl ponořit se do situace v básni a v libovolné formě ji zachytit z pohledu postavy, která přišla na sad. Důvodem pro popis prostoru básně z pohledu jiné postavy je návaznost kognitivních operací – popsat svět z jiné perspektivy je totiž možné až v momentě, kdy dojde k analýze světa básně z hlediska Sovova lyrického subjektu. Předpokladem vytvoření alternativní konstrukce básnické reality je tedy interpretace její verze, kterou máme k dispozici. Nyní si proto přiblížíme texty, které zachycují subjektivní výpověď ženy přicházející k muži, a poukážeme na to, co znamenají pro interpretaci původní Sovovy básně. První text, kterému se budeme věnovat, má jako jediný podobu básnického textu.

*Když já přišla na tvůj sad
chtěla jsem zatřást tvou pýchou,
chtěla jsem z toho pařezu
jiskérku vidět vykřesanou. Zahořet a vzplát.
Přišel mi vhod ten troud, v který se
proměnilo tvoje srdce. Když ale vidím,
že nechceš plát, jenom se planě litovat,
nuž jdu zas dál. Vidím, žes balvan a ne muž.
(1. studentka)*

Prostor básně, který vytváří pozadí setkání obou postav, je zachován – k setkání dochází v sadu, tedy v místě uzpůsobeném pro pěstování ovocných stromů. Právě kulisami sadu je pak umocněno připodobnění muže, respektive jeho srdce k troudu – tedy k materiálu definovanému tím, že je zcela vysušený, – případně k pařezu jakožto ke stromu, který již nenese plody, neboť v podstatě ani není stromem. Opakování symbolu sucha (jak uvidíme v dalších textech) pro ztvárnění stáří přitom není náhodné, ale jedná se spíše o historicky ukotvenou konotaci – je to právě ztráta tělesných tekutin, která byla jako důvod pro stárnutí organismu uváděna již Hippokratem či Galénem. Na konci básně je pak muž přirovnán dokonce k balvanu – mizí tedy byť jen náznak toho, že kdysi mohl být stromem, a je připodobněn k chladné neživotné hornině, která v sadu spíše ubírá prostor k růstu. Žena, lyrický subjekt analyzovaného textu, tak jasně poukazuje na věk muže, který již má období plodnosti (symbolizované stromem) překročeno. Na druhou stranu však dodává, že právě jeho věk jí přichází vhod. Jak vyplývá z připodobnění k troudu, pro ženu by tak mělo být snazší srdce muže zapálit. Stejně jako se však neslučuje představa sadu a ohně, nepropojuje se ani cesta ženy a muže, a v závěru textu se dovídáme, že ke vzplanutí nedochází – muž se proto z pohledu ženy proměňuje v balvan, který ze své podstaty vzplanout ani nemůže.

Ze Sovovy básně vychází chlad a šero, neboť slunce je již na odchodu. V rámci předloženého textu je pak žena v kontrastu k chladu a šeru nositelkou světla a s ním souvisejícího tepla, neboť je to ona, která umožňuje zažehnout jiskru v srdci muže, za nímž přišla. Sdílený svět obou postav však v šeru zůstává.

Důvodem k odmítnutí, který nám žena jakožto lyrický subjekt předkládá, nejsou šlechetné důvody muže (cesta do Nového království), ale spíše jeho pýcha a sebelítost. Text tedy překračuje hranice prvoplánového výkladu o muži, který rezignoval na lásku, neboť již očekává smrt a zabývá se jinými hodnotami a cíli, a ukazuje lyrický subjekt v jiném světle – jakožto muže, který není schopen překročit hranice vlastního stínu. Tuto interpretaci bychom přitom mohli implicitně naznačenou najít také v Sovově básni – ani on báseň neuzavírá reflexivními úvahami lyrického subjektu, ale jasným odkazem na jeho dosavadní nevyrovnanost s událostmi jeho emocionálního života. V posledním verši se totiž muž neptá, kde žena byla nebo proč nepřicházela. Otázkou, kterou svou pouť myšlenek uzavírá, je, s kým byla, kdo jí zčuchal vlasy – místo metafyzických úvah je báseň ukončena ostnem žárlivosti, jejímiž stránkami jsou také pýcha a sebelítost, o kterých ve svém pojetí situace vypovídá žena.

Pro obě variace setkání na sadu (tj. u Sovy i v analyzovaném studentském textu, z hlediska kompozice dokonce na stejném místě básně – v předposledním verši) je významný motiv odcházení, který je ukončen myšlenkami na milostný protějšek v posledním verši. Zatímco u Sovova lyrického subjektu se motiv cesty objevuje v rovině plánů (lyrický subjekt sděluje, co hodlá dále dělat), u ženy ve studentském textu její odcházení začíná přímo v textu básně, zatímco plavba muže je nahrazena setrváním na místě a myšlenky na cestu přebíjí sebelítost. Utkvění na místě symbolizuje také zmíněné přirovnání muže k balvanu.

Báseň tedy optikou ženy poukazuje na její snahu o to vykresat z muže jiskru vřelého citu i v době jeho stáří. Setkává se však s jeho citovou disbalancí, která mu zabraňuje vzplát pozdní láskou i odplout do Nového království. Stejně jako žena na sad vstoupila, na konci své zpovědi z tohoto prostoru zase odchází.

Částečně analogické poselství zprostředkovává také další z textů, tentokrát již prozaický:

Tady mne máš, vstupuji do tvého života, abych ho rozzářila, dala mu jiskru a naplnění. Proč jsi tak zahořklý, sklíčený, uzavřený, žárlivý? Život má mnoho etap a já přišla právě v téhle. Ty nejsi rád? Pojď a začni žít zase naplno, nikdy není pozdě na nový začátek. Pojď objevovat nové obzory, pojď se radovat z každé dešťové kapky, která spadne na tuto zem. Pojď. Raduj se a miluj.

(2. studentka)

Také zde se setkáváme s prázdným životem muže, jehož naplnění žena nabízí (*dala mu jiskru a naplnění*), do něhož slibuje v kontrastu k šeru básnického světa vnést světlo a teplo (*abych ho rozzářila, dala mu jiskru*). Stejně jako v předcházejícím studentském textu je také zde odkazováno na vyprahlost sadu Sovova lyrického subjektu. Žena tak do básnického světa vnáší motiv dešťových kapek, které mohou na tuto zem dopadat a bránit její vyprahlosti.

Předložený text je na rozdíl od textu předcházejícího časově vázán jen na aktuální okamžik. Budoucnost zůstává otevřená a výpověď ženy v sobě obsahuje obě možné varianty – na jednu stranu je tu muž charakterizován zahořklostí, sklíčeností a žárlivostí, nikoli rozvážnou sebereflexí, na druhou stranu text uzavírá žena svou nabídkou radosti a lásky.

Muž tuto nabídku může, ale nemusí využít, a text tak nechává čtenáře v nenaplněném očekávání naznačení budoucnosti obou postav.

Další z textů, o kterém budeme hovořit, se pohybuje více po časové ose – k přítomnosti popsané mužem doplňuje minulost a budoucnost.

Já přišla, pozdě, ale přece. Zůstal jsi sám a já sama. Jsi připravený odejít? Já ne. I ty se bojíš, však zatvrzele trváš na svém. Ne, nebudu se omlouvat, tys tenkrát taky nepřišel, jenom jsi čekal, až přijdu já, a já přišla teď. Nechceš? Nevadí, vlastně vadí, nechtěla jsem být sama. Nechci skončit jako ty. Vadnu? Možná že ano, ale mohla bych kvést. Spolu bychom mohli kvést. Vadnu, protože Tvůj sad je vyschlý. Tak šťastnou cestu, jeď, pluj, já zůstávám tady. Ještě chvíli.

(3. studentka)

Vidíme, že po první krátké větě, která zachycuje setkání obou postav, se výpověď ženy ubírá vyplnit analepsi Sovova textu. Zde se pak dovidáme, že chyba ženy popsaná v původní básni tak, že žena v minulosti nepřišla, zde najednou není tak jednoznačná. Ukazuje se, že Sovův lyrický subjekt nemusel být jediný, kdo trávil jaro v očekávání, které se nenaplnilo. Opět se tedy dostáváme k hlubšímu prokreslení profilu Sovova lyrického subjektu, který je charakterizován především zatvrzelostí a – stejně jako v textech předcházejících – tím, že jeho sad je vyschlý. A je to právě zatvrzelost muže, nikoli jeho myšlenky na transcendentno, kvůli níž se muž i přes své obavy vydává na cestu. V této variaci na Sovovu báseň je to naopak žena, která povznesena, s přáním šťastné cesty, zůstává na místě, čímž ukončuje moment vzájemného setkání. Přestože se cesty obou postav na konci rozdělují, text poukazuje na jejich vzájemnou závislost, která zůstává – důvodem, proč žena vadne, je totiž právě sad muže, který je vyschlý.

Popisu analepse se věnují také texty dalších studentek, z nichž si představíme následující, reprezentující svým významem analogické další texty:

S malou dušičkou a tlukoucím srdcem vstupuji na Tvůj sad. Jsi jiný, i já se změnila... ale jsi to pořád ty a stále máš ten klukovský úsměv jako tenkrát. Ten úsměv, co mě tak okouzluje. Ten úsměv, kterému jsem tolik věřila, že tu pro mne bude navždy. Dnes už je ale trochu křivý a snad i neupřímný. Ano, nedivím se tomu, je to už dávno. Ale snad bys mohl zkusit zapomenout anebo odpustit. Snad ... a mohu vůbec něco takového žádat, byla bych sama schopna takové velkodušnosti?

(4. studentka)

Při interpretaci textu jsme poukázali na to, že není možné jednoznačně říci, jestli se v minulosti nenaplněná očekávání Sovova lyrického subjektu vztahují přímo k ženě, která nyní vstupuje na sad, nebo lásce jako do té doby neznámému citu. Ze subjektivních výpovědí ženy ve všech textech popisujících analepsi je však patrné, že to byla tato žena, která již dříve vstoupila do mužova života, a že stejně jako ona nebyla lhostejná muži, nebyl ani on lhostejný jí (podobně například v dalších textech: *Všechno, co máme a nevážíme si toho, nám začne chybět, až když to ztratíme*; nebo: *Poznal, že i když jsem tenkrát odešla, že mi nebyl a není lhostejný?*). Právě city, které žena k muži cítila v minulosti, se nyní stávají příčinou toho, proč žena přichází na sad – nejedná se tedy o náhodné setkání, ale o střetnutí přípra-

vované a očekávatelné. Tímto provázáním motivů z minulosti a jednání v přítomnosti je v Sovově básni zdůrazněn princip kauzality, čímž je umocněna její dějovost.

V předloženém textu se mimo jiné objevuje také motiv provinění ženy, z čehož můžeme usuzovat, že příčiny, proč obě postavy trávily své jaro odděleně, vyvstaly na její straně. Míra viny je akcentována požadovanou velkodušností od muže, která by byla potřeba k jeho odpuštění, a také proměnou mužova úsměvu, který se z naivního klučkovského úsměvu pod vlivem událostí proměnil v úsměv pokřivený. Vina ale v žádném ze studentských textů není konkretizována – dozvídáme se, že *žena odešla za pozlátkem; žila život, který nenaplnil její očekávání; nechala muže odejít*. Žádnou z výpovědí žen však není potvrzeno to, co je nám sdělováno lyrickým subjektem u Sovy – že žena trávila jaro s jiným. Třetí postava, kterou lyrický subjekt Sovy oslovuje na začátku i na konci svého proudu myšlenek, totiž ve výpovědích lyrického subjektu-ženy absentuje.

Od ostatních textů se výrazně odlišuje text jediný:

Reaguje zřejmě odmítavě, tvrdohlavě nenaslouchá, nereaguje na přání lyrického subjektu. Žena je bez zájmu nebo prostě nemohla vyjít vstříc a přijít, možná šlo jen o lehkomyšlnou ženu, která vůbec nevěděla, co způsobila. Každopádně žádné její reakce v textu nejsou zachyceny, proto text evokuje její lhostejnost.

(5. studentka)

Jiný charakter textu je přitom podmíněn tím, kdo o situaci vypovídá. Místo vhledu do subjektivního světa ženy se totiž dovídáme o znázornění situace z hlediska heterodiegetického vypravěče – není vševědoucí, nevidí do nitra postav, a tedy ani do nitra ženy, jejíž pohled má zprostředkovat. Že se jedná pouze o vypravěčovy dohady je v textu podtrženo například příslovci *zřejmě* (*reaguje zřejmě odmítavě*) či *možná* (*možná šlo o lehkomyšlnou ženu*). Vypravěč tedy sám se sebou polemizuje. Tímto textem se tedy nedovíme nic o prožívání ženy, je nám nicméně nabídnut další možný úhel pohledu (možná) nezaujatého pozorovatele.

3.2.2.4 > Co se šeptá na sadu: interpretační úvaha

Posledním zadáním vztahujícím se k analyzovanému textu bylo napsat, jaké sdělení nám Sovova báseň zprostředkovává. Odpovědi, jimiž studentky reagovaly na otázku, co nám báseň říká, přitom můžeme diferencovat na sdělení a poselství. Zatímco sdělení se vztahují k obsahu básně, který určitým způsobem převypravují, poselství básně extrahují životní či etický princip, který v sobě báseň nese.

K obsahu básně se ve svých textech vracejí celkem čtyři studentky, které zachycují příběh muže, jemuž stáří brání v prožití lásky. Ústředním prvkem jejich výpovědí jsou především důvody, které muže k odmítnutí lásky vedou. Důvodem může být pevně dané rozhodnutí muže o dnech budoucích (*Už je pozdě, že nemá sílu, kterou dříve měl, že už ji nechce mít, je rozhodnut. Ví, co chce, a nechce to zpochybňovat.*), nebo jeho nedůvěra v sebe samého (*Lyrický subjekt se cítí starý na novou lásku, už ji do života nechce, má své zajeté ste-*

reotypy a nevěří si, že by pro něj mohla být obohacující a naplnila jeho život.). Akcentována však bývá především mužova nesmiřitelnost, jejíž vliv působí destruktivně na něj i na ženu, která k němu přichází (*Báseň sděluje, že autor ačkoli by si snad i přál odpustit, teď to už nedokáže, cítí se podvedený, unavený dlouhým čekáním, utrpěla i jeho ješitnost. Chce ženu potrestat, ale ubližuje hlavně sobě.*).

Ostatní texty se od sdělení přesouvají spíše do roviny poselství. Můstkem k poučení, které z básně vyplývá, je přitom právě uvědomění si mužovy nesmiřitelnosti, které má dopad na muže samotného i na ženu, jež je odmítnuta: *I přes odmítnutí je třeba pokračovat v životě, ale to znamená nejprve odpustit a zapomenout.* Obdobné sdělení zachycuje také další z textů, z něhož vyplývá, že odpustit a zapomenout je nutné bez ohledu na to, na čí straně je vina: *že se máme řídit svými pocity, nepromarnit příležitosti, které se nám nabízejí, žít tak, abychom sami byli se životem spokojeni.* Texty tak poukazují na nutnost přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání, které může mít dalekosáhlé důsledky: *Báseň sděluje, že špatná volba může ovlivnit vývoj dalších událostí. Naše jednání může na druhé působit mnohem fatálněji, než bychom my sami čekali. Že někdy nestačí jen chtít.* Text současně vypovídá o tom, že stejně jako jsme zodpovědní za své činy, musíme převzít zodpovědnost také za to, když naopak činů nejsme schopni. Tato poselství zrcadlí také postoje Sovovy, který k této sbírce dodává: „[...] jak by bylo krásné, kdyby dovedli lidé žít a nechali žít jiné“ (Zika – Brabec, 1953: 113).

Poslední ze studentských textů pak v rovině poselství opouštějí perspektivu jednotlivce, který je zodpovědný za své činy, a poukazují na něco vyššího, co člověka překračuje a mění jeho osud bez ohledu na veškeré jeho snažení: *Život je plný náhod a nečekaných zvrátů. Někdy si dva nejsou souzeni.* Právě toto setkání záměru člověka a plánu osudu může vést až k pocitům nelibosti a skepse: *Básník říká, že události často nejsou v souladu s naším vnitřním prožitkem. Tento rozpor v načasování vyvolává značně nelibé pocity.* Je to ale právě osud, který nakonec člověku ukazuje, co je trvalými hodnotami a co bylo pouze pomíjivým chtíčem: *Jsou věci, které nemůžeme / nechceme podstoupit a které v nás zůstávají po celý život, a v momentě, kdy máme šanci je získat, tak si uvědomíme, že už je pozdě, že už o ně vlastně nestojíme.* V návaznosti na sled tvořivých aktivit vycházejících z receptce textu tak výsledná interpretace básně prochází od v afektu vzešlých pocitů jednotlivých postav až k nevyhnutelnosti toho, co je dáno osudem.

Dvojí interpretace jedné básně – Antonín Sova: *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?*

Také u druhé z analyzovaných básní jsme si představili dva odlišné scénáře uplatněné při její interpretaci a nyní se opět pokusíme o jejich srovnání. V gymnaziální výuce byla ve vztahu k textu položena série otázek s různou mírou otevřenosti. Nejšířeji položená otázka na pocity, které báseň evokuje, u žáků vyvolala dvě poměrně hutné odpovědi, ostatní otázky se pohybovaly v tradičním rozsahu několika slov, kterými žáci reagovali na často předdefinované otázky. Interpretace postihla význam dvou ústředních symbolů (motiv sadu a plavby), které byly zasazeny do poměrně jednorozměrného převyprávění příběhu o muži, který čekal na lásku, ale teď když přišla, už je starý a chystá se zemřít.

Z komparace odpovědí na tytéž otázky, které byly ústně zodpovídaný ve výuce na gymnáziu a ke kterým jsme se písemně vraceli v našem semináři, můžeme vyvodit několik závěrů. U první, široce otevřené otázky (*Co jste v básni cítili?*), odpovídají dva žáci na gymnáziu poměrně rozsáhlou odpovědí, k jejímuž rozsahu se v rámci semináře uchýlily pouze dvě studentky. Tuto skutečnost můžeme vyložit poměrně snadno dvěma způsoby. Žáci, kteří na otázku učitelky spontánně reagovali, jsou žáky, kteří rádi vyjadřují své názorové stanovisko – oproti nim mohou být ve třídě žáci, kteří by se vyjádřili podstatně skromněji, stejně jako některé ze studentek v našem semináři. Druhým důvodem může být skutečnost, že žáci navyklí na ustálený způsob práce s literárními texty v hodině a s vědomím toho, kolik prostoru ke komunikaci jim bude přiděleno, využili v podstatě jedinou výraznější možnost k vyjádření svého komplexnějšího hlediska, svého pojetí textu. Studentky na semináři oproti tomu věděly, že jsou pouze na začátku celého sledu aktivit, a jejich potřeba pokusit se sdělit ihned co nejvíc proto nebyla nutná.

U dalších odpovědí pak zřetelně vidíme pozitivní dopad toho, že zodpovědět otázku není nutné ihned a co možná nejstručněji, což písemné vyjádření umožňuje. Odpovědi bývají odůvodňovány, přestože to zadáním není vyžadováno, čímž se prohlubuje recepce uměleckého textu. Tyto implikace se přitom vztahují také na zodpovídání z hlediska rozvoje žákovského myšlení kriticky nahlížených elicitacních otázek, u nichž má učitel v mysli předdefinované odpovědi (viz např. otázka po smutných či veselých pocitech nebo po přínaležitosti k přírodní lyrice) – od učitelem nabídnuté odpovědi se sice upouští jen zřídka a výsledná odpověď je vystavěna kolem jedné z nabízených možných odpovědí, nicméně čas na promyšlení odpovědi umožňuje s předdefinovanou odpovědí částečně polemizovat nebo měnit její intenzitu. Můžeme tedy dojít ke stanovisku, že písemné vyjádření (aniž by se jednalo přímo o postupy tvůrčího psaní) má při interpretaci uměleckého textu řadu výhod jak pro žáky, kteří tak mají čas na rozsáhlejší a více promyšlenou odpověď, v níž navíc mohou překročit hranice učitelem předpokládané odpovědi, tak pro učitele, který díky tomu, že mu touto cestou mohou odpovědět všichni žáci, získává zpětnou vazbu o celé třídě.

V rámci následujících aktivit, které vycházely z postupů tvůrčího psaní, jsme uplatnili automatické psaní, psaní z perspektivy jiné postavy světa básně a psaní volné úvahy o tom, co je sdělením básnického textu. Využití techniky automatického psaní můžeme ve vztahu k interpretaci textu chápat jako přínosné. Psaní totiž bylo řízeno obdobnou otázkou, jaká byla předtím položena v analogii k otázkám ze středoškolské výuky, nicméně její zodpovězení po uvolnění proudu myšlenek vedlo k podstatně hlubším odpovědím pokrývajícím emocionální vyznění textu, příčinu tohoto vyznění, roli lyrického subjektu a jeho povahové rysy. Multiplicitním zachycením jediné vlastnosti – pocitu z textu, jsme tak zjistili, co a proč se ve světě lyrického subjektu odehrává, jak a proč se na tom on sám podílí a jakou roli zastávají ostatní postavy. Samotné vyjádření pocitů z textu u všech účastnic kursu tak vytvořilo interpretační rámec básně.

Navazující aktivita, která zprostředkovala svět básně z pohledu ženy, která do něj vchází, nevedla ani tak k vykreslení časoprostoru onoho světa, jako spíše k postižení charakteru lyrického subjektu Sovovy básně, který rázem přestal být pouze starým mužem chystajícím se pomalu zemřít, ale stal se mužem nerozhodným i opuštěným, žárlivým i duchovním, nesmiřitelným i potenciálně odpouštějícím. S variacemi básně se změnily

také verze minulosti a vize budoucnosti. Celý fikční svět básně přestal být pozitivisticky jednoznačný a místo toho odhalil křehkost individuálně konstruovaných variací, z nichž všechny jsou v Sovově textu implicitně obsaženy a všechny jsou stejně možné. Na rozdíl od interpretace na gymnáziu se tak báseň nestává jediným příběhem, kterému stačí překlad ze symbolů do běžného jazyka, ale působí jako dynamický střet mnoha různých světů, jejichž spojnicí je setkání v sadu. Techniky tvůrčího psaní použité pro interpretaci tak legitimizují možnost najít v uměleckém textu tohoto typu ambivalentní, vnitřně protikladné vyznění, a působí jako obrana před diktátem „jediného správného“ výkladu básně, který žáky může od tohoto typu textů často odrazovat.

3.3 > Shrnutí

Cílem třetí kapitoly bylo poukázat na to, jakou podobu má pedagogická komunikace v literární výchově na středních školách a jaký prostor je v tomto kontextu věnován rozvoji tvořivého myšlení žáků. Touto kapitolou tak vytváříme jeden pomyslný odrazový můstek k tomu, proč se ve výuce zabývat tvůrčím psaním a proč se jím nadále zabýváme také my. V návaznosti na výsledky analýzy komunikačních uspořádání jsme se potom pokusili přiblížit, jakým způsobem a s jakými výsledky lze v rámci stávajících výukových postupů uplatnit některé techniky tvůrčího psaní, jejichž paleta se bude v této knize dále rozšiřovat.

V tuto chvíli můžeme říci, že výhodou uplatnění postupů tvůrčího psaní v rámci interpretace uměleckých textů je především skutečnost, že žákům jsou kladeny hranice uvažování pouze samotným uměleckým textem, který je interpretován, aniž by zadání (jako tomu mnohdy je při pedagogické komunikaci) působilo vágně či nekonkrétně. Interpretace se stává aktivizačním přístupem k textu (Kožmín, 1997: 153), který svému příjemci umožňuje prožít autorskou zkušenost, a v důsledku toho obohatit jeho prožitek jakožto čtenáře.

Postupy tvůrčího psaní poukazují na pluralitu možných interpretací, z nichž jasně vyplývá, že umělecké texty nejsou pevně daným zakódovaným obsahem s jediným správným čtením. Tvůrčí psaní tak legitimizuje víceznačnost poselství, otevírá cestu k aberantnímu dekodování textu. Současně přitom vytváří prostor pro konfrontaci různých recepcí téhož textu v kolektivu jeho příjemců, kteří prohlubují své pozorovací i vyjadřovací schopnosti. Pokud se od funkce estetické přesuneme k funkci výchovné, pak uvědomění si množství potenciálních interpretací fikčního světa překračuje jeho hranice a vede k uvědomění si sociálního konstruování reality také vně uměleckých textů, v každodenním žitém světě.

Ve vztahu k sémantickému prostoru básně prohlubují postupy tvůrčího psaní interpretaci uměleckého textu v několika rovinách. V první řadě mohou vést k uplatnění divergentního myšlení již v rámci popisu textu a porozumění jeho jednotlivým motivům, tedy v rámci tzv. typologie textu (Kožmín, 1997: 151n.), která je předpokladem jakékoli další práce s textem. V návaznosti na to pak **techniky tvůrčího psaní napomáhají hlubšímu porozumění jednotlivým motivům zasazeným do kontextu básně**. Dochází k uvědomění si provázanosti motivů a jejich konotací napříč celým sémantickým prostorem,

což v důsledku vede až ke zvažování potenciálních poselství, která báseň zprostředkovává svému čtenáři.

Uvedme také hledisko pragmatické – tvůrčí psaní při interpretaci textů poskytne stejný prostor pro všechny žáky, čímž se výrazně **navýší komunikační čas žáků v tom smyslu, že ke slovu (byť primárně skripturálnímu) se dostanou všichni**, nejenom ti nejaktivnější (jako tomu bylo v případě Pavla a Magdaleny). Na druhou stranu mají žáci více času si svou odpověď promyslet. Jak ukázaly práce vysokoškolských studentek, tento čas se projeví nejen v hloubce získané odpovědi (přítomna je opakovaně i argumentace, ačkoli nebyla přímo iniciována otázkou), ale umožní modifikovat také učitelem předdefinované odpovědi, na které žáci v přímé komunikaci reagují spíše jejich prostou akceptací.

Klíčovým zprostředkovatelem rozvoje tvořivosti ve výuce je učitel, neboť na něm záleží, zda ve výuce budou uplatněny postupy stimulující tvořivé myšlení žáků. Můžeme tedy říci, že **podmínkou žakovského tvořivého myšlení je v první řadě tvořivé myšlení učitele, pro kterého může tvůrčí psaní sloužit jako nástroj k pojetí výuky ve smyslu tvořivého dialogu.**

4 | Tvůrčí analýza a interpretace básní

Pavla Kopečná

Na počátku bylo ticho. Pak pohled docenta vyloudil z posluchárny několik nesmělých vět.

Poezie mi nic neříká.

Básním nerozumím.

Nevím, co o těch verších mám říct.

Podobné, poměrně frekventované povzdechy jsou důkazem, že analýza a interpretace básnického textu způsobuje problémy i vysokoškolským studentům literatury. „Básnický jazyk“ je pro některé čtenáře nesrozumitelný, jako kdyby byl jazykem cizím. Pedagog v recepčním procesu sehrává roli zprostředkovatele – jeho úkolem je sblížit indifferenční strany, studenta a báseň, a tímto spřátelením zjednodušit cestu k pochopení a interpretaci básnických textů.

Tato kapitola přináší praktický návod, jak kýženého sblížení dosáhnout. Jedná se o projekt zaměřený na **analýzu a interpretaci básní** a tvorbu **interpretační eseje** s využitím **technik a cvičení tvůrčího psaní**. Navržený postup je sestaven z jedenácti kroků. Prvních osm cvičení má čtenáři pomoci pochopit analyzovaný text a toto pochopení následně prohloubit prostřednictvím pohledů z různých úhlů. Na tyto úkoly navazuje nácvik tvorby samotné interpretační eseje a její hodnocení.

Návrh postupu:¹

1. Motivace k práci s lyrickým textem
2. Četba nahlas
3. Bezprostřední zážitek z četby vyjádřený automatickým textem nebo clusterem

1) Představená cvičení byla realizována v seminářích *Literární teorie a tvůrčí psaní, Tvůrčí psaní a vědecká práce, Tvorba literárněvědného textu* na Filozofické fakultě MU a v letní dílně tvůrčího psaní v Náměstí nad Oslavou. Ukázky a reflexe pocházejí od studentů semináře a účastníků dílny.

4. Otázky a odpovědi
5. Ilustrace (k) textu
6. Podněty od kolegů
7. Převyprávění básně do epického příběhu
8. Myšlenková mapa k názvu básně
9. Interpretační esej
10. Vzájemné hodnocení esejí mezi studenty
11. Druhá verze eseje

Počet kroků není závazný. Některá cvičení mohou být vynechána nebo zařazena v jiném pořadí. Důležitá je ovšem struktura postupu, v němž by měl být zachován logický sled těchto fází: motivace → četba → cvičení zaměřená na pochopení textu → sumarizace poznatků → tvorba eseje → hodnocení. Zároveň by měla být udržena pestrost přístupů a zvolených cvičení. Předně z toho důvodu, aby nové postupy odkrývaly nové úhly pohledu a otevíraly nové možnosti, a také proto, aby studenti byli schopni udržet pozornost, zejména v delších, blokových seminářích.

4.1 > Motivace k práci s lyrickým textem

Motivaci pedagogové obvykle navozují přečtením vhodně zvolené ukázky. K motivaci lze ale využít i aktivní práci s textem. Zdeněk Kožmín ve svých knihách představuje sémiotické hry, které mají studenty přivést k aktivnímu vnímání textu – např. hra na rekonstrukci závěru, na doplnění přirovnání, na záměnu slov. „Hra na text“, tedy vlastní zkušenost s tvorbou, probudí u pisatelů zájem o původní text (originální předlohu, která je doplňována nebo variována) a zájem o text vůbec. „Nejde zde samozřejmě vůbec o to,“ píše Kožmín (1995: 34),² „aby si studenti hráli na básníky, ale naopak si dobře uvědomí, jak neskadno se vlastně poezie dělá, jak je to těžké vytvořit na malém prostoru textu maximum významů, přesnou myšlenku, vzrušující obraz.“ Nápodobou a hrou s originálním textem je vzbuzen úvodní zájem a zároveň vytvořeno ideální prostředí pro vnímání textu – pro pochopení podstaty jeho stavby a pro zkoumání jeho zvláštností.

K vytvoření motivace můžeme použít i vypracování písemného úkolu, jehož cílem je přivést studenty k zamýšlení nad místem lyriky v jejich životě. Z. Kožmín (1997: 149nn.)³ navrhuje např. zpracování témat „Verš, který se mi často vrací“; „Úryvek písně, který ve mně vyvolává hezký pocit“; „O čem bych chtěl napsat báseň“ apod. Studenti tímto způsobem objeví, že bez ohledu na jejich vůli nebo vědomí lyrika **je** součástí jejich života – úryvky básní nebo písní jsou pro ně zdrojem radosti, elánu, klíčem k řešení problému, ale i oázou, v níž se mohou ukrýt před okolním světem: „Když se podobné texty čtou ve škole, je atmosféra pro práci s lyrickou básní připravena. Z jednotlivých úvah zcela jasně vysvítá, jak lyrika proniká naším životem jako důležitý významový zdroj, jak obsažnou

2) Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

3) Kožmín, Zdeněk. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

zkratkou zachycuje jakési esence životních pravd“ (Kožmín, 1997: 150). Lyrika není nic nadbytečného a elitářského. Oslabení dějovosti, které je pro některé čtenáře poezie pravděpodobně tou největší překážkou, je právě podmínkou „oné zvláštní zvětšovací optiky lyrické výpovědi“ (Kožmín, 1997: 150). Jen díky pohledu přes tuto „lyrickou lupu“ jsme schopni se zastavit, spatřit sami sebe a svět kolem.

V semináři *Literární teorie a tvůrčí psaní* jsme tuto reflexi posunuli o kousek dál – zamysleli jsme se nad smyslem literární vědy a jejím místem mezi ostatními vědami. Výchozím bodem byla esej Pavla Janouška nazvaná *K čemu je podivné myšlení o takových věcech, jako je například literatura*⁴ (četba byla zadána za domácí úkol). Předpokládali jsme, že text a následná diskuse nad tímto textem přinese příznivé klima k rozborům a interpretacím, které nás čekají. Doufali jsme, že se díky této eseji zamyslíme nad důležitostí literární vědy a že pocítíme nepřekonatelnou touhu její nezbytnost okamžitě demonstrovat, např. právě prací na interpretacích básnického textu.

Ukázka motivačního zadání k práci s lyrickým textem

Zadání: Přečtěte si esej P. Janouška a písemně odpovězte na tyto dotazy:

1. Co je to „singulární věda“?
2. Co jsou to „podivné vědy“?
3. K čemu jsou „podivné obory“ dobré?
4. Co (kdo) je „operační paměť“ literární vědy?
5. Je literární věda celosvětová?
6. Jaké je kritérium společenského významu „podivných věd“?
7. Mají „podivné“ a „normální“ vědy nějaké společné funkce?
8. K čemu vede globalizace v „normální“ vědě?

Odpovědi přineste na příští seminář.

Naše předpoklady se potvrdily. Kromě živé argumentace o významu literární vědy se diskuse samozřejmě dotkla i smyslu studia literatury a také jejího místa v našem životě. Studenti se vyznávali z obdobných pocitů jako Kožmínovi gymnazisté:

- „Baví mě číst, jsem na čtení závislá.“
- „Mám ráda knihy.“
- „Fikci mám raději než literaturu faktu, protože je svým způsobem pravdivější, detailnější, skutečnější.“
- „Vždycky jsem byla takový ‚lúžr‘ a knihy byly místo, kde jsem se mohla schovat.“

4) Janoušek, Pavel. K čemu je podivné myšlení o takových věcech, jako je například literatura. Krátký kurz sebeobrany. *Tvar*, 2005/01, roč. XVI., s. 14nn.

4.2 > Četba nahlas

V této fázi přichází na řadu seznámení s konkrétními texty. Každý student obdrží jednu báseň, se kterou bude po zbytek času pracovat a kterou bude interpretovat. Jelikož se jedná o nezanedbatelné množství času a práce, mělo by být přidělování textu vedeno s ohledem na čtenáře. Student by měl mít možnost výběru textu, případně by si mohl přinést svůj oblíbený text.

Četba nahlas

Zadání:

1. Pozorně si báseň přečtete sami pro sebe. Čtete tolikrát, kolikrát potřebujete.
2. Připravte se na hlasitou četbu. Poznačte si do textu způsob přečtení a vyzkoušejte si četbu ve dvojici.
3. Přečtete báseň před celou třídou. Ostatní si zapíší poznámky k vaší četbě, které se po přednesu stanou předmětem diskuse.

Poznámky se nejčastěji týkají návrhů na změnu tempa (většinou zpomalení) a zdůraznění některých pasáží (obvykle částí, v nichž je odkrýváno stěžejní sdělení textu); objevují se i první komentáře k obsahu.

Četba nahlas je vlastně pokusem o první veřejnou interpretaci textu. Řečové interpretaci básnického textu se ve své bitovské přednášce⁵ věnoval i Jaroslav Pízl.⁶ Označuje ji za velmi celistvý způsob interpretace, protože „[s]vou snahou o realizaci citového a energetického potenciálu básně **míří interpretace tohoto typu k její podstatě**, k vyvolání onoho vlnění mezi slovy nalézajícími se ve smysluplné konstelaci“.⁷ Pízl vyzdvihuje „tělovou reflexi“, která v rámci přednesu probíhá, neboť ta „může pomoci zodpovědět otázky, na které čistá teorie odpověď nalézt nemusí“.⁸ Jedná se tudíž o legitimní prostředek hledající cestu k interpretaci.

Přednesem básní se zároveň každý seznámí se všemi analyzovanými texty, což zužitkujeme v následujících cvičeních a zejména v šestém úkolu, v němž je obeznámenost s texty důležitým výchozím bodem.

4.3 > Bezprostřední zážitek z četby: automatický text nebo cluster

První dojmy z četby a nápady, které se během četby objeví, je dobré písemně zaznamenat, abychom se k nim později mohli vracet a opakovaně z nich čerpat. Zároveň se poznatky písemnou formou lépe a přesněji formulují.

5) Téma přednášek na Bitově v roce 1999 bylo *Interpretace básnické skladby*.

6) Pízl, Jaroslav. *Text a promluva. Poznámky k řečové interpretaci básnického textu* [online]. [cit. 8. 11. 2007] Dostupné z <<http://www.ipetrov.cz/dokument.py?idd=D00000000000000148>>.

7) Tamtéž, zvýraznila autorka.

8) Tamtéž.

Pro bezprostřední charakter těchto prvních dojmů doporučujeme zápis formou **automatického textu**.⁹ Při automatickém psaní totiž pisatel zaznamenává své asociace volně, tedy bez vědomé kontroly: necenzuruje obsah textu, neopravuje gramatické chyby, neprovádí stylistickou korekci apod. Oddělení korekční fáze od fáze produkční je největší výhodou této techniky, neboť běžný postup, kdy naše myšlenky zkorigujeme po formální a obsahové stránce dříve, než je umístíme na papír, často vede k zavržení a ztrátě některých nápadů.

Automatické psaní se v kursech tvůrčího psaní obvykle používá k různým účelům – např. jako rozvíčka, hra, nástroj sebereflexe a právě také pro získání nápadů. Pisatel bezprostředně, jednoduše a rychle vytvoří text, který může obsahovat řešení nějakého problému nebo např. návod na interpretaci textu. Kromě zmíněných aplikací ve výuce lze tuto techniku použít mimo lekce – k celkovému vylepšení písemného projevu, za předpokladu, že automatické psaní provádíme pravidelně (P. Elbow doporučuje alespoň třikrát týdně).

Je důležité před psaním zdůraznit, že automatické texty jsou psány pro vlastní potřebu a budou předčítány pouze tehdy, bude-li pisatel sám chtít. Jedině za takového ujištění se pisatelé opravdu uvolní a svobodně zaznamenávají své nápady a asociace. Studenti obvykle své texty číst nechtějí, jsou ale ochotni podělit se o ukázky z napsaného. Jestliže chce lektor s texty pracovat, může tvorbu automatických textů doplnit úkolem, v němž pisatele požádá, aby text shrnuli vlastními slovy nebo aby z něj vypsalí nejpodnětnější myšlenky. Tento doplňující úkol je zejména vhodný ve využití automatického textu pro odborné účely.

Dalšími aspekty, na něž se při zadávání automatických textů musíme soustředit, jsou časový limit a tempo. Délka automatických textů je samozřejmě omezená – pro začátečníky se doporučuje kratší doba psaní (3–5 minut), s nabytými zkušenostmi však pisatelé dokážou automaticky psát libovolně dlouho (max. délka psaní je 15–20 minut).

Ukázky automatického textu po přečtení básně

Zadání:

1. Přečtete si vybranou báseň a začněte psát automatický text. Pište volně, vše, co vás napadá. Text nebudete číst nahlas. Při psaní se nevracejte a text neopravujte. Jestliže nevíte, co psát, opakujte poslední větu, dokud se vaše asociace opět nerozběhnou. Pište tři minuty.
2. Jakmile text dopíšete, vyznačte si v něm důležité informace a napište jejich shrnutí.

9) Srov. Elbow, Peter. *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press, 1998. – Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 56.

Ukázka automatického textu k básni Jana Skácela *Co zbylo z anděla* (Dana):

<p>Jan Skácel – <i>Co zbylo z anděla</i></p> <p>Ráno, pokud jsou všechny stromy ještě obvázané a věci nedotknuty, mezi dvěma topoly anděl se vznáší, v letu dospívá.</p> <p>V trhlinách spánku zpívá.</p> <p>Kdo první na ulici vyjde, tím zpěvem raněn bývá, snad něco tuší, ale nezahledne.</p> <p>Je zeleno, a to je vše, co zbylo z anděla.</p>	<p>je dávno pryč a tma kolem mlha období dešťů ale jsou ulice které zůstaly suché aspoň na chvíli možná čekají co se stane možná čekají co ne nikdo nemluví když je ticho přemýšlíš nebo smut- níš nejde to poznat při pohledu z okna zavíráš oči pokaždé po každé dešťové kapce na skle sjíždíš pohledem až s ní stečeš někam za okenní rám a nikdo neví proč pouliční lampy se poroucha- ly po zemi se válí několik rozbitých deštníků lidi se mezi nimi proplétají mokří nemluvní v kalužích v kalužích zapomenuté mince ale ne ztracené jen zapomenuté člověk jako mince zapomenutý v ti- chosti pohledu z okna člověk ty fixovaný na kaž- dou dešťovou kapku připomínající ti co? dnešek včerejšek věci co by se možná měly stát nebo možná nic noc a ticho a tma bez velkého důvodu a mokré stopy... všímáš si ulice už nejsou suché ani ty co bývaly lidi se poztráceli za oknem deš- ťových kapek ubývá zapomenutých jako mince v kalužích</p>
---	--

Ukázka automatického textu k básni Josefa Čapka *Píseň* (Aneta):

<p>Josef Čapek – <i>Píseň</i></p> <p>Již připozdívá se, truchlivý den s večerem do náručí noci klesá, mračný závoj stře se přes nebesa, jen jedna hvězda, jedna jen na celém nebi svítí, večernice.</p> <p>Tak daleko, ach daleko je vše, tak vzdáleno se všechno zdá jako ta hvězda, jak ta nebesa, všechno, co daleké a ztracené v ztracený výdech náš život mění; tak daleko je vše! jen moje samota je se mnou, jen mé odloučení!</p>	<p>osamocení, nebe, hrůza koncentračních táborů, válka, smrt, lidé jdoucí na smrt, ploty, vysoké ploty s ostnatým drátem, oddělení od rodiny, strach, že už je nikdy neuvidí, pece, komíny, plyn, zástupy lidí, v nich je každý sám, hvězda může být symbol naděje, ale i výsměchem a nedostupností, po- slední výdech, kufry, ve kterých je celý náš život, uzavřený prostor, seberou nám kufry, seberou nám život, já už nevím, co dál, pejsek a kočička, Kulhavý poutník, truchlivý den najde odpočinek v náručí noci, mračný závoj přes nebesa a svět, kde je Bůh?, nevím, Večernice svítí přes ten mračný závoj, rýmování, nepoznala bych, že je to z koncentračního tábora, kdyby to tam nebylo na- psané, vězení či jen osamělý básník, básníci jsou přece osamělí, užívají se do toho, život je změněn v ztracený výdech, to znamená, že uteče, uplyne, ani nevíme jak, jen tak nám vyklouzne, život nám uklouzne pod rukama...</p>
---	---

Techniku automatického psaní lze připodobnit „psaní v tempu“,¹⁰ což dobře ilustruje Danin text. Při četbě jejího automatického textu cítíme sílu a rychlost asocičního proudu. Dana si všímá motivů tmy, ticha, čekání, samoty, zapomnění a také pozorování (pohled, okno, oči).

Anetin automatický text je méně lyrický. První půlka sumarizuje motivy v Čapkově básni. Od věty „já už nevím, co dál“ Aneta pouští své asociace dál od textu – nejprve k další Čapkově tvorbě a poté k „přemýšlení nahlas“. Automatický text využívá jako prostředek pro formulování svého názoru.

Bezprostřední dojmy z textu můžeme zaznamenat také formou *clusteru* k názvu básně. *Clustering*¹¹ je technika řízených asociací, kterou představila ve své dizertační práci Američanka Gabriele L. Ricová (Rico) na Stanford University v roce 1976. Technika je založena na vědeckých poznatcích z oblasti neurofyzologie, psychiatrie a kognitivní psychologie a využívá k tvorbě textu práci obou mozkových hemisfér. Nejprve je zapojena pravá, imaginativní hemisféra (Ricová ji nazývá *design mind*), která pracuje formou obrazů čerpaných z představ, emocí a smyslů. Úkolem pravé hemisféry je vytvořit co největší počet asociací. Ty jsou následně rozumově zpracovány hemisférou levou (v terminologii Ricové *sign mind*), jejíž pracovní postup krok za krokem je lineární a logický.

Psaní má lineární podobu, příprava textu však vyžaduje i nelineární hromadění nápadů. Přílišný důraz na práci levé hemisféry může vést k přerušení „vyhledávací strategie“ realizované pravou polovinou našeho mozku. Tím, že své asociace umístíme (v podobě clusteru) na papír, zviditelníme toto nelineární hledání obrazů a umožníme následné zpracování cenných nápadů. Jestliže dovolíme, aby se do psaní zapojily obě poloviny mozku, aktivujeme tvůrčí potenciál obsažený v každém z nás.

Asociace jsou řízeny trojím způsobem:

1. Je přesně definován výchozí bod asociací. Klíčové slovo (jádro, téma, zadání) je napsáno doprostřed (nejlépe velkého, nelinkovaného) papíru a zakroužkováno. Kolem tohoto jádra (nejčastěji paprskovitě, směrem od klíčového slova) student heslovitě zapisuje své asociace.
2. Jakmile asociace vyčerpá, musí se vrátit k výchozímu slovu a asociovat od začátku, nové asociace zapisuje v jiném směru od klíčového slova. Mezi slovy je možno zakreslit spojnice podle toho, jak autor cítí, že slova k sobě patří.
3. Z výsledného clusteru, který vypadá jako pavučina, síť, trs nebo shluk nápadů¹² pisatel vybere nápady, které jsou pro něj inspirativní nebo důležité z hlediska zadání.

10) Pisatelé dodržují určitou rychlost, nespěchají však, nezastavují se, nepřemýšlí, kde napsat čárku nebo které slovo mají použít, a v žádném případě se nevrací zpět, aby něco škrtli. Tužka by se měla stále dotýkat papíru a směřovat vpřed. Srov. Fišer, 2001: 57.

11) Srov. Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: Theory* [online]. [cit. 30. 9. 2012]. Dostupné z <<http://www.gabrieleric.com/Main/Theory.htm>>. – Fišer, 2001: 57n., 105–108.

12) Anglické slovo *cluster* znamená shluk, chumel, trs, hrozen, hlouček, seskupení, nahromadění, hvězdokupa.

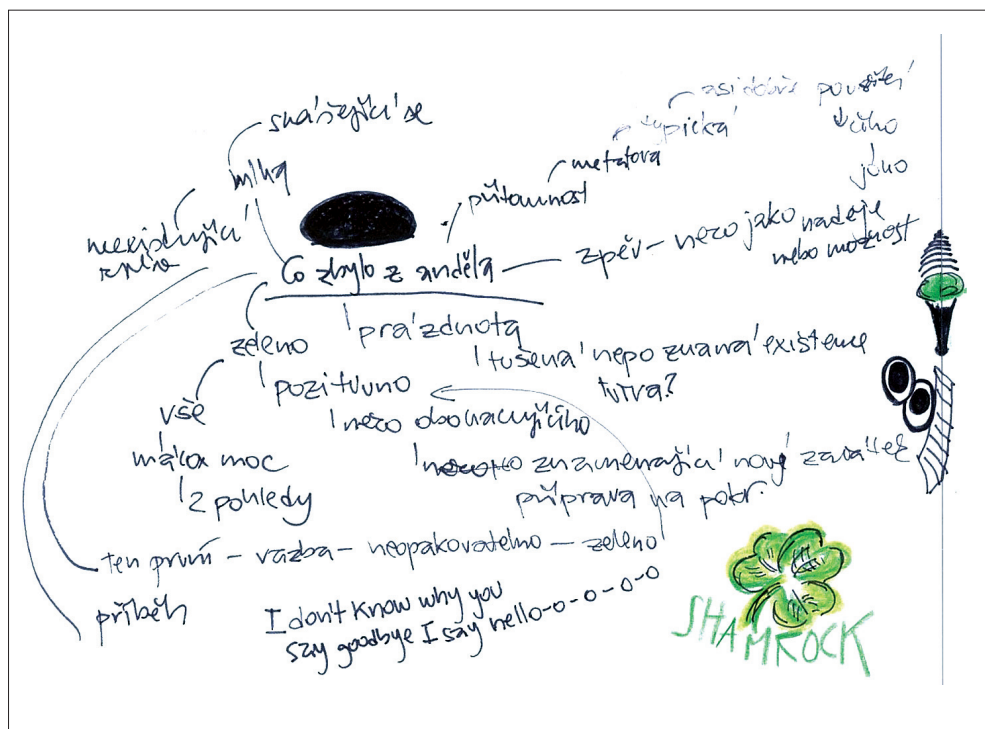
Na tvorbu clusteru navazuje tvorba textu, v němž je možno použít jakékoliv asociace, v jakémkoliv pořadí a formě. Tímto způsobem mohou vznikat texty umělecké i ne-literární: „Cluster lze použít všude tam, kde potřebujeme rychle zjistit stav našich znalostí, vědomostí, poznatků o nějakém tématu, případně postoji k němu“ (Fišer, 2001: 58).

Ukázky clusteru k názvu básně

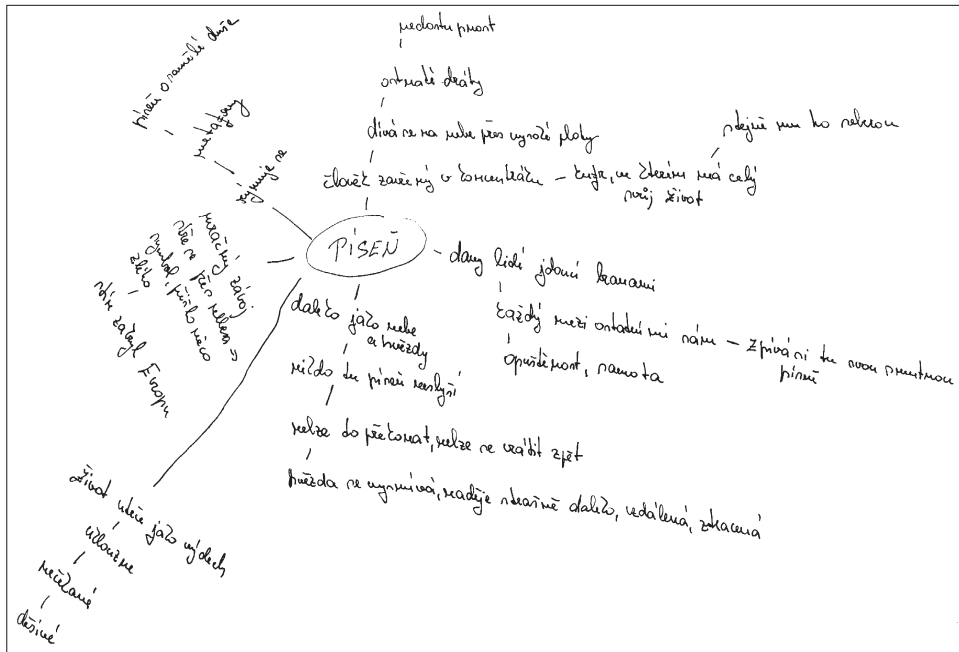
Zadání:

1. Doprostřed papíru napište název básně a vytvořte cluster k tomuto zadání.
2. Po dokončení clusteru si ve svých asociacích vyznačte ty, které jsou pro vás přínosné, a napište jejich shrnutí.

Ukázka clusteru k básni Jana Skácela *Co zbylo z anděla* (Dana):



Ukázka clusteru k básni Josefa Čapka *Píseň* (Aneta):



Danin cluster (oproti jejímu automatickému textu) přináší novou informaci o naději – *zeleno, pozitivno, zpěv, nový začátek*. Při tvoření clusterů jsou pisatelé nuceni se vracet vždy na začátek, kde hledají inspiraci pro další větve asociací. Tímto způsobem se snaží získat maximum ze svého tématu. Je tedy možné, že to byly právě jednotlivé větve clusteru, které ji přiměly se nad tímto novým aspektem zamyslet.

Aneta v clusteru (na rozdíl od svého automatického textu) více reflektuje „písnovost“ (*píseň osamělé duše; nikdo tu píseň neslyší; zpívá si tu svou smutnou píseň*). I zde můžeme předpokládat, že ji na tuto skutečnost přivedlo zakroužkování slova „píseň“ (názevu básně), tedy jakési vizuální vyčlenění slova, ke kterému se při tvorbě clusteru autorka stále vrací.

Srovnání automatického textu a clusteru k názvu

Clusteru studenti označili jako přínosnější z hlediska získávání informací. Nacházeli v nich první směry interpretací – např. si díky nim všimli převažujících motivů nebo si uvědomili stěžejní protiklady, na nichž je text vystavěn.

Automatické texty byly přínosnější z hlediska vlastní identifikace s textem – obsahovaly např. osobní pocity spojené s textem, osobní asociace k některé části textu, fiktivní dialog s autorem, ale i útéky od tématu (např. od Holanovy *Matky* k písni od Pink Floyd). Automatické texty nám totiž dokážou odhalit i skutečnosti, které se netýkají samotného textu (např. i to, jestli se nám chce na interpretaci pracovat, ať už je důvodem hlad,

zima v místnosti nebo touha poslouchat oblíbenou hudbu). Proto se domníváme, že pro záznam bezprostředních dojmů jsou automatické texty výhodnější, a doporučili bychom je jako první úkol po přečtení textu. Automatické psaní nahlíží do našeho podvědomí a přináší neobvyklé informace, které jiným postupem nezískáme. Automatické texty je samozřejmě možné doplnit tvorbou clusterů, které zaznamenávají nápady systematictější způsobem.

4.4 > Otázky a odpovědi

První poznatky získané automatickým textem nebo clusterem si v tuto chvíli cíleně rozšíříme formou odpovědi na otázky.

Tyto otázky nemusejí mít odborný charakter (ke klasickým kategoriím – lyrický subjekt, prostor, čas – se dostaneme později). Naopak nejlépe fungují ty, při jejichž zodpovězení čtenář reaguje spontánně.¹³ U tohoto typu otázek přichází hlubší poznání prostřednictvím zpětné reflexe. Proto se otázky doplňují dalšími, které se pokoušejí odpověď analyzovat.

Zadání:

1. Jakou má text barvu? Proč?
2. Jakou má text chuť? Proč?
3. Do jakého počasí se báseň hodí? Proč?
4. Kolik má báseň let? Proč?
5. Z jakého materiálu je text vytvořen? Proč?
6. Kolik má text pater? Proč?
7. Komu byste báseň věnovali? Proč?

Odpovědi si zapište a pokuste se je analyzovat (zdůvodnit).

Otázky mohou být samozřejmě různé.¹⁴ Některé nás upozorní na atmosféru básně a naše pocity s ní spojené (1–3), jiné na stavbu textu (4–6) nebo např. adresáta (7). Pokud všichni rozebírají jen jednu báseň, je vhodné cvičení doplnit diskusí, v níž se např. pokusíme zjistit, proč jsou některé odpovědi identické.

Z představených otázek byly pro studenty nejsložitější dotazy týkající se materiálu textu, pater textu a věku básně. Odpovědi týkající se stáří však byly příznivé z hlediska

13) Modelové otázky cílí k postižení sémantických rysů entity. Literární věda tento způsob používá zvláště v oblasti, kde se opírá o výzkumy kognitivních věd. Ukázkou využití kognitivistických postupů v literární vědě podává např. Biljana Manolova ve své disertační práci *Poezie Jana Skácela z pohledu kognitivní vědy* (Brno: Masarykova univerzita, 2009: 57).

14) Např.: Jaká hudba by báseň nejlépe doplnila? Jaký tanec by se k básni nejvíce hodil? Jaké místo by bylo nejvhodnější pro přednášení básně? Z jaké planety báseň pochází? V jakém jazyce by báseň zněla nejlépe? Jaká politická strana by si báseň vybrala do svého programu?

odkrývání podstaty lyrické výpovědi – studenti se většinou shodli, že věk určit nelze, neboť text nás přesahuje, odehrává se tehdy i dnes, každý den. Otázku pátrající po věku textu proto můžeme použít i v motivační fázi, kdy poukázáním na nadčasovost lyriky zdůrazníme její význam v každodenním životě.

Ukázky odpovědí k básni *Co zbylo z anděla*:

1. Jakou má text barvu? Proč?

Majka: Bílou. Anděl, sníh, spánek, čistota, nedotknutelné věci se mi spojují s bílou barvou.

Lenka: Růžovou, protože v textu cítím ospalost a vidím ranní oblohu.

Dana: Řekla bych bílou a zelenou – zelenou na konci, hlavně proto, že je tam zmíněná. Bílá (možná bych řekla různé odstíny bílé, ale ty v podstatě neexistují), protože text je jakoby v mlze nebo tak trochu neuchopitelný a snový a zelená, protože zbyla z anděla. Navíc zelená barva pro mě osobně je velmi pozitivní a znamená něco nového a nejspíš lepšího, možná naději. Taky mi připadá, že báseň je jako příběh, který se na konci vrací k začátku – zelená – pozitivní, vše se bude opakovat, anděl zase přijde. Ale možná ne, tohle mě napadlo po opakovaném čtení.

2. Jakou má text chuť? Proč?

Majka: Má chuť mateřského mléka a ovoce. Báseň mi připadá taková zdravá.

Lenka: Mléčnou. Mléko je ranní nápoj nedráždivé chuti – stejně jako tento poklidný text.

Dana: Asi nějakým způsobem hořkosladkou. Nevím přesně, jak to popsat, ale asi jako hodně silnou čokoládu (s vysokým obsahem kakaá), která ve vás vyvolává příjemné pocity ze své čokoládové podstaty, ale zas až tak typicky sladkou čokoládovou chuť, přestože je dobrá a chutná vám, nemá.

3. Do jakého počasí se báseň hodí? Proč?

Majka: Do zimy. Obvázané stromy a nedotknutelnost mi připomínají sníh.

Lenka: Myslím, že lehce mží. Text je takový melancholický, teskný, zádumčivý...

Dana: Podzimní nebo zimně jarní (začátek jara), kdy jsou zrána mlhy, možná trochu déšť nebo opar, snížená viditelnost. Báseň na mě takhle působí asi i kvůli barvám, které ve mně evokuje a které jsem pro ni zvolila.

4. Kolik má báseň let? Proč?

Majka: Je stará jako lidstvo samo.

Lenka: Mnoho let, protože si představuju nějaký velmi starý rituál, a zároveň nula, protože se odehrává právě teď, každý den před našima očima.

Dana: Nevnímám ji nijak. Myslím, že se pohybuje někde nad věkem.

5. Z jakého materiálu je text vytvořen? Proč?

Majka: Pavučina.

Lenka: Hedvábný šátek, protože je to jemný a lehký materiál, který se hodí k tiché a klidné atmosféře v tomto textu.

Dana: Z mlhy, z pocitu. Protože je o pocitech a vyvolává je, navíc působí snově, proto mlha.

6. Kolik má text pater? Proč?

Majka: Tři – popis rána, příběh a závěr.

Lenka: Je to takový „transcendentální mrakodrap“ spojující zelenou zem a nadzemské (andělské) výšiny.

Dana: Nepřemýšlela jsem o patrech textu. Možná báseň spíš vnímám jako ulici, ale proč, to nevím, možná proto, že mi připomíná příběh.

7. Komu byste báseň věnovali? Proč?

Majka: Mé matce. Je to o matkách.

Lenka: Matce. Myslím, že v textu vidím i její úděl – trpký, tichý a zároveň užitečný.

Dana: Možná někomu, kdo si prošel těžkým obdobím, ale už ho má za sebou. Nevím. Připadá mi, že i když je závěr básně svým způsobem smutný, „anděl“ se rozplynul, zmizel, zelená, která zůstala, poukazuje na něco nového a pozitivního.

4.5 > Ilustrace (k) textu: výtvarný kód

Toto cvičení využívá k porozumění psanému textu neverbální – výtvarný kód. Začlenění ilustrace do výuky studenty často příjemně překvapí. Mnozí se přiznávají, že naposledy kreslili na základní škole. Kreslení je pro ně uvolňujícím zážitkem, pravděpodobně také z důvodu návratu do dětství, k jejich poslední výtvarné zkušenosti. Jediným negativem je pocit zahanbení, že neumějí kreslit. Tyto pocity je třeba zavčas ztlumit a studenty ujistit, že cílem úkolu není vytvořit dokonale výtvarné dílo – ilustrace (jakkoliv kvalitní) je jen metodou k dosažení dílčího poznání.

Změna výrobního materiálu upoutá studenty nejdříve – oceňují „jiný způsob tvůrčí práce“ (Jana) a také propojení disciplín: „Vždycky jsem si myslela, že kreslení a psaní jsou dvě oddělené disciplíny, které mohou vedle sebe stát akorát v dětských knížkách.“ (Jitka)

Postupně studenti objevují i další vlastnosti této metody:

- „Ilustrace přináší možnost rozvíjení vizuální představitosti, jiného způsobu vnímání díla.“ (Adéla)
- „Potřebuji vizuální věci k tomu, abych si mohla uvědomit věci jiné a abych pochopila náladu, třeba i této básně.“ (Jitka)
- „Kresba mě zaujala svou impulsivností, bezprostředností. Okamžitou reakcí na báseň. Vyjadřovala první dojmy a pocity.“ (Jarmila)

Shrneme-li postřehy ze studentských reflexí, zjišťujeme, že ilustrace přináší nový pohled na text díky tomu, že **nepoužívá slovní vyjádření**. Výtvarné prostředky umožňují zobrazit **bezprostřední a podvědomé vnímání textu – vizualizace pomáhá odkrýt význam textu**, respektive některé jeho složky.

Ukázky ilustrací k textu

Zadání:

1. Vytvořte ilustraci básně, nebo ilustraci k básni. V prvním případě se pokoušíte převést celkový význam básně do výtvarné podoby, v druhém případě si vybíráte jen některý motiv, jež ilustrujete.
2. Napište reflexi vámi vytvořené ilustrace, v níž popíšete použité výtvarné prostředky a zamyslete se nad vztahem obrázku a textu: Proč jste vytvořili právě takovou ilustraci? Proč jste zvolili takové barvy, styl apod.? Jak na vás ilustrace působí? Jak koresponduje s textem, s vašim vnímáním textu? Odhaluje ilustrace nějaký nový význam textu, o němž jste dosud nevěděli, který jste dosud nedokázali pojmenovat?

Ukázka 1: Ilustrace k básni Jana Skácela *Co zbylo z anděla*:



Autorka ilustrace: Adéla

Reflexe: Kreslila jsem zimu, protože jsem ji z básně intuitivně vycítila. Proto jsem na část obrázku zvolila modrou a hnědou barvu na stromy, aby z toho byla cítit taková opuštěnost zimy a klid. Obrázek jsem rozdělila do dvou částí, jelikož jsem v básni objevila významový protiklad a chtěla jsem jej zvýraznit v obrázku. Na druhé části obrázku svítá, proto jsem užila červené. Autor píše: „kdo první na ulici vyjde“, nezmiňuje už žádné stromy, přírodu – cítím z toho tedy i protiklad města a přírody. Proto jsem vykreslila město panelákovou šedí. Má kolem sebe zelenou trávu, jež je vším, co zbylo z anděla.



Autorka ilustrace: Dana

Reflexe (zkráceno): I když je anděl v básni míněn jako metafora, zaujala mě jeho představa vznášejícího se mezi topoly a následně v jednom pomíjivém okamžiku mizícího (na obrázku v topolech, protože z něj zbylo zeleno). Zelenou jsem použila proto, že se vyskytuje v závěru básně a rozhodně se hodila k zeleni stromů a bílou proto, že celý text (až na konec) na mě působí snově mlžně, navíc anděl v člověku evokuje bílou barvu.

Nevím, jak to popsat, ale na celém textu se mi velmi líbí právě to (a ono to je asi stejné na všech básních nebo literárních textech), že si z něho můžete vzít a můžete ho chápat přesně tak, jak chcete. A i když víme, že básník nepopisuje skutečného anděla, jenom něco přirovnává k jeho existenci, nemusíme, pokud nechceme v něm jeho skutečný význam vidět. Nevím, jak to přesně vyjádřit, ale tak můžeme nechat báseň prostě působit a vyvolávat obrazy a pocity.

Odhaluje ilustrace nějaký nový význam textu? Nevím, o tom jsem asi nepřemýšlela, ale tím, že jsem nakreslila jenom ten výjev „anděla“ měnícího se v zeleň stromů (a žádné pozadí se moc nevyskytovalo), myslím, že báseň se dá rozčlenit a rozkreslit na spoustu různých pocitů a myšlenek nebo představ (které jsou u různých lidí různé), a to je myslím zajímavé.

Ukázka 2: Ilustrace k básni Josefa Čapka *Píseň*:

Autorka ilustrace: Jana

Reflexe: Báseň ve mně vyvolala pochmurné pocity, proto jsem volila i temnější barvy. Samotu lyrického subjektu a jeho nucenou uzavřenost (byť by měl rád srdce na dlani) jsem vyjádřila vysokými skalami, které ho obklopují. Ilustrace má záměrně působit stísnujícím dojmem, jakým působí i báseň. Jedinými dvěma světlými body, které znázorňují záblesky naděje, jsou večernice v pravém rohu a v levém rohu se pak odráží hřejivé vzpomínky, zachycené jasnými barvami.



Autorka ilustrace: Aneta

Reflexe: Malý člověk, je ztracený, jeho život, naděje, přátelé, vše je příliš vzdáleno, ztrácí svou identitu, proto jen šedá silueta. Nemůže se dostat přes nepřekonatelnou bariéru (vysoký plot), naděje není téměř žádná, je stejně tak daleko jako ta malá hvězda. Takový obrázek se mi vybavil, když jsem báseň četla, stejně tak barvy (černá, šedá, hnědá, červená), ponurost, deprese, strach.

Máme-li k dispozici více ilustrací jedné básně (např. od studentů z různých tříd), můžeme je porovnat a rozšířit tak reflexi tohoto úkolu.

Vliv ilustrace na výslednou interpretaci jsme zkoumali i na závěr celého procesu po dokončení interpretační eseje. Položili jsme studentům tyto otázky:

1. Pomohla vám ilustrace při psaní interpretace?
2. Pokud ano, jak?
3. Pokud ne, proč ne?

Autorka první ilustrace (Adéla) nejprve vyjadřuje pochyby: „Nevím, jestli mi obrázek pomohl, jelikož mám pocit, že tak nějak jsem to intuitivně viděla ve své představě.“ V dalším komentáři však odkrývá podstatu této techniky: „Možná je ale dobré si to nakreslit, ať člověk nemusí hledat v paměti a může to mít před sebou.“

S tímto postřehem nelze než souhlasit, ověřuje si jej i sama studentka v následující hodině, když na základě opakovaného pozorování obrázku přidala nový komentář: „Možná až teď tam vidím, že nejen tím zpěvem jsou propojeny jednotlivé motivy, ale i tím člověkem.“ Tento poznatek formuluje i další student: „Ilustrace mi pomohla asi v tom, že po přečtení jsem měl tento obraz v hlavě, a protože jsem ho nakreslil, tak jsem se mu mohl věnovat, i když z hlavy ta představa zmizela.“ (Martin)

Autorka ilustrace k básni Josefa Čapka (Jana) vyjmenovává konkrétní poznatky, jež získala přenesením představy do ilustrace: „Ilustrace mi pomohla při časoprostorové reflexi samoty a odloučení lyrického subjektu. Svým způsobem obrázek ‚zhmotnil‘ mé pocity z přečtené básně a představy, které ve mně text vyvolal.“ Objevuje se i návrh k zopakování tohoto procesu – tvorby zpřesněné verze ilustrace: „Abych pravdu řekla, tak ilustrace mi pomohla ujasnit si, jaká témata se v básni vyskytují, čeho si mám všimnout, ale celkové téma jsem odhalila až posléze doma. Teď bych ilustraci zřejmě pojala jinak.“ (Jana)

Ačkoliv si někteří studenti nebyli zpočátku jisti, zda kresba (kromě uvolnění) přinese něco nového, neboť pouze zaznamenali představy ze svých hlav, pochopili, že **právě tento záznam byl tím nejdůležitějším přínosem**. Výtvarný (neverbální) kód je vhodný právě pro **vyjádření významů, které se těžko popisují slovy** (pocity, intuice apod.). Tento druh „zápisu“ umožňuje **opětovné „čtení“ (prohlížení) a nacházení nových poznatků**.

4.6 > Podněty od kolegů: brainwriting

V další fázi zužitkujeme potenciál kolegů – spoluúčastníků semináře a zaměříme se na čerpání podnětů z jejich hlav. Nabízí se dvě varianty tohoto úkolu: „kolující list“ (studenti si posílají list papíru, na který píší své podněty) a „poetické fórum“ (studenti diskutují o básních na internetu).¹⁵

15) Předností internetového fóra je časová neomezenost diskuse. V diskusním fóru může probíhat nekonečná virtuální polemika i mimo výuku. Přes nesporné výhody moderní techniky se ale pro tuto aktivitu lépe

V obou případech se jedná o písemnou variantu brainstormingu, známou pod názvem brainwriting, případně brainpool. Výhodou této metody je písemná formulace myšlenek (umožňující lepší propracování), nevýhodou oproti brainstormingu je menší spontánnost – v důsledku sebekritického hodnocení může pisatel zamítnout, a tím pádem ztratit cenné nápady (Belz – Siegrst, 2001: 242).¹⁶ Brainpool je obvykle realizován volně: papíry leží na různých místech, studenti si je odtud vezmou (nebo si na toto místo přesednou) a zapisují na ně své myšlenky. Naše varianta byla více řízená, studenty jsme posadili do kruhu a listy nechali kolovat, chtěli jsme zaručit, že se každý vyjádří ke všem tématům.

Ideální je použít papíry většího rozměru (byla by jistě škoda nápadů, které by zůstaly opomenuty jenom proto, že by se na papír nevešly) a různých barev. Lektor může sledovat, jakým tempem cvičení probíhá. Barevné odlišení má význam i pro následnou diskusi – studenti si často pamatují spojitost poznámek s barvou papíru.

Kolující list

Zadání:

1. Vezměte si prázdný papír A4 a přepište na něj text básně, kterou chcete interpretovat.
2. Papír dejte svému sousedovi po pravé straně, případně i s ilustrací.
3. Úkolem souseda je k tématu napsat jakékoliv připomínky, které ho k básni (a ilustraci) napadnou, např.: komentář k básni (čeho jsem si v textu všiml), otázku k básni (na co bych rád znal odpověď), komentář k ilustraci (proč se mi ilustrace nelíbí) apod.
4. Po dopsání těchto námětů papír putuje dál (k dalšímu sousedovi po pravici), dokud neobejde všechny studenty v kruhu.
5. Jakmile je proces ukončen a vy opět držíte svůj list, tentokrát ale zaplněný nápady všech přítomných studentů, přečtete si tyto poznámky a zřetelně (např. zvýrazňovačem) si vyznačíte ty nejpřínosnější z nich, poté vytvoříte krátké shrnutí, které přečtete ostatním. Pokud z následné diskuse vzejdou další podněty, poznamenejte si je na stejný papír.

Ukázka z kolujícího listu k Čapkově *Písní*:

- *Kdybys nevěděla, z jaké sbírky ta báseň je, kam bys ji zařadila?*
- *Myslím si, že autor nemusí mluvit pouze o pocitu z koncentračního tábora, ale třeba i samotném pocitu odloučení, samoty. Je daleko od těch, co má rád, ale nemusí to být koncentrák.*
- *Myslím, že je to úvaha bezmocného člověka uvědomujícího si smrt, beznaděj. To, že báseň je z koncentračního tábora, naznačuje pouze název sbírky.*
- *Báseň se dá interpretovat jakkoliv. Souhlasím s tím, že název sbírky interpretaci omezuje a zužuje.*
- *Myslím, že je to jako zvolání, o kterém autor ví, že nebude mít žádnou odezvu, čímž se asi prohluhuje smutek, samota a odloučení. Když si navíc dáme báseň dohromady s názvem sbírky, dostane jiný rozměr.*

osvědčila forma reálné konfrontace (tzn. práce ve třídě, ve stejnou dobu, na společném tématu, na jednom papíru), pravděpodobně z důvodu intimního charakteru předmětů našeho zájmu a samozřejmě kvůli výhodám, které přináší práce ve skupině.

16) Belz, Horst – Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.

Poetické fórum

Zadání:

1. V diskusním fóru, které je součástí informačního systému MU, založte list s vaší básní. Je-li to možné, vložte k básni i její ilustraci.
2. Vyjádřete se ke všem ostatním básním založeným ve fóru. Napište jakékoliv připomínky, které vás k básním (a ilustracím) napadnou. Např.:
 - komentář k básni (čeho jsem si v textu všiml),
 - otázku k básni (na co bych rád znal odpověď),
 - komentář k ilustraci (proč se mi ilustrace nelíbí apod.).
3. Jakmile je proces ukončen a vy máte ve fóru příspěvky od všech kolegů, vytiskněte si tento list a nejpřínosnější nápady zřetelně vyznačte (např. zvýrazňovačem), nebo je přepište na zvláštní papír. Nápady okomentujte a vytvořte shrnutí informací získaných ve fóru. List, komentář i shrnutí přineste na příští seminář.

Ukázka z diskusního fóra k Čapkově *Písni*:

Re: Josef Čapek – Píseň

- *Stesk po domově, po něčem, co je nedotknutelné a vzdálené. Po lásce svých bližních, své nejbližší. S přicházející nocí jsou útrapy zamlženy. Člověk zůstává se svou samotou a chce tam, kde mu rozumí. Domů.* Vloženo: 22. 4. 2007 21:42, Jarmila
- *Rýmové uspořádání je zajímavé. Spojují se mi tam pojmy klesá – nebesa; den – jen; vše – ztracené; život mění – odloučení. Už jen z toho by se dal vysondovat smysl básně: Odloučení, samota (život v koncentráku) mění náš život na ztracený vzdech.* Vloženo: 26. 4. 2007 09:50, Adéla
- *Obrací se k Večernici jako ke světlu, symbolu naděje, předmětu udávajícímu směr...* Vloženo: 28. 4. 2007 12:19, Martin
- *Báseň je o smutku, pocitu osamělosti. Nejhorší mi na tom přijde, že se stmívá – autor mluví o tmě, ne o tom, že po noci přijde nové ráno, ztratil naději.* Vloženo: 2. 5. 2007 16:04, Hana
- *Je to báseň z koncentračního tábora, není se co divit, že píše o samotě, odloučení a o tom, jak je vše vzdálené. Jen ta večernice je stejná jako tady, tak i doma, připozdívá se – den i život...* Vloženo: 2. 5. 2007 22:35, Jana

I v případě tohoto cvičení jsme výsledky použité metody ověřili zpětnou vazbou. Po dokončení interpretační eseje jsme studentům položili tyto otázky:

1. Pomohly vám při psaní interpretace příspěvky od kolegů?
2. Pokud ano, jak? Co jste si z jejich názorů vypůjčili?
3. Pokud ne, proč ne?

Z reflexí jsme se dozvěděli, že s komentáři získanými touto metodou studenti pracovali jako s výsledky průzkumu veřejného mínění. Předpokládali, že **nejčastější** komentáře by se měly týkat **nejdůležitějších** motivů. Pokud se objevily různé početné názorové proudy, upozornily interpretující na **možnost jiného řešení**, případně na nutnost znovu promyslet vlastní nazírání básně.¹⁷ Pisatelům samozřejmě pomohly i příspěvky, které **nic nového** nepřinesly – pisatelé si díky nim ověřili správnost **již získaných postřehů**. Radost přinese i **malicherný** příspěvek; i ten je totiž součástí spolupráce:¹⁸ „Potěšilo mě, že mi tam Adéla napsala, jaký typ akrostichu to je, neboť se mi to nechtělo hledat.“ (Jana)

4.7 > Převyprávění básně do epického příběhu: reformulace

Do procesu hlubšího pochopení výchozího textu lze zapojit také textová, zejména reformulační cvičení. Z hlediska cíle, kterého potřebujeme dosáhnout (tedy pochopení textu), se zdá být nevhodnější převyprávění básně do epického příběhu. Vycházíme ze skutečnosti, že studenti lépe – a proto i raději – přijímají epické texty. Jedná se vlastně o cvičení založené na inspiraci výchozím textem (básní) a jeho přetvoření do jiného literárního druhu. Kromě správného pochopení textu si pisatelé ověří i znalosti týkající se znaků lyriky a epiky.

Cvičení, v nichž je báseň podnětem k další tvořivé práci, zmiňuje také Z. Kožmín v *Interpretaci básní*. Uložil svým žákům, aby např. vytvořili k básni K. H. Máchy *Hoj, byla noc!* scénář nebo aby Mikuláškův text *Žena-kamínek* převedli do výtvarné podoby. Doporučený postup komentuje takto: „Orientace na sám text a jeho promýšlení z hlediska jiného druhu umění má velikou heuristickou cenu i zpětně pro vlastní interpretaci textu“ (Kožmín, 1997: 175).

Zadání zní:

Pokuste se převést vámi analyzovanou báseň do prózy (převyprávět ji).

Dvě ukázky převyprávění básně Jana Skácela *Co zbylo z anděla*.

Na přechodu mezi zimou a jarem, když je na stromech ještě obvaz jinozatky, vznášel se mezi dvěma topoly anděl. V letu ještě dospával. Chystal se k novým povinnostem strážení. Musí bdít nad svým člověkem každý den. Jeho řehole jako vločka v přesných konturách. To zamížené ticho. Mezi spaním,

17) „Jelikož se v žádné interpretaci neobjevil protiklad zimy a jara – musela jsem znovu prolétnout celý obsah básně a zjistila jsem, že tam opravdu explicitně nikde není naznačen, já ho tam ale po přečtení silně cítila.“ (Adéla)

18) Všechna zde představená cvičení využívají výhod skupinové práce. Skupina nabízí prostor pro kooperaci – členové skupiny dokážou vyprodukovat větší počet řešení, často i v kratším čase. Skupina poskytuje neocenitelnou zpětnou vazbu, vytváří prostor pro vyjádření vlastního názoru, umožňuje sebereflexi, vytváří pocit sounáležitosti, je příjemnou oázou pro své členy, čímž stimuluje a motivuje k další práci. Srov. Fišer, Zbyněk. *Výuka tvorby textu na vysoké škole. Universitas*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 25.

ani o tom nevěda si prozpěvoval. Slunce začínalo vycházet a první chodec vyšel na ulici. Byl raněn tím zpěvem. Cítil tu tesknost a naději ve svém srdci. Možná, že něco tušil. Možná cítil to období, kdy něco končí a něco začíná. Možná věděl. Ale nezahlédl. Viděl už jen, co přišlo, svěží zelenou trávu. Sněhová vločka se rozpustila a tráva byla vším, co zbylo z anděla. (*Adéla*)

Stává se brzy zrána, kdy se ještě svět tak úplně neprobudil z minulého dne a je určitým způsobem nedotknutelný a zahalený tajemstvím, že se mezi stromy vznáší anděl, nebo něco, co bychom jím v jeho neuchopitelnosti mohli klidně nazvat. Snáší se pomalu a vzduch kolem je naplněn zvláštním zvukem nebo snad zpěvem, jako by uvězněným mezi světy. Je mnoho těch, kteří to zažili. Jsou to první lidé, co se brzy nad ránem procházejí chladnými ulicemi. Ten zvláštní zpěv je uchvátil a zasáhl, ale jak a proč, to popsat nedokážou nebo už si nevzpomínají. Ví jen, že se jedná o pouhý okamžik, pomíjívou chvíli dne, v jejímž závěru zůstane z jejich snového anděla jen další zeleno ve světě. (*Dana*)

Obě převyprávění mají podobnou atmosféru. Autorky si všímají kombinace smutku (z pomíjivosti, konce) a naděje. První ukázka působí dějověji, zřejmě z důvodu užití minulého času. Přesto text není ryze epický. Adéla příběh lyrizuje (*obvaz jinovatky, zamlžené ticho, jeho řehole jako vločka v přesných konturách*) a zároveň si hraje s rytmem svého sdělení (krátké věty, opakování). Druhá ukázka působí spíše jako vysvětlení, pokus o rozbor textu – autorka mluví v přítomném čase, používá dlouhá souvětí a výrazy, které signalizují uvažování (*je určitým způsobem nedotknutelný, nebo něco, co bychom jím v jeho neuchopitelnosti mohli klidně nazvat, zvláštním zvukem nebo snad zpěvem, jako by uvězněným mezi světy*). Svoji funkci samozřejmě plní obě varianty vypracování. Chceme-li, aby vznikly texty, které by se blížily klasickému vyprávění, můžeme zadání s ohledem na náš záměr upřesnit – např. „ve vyprávění použijte minulý čas, er-formu, dialog, hlavní a vedlejší postavu“ apod.

Dvě ukázky převyprávění básně Josefa Čapka *Píseň*

Na ostnatý drát usedl vrabec. Stmívalo se, ale Josef přesto jasně rozeznával ptačí siluetu. Toužebně hleděl na křídla toho ptáka a přál si, aby měl také taková a mohl odletět daleko, daleko... Nechápal, proč vrabec zavítal za nimi do tak nehostinných končin, kde byl vzduch prosycen temným popelem spálených lidských těl.

Tíživé ticho najednou přehlušilo radostné zacvrlikání, ale vrabec rázem zase svůj zpěv přerušil a odmlčel se.

„Děkuji ti, příteli, že ses k nám pokusil vnést okamžik štěstí,“ promluvil k němu Josef a jedna struna v jeho nitru se rozezvučela teskným zpěvem. Vzpomínal na domov, všechny své blízké; jak s mladším bratrem Karlem společně zahrabovali, jak jim v záhoncích tropila občas neplechu Dášeňka, jak maloval... A protože neměl po ruce paletu, vzal aspoň kousek ušmudlaného papíru a pokusil se své pocity sepsat. Na drátě se rýsovaly už jen temné kontury opeřence. Vzhlédl k obloze a zadíval se na jedinou hvězdu, která tam zářila. A stejně jako před chvílí vrabec svým zpěvem i ta večernice v něm zažehla jiskřičku naděje. Že život je všude, dokonce i tady, v koncentračním táboře. Jen kdyby nebyl tak sám... (*Jana*)

Podařilo se mi ještě na chvíli proklouznout na dvůr. Večer se chýlil ke konci a noc začínala svou vládou. Vítr mi pohladil čelo a já se zadíval na nebe. Honily se po něm mraky a vysoko, vysoko nade mnou se chvěla jen jedna malá hvězda – Večernice. Zaplavil mě stesk, vše, co mám, je tak strašně daleko, jako ta malá hvězda, jako to nekončící nebe. Povzdechl jsem si a zdálo se mi, jako by s tím výdechem ze mě utekl i můj život, tak rychle, tak krátký. A už mi nic nezbylo, jsem sám, jako ta hvězda nade mnou, co se mi vysmívá, zoufale sám, od všech milovaných odloučen. Na dvoře se objevil čísi stín, radši zmizím... (Aneta)

Tyto ukázky začleňují převyprávěné básně do širšího, narativního kontextu. V prvním příběhu se objevuje hlavní hrdina Josef procházející se po večerní krajině svého vězení. Vrabčák se rovněž v básnické předloze nevyskytoval, ale Jana jej použila k vhodnému vykreslení kontrastu mezi svobodou a vězněním, radostí a smutkem, světlem a temnotou. V textu nacházíme i přímou řeč.

Anetin příběh psaný v ich-formě si všímá obdobných motivů jako Janin text (stesk, konec, samota) a přináší napětí v podobě otevřeného závěru (*Na dvoře se objevil čísi stín, radši zmizím...*).

Hrdinové obou příběhů jsou živě vykresleni (*Vítr mi pohladil čelo a já se zadíval na nebe. Toužebně hleděl na křídla toho ptáka a přál si, aby měl také taková a mohl odletět daleko, daleko...*), umíme si je dobře představit, a tak i pochopit jejich pocity. Takto jsme na dobré cestě k poodhalení významů ukrytých ve zkoumaných verších.

Získáme-li několik verzí převyprávění jedné básně, nabízí se nám možnost jejich srovnání, čímž můžeme množinu poznatků ještě dále rozšířit. (Obdobně jako u cvičení s ilustracemi.)

Z reflexí úkolu vyplývá, že se studentům práce na reformulacích líbila. Zároveň se přiznali, že zvládnutí úkolu vyžadovalo **doopravdy** se nad básní zamyslet:

- „Tento úkol mě bavil mnohem víc, protože já poezii moc nečtu, a tím pádem jí ani moc nerozumiím, ale napsat příběh podle básně byl zajímavý úkol, nejen z toho hlediska, že jsem to nikdy nedělala, ale hlavně proto, že jsem se nad básní už musela doopravdy zamyslet a nebrat ji jenom pocitově.“ (Jitka)
- „Epickým převyprávěním jsem se dostal básničce více pod povrch. Musel jsem ji rozvádět do složitějších vět a to mi umožnilo se do básně více ponořit.“ (Martin)
- „Tohle cvičení mě bavilo, vždycky si u čtení představuju, co se asi tak dělo, co ta slova vyjadřují. Tady jsem si to mohla vyzkoušet.“ (Hedvika)

Během převyprávění se studenti zaměřují převážně na dějovou složku, měli by však zachovat rovnováhu všech aspektů lyrické předlohy (např. atmosféru básně, rytmus apod.). Úkol může pomoci odstranit častý nešvar interpretací – přidávání významů, které v básni vůbec nejsou.

Za zmínku stojí též atmosféra, jež je v hodině vytvořena četbou dramatictějších příběhů k ilustracím promítaným na plátně. Jitka tuto atmosféru komentuje: „Při čtení textů a promítání obrázků některých mých kolegů mě mrazilo v zádech.“

Narážíme tu na pozoruhodný paradox – obdobné pocity vytržení by studenti měli mít již při úvodním čtení básně. Zážitek je však spojen až s četbou epického textu, který je explicitnější. Přesto může tato zkušenost pomoci i zpětnému docenění básně. Zážitek je společný příběhům a ilustracím, které jsou založeny na básni. Jedná se o příklad motivace prožitkem, o němž hovoří zážitková pedagogika a jenž je považován za důležitý zdroj učení a rozvoje osobnosti. Opět se nabízí využití podobných cvičení v úvodní fázi, kdy chceme studenty motivovat k práci s lyrickým textem.

4.8 > Myšlenková mapa k názvu básně

V této fázi, kdy jsme již nasbírali potřebné podněty a poznatky, je třeba získaný materiál sumarizovat. Pro tento účel je nejlepší využít *myšlenkovou (mentální) mapu*, která dokáže poskytnout přehledné shrnutí poznatků na jeden list papíru A4. Takové resumé je vhodným podkladem k tvorbě interpretační eseje.

Techniku, která slouží k tvorbě myšlenkových map, zvanou *mindmapping (mentální mapování)* představuje ve stejnojmenné knize Tony Buzan.¹⁹ Mentální mapy kopírují proces myšlení a organizace poznatků v našem mozku – zprostředkovávají celkový pohled na rozsáhlou oblast, přičemž zaznamenány jsou nejen stěžejní informace, ale i podrobnosti. Záznam do různých úrovní a propojení spojnicemi názorně představuje hierarchii zpracovávaných informací. Tím, že mapy na jednom místě soustřeďují velké množství poznatků, nám umožňují se na problém koncentrovat, zorientovat se v něm a objevovat nové tvůrčí cesty. Takto mapy usnadňují řešení problémů. Myšlenkové mapy můžeme také využít např. při učení (osvojování poznatků je rychlejší a efektivnější) nebo pro lepší plánování a rozvoj organizačních schopností.

Autor vysvětluje tvorbu mentální mapy v sedmi krocích (Buzan, 2007: 20):

1. Mapu začněte **uprostřed, šikmo** položeného, **čistého** papíru.
Mozek může lépe působit všemi směry.
2. Ústřední představu je dobré vyjádřit **obrázkem**.
Obrázek má hodnotu tisíce slov – využívá naši představivost, udržuje soustředěnost, motivuje mozek k činnosti.
3. Užívejte **barvy**.
Barvy jsou pro mozek stejně podnětné jako obrázky. Zároveň jsou barevné mapy živější a zábavnější.
4. Pro organizaci myšlenek použijte **větve**.
Hlavní větve jsou připojeny k centrálnímu obrázku, k nim větve druhé úrovně a dále větve nižších a nižších úrovní. Tento druh napojování vyhovuje práci našeho mozku, který pomocí asociací propojuje jednotlivé informace.

19) Buzan, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007, s. 14n.

4 Tvůrčí analýza a interpretace básní

(Pavla Kopečná)

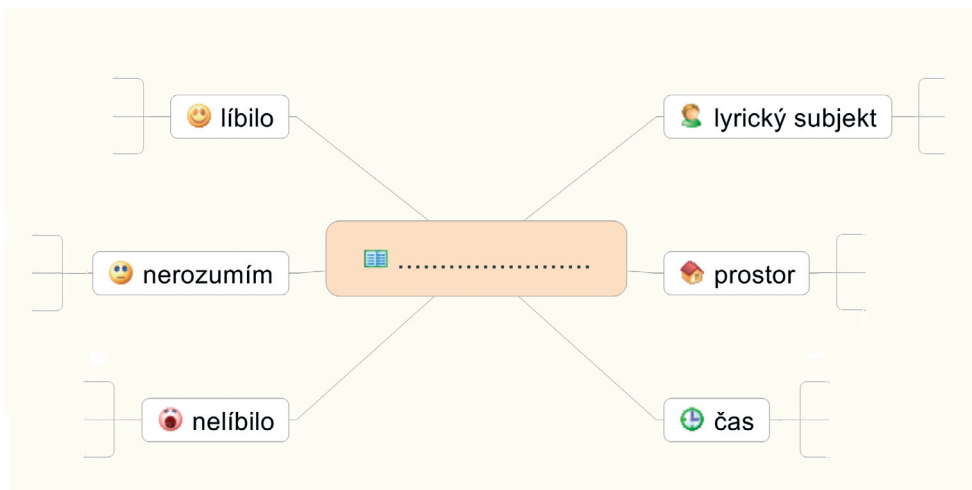
5. Větvě zakreslujte jako **křivky**.
Zakřivené větve podobné větším stromu jsou pro mozek přitažlivější.
6. Větvě popisujte **jednoduchými klíčovými slovy** (slovními spojeními).
Účinnost map se tak zvýší, neboť jednoduché výrazy si vytvářejí vlastní soubor asociací.
7. **Obrázky** používejte v celé mapě.
Každý obrázek má hodnotu tisíce slov.

Myšlenková mapa k názvu básně

Zadání:

1. Doprostřed papíru si nadepište název básně, kterou analyzujete.
2. Od tohoto středu můžete zakreslit větve obsahující „témata“, na něž se budete soustředit: lyrický subjekt, prostor, čas, líbilo, nelíbilo, nerozumím.
3. Ke každé větvi připište veškeré informace, které jste získali v předchozích cvičeních, a také vše, co vás nově napadá. Pro organizaci myšlenek používejte větve dalších úrovní. Jednotlivé údaje můžete zapisovat slovně i obrázkovou podobou. Dle autora této techniky je záznam obrázkem výhodnější – má hodnotu tisíce slov. Používejte barvy.

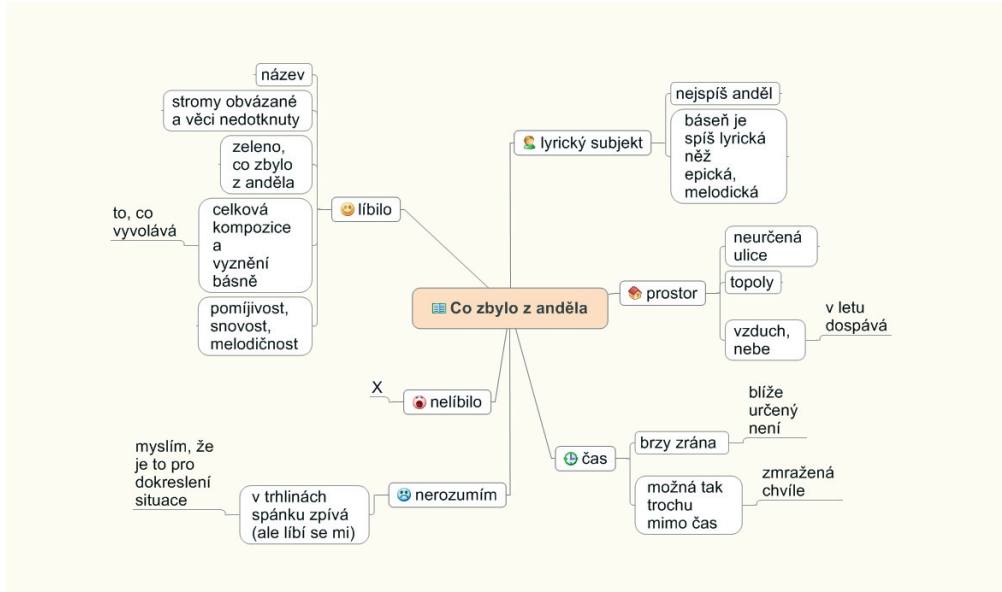
Návrh myšlenkové mapy k názvu básně (název básně se doplní místo teček):



Předložený návrh na myšlenkovou mapu se snaží shrnout jak objektivní zjištění, tak osobní dojmy z textu. Výběr témat v jednotlivých paprscích závisí samozřejmě na učiteli (a jeho záměrech), čtenáři nebo i konkrétním textu. Také množství dalších podtémat

rozvíjejících hlavní témata bude individuální. Zde jsme pro názornost zakreslili vždy tři větve, za nimiž by následovaly alespoň tři nápady k tématu.

Ukázka myšlenkové mapy k básni *Co zbylo z anděla* (Dana):



Vhodným doplňkem k mapě sumarizující text by byla mapa sumarizující znalosti o charakteru poetiky autora, jejíž vyplnění by přimělo čtenáře k samostudiu sekundární literatury:



4.9 > Interpretační esej

První verzi eseje tvoří studenti za domácí úkol. K tvorbě mohou využít všech nasbíraných podnětů, které shrnuli v myšlenkové mapě. Mapa tak vlastně slouží jako osnova budoucí eseje – proto studentům doporučíme, aby s ní i takto pracovali. Jednotlivé poznatky si mohou očíslovat nebo přepsat do formy lineární osnovy.

Zároveň je dobré poskytnout žákům návod na tvorbu eseje a vzorový text. Toto zadání je vytvořeno adekvátně pro studenty maturitních ročníků, kdy jsou – v ideálním případě – tyto základní dovednosti tvorby odborného textu rozvíjeny, například v rámci literárního nebo společenskovědního semináře, při tvorbě závěrečné práce apod. Reálně toto řešení odpovídá potřebám většiny vysokoškolských studentů.

Studentům jsme poskytli následující návod, v němž mohli najít odpovědi na své otázky:

Co je to interpretační esej?

Interpretační esejí míníme **odborný text, jehož cílem je analýza a interpretace uměleckého textu**. Nesmíme proto zapomínat na odbornost vyjadřování, přestože autorská individualita má v odborném textu také své místo.

Postup při tvorbě eseje

- 1) Pozorná **četba** textu
- 2) **Analýza** textu
Registrace prvků, hledání fakt.
- 3) **Interpretace** textu
Vychází z analýzy, vysvětluje nalezené prvky.
Musíme se rozhodnout, odkud interpretaci začneme. Kožmín v *Interpretaci básní* doporučuje vytvořit si „pracovní projekt celistvosti básně“. Položte si otázky: Čím drží báseň pohromadě? Jaký životní pocit probíhá celou básní?¹
Kožmín interpretaci chápe jako „pokus zachytit živý významový pohyb básně“.²
- 4) **Osnova** interpretační eseje
Uspořádání zjištěných skutečností do logického sledu.
- 5) **Stylizace** textu
Počítejte s několika verzemi.
- 6) **Korektura** textu
Kontrolujeme jazykovou podobu i formální úpravu textu
Kontrolujeme citace, odkazy a seznam literatury

Zásady, které by měly být vždy respektovány (podle J. Mistríka³):

- 1) Neanalyzovat jen izolovanou část, nýbrž vždy přihlížet k textu jako celku.
- 2) Vlastní názor na báseň porovnat s nápady ostatních.
- 3) Nechtít vše vyslovit „až do dna“, nepřetížít interpretaci nadbytečností detailů.
- 4) Intuitivní představy verifikovat exaktními postupy.
- 5) Rozlišovat jazykový rozbor od stylistického.
- 6) Pochopení textu realizovat také recitací.
- 7) Nepřidávat do textu nic, co v něm není; vše musí být textem alespoň signalizováno.

Interpretace není šablona.

Interpretovat báseň znamená **respektovat** jak její strukturní specifičnost, tak specifičnost jejího strukturního působení. Každá báseň nese své zcela individuální poselství, je jedinečná, konkrétní, objevná, takže interpretovat znamená vždy také být „**zasazen**“ jejím sdělením.⁴

Poznámky:

¹ Kožmín, Zdeněk. Interpretace básní. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 161.

² Tamtéž, s. 152

³ Tamtéž, s. 152, upraveno autorkou.

⁴ Tamtéž, s. 151.

4.10 > **Vzájemné hodnocení esejí mezi studenty: peer response**

První verzi eseje studenti přinesou ve dvou kopiích na další hodinu, kde budou texty hodnoceny dle následujících instrukcí:

Hodnocení eseje

Zadání:

1. Přineste svoji interpretační esej ve dvou kopiích.
2. Vytvořte trojice, v nichž si texty vyměníte. Každý obdrží dvě eseje, které bude posuzovat.
3. Vypracujte zhodnocení těchto textů dle Pokynů pro hodnocení interpretační eseje.
4. Předějte vámi vytvořená hodnocení svým kolegům (autorům posuzovaných esejí) a sami si od nich převezměte hodnocení svého textu.
5. Pročtěte si posudky svých kolegů a prodiskutujte nejasné pasáže.


Pokyny pro hodnocení interpretační eseje

- Text si pečlivě přečtěte.
- Určenými barvami označujte pasáže textu (podtržením, vlnovkou, u delších pasáží vyznačením po straně).
- Podle potřeby přidejte vysvětlující komentář. Delší komentáře pište na zvláštní list.
- Číslicemi nebo jinými symboly zřetelně označte, ke které pasáži se vaše připomínky vztahují.
- Napište krátké zhodnocení práce jako celek.
- Zpětnou vazbu podepište a předejte autorovi textu.

Myšlenková stavba – modrá barva

Napište resumé (v několika větách shrňte hlavní myšlenku textu).

 Rovnou čarou vyznačte pasáže, které obsahují důležité, nosné myšlenky.


 Vlnovkou vyznačte místa, kde je tok myšlenek nejasný či zmatený.

Kompozice a struktura textu – oranžová

Co je v textu naznačeno? Jakým směrem by se mohl rozvíjet?

Provedli byste v textu nějaké přesuny? Zvolili byste jinou kompozici?

 Rovnou čarou označte místa, která by měla být rozpracována.

 Vlnovkou vyznačte pasáže, které by bylo dobré zestručnit či vypustit.

Citáty – zelená


Vyjádrete se k účelnosti použitých citátů (z primární i sekundární literatury).

 Rovnou čarou označte zdařilé pasáže.

 Vlnovkou vyznačte pasáže, které by bylo dobré podepřít citátem.

Jazyk a styl – červená

 Rovnou čarou označte chybné pasáže.

 Vlnovkou označte místa, která by potřebovala stylistickou korekci (ev. vysvětlíte jakou).

Hodnocení tvořená dvěma kolegy přispívá k objektivitě postupu. Cvičení je proto poměrně náročné na čas i koncentraci. Přesto se delší čas vyčleněný na zpracování a vyvinuté úsilí zúročí. Tato metoda vede studenty k uvědomění si dvou elementárních zásad:

1. Odborný text má běžně několik verzí.
2. Před odevzdáním je dobré a nutné text několikrát pročíst a také konzultovat s někým druhým. Kolega-korektor pomůže najít přehlédnuté gramatické chyby a stylistické nedostatky snáze a rychleji. Pochopení této výhody dokládají i reflexe autorů interpretačních esejí:

- „Když mi Renáta napsala poznámky k interpretaci, pomohlo mi to najít chyby, kterých bych si sám nevšiml. Je to určitě dobré v tom, že když je člověk bezprostředně po napsání nějakého textu konfrontován s názorem druhého, tak si může efektivně vytříbit styl.“ (Martin)
- „Kolegyně se měla vyjádřit k mé interpretaci básně. Myslím si, že přesně vystihla místa, kde jsem trochu tápala s vyjádřením vhodnými slovy.“ (Hedvika)

Hodnocením a opravami písemných (slohových) prací se zabývá i Svatava Škodová.²⁰ Do svého návrhu pro zefektivnění hodnocení slohových prací rovněž zařazuje skupinovou práci, která reflektuje proměnu role učitele jako „nejvyššího korektora“: „Fakt, že v hodnocení nemusí být dominantní postavou vždy učitel, začíná být samozřejmější i v našem školním prostředí. Vzájemné hodnocení mezi žáky může přinést zajímavé podněty pro myšlenkové i stylizační propracování textů“ (Škodová, 2006: 15).

Pro usnadnění posuzování textů autorka žákům vytvořila list otázek k textu uzpůsobený věku pisatelů a posuzovatelů (např. Zaujal vás úvod textu? Jestliže ano, pak čím? Jestliže ne, pak proč?; Můžete v textu najít hlavní myšlenku?; Jaký je přechod mezi jednotlivými odstavci, jak na sebe navazují? Jsou v textu nepotřebné věty, které by mohly být vypuštěny?). Pro přípravu na komplexní komentování argumentativně zaměřeného textu sestavila následující dotazník složený z devatenácti otázek (Škodová, 2006: 16n.):

1. S jakým záměrem byl tento text napsán?
 - Informovat čtenáře o...
 - Pobavit čtenáře (čím)...
 - Přesvědčit tě, abys změnil názor na...
 - Chtěl, abys cítil...
 - Chtěl vysvětlit...
 - Jiné...

20) Škodová, Svatava. Procesuální přístup k písemným slohovým pracím. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 12–19.

2. Jaké bylo hlavní téma v prvním odstavci?
3. Napište osnovu hlavních témat v textu.
4. Považujete za vhodné, jak po sobě témata následují? **ano – ne – jen někdy**
5. Bylo pořadí informací vhodně zvolené? **ano – ne – někdy**
6. Myslíte si, že text byl napsán po pečlivé přípravě (plánování)? **ano – ne – některé části**
7. Myslíte si, že autor objasňuje své postoje a názory celkem jasně, ale zapomněl na některé otázky (problémy) týkající se tématu? **ano – ne (např. které)**
8. Myslíte si, že některé body (části) se do textu nehodily, protože nerozvíjely celkové téma? **ano – ne (např. které)**
Podtrhněte věty, které byste v textu vynechali, a vysvětlete proč.
9. Ztěžuje formulace některých témat jejich pochopení? **ano – ne (která)**
10. Měl na vás text takový účinek, jaký asi autor zamýšlel? **ano – ne – jen trochu**
Jestliže ano, označte místa v textu, o kterých si myslíte, že jimi autor efektivně dosáhl svého zá-
měru. Jestliže označíte ne, navrhněte, jak by na určitých místech mohl autor svůj text vylepšit.
11. Použil autor titulky, podtitulky, mezititulky? **ano – ne**
Jestliže ano, byly umístěny na vhodných místech? **ano – ne**
Jestliže ne a domníváte se, že by měly být použity, označte v textu místa, kde by měly být umís-
těny, a nějaké navrhněte.
12. Je v textu dostatečné množství detailů a příkladů, které ilustrují hlavní témata? **ano – ne**
Jestliže ne, mohli byste nějaké sami navrhnout?
13. Souhlasíte s organizací textu (úvod, závěr, název, mezititulky, ilustrace, tabulky, grafy apod.)? **ano – ne – ne zcela**
Jestliže ne – ne zcela, navrhněte, jaké změny byste udělali.
14. Jsou v textu zbytečná podtémata, popisy, příklady apod., bez nichž by byl text srozumitelnější, efektivnější? **ano – ne (které)**
15. Je obsah všech vět srozumitelný? **ano – ne**
Pokud napíšete ne, označte v textu nesrozumitelné věty.
16. Je celkový styl textu vhodný? **ano – ne**
17. Jsou v textu nějaké gramatické nedostatky? **ano – ne**
Pokud napíšete ano, označte v textu gramatické problémy.
18. Jsou v textu pravopisné nedostatky? **ano – ne**
Případné chyby označte v textu.
19. Pokud jste v textu objevili další nedostatky, označte je.

Rozsáhlý seznam zde uvádíme jako ukázkou možných dotazů. Při tvorbě otázek by-
chom měli mít na paměti následující zásady:

1. Otázky musí být srozumitelně formulované.
2. Otázky je dobré doplnit např. podotázkou (*Proč? Které?*) nebo souvisejícím úkolem (*Označte je.*), aby studenti byli nuceni se vyjádřit ke zkoumaným jevům detailněji.
3. Množství otázek by mělo být přiměřené, aby práce nebyla příliš (nebo málo) náročná a studenty neodradila obtížností (nebo naopak banálností).

4.11 > Druhá verze eseje

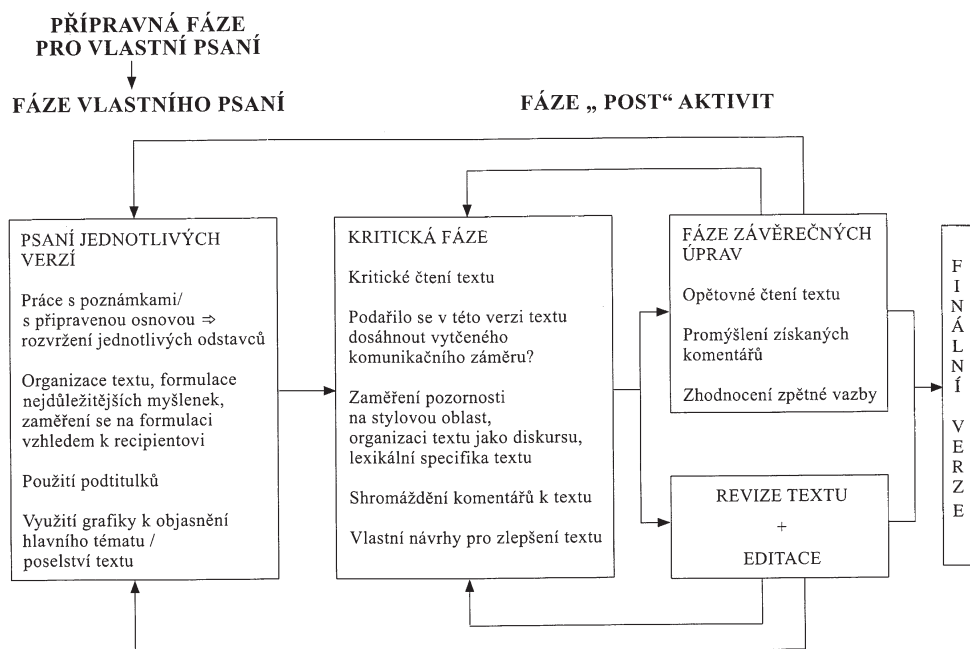
Na základě hodnocení ze strany kolegů studenti vypracují (opět za domácí úkol) druhou verzi eseje a teprve tu odevzdají svému vyučujícímu. Navržený postup je výhodný i pro učitele, který nemusí pročítat první verze, jež přirozeně bývají nedokonalé. Proces vracení textů se tak významně zkrátí, což jistě přispěje i k přátelské tvůrčí atmosféře.

Druhá verze eseje

Zadání:

Na základě hodnocení kolegů a informací získaných v diskusi s nimi vypracujte druhou verzi eseje.

I v této fázi studentům připomeneme, že také druhou (a jakoukoliv další) verzi textu mohou konzultovat se spolužáky nebo kolegy. Tvorba textu je vlastně cyklický proces, přičemž úvodní (přípravné) a závěrečné (korekční) fáze jsou stejně důležité jako fáze samotného psaní. Povšimněme si cykličnosti tvorby na nákrese Svatavy Škodové (2006: 14):

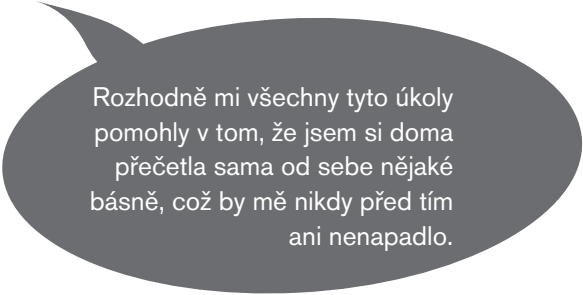


Cyklický model optimalizace, podle potřeby i několikeré navracení se k textu a jeho opravování, vylepšování a zpřesňování zdůrazňují dnes mnozí didaktikové psaní (např. Klimovič, 2010; Fišer, 2010).

4.12 > Shrnutí

Představili jsme zde postup složený z jedenácti kroků, jenž má pomoci při analýze a interpretaci lyrického textu a tvorbě interpretační eseje. Proces poznávání textu může být zkrácen i prodloužen – vše v závislosti na cíli, kterého potřebujeme dosáhnout, a samozřejmě i v závislosti na čase, který máme na tento úkol vyčleněn. Ne vždy každý nový pohled na text odhalí další význam, tímto postupem však zvýšíme pravděpodobnost úspěchu.

Touto cestou získáme i neocenitelný „vedlejší produkt“. Studenti, kteří na začátku vzdychali, že poezii nerozumí, získávají k lyrice příznivý vztah, jsou vnímavější, práce je senzibilizuje:



Rozhodně mi všechny tyto úkoly pomohly v tom, že jsem si doma přečetla sama od sebe nějaké básně, což by mě nikdy před tím ani nenapadlo.

Zároveň zde můžeme upozornit na přesahy použitých metod. Tvůrčí psaní má interdisciplinární charakter, čerpá podněty z mnoha odvětví lidské činnosti, humanitně i přírodovědně orientovaných, a proto ve zpětném procesu dokáže svými výsledky obohatit mnohá odvětví, často i několik oborů současně.

Postupy představené v této kapitole jsou cenné nejen pro didaktiky literatury a slohu, ale také pro literární teoretiky, neboť se týkají principů souvisejících s produkcí textu. **Pisatelé se učí nejen konstruovat text, analyzovat jej, interpretovat a hodnotit; zjišťují vlastním prožitkem, jaké je to být autorem, a zároveň poznávají zákonitosti související s výstavbou textů.**

5 | Intertextualita prizmatem tvůrčího psaní

Dagmar Dvořáková

V této kapitole představíme cesty, které tvůrčí psaní nabízí k práci s literární kategorií intertextualita v literární výchově. Nadto se dnes ukazuje, že ho lze využít při jakýchkoliv setkáních¹ (dílkách, workshopech) osob všech věkových skupin, zajímajících se o literaturu v rámci školské výuky i mimo školský systém. Cílem takové práce s texty je hledat a objevovat cesty, jak porozumět uměleckým textům i sobě samým.²

Strategie tvůrčího psaní začleněné do výuky slouží jako zcela přirozené pojivo umožňující propojit jazykovou, stylistickou i literární složku vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, tak jak je vymezuje např. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.³ Tvůrčí psaní je jeden z prostředků vytvoření homogenního vyučovacího předmětu, což je bezpochyby možno považovat za velký přínos. Ještě dál jde Jiří Studený v *Dramatech jazyka*, když mluví v souvislosti s tvůrčím psaním o interdisciplinaritě, která „náleží k nejpodstatnějším imperativům současného vědeckého bádání vůbec“.

Praxe tvůrčího psaní právě proto, že je praxí, nikoli metodicky striktně daným, diskursivně uzavřeným a epistemologicky stržženým teoretickým oborem, je a zřejmě vždy zůstane spontánně interdisciplinární. Potřebám výuky tvůrčího psaní odpovídající Vieweghův model interdisciplinarity by tudíž měl být charakterizován především metodologickým průnikem a zrcadlením konceptů a postupů literární vědy, zejména literární teorie, včetně poetiky a rétoriky, psychologie kreativity, kognitivní psychologie a neuropsychologie. [...]

1) Užité spojení *skupinová setkání* není náhodné. Na výhody skupinového tvůrčího psaní poukázala ve své diplomové práci už Karla Brücknerová: „Zmínka o skupině může osvětlit leckteré z výše uvedených oblastí rozvoje osobnosti, které by se mohly zdát nadsazené či dokonce nemístné. *Tvůrčí psaní*, tak jak je nazýváme v této knize, má v sobě (podobně jako například osobnostně sociální výchova nebo dramatická výchova) zahrnut velmi významný akcent na sociální skupinu, ve které je realizováno. Nechceme zde tvrdit, že ideálně velikou skupinou je školní třída, avšak i tento počet se zdá příhodnější než pokus o jakési individuální *tvůrčí psaní* (nehledě na to, že spousta technik je v jednom nerealizovatelná)“ (Brücknerová, 2004).

2) O využitelnosti tvůrčího psaní např. Fišer, Zbyněk. Tvůrčí psaní. In *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 7. 2. 2011]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/367/TVURCI-PSANI.html/>.

3) *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 7. 2. 2011]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf; srov. kap. 2.1.

Tímto nasměrováním ovšem praxe tvůrčího psaní významně přesahuje rámec tradiční slohové výuky“ (Studený, 2010: 24n.).

S tím také souvisí fakt, že uplatnění sledovaných metod je velmi široké. Přirozeně tak muselo dojít ke specifikaci, respektive k zúžení cíle bádání, které v této kapitole představujeme. Tento cíl byl následně zformulován jako využití metod tvůrčího psaní pro osvojení dovednosti interpretace uměleckého textu a jevů na vztahovém poli intertextuality.

Tím vyvstalo několik úkolů. Nejprve definujeme vlastní pojetí intertextuality a její interpretace a následně nabídneme soubor rozmanitých cvičení vycházejících z metod tvůrčího psaní, které pomohou studentům (nebo komukoliv, kdo jim bude věnovat čas) proniknout k podstatě intertextuality, aniž by teoretické vzdělání v této oblasti bylo podmínkou studentovy práce. Užitečnost navržených úkolů doloží projektová část, shrnující a komentující konkrétní práce oslovených dobrovolníků z řad středoškolských studentů i pedagogů.

5.1 > Intertextualita

5.1.1 > Intertextualita – definice pojmu

Julia Kristevová píše v eseji *Slovo, dialog, román*: „[...] jakýkoliv text se utváří jako mozaika textů. Na místo pojmu intersubjektivit se staví pojem intertextuality a poetický jazyk se čte jako něco, co je přinejmenším dvojit“ (Kristeva, 1999: 9).

Tato myšlenka, česky publikovaná v souboru autorčiných studií *Slovo, dialog, román*, odstartovala plodnou a mnohdy bouřlivou diskusi, která dodnes neskončila. Teorií a přístupů k intertextualitě existuje celá řada.⁴ Chceme-li vytvořit sadu cvičení, která by prostředkovala zájemcům seznámení s tímto jevem, je třeba formulovat, jaké je naše vlastní vnímání intertextuality, respektive si ujasnit, o která výše zmíněná hlediska a postoje se naše deskriptce jevu opírá. Jedině tak lze splnit úkoly, které jsme si vytyčili v úvodu kapitoly.

Renate Lachmannová shrnula ve studii *Intertextualita a dialogičnost* komplikace, na něž narazila při snaze o uchopení pojmu, který označuje „komplexní jev kontaktu mezi textem a textem“, tak aby byla „potvrzena komplementárnost a interference perspektiv“.

„Pojem [...] rozhodně není jednoznačný či dokonce definitivní. Spíše ve svém konceptuálním rozvětvení nesoucím s sebou příslušné terminologické důsledky nabral iritující rozměry. Ale i když velký počet do oběhu zavedených podpojmů v divergentních diskurzech rozvine svůj deskriptivní a analytický potenciál, je možné stanovit společný původ problematiky [...]. Pojem se nejprve jeví mimo hranice jakéhokoli oboru a jeho polyvalence je neredukovatelná. Domnívám se, že by se vyplatilo promýšlet ho dále ve třech naznačených

4) Jejich komentovaný přehled nabízí v českém prostředí publikace Jiřího Homoláče *Intertextovost a utváření smyslu v textu* (1996) a Aleny Zachové *Výzva interpretace* (2007).

perspektivách: textově teoretické, textově deskriptivní a literárně, příp. kulturně kritické“ (Lachmann, 2001: 246n.).

Jak ukazuje citovaná pasáž, Lachmannová se vydala nelehkou cestou konvergence dosavadních přístupů, což je také důvod, proč považujeme její závěry za velmi přínosné.

Ale zpět k naší definici. Kde v klubku všech existujících teorií hledat konec, za nějž vytáhneme Ariadninu nit našeho poznání? Není jistě pochyb o tom, že hovoříme o jevu, jehož podstatou je vztah, relace mezi dvěma entitami. Jenže které to jsou? Text – text? Text – žánr? Jde o vztah znakových systémů, nebo pouhých „souborů v distributivním smyslu“ (Markiewiczův pojem)?

Jsme přesvědčeni, že na jedné straně námi definované relace musí být text. Předmětem zájmu této monografie jsou metody tvůrčího psaní, a tedy proces textotvorný. Text bude naším materiálem ke zkoumání, s ním budeme provádět pokusy a experimenty, a proto postavme na jednu stranu právě jej. Složitější se zdá definovat, co stojí proti textu. S čím se „náš“ text zaplétá do sítě vztahů? Než pojmenujeme onen jev či soubor jevů, prozkoumejme nejprve, co je vlastně formální podstatou takového vztahu. Z čeho jsou nitky vazeb, jež literární věda zkoumá již téměř padesát let nejčastěji pod pojmem intertextualita? Snad povede taková cesta k úspěšnému cíli.

5.1.2 > Instrumentář intertextuality

Zaměřme se tedy na konkrétní a zjevné projevy intertextuality, s nimiž se v textech setkáváme, abychom si tak vytvořili materiální základnu pro naše abstraktní a zobecňující závěry.

Nástrojem intertextuality, kterým o sobě dává nejčastěji vědět, je aluze (z latinského *alludere* = zahrávat si). Připomeňme, že Jiří Homoláč ji ve studii *Intertextovost a utváření smyslu v textu* definuje jako „ten element textu, pro jehož interpretaci je relevantní, že byl již někdy předtím použit, respektive že je součástí konkrétního mikrokontextu. Tím, že současně referuje k aludujícímu i aludovanému textu, vede čtenáře k rámcové konfrontaci obou textů, a zakládá tak možnost dalších vztahů mezi nimi“ (Homoláč, 1996: 71). Z. Ben-Poratová hovoří o „prostředku aktivizujícím dva texty“, čímž potvrdila závěry Górského, publikované ve stati *Aluzja literacka*. Z. Ben-Poratová rozlišuje odkazování zjevné a implicitní, které musí být teprve identifikováno. K tomu čtenáři slouží aluzivní markery, tedy signály spojené s pretextem metonymickým vztahem.

Jiří Homoláč považuje za vhodné rozlišovat signály a vlastní prostředky aluze (Homoláč, 1996: 68nn.).

Tabulka č. 1

Signály aluze	Prostředky aluze - převzetí (a transformace)
<ul style="list-style-type: none"> • grafické odlišení, • jazyková, případně stylová nesourodost, • výrazy tematizující navazování <ol style="list-style-type: none"> 1. v titulu, 2. ve vlastním textu, 3. v poznámkách, v předmluvě, v doslovu apod., • data spojená s narozením, smrtí autora pretextu nebo s pretextem samým, • vlastní jména. 	<ul style="list-style-type: none"> • motivu pretextu, • fabule pretextu, případně některé z jeho postav, • rytmu.

Dodejme, že zařazení vlastních jmen mezi signály a nikoli prostředky se nám jeví minimálně jako sporné. Na rozdíl od ostatních uvedených signálů nejde v tomto případě o signalizaci čistě formální (když uvozovkami či kurzívou autor signalizuje, že je „něco jinak“), protože při čtení jmen automaticky dochází k aktivizaci významových vztahů. To je dáno samou podstatou proprií – jejich identifikační funkcí. Zatímco jako autor např. grafickým zvýrazněním ukazují pouze do posttextu (čtenáři, pozor, tady něco je), v případě jména ukazují jednoznačně na pretext, identifikují autora či literární postavu jako individuum, včetně všech konotací, které mi nabídne má čtenářská encyklopedie, mé čtenářské znalosti a zkušenosti. J. Homoláč připouští, že jména mají větší či menší interpretační hodnotu, jejich výskyt ale podle autora teprve „upozorňuje na možnost dalších vazeb navazujícího textu k pretextu,“ s čímž se neztotožňujeme a pokusíme se to osvětlit u cvičení s názvem *Dopis*.

Ve výše uvedené tabulce č. 1 se setkáváme také s pojmem transformace jako variantou prostředků aluze. Lze vlastně říci, že transformace je jeden z procesů vedoucích k vytvoření aluze. S termínem pracuje také H. F. Plett, který rozlišuje následující typy transformací pretextu:

1. **SUBSTITUCE PRETEXTU MEDIÁLNÍ** – v tomto případě se někdy mluví o intermediálnosti. Připomínka Jiřího Homoláče, že při převodu z média na médium jde často o pouhé technické operace, což mu brání akceptovat intermediálnost jako součást intertextuality, domníváme se, je vyvrácena už Otrubovým pojetím mezitextovosti (viz dále). Přibližují se tak i pojetí J. Kristevové, které rozpracovala ve svých studiích v sedmdesátých letech. Vývoj, který intermedialita zaznamenává na poli literární teorie v posledních letech, ji postavil nejen do pozice pojmu širšího než intertextualita, ale i samostatně existujícího, jak ve stejnojmenné studii naznačil ve schématu č. 1 Werner Wolf.

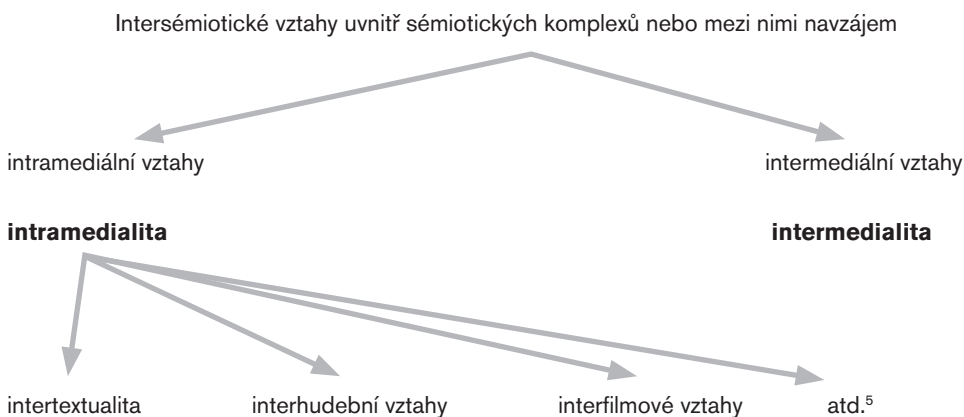
- a) JAZYKOVÉ – tedy překlad, převedení z kódu do kódu, v tomto případě např. i v rovině stylové.
- b) STRUKTURNÍ – tady autor uvažuje v rovině poetických pravidel, např. převody textů mezi literárními druhy apod.

2. ROZŠÍŘENÍ PRETEXTU

3. KRÁCENÍ PRETEXTU

4. PERMUTACE PRETEXTU (srov. Homoláč, 1996: 31nn.).

Schéma č. 1: Postavení intermediality (podle Wolf, 2011)



5) Považujeme za důležité uvést v této souvislosti, že pojem intermedialita prošel v posledních dvaceti letech zásadním vývojem a jeho chápání se oproti teoriím zpracovaným v našem textu výrazně posunulo. Werner Wolf doporučuje rozlišovat mezi intertextualitou a intermedialitou už proto, že text a médium nejsou totožné. „Platí to minimálně tehdy, když [...] stanovíme úzké pojetí textu ve smyslu jazykového znakového komplexu a proti němu postavíme pojetí média, jak se prosadilo v intermediálním bádání: na rozdíl od mnohých mediálněteoretických užití pojmu zde [...] médium znamená [...] komunikační diapozitiv chápáný ve smyslu kognitivního rámce konvenčně jako distinktivní. [...] V rámci intramediality pak intertextualita jakožto vztah mezi jazykovými texty představuje pouze jednotlivý případ, vedle nějž by bylo možno postavit např. ‚interhudební‘ nebo ‚interfilmové vztahy‘. Intermedialita ve smyslu, jaký zde představujeme, je proto širší pojem než intertextualita, avšak principiálně ji nezahrnuje.“ (Wolf, Werner: *Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě*. In *Česká literatura*, 2011/1, č. 59, str. 62n.). Dodejme, že literárněvědná bádání se tímto směrem ubírají od poloviny devadesátých let. V českém prostředí lze za stěžejní momenty vstupu problematiky do literárněvědného bádání považovat sympozium *Intermedialita: Slovo-obraz-zvuk*, pořádané Univerzitou Palackého v Olomouci v roce 2007, následně IV. kongres světové literárněvědné bohemistiky organizovaný v roce 2010 Ústavem pro českou literaturu AV ČR, v.v.i., shrnutý ve sborníku *Česká literatura v intermediální perspektivě* (Fedrová, 2010) a téhož roku pořádanou studentskou literárněvědnou konferencí *Podoba a funkce příběhu*, která měla podtitul *Pokus o intermediální a interdisciplinární debatu a jejímž výsledkem je publikace *Intermediální poetika příběhu** (Fedrová – Jedličková, 2011). Jakkoli je intermedialita pro naše zkoumání přitažlivá, detailnější popis problematiky vztahu obou oblastí překračuje intence této knihy, a proto se jí nebudeme podrobněji zabývat.

J. Homoláč namítá: „Dialog mezi dvěma texty nutně nevyvolává ani každý překlad z jednoho národního jazyka do druhého či převod z jednoho znakového systému do druhého (substituce), ani druhé a třetí díly úspěšných filmů nebo knih (přidání) a ani každá permutace (tj. rozložení pretextu na části a vytváření nového celku)“ (Homoláč, 1996: 33). Pokud ale přistoupíme na Homoláčem opakovaně zdůrazňovanou klíčovou roli recipienta a souběžně přehlížení záměrnosti intertextuálních vztahů, nelze takový argument akceptovat. Zároveň připomeňme Lubomíra Doležela, který v knize *Heterocosmica. Fikce a možné světy* dospěl k obdobným typům transformací textu jako H. F. Plett a zahrnul je pod pojem transdukce, přičemž jedním z typů transdukční činnosti je dle něj výslovně překlad literárních textů do jiných jazyků.

Aluze ovšem není jediným způsobem, kterým se posttext prolamuje do pretextu. L. Jenny dokonce intertextovost a aluzi rozlišuje (Homoláč, 1996: 14), přičemž intertextové vztahy klasifikuje jako:

- a) izotopii metonymickou,
- b) izotopii metaforickou,
- c) montáž bez izotopie.

Jednotlivé elementy, které se zapojují do posttextu, pak podléhají modifikacím, které mají podobu:

- a) paronomázie,
- b) elipsy,
- c) amplifikace,
- d) hyperboly,
- e) interverze,
- f) změny roviny smyslu (Homoláč, 1996: 15n.).

U doposud publikovaných přístupů najdeme vedle aluze také pojmy jako citát, zdroj, plagiát, parafráze, kontrafraktura, centó, montáž a koláž, v různé míře jsou pod intertextualitu zahrnovány i jevy jako motto či titul, např. Górski rozlišuje účelnou aluzi a náhodnou reminiscenci (srov. Homoláč, 1996). V tomto směru se nám jako nejlépe využitelný zdá přístup Lubomíra Doležela, který vnímá citát jako projev explicitní intertextuality, zatímco „opravdovou výzvou je intertextualita implicitní, významové stopy skrytých intertextů“, které nazývá L. Doležel aluzemi (Doležel, 2003: 119).

Jinou cestou se vydává Renate Lachmannová. Sice si je vědoma postupů, kdy jsou cizí prvky vkládány do posttextu (Lachmannová mluví o citátu, aluzi, reminiscenci atd.), nicméně pro ni podstata intertextuality spočívá v tom, že „jako textová kvalita vyplývá z implikativního vztahu mezi manifestovaným a referenčním textem a je zaručena referenčním signálem“ (Lachmann, 2001: 250). Referenční signál pak čtenáře upozorňuje na dva vztahy, které mezi texty vznikají, a to vztah souměznosti (Kontiguität) a vztah podobnosti (Similarität). Podle uspořádání referenčních signálů v manifestovaném textu pak rozlišujeme dva druhy intertextových struktur – kontaminaci a anagram.

„**Kontaminace** se jeví jako výsledek výběru jednotlivých prvků z různých referenčních textů [...] a jejich kombinace. [...] To znamená, že prvek se vzdá svého původního referenčního rámce, své pozice v původní textové totalitě, a naváže kontakt právě s jinými prvky cizích textů. [...] po procesu rozptýlení následuje proces sestavení do nového textového komplexu.

Anagram oproti tomu sestává z prvků rozložených přes manifestovaný text. Jsou-li tyto prvky sestaveny dohromady, vyvstane rekonstruovaná, koherentní struktura cizího textu; referenční text je přítomen jako anatekt. Anagramatická signalizace vytvoří hádankovou strukturu, která je dekodována při kombinatorickém čtení odkazujícím vpřed i vzad“ (Lachmann, 2001: 251).

Opomenout bychom neměli ani Homoláčův návrh „rozlišovat navazování pozitivní (citát, aluze) a navazování nulové, založené na **nepřítomnosti** jistého znaku, pravidla pretextu v navazujícím textu“ (Homoláč, 1996: 46).

5.1.3 > Hranice pojmu

Vraťme se k naší původní otázce. Co tedy rozumíme pod pojmem intertextualita? Na které její projevy je třeba zaměřit připravovaná cvičení, aby byla podstata jevu zachycena v co možná maximální šíři? Kde je hranice intertextuality? A je vůbec nějaká? Bylo již řečeno, že pojetí J. Kristevové bylo často kritizováno jako příliš široké. Vzpomeňme L. Jennyho, který jí vytýká, že se v jejím pojetí stává text synonymem znakového systému. Přestože Kristevová později svá tvrzení precizovala a extenzi pojmu zúžila, zasela myšlenku, k níž se čas od času intertextové teorie vracejí. H. Markiewicz sice vztahům, které zahrnul pod pojem interdiskurzivnost, unikl soustředěním se na archetexty, ale Mojmir Otruba ve své studii zahrnuté do knihy *Znaky a hodnoty* mluví zcela samozřejmě o znacích neverbálních a neuměleckých, dokonce přesvědčivě analyzuje i vztah znak – neznak (srov. Otruba, 1994), čímž otvírá cestu úvahám o autentických prvcích v literatuře jako součásti mezitextovosti. Jde o „skutečnosti neznakové povahy, které do sebe dílo absorbovalo, v pozici a funkci podmiňovacího textu, a jsou jakoby ‚textem‘, protože se jeví z tohoto pohledu jako systémově uspořádané“ (Homoláč, 1996: 37). Otrubu zajímá především onen proces začlenění neliterárního prvku do literárního kontextu. Rozlišuje reálný model (autentický prvek) a reálný zdroj, který je na rozdíl od modelu již literární, protože je strukturovaný. „Už sám výběr ze skutečnosti je akt strukturotvorný a významotvorný, i když struktura není tak vysoce organizovaná jako v uměleckém textu“ (Homoláč, 1996: 37n.).

Také Daniela Hodrová v článku *Text mezi texty* uvádí, že úvahy o intertextualitě otevřely cestu k širokému pojetí textu: „[...] jednotlivé typy textů už přitom nejsou definovány jako druhy a žánry na základě společných postupů a rysů a pouze ve vztahu k celku literatury, nýbrž na základě jejich vztahu ke generálnímu textu – kultuře – jehož jsou součástí a jenž tvoří jejich součást. Namnoze se přitom také stírá nebo zpochybňuje hranice

mezi textem literárním a neliterárním (předmětem zájmu může být báseň, román, ale třeba i reklama)“ (Hodrová, 2003: 538).

Vzhledem k našemu záměru (využít metod tvůrčího psaní při osvojování si dovedností interpretovat umělecký text) považujeme zahrnutí autentizace uměleckého textu pod hlavičku intertextuality za výhodné. Lze tak názorněji ukázat, v čem spočívá provázanost textů, v tomto případě znakových systémů, i čtenářům, jejichž čtenářská encyklopedie zatím není dostatečně naplněna vlastní zkušeností s konkrétními uměleckými díly. Najdeme tak cestu k řadě čtenářsky atraktivních textů, což s sebou nese v neposlední řadě motivaci ke čtenářství. Výhodu spatřujeme i v možnosti pracovat s artefakty z oblasti výtvarného umění, hudby, filmu apod., což jsou výrazné podněty pro práci např. s fantazií či emoční složkou osobnosti pisatelů. Z naší pedagogické zkušenosti víme, že pro studenty nečtenáře přináší zapojení podobných impulsů i jistý pocit úlevy oproti práci s textem, který například dříve neznali, nebo se ho ostýchají samostatně interpretovat ve strachu z „neúspěchu“. Zároveň ale musíme počítat s rizikem příliš širokého záběru pojmu, což může studentům bránit v porozumění a zamlžit tak cíl našich cvičení. Prevencí takového kolapsu by mělo být promyšlené zařazení a seřazení úkolů s ohledem na věk zúčastněných, jejich čtenářské a interpretační zkušenosti, zájmové zaměření, dosavadní zkušenosti s metodami tvůrčího psaní apod.

Pokud jsme už výše navrhli postavit na jednu stranu námi hledaného vztahu text, začíná se pomalu objevovat i strana druhá, která ovšem musí být složitěji strukturovaná. Naši představu by měl naznačit následující model:

Schéma č. 2: Text ve vztazích intertextuality

intertextualita v užším smyslu

intertextualita v širším smyslu



Přitom text_1 chápeme jako posttext, text_2 jako pretext. Zdůrazňujeme obousměrnost takového vztahu, ve shodě s L. Doleželem. Ten uvádí, že jinak by se jednalo o pouhý vliv jednoho textu na druhý, ale protože „intertextuální analýza se liší od studie vlivů tím, že je zaměřena na interpretaci významu“ (Doležel, 2003: 198), nemusí být o obousměrnosti takového vztahu pochyb. Už proto, že je snadno představitelná situace, v níž recipient nezná chronologii vzniku jednotlivých děl, což nevylučuje možnost, že objeví aluzi a zapojí intertextualitu do významové výstavby právě čteného textu. A nepůjde o proces o nic méně významný, než je tomu při respektování objektivní chronologie pretext → posttext. Bylo by dokonce kontraproduktivní hodnotit takový postup jako chybný. Ukazuje se nám tu cesta k inovativnímu a neotřelému způsobu uchopení textu, vstupujeme do jeho významové struktury nově, tak jak nám to žádný jiný interpretační způsob ne-

umožní. Dodejme, že v obou případech, tedy jak u textu₁, tak u textu₂, máme na mysli texty umělecké literatury.⁶

Z výše uvedeného schématu vyplývá, že vztah text – text není jediným zdrojem intertextuálních vazeb. Pro naše potřeby, jak už jsme naznačili, je vhodnější pracovat s širším pojetím takové relace, a proto navrhuje rozšířit tento základní vztah o další rovinu, vztah text₁ – narativ. Text₁ zůstává pochopitelně stejný (jde tedy o posttext), podstatné je, jak vnímáme narativ. Pojmu užíváme ve shodě se Shlomith Rimmon–Kenanovou, která v *Poetice vyprávění* říká: „Novinové zprávy, dějepisné knihy, romány, filmy, komiksy, pantomima, tanec, psychoanalytická sezení představují jen několik narativů, se kterými se v životě setkáváme.“ Autorka ovšem záhy dodává: „Už termín vyprávění naznačuje, že jde o komunikační proces, v němž narativ je jakožto sdělení předáván autorem příjemci, a jazykovou povahu přenosu sdělení. Tímto se liší narativní fikce od narativů v jiných médiích, jako například ve filmu, tanci či pantomimě“ (Rimmon-Kenanová, 2001: 9n.). Fakt, že se v uvedených případech nejedná o materiál jazykové povahy, ovšem nebrání schopnosti struktury narativu zapojit se do výsledného posttextu. Argumentaci nám poskytně již zmíněná intermedialita. Werner Wolf ve své studii *Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě* uvádí:

„Narativita není, jak známo, jen vlastností románu či povídky; o narativ se opírají také drama, komiks, film, životopis, historiografie a jiná, alespoň zčásti verbální média včetně ústního rozhovoru, dále také výtvarné umění, ba i hudba si nárokovala svůj podíl na něm. [...] Je mimo veškerou pochybnost, že literární věda a v jejím rámci především naratologie disponují zvláštními privilegii pro popis narativu. Ale právě při zkoumání těchto základů by naratologie neměla upírat pohled výhradně na literaturu (narativní fikci), nýbrž rozšířit své bádání transmediálně a intermediálně“ (Wolf, 2011: 73n.).

Smí-li být naše představa ještě velkorysejší, vyjděme ze skutečnosti, že myšlení či uvažování člověka se z velké míry odehrává prostřednictvím jazyka a navíc, jak mnozí dokazují, probíhá formou příběhů. Pokud tedy čteme např. *Český snář* Ludvíka Vaculíka, kde jsou zmiňována jména skutečných osobností a fakta z jejich života, pro čtenáře to není kontakt s autentickým světem, ale s narativem, který se nám utváří v mysli na základě našich znalostí např. z hodin literatury, dějepisu, z vlastní četby literatury umělecké i faktografické apod. Jak říká v publikaci *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka* Mark Turner: „Narativní představitel – příběh – je základním nástrojem myšlení. Na něm spočívají rozumové schopnosti. Je to náš hlavní prostředek, jak nahlížíme do budoucnosti, jak předvídáme, plánujeme a vysvětlujeme. Je to literární schopnost nepostradatelná pro lidské poznání obecně“ (Turner, 2005: 13). Turner dále hovoří o tom, že toto je první způsob, kterým je lidské myšlení literární. Vzhledem k našemu uvažování o intertextualitě je nesmírně zajímavý i druhý způsob, jež autor uvádí. Označuje tak promítání jednoho příběhu do

6) Intertextualita je také pochopitelně neoddelitelnou součástí literatury neumělecké, nicméně v této oblasti jsou její funkce vymezeny jinak a v této kapitole se jim budeme věnovat jen velmi okrajově až v případě některých konkrétních cvičení.

jiného. Autor má sice na mysli schopnost interpretovat např. alegorii či vztáhnout lidové přísloví na konkrétní situaci v našem životě, nicméně schopnost recipienta projikovat příběh, který je součástí výše popsaného narativu, do právě čteného textu se dá chápat i jako mentální operace při setkání s aluzí, ať již referuje k narativní fikci, či mimo literární svět. A tak bychom mohli parafrázovat Umberta Eca: „*Psát i interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkováním dalších textů.*“⁷

Nabízí se také využít Homoláčovu (původně Lotmanovu) dvojici kód – pretext. Mluví-li Jiří Homoláč o dvou možnostech interpretace „prvku odjinud“, zdá se výhodné uplatnit poupravenou teorii i na náš model. Intertextualita v užším smyslu je v našem pojetí referencí k pretextu, intertextualita v širším smyslu referencí ke kódu, v rámci kterého se utváří námi uvažovaný narativ. Svá tvrzení uvádíme s vědomím, že intertextualita v užším smyslu je jevem pro literární vědu přitažlivějším, schopnost takových vztahů nést význam je silnější než v případě intertextuality v širším smyslu, která má spíš intuitivní charakter. V úvodu této podkapitoly jsme proto shrnuli důvody, které nás vedou k zařazení obou typů intertextuality mezi východiska našeho projektu. Zároveň je třeba upozornit, že naše pojetí intertextuality v užším a širším smyslu neodpovídá již dříve uvedenému rozlišení, u kterého proto upřednostňujeme pojmy explicitní a implicitní intertextualita, případně intertextovost a architextovost.

5.1.4 > Funkce a cíle intertextuality

Formálně bychom už intertextualitu dokázali na základě předešlého výkladu poznat. Ale co s ní? Jaká je její funkce? Jak se podílí na sémantické rovině textu?

Alena Zachová ve svém rozboru Páralových románů, kde sleduje autorovu práci s citáty, uvádí: „Intertextualita se stává současným prostředkem dialogu s uměleckou (literární) minulostí a Páral k tomu využívá nejrůznější způsoby začleňování cizích kódů do struktury svého díla, čímž znásobuje významy a kontexty svých uměleckých textů“ (Zachová, 2007: 55).

Zmnožení významu, rozšíření významové roviny – to jsou nejčastěji uváděné cíle intertextuality. Zároveň si připomeňme, že schopnost čtenáře číst dílo jako mnohvrstevnatou sémantickou strukturu není podmínkou porozumění textu. I čtenář bez povědomí o intertextualitě odchází od takové knihy uspokojen příběhem či uměleckým ztvárněním díla, aniž by se cítil ošizen. Nicméně umožní-li nám naše čtenářská encyklopedie a dovednost přijmout prolamování a prostupování se textů, je náš estetický výnos z procesu čtení rozhodně bohatší. Nezanedbatelnou roli hraje u takového čtenáře i jistý pocit uspokojení nad sebou samým, radost z vlastních schopností odkrýt a interpretovat aluze, a tak potvrdit svoji erudici. Není jistě náhoda, že studium intertextuality, stejně jako její znatelně navýšené účelné využívání v uměleckých textech, se rozvíjí v časové shodě s recepci estetikou.

7) Původní Eca myšlenka zní: „Interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkováním dalších textů.“ Jedná se o citát z knihy *Meze interpretace* (2004: 30).

Jiří Homoláč formuluje svou myšlenku ještě obecněji než Alena Zachová: „Za intertextové považujeme ty případy navazování, kdy se jistá část, rovina nebo jistý výstavbový princip pretextu stávají součástí navazujícího textu, ale i případy, kdy se díky již existujícím vztahům k jinému textu z významuje i to, že jistá část, rovina pretextu převzaty nebyly.“ To podstatné tedy je, že se „vztah k pretextu stává součástí významové výstavby posttextu“ (Homoláč, 1996: 47).

Renate Lachmannová oba výše uvedené názory propojuje v termínu sémantická exploze. „Při postupech, jako je vkládání cizích textů či textových prvků do aktuálních textů či křížení a překrývání většího počtu cizích textů náležejících různým poetikám (cento, bricolage) nebo jako je opakování a ‚opačné‘ psaní známého textu jako repliky, kontrafaktury, parodie apod., nejde ani o vyvolávání nenarušeného světa literární tradice, ani o prokázání nevyhladitelného vzdělání, které je do textu zabudováno jako citát, nýbrž o sémantickou explozi, k níž dochází v místě doteku textů, o vytváření estetické a sémantické diference“ (Lachmann, 2001: 248).

Termín sémantická exploze zahrnuje i naši představu o podstatě intertextuality. Aluze je tedy místem potenciální exploze, jakousi nálož, přičemž jejím spouštěcím mechanismem je čtenářská zkušenost recipienta. Dojde-li nakonec k „odpálení nálože“, velikost exploze závisí opět na recipientovi. Budeme-li pro názornost pokračovat v této metafoře, onen výbuch probíhá v podobě jakéhosi trychtýře – čím blíží posttextu, tím menší průměr, čím dokážeme jít hlouběji do pretextu, tím průměr trychtýře roste, a tím se rozšiřuje i plocha sémantické roviny díla. Signály aluzí, o nichž mluví J. Homoláč, pak můžeme považovat za rozbušky. Mine-li je recipient bez povšimnutí, nic se neděje, narazí-li na ně jeho vzdělanost, dojde k explozi, která může být pouhým průlomem do kódu (pomozte si tu Homoláčovým rozlišením kód – text), v případě zkušenějšího recipienta pak až průlomem do pretextu. Hloubka takového prolomení je přímo úměrná recipientově čtenářské encyklopedii.

Pro Danielu Hodrovou ve shodě s J. Lotmanem je intertextualita vedle nového smyslu spojena také s momentem hry. Hraní si s textem, přinášející zábavu a radost, je v případě mezitextových navazování bezesporu jejich podstatnou funkcí a v případě našich studentských textů se často stalo i jediným cílem intertextových vazeb. „Cizí, jiný text vyvolává v textu specifickou reakci a změnu kódu, vnáší do textu nový smysl a současně s sebou nezřídka přináší moment hry, jeho prostřednictvím se zdůrazňuje případný ironický či parodický, teatralizovaný smysl,“ říká Daniela Hodrová (Hodrová, 2003: 539).

Zároveň vidí D. Hodrová významný přínos intertextuálních teorií pro oblast interpretace uměleckého textu. Již dříve jsme uvedli, že se většina teoretiků přiklání k nahlížení zkoumaného jevu v jeho plně šíři perspektivou čtenáře. Pro Hodrovou se vstupem intertextuality potvrzuje nestálost a neuzavřenost literárního textu jako systému, který je vhodnější vnímat jako vodu, plynutí či tkáň. „Významným předmětem pozornosti se proto stává sám proces tvorby, geneze textů, při kterém dochází k proměnám kódu, stylu, žánru apod. Mají-li čtenáři sklon vnímat text jako cosi ukončeného, je na druhé straně právě vztah čtenáře a textu tím, co text otevírá a dynamizuje víc než vztah tvůrce a textu“ (Hodrová, 2003: 541). Hodrová tu vidí příležitost k propojení přístupů recepční estetiky a principů autorského záměru a dodává: „Jestliže v počátečním ‚lingvistic-

kém' stadiu uvažování o textu se z obzoru vytrácel autor, v dalším stadiu se v něm opět objevuje, nikoli však jako psychofyzický autor, ale jako vnitřní dimenze, hledisko textu a spolu s ním se vynořuje také čtenář – text se začíná jevit jako průsečík hlediska tvůrce a hlediska čtenářů“ (Hodrová, 2003: 541).

Využitelnost intertextuálních hledisek pro oblast interpretace textu zdůrazňuje i Mojmir Otruba, který v nich spatřuje speciální nástroj k uchopení textu, tak jak mu to nic jiného neumožní.

Lubomír Doležel hovoří o řetězení fikčních světů, existujících nezávisle na textuře, která je konstruovala: „Vstupují do svých vlastních řetězů nástupnictví, kde se navzájem doplňují a posilují nebo kde spolu soutěží a zápolí“ (Doležel, 2003: 199). Znovu připomínáme oboustrannost takových vztahů, kterou Doležel zdůrazňuje.

Na základě všech našich dosavadních zjištění můžeme říci, že intertextualita, realizovaná formou kontaminačních nebo anagramatických struktur, plní v posttextu dvě hlavní funkce: rozšiřuje sémantickou rovinu díla a stává se prostředkem hry, a to hry s významem díla i hry čistě jazykové. Potenciální body, na nichž může při dotyku dvou textů dojít k sémantické explozi, jsou rozmístěny prakticky ve všech místech mnoho-
vrstevnaté struktury díla. Tato tvrzení by měly potvrdit také výsledky našeho projektu, který tvoří druhou část této práce.

5.2 > **Projektová část**

5.2.1 > **Cíle projektu**

Hlavním úkolem projektové části bylo vytvořit sérii cvičení tvůrčího psaní, která by studenty postupně připravila na uvědomování si intertextuálních vazeb při četbě umělecké literatury a učila je interpretovat jejich podstatu i funkci. Výchozí úvaha byla následující: pokud studenti projdou blokem cvičení, jejichž výsledkem budou jejich vlastní texty, ve kterých pisatelé na základě vhodného zadání sami uplatní různé formy intertextuálních vztahů, bude jejich pozornost nenásilně přivedena k sledovanému jevu i při vlastní četbě a autorská zkušenost se promítne do recepce díla.

V první řadě bylo nutné zmapovat dosavadní vědění o intertextualitě a pojmenovat naše teoretická východiska, což jsme udělali v první části kapitoly.

Vzhledem k získaným poznatkům bylo možné formulovat zadání jednotlivých úkolů, které byly následně zadávány různým skupinám pisatelů. Při vytváření cvičení byla důležitým hlediskem také jejich časová náročnost, protože naším cílem je využitelnost jednotlivých úkolů i celého bloku ve školské praxi. V ideálním případě lze pracovat se studenty na jednotlivých zadáních v rámci literárního semináře, který mnohé střední školy (zvláště humanitně zaměřené) do své koncepce zařazují, ale zároveň šlo o to nabídnout i jednotlivá cvičení, jejichž časová náročnost nepřekročí hranice tradiční vyučovací hodiny – tedy pětadvaceti minut, a ještě lépe, „zabere“ pouze její část.

5.2.2 > Forma projektu

Z dosavadních zkušeností plyne, že ideální časová dotace celého projektu jsou čtyři lekce v rozsahu dvou vyučovacích hodin – tedy 4 x 90 minut. Časová náročnost jednotlivých cvičení se pohybuje od pěti do dvaceti minut (plus je zapotřebí počítat s časem na zadání a následné vyhodnocení např. formou diskuse – v tomto případě je těžké určovat časovou náročnost, protože vše závisí na dosavadních zkušenostech vyučujícího a především studentů s používáním metod tvůrčího psaní). Je tedy možné zapojit intertextualitu do výuky v podobě tematického bloku, případně ji v rámci literárně teoretického vzdělávání zařazovat postupně v průběhu školní výuky.

Náročnost úkolů – jak potvrdily reflexe zúčastněných pisatelů – nevyžaduje nadstandardní připravenost studentů, zvládají je i studenti s minimální čtenářskou zkušeností, stejně jako studenti s minimálními autorskými zkušenostmi. Za velmi pozitivní považujeme skutečnost, že na úkoly reagovali jak pisatelé bez dosavadních zkušeností s tvůrčím psaním či jakýmkoli psaním uměleckého textu, tak pisatelé, kteří už takovou zkušenost udělali. Zároveň se tyto dvě skupiny rozcházely v hodnocení úkolů z hlediska motivace. Zatímco první, „nepoznamenaná“ skupina hodnotila jako nejzábavnější cvičení pracující s výchozími texty, případně skupinová zadání – tedy cvičení, u nichž pisatelé nemuseli, dle jejich názoru, tolik využívat vlastní imaginaci, schopnost formulovat myšlenky, případně se mohli „schovat v davu“, druhá skupina „ostřílených autorů“ se kladně vyjadřovala především k úkolům, které jim dávaly prostor a autorskou svobodu; mnohdy dokonce pisatelé odmítali skupinovou práci, protože chtěli jednotlivá zadání realizovat sami za sebe. To je pro práci ve třídě, kde jsou často poměrně velké rozdíly ve čtenářských i autorských zkušenostech, výhodné, protože se tak žádný ze studentů nemusí cítit handicapován, případně může vyučující vybírat úkoly podle dosavadních zkušeností třídy a některá zadání úplně vynechat nebo je zadat formou dobrovolného úkolu (např. *Variace*).

Seřazení jednotlivých úkolů není náhodné, vychází ze snahy, aby informace o probíraném jevu postupně narůstaly a prohlubovaly se, zároveň však mohou být cvičení zařazena do výuky i jednotlivě, a to s přihlédnutím k úrovni studentů, případně k rozhodnutí vyučujícího kombinovat ve výuce výkladové pasáže a cvičení využít jako praktickou ukázkou probíraného jevu, nahlíženého z určitého vybraného hlediska (protože žádné z cvičení nepostihuje jev intertextuality v jeho plné šíři). Námi doporučené řazení předkládáme v následujícím textu. Ve stejném pořadí byly jednotlivé úkoly realizovány i v rámci projektového setkání dobrovolníků.

Materiál pro projektovou část byl získáván a zpracováván v průběhu jednoho roku, od dubna roku 2011 do května roku 2012. V tomto období se postupně zapojili studenti literárních seminářů čtvrtého ročníku Gymnázia na Slovanském náměstí v Brně, žáci Střední školy informatiky a spojů v Brně (v tomto případě jsme pracovali s žáky prvních a čtvrtých ročníků maturitních a třetího ročníku učňovského oboru v běžných hodinách češtiny) a v neposlední řadě skupina deseti dospělých dobrovolníků (ve věkovém rozpětí 26–60 let), mezi nimiž byli z poloviny zastoupeni pedagogové středních škol. Jednalo se o pět mužů a pět žen, přičemž osm účastníků mělo vysokoškolské vzdělání, jeden muž a jedna žena vzdělání středoškolské. S touto skupinou jsme pracovali jednorázově a cílem bylo především zmapování časové

náročnosti celého projektu i jeho částí. Zároveň jsme využili profesní skladby skupiny k reflexi ze strany pedagogických pracovníků (zastoupeny byly předměty český jazyk a literatura, anglický jazyk, německý jazyk, matematika, občanská nauka).

5.2.3 > Cvičení

5.2.3.1 > Akrostich

Na začátek celé série doporučujeme zařadit akrostich inspirovaný jménem oblíbeného literárního autora. Na akrostich bezprostředně navazuje cvičení s řízeným clusterem, využívající podněty získané právě během tohoto úkolu. Studenti často nemají o intertextualitě výraznější povědomí: dovedou si na základě pojmu představit, že jde o něco mezi texty, případně formulovali možnost „čtení mezi řádky“, ale konkrétní příklady ani v jednom ze sledovaných případů nenabídli. V této souvislosti je možné zahájit, především v případě velkorysé časové dotace, ještě před akrostichem celý seminář brainstormingem. Ovšem u žáků, kteří se s pojmem zatím s největší pravděpodobností neseťkali a navíc nemají mnoho zkušeností s tvůrčím psaním ani touto metodou, se může takové cvičení stát zbytečným blokem, protože je hned na začátek postavíme před úkol, s nímž si nebudou vědět rady. Autora, ke kterému se mohou vyjádřit, najdou bez problémů, cvičení s akrostichem tedy sleduje i záměr odblokovat případný ostych či zábrany studentů.

Zadání:

Vytvořte akrostich inspirovaný jménem vašeho oblíbeného literárního autora. Napište si jméno vašeho oblíbeného literárního autora na papír svisle dolů tak, aby každé písmeno bylo na začátku dalšího řádku. Vytvořte text, jehož každá věta (verš) bude na jednotlivém řádku a bude začínat písmenem, které jste si v rámci autora jména předepsali. Pokuste se tematizovat autorův život, dílo, případně svůj vztah k němu.

Ukázky žákovských prací:

Kafkova díla jsou velice ovlivněna jeho zážitky z dětství

A proto jsou trochu psycho

Franz byl taky docela blázen

Když čtete například *Proces*, musíte ho dočíst do konce

A díky tomu se také dostal na pozici světového autora (*Martina D.*)

Zajímavé náměty

Ořiginální pojetí

Levné knihy vydaly všechny jeho romány v edici „Světová autoři“

A víc už dohromady nedám, promiň, Emile. (*Rostislav D.*)

5.2.3.2 > Řízený cluster

Jak již bylo naznačeno, metoda bezprostředně navazuje na předchozí cvičení. Účastníci semináře si předčítají své akrostichy a vyučující, případně sami žáci vytváří na tabuli cluster, mapující motivy žákovských akrostichů. Cluster není tvořen na základě bezprostřední asociace, ale vychází z představených prací. Zápis na tabuli si žádá jistou míru zobecnění. Motiv v jednotlivých textech jsou v naprosté většině žákovských textů zcela konkrétní. Cílem je pojmenovat je za využití znalosti literárněvědných pojmů, což přispívá k praktickému a nenásilnému opakování literární teorie, kterého se účastní celá skupina. Toto cvičení jsme použili v úvodu každého semináře a ukázalo se být velmi užitečné. Na tabuli vznikne ve výsledku „pavouk“ pojmů, mapující různé roviny textu a jeho recepce, zůstává žákům na očích po celou dobu semináře a u kteréhokoli cvičení je možno se k němu vrátit. Pro žáky jde zároveň o jakési vodítko, pomůcku, jakým směrem se při vytváření textů v rámci jednotlivých cvičení vydat. Výsledkem jsou potom texty, které vykazují prvky intertextového navazování v plné plasticitě pojmu, což je žádoucí.

Ukázky žákovských akrostichů a jejich využití:

Popuzenost z režimu, my židé nejsme o nic horší než druzí

A v díle Smrt krásných srnců o tom píšu

Vlastním jménem jsem Popper

Existuje spravedlnost?

Lehce přibližují pocity židů za 2. světové války (*Nikola K.*)

Text tematizuje: konkrétní díla, fakta z autorova života, jména postav, hlavní myšlenku díla, čas díla.

Moravia psal povídky a romány hlavně

O Římě

Ráda ho čtu

Ale někdy už mi prostředí Říma leze krkem

V jeho knihách najdeme humor ale

I stesk a neštěstí

A hlavně jeho lidský pohled na člověka dělá z jeho knih perly mojí knihovny. (*Jana M.*)

Text tematizuje: žánr, prostor díla, emoce – estetický účinek díla.

Erbenova díla jsou mnohdy velmi depresivní

Realita mu zřejmě moc neříká, ale

Bezpochyby umí čtenáře vyděsit

Enormním způsobem

Nastínil přítomnost smrti (*Edita P.*)

Text tematizuje: fikce vs. autenticita, motivy díla, emoce – estetický účinek díla, vlastní recepce.

5 Intertextualita prizmatem tvůrčího psaní

(Dagmar Dvořáková)

Hrabal ve svých dílech vykresluje zvláštní postavy
Radosti života nacházejí tito hrdinové v odlišných věcech, než je běžné
Ale přitom je nemůžeme označit za nereálné
Bláznovství určitého druhu však hraje důležitou roli
A díky tomu známe třeba pábitele
Líbí se mi jejich podivínství (*Michaela O.*)

Text tematizuje: charakteristické výrazy – jazykový styl díla, charakter postav.

Havlův tvůrčí život se netočil jen kolem disentu, ale i dramatu
Absurdní drama tvoří těžiště jeho tvorby
V jeho hrách vystupují postavy podivně karikující lidské vlastnosti, jež nám mohou být velice blízké
Etický motiv je naprosto zřejmý
Láká do divadel zájemce o neobyčejné drama (*Vladimír P.*)

Text tematizuje: historicko-společenský kontext díla.

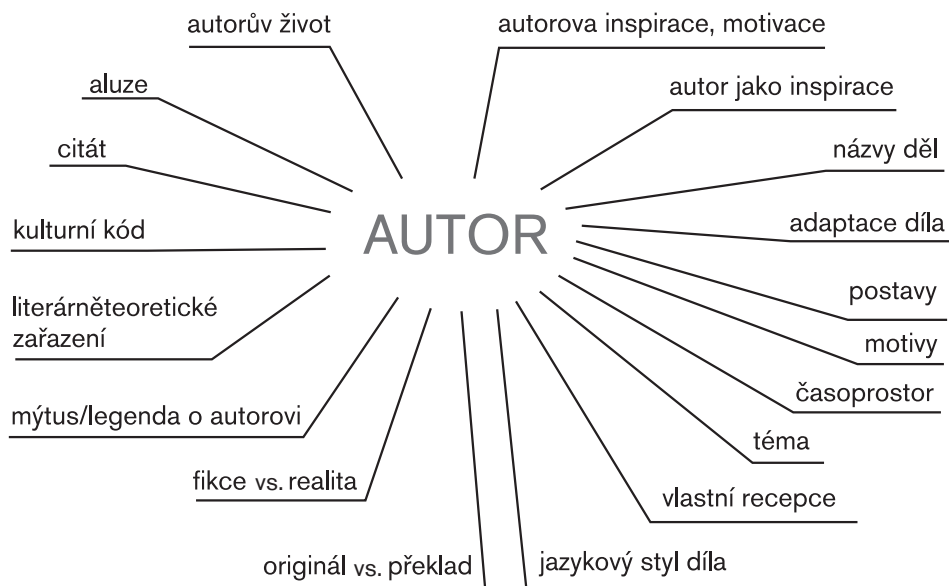
Oscar Wilde
Si na nic nehrál
Cantervillské strašidlo mě rozesměje každý rok
A i jiné povídky.
Rebel, Ir a teplouš.

Writer of my heart
I like him so much
Láska, když je pravá – „trvá celý život“
Dorian Gray?
Enormní zážitek (*Hedvika D.*)

Text tematizuje: osobnost autora, dílo, vlastní recepci, originál vs. překlad.

Výsledný cluster je souborem konotací, které v nás jméno autora vyvolává a z nichž každá se může stát průsečíkem vztahů, které se dále rozvíjejí jako intertextualita. Ukazuje se, že oblastí, kterými se lze prolomit do pretextu, je poměrně velké množství a zahrnují jak konkrétní jazykový materiál (jména, názvy, citáty), tak i abstraktní roviny díla.

Výsledný cluster

5.2.3.3 > *Písnička*

Zatím jsme pracovali s cvičeními, jejichž východiskem nebyl konkrétní pretext. V tomto případě už pretext nabízíme. Abychom předešli problémům s všeobecnou znalostí textu, zvolili jsme jako výchozí text ze známých lidových písní, které všichni znají už od dětství. Zadání tak bylo vnímáno jako zábavné, inspirativní. Důležitá pro nás byla epická složka každého ze zadaných textů, o níž se mohl opřít výsledný příběh.

Zadání:

Napište text s epickými prvky (tedy mající děj), inspirovaný zadanou písní. (S různými skupinami jsme vyzkoušeli vždy jednu z následujících variant: A) Skákal pes přes oves, B) Pec nám spadla, C) Šla Nanyňka do zelí.)

Ukázky výsledných textů (varianta A):**Skákal pes**

Myslivec Josef byl důsledné povahy a na každou sezónu musel mít zbrusu nové pero na klobouk. V tomto bodu několikrát shledal vysokou užitečnost svého veselého psa Reka, který se ve skutečnosti jmenoval Amenhotep, protože byl čistokrevný. Na každé vycházce totiž využil své záliby ve skoku k obstarání něčeho, co se pak hodilo, a často to byla právě nějaká dekorativní součást opeřence typu bažant královský. Jen jednou to dopadlo jinak, když za zdánlivě spolehlivou ovesnou

zástěnou zaskočil opalující se Emilii, jejíž bikiny ukořistil a s nadějí na odměnu odnesl Josefovi. Emilie je již podruhé v jiném stavu, Rek si užívá páničkovy přízně, ač neví, čím vlastně si ji tak moc zasloužil. (Leonard B.)

V tomto textu se setkáváme s implicitní formou intertextuality zprostředkovanou aluzemi – vystupuje tu myslivec shánějící pero na klobouk i skákající pes, tedy motivy pretextu. Původní fabule byla tentokrát transformována rozšířením. Intertextualita tu vstupuje do služeb hry, plní zábavnou funkci. Dle terminologie R. Lachmannové jsme v tomto případě svědky kontaminace, protože motivy opustily své původní místo a zaujaly pozice v novém kontextu, přičemž rezignovaly na sémantickou rovinu pretextu a přispěly k dotvoření významu posttextu.

Oproti tomu následující text (viz níže) může posloužit jako ukázka anagramatické struktury. Autorka nám nenabídla aluzi v podobě využití konkrétních pojmenování, jež by přenesla z pretextu do posttextu. Nechává se zdánlivě volně inspirovat fabulí, kterou ovšem na rozdíl od předchozího autora nepřekročila o žádný dějový prvek navíc. Nao-pak, je velmi důsledná v naplňování fabule pretextu, nicméně volí kombinaci jazykové a strukturní substitute a mate čtenáře hrou se synonymy, častými citoslovci i převedením původně epického vyprávění do lyrizované ich-formy, v níž je fokalizátorem pes. Překonáme-li tento autorský úskok, rekonstruujeme opět „jenom“ pretext. Přesto při prvním čtení působí tato ukázka ve vztahu k zadanému textu mnohem volněji a vzdáleněji než ukázka první.

Rozjuchanost! A hop! A sem... a tam... přes nějakou zeleň. Šup za vosou, šup za motejlem. Nafnout a sežrat ještěrku. Jupí a juchajda, jaký nádherný den!

Když tu najednou... co je to za protivný zvuk? Někdo se blíží a řve. Zelenej odvedle!

To pak čtyřnožec musí ustat ve veselici a vyslechnout, co má ten blbec na srdci. Aby vypadal chytře. Aby vypadal bystře, poslušně, a tak dále, prostě... aby ho neutratili.

Tak povídej, nádhro.

Jáj. To jsou otázky. Co já vim?

Á hop. Uhni! A sem, a tam... přes nějakou zeleň. (Edna Patriola)

Ukázky výsledných textů (varianta B):

Pec nám spadla

Nad ránem se v elektrozávodech rozhostilo ticho. Vyskytl se problém a nikdo nevěděl, jak ho řešit. Vedoucí oddělení, mající na starost rozvodnou síť Krkonoš, Kominík si zoufale mnul čelo. Prekérní situace! To si na mně zase šéf smlsne. Když přebíral tuto funkci po starým Pecařovi, zdálo se mu, že to přece nemůže být složitá záležitost. Navíc hned ve vedlejším kanclu pracoval mladej Pecař, kterej se dušoval, že když tak všechno zvládne. No jo, ale když došlo na lámání chleba, zjistilo se, že mladej Pecař to neumí a starej v důchodu odjel na měsíc do lázní. Zrovna ted! Zrovna ted! Zrovna ted musela spadnout celá Pec! Elektrická síť v Peci pod Sněžkou byla vždycky problematická – což ovšem Kominíkovi nikdo dopředu neřekl... (Ilona K.)

Tento text vznikl jako hravá variace na zadání, vystavěná na principu homofonie. S Plettovými typy transformací bychom si tu nevystačili, ale ukázka je zjevným příkladem kontaminace, v níž motivy pretextu zaujaly místo ve zcela novém referenčním rámci a ve své doslovnosti mají pořad dostatečně silný referenční potenciál k pretextu, čímž je zaručen vtipný účinek textu.

V další ukázce se poprvé setkáváme s prolomením textů prostřednictvím citátu – v tomto případě doslovného i volného.

Sedím si takhle doma a najednou rána. „Co se stalo, proboha?!“ zvolal jsem z plna hrdla. „Ále, zase spadla pec,“ dí na to moje oblíbená služka Marie. „Fixnámol, zase budu muset volat toho starýho pecaře,“ láteřím dál. „Starej pecař není doma a mladej to neumí,“ odušila Marie. „No tak to spravte vy, drahá Marie!“ „Taky byste se to mohl naučit, mladý pane.“ „Marie, vždyť víte, že jsem Pecivál.“ (PanDan)

Dvě ukázky, které následují, ukazují možnost výstavby intertextuálních vazeb také na interpretaci pretextu. Oba autory oslovil latentní erotický motiv pretextu, který tematizovali ve svých mikropříbězích. Intertextuální hra tu využívá moment nenaplněného očekávání, protože pretext, který je v našem vnímání důsledně spojen s dětským světem, je náhle posunut k dospělému recipientovi. To umocňuje i využití homonymie slov: Nána vs. nána, zelí – druh zeleniny vs. lidový název pro marihuanu, s níž pracoval autor prvního textu.

Ukázky výsledných textů (varianta C):

Šla Nanyňka do zelí

Jsem to ale nána! Co jsem to do sebe včera večer vpravila? To modrý, to žlutý, to červený! To zelený! Proč je všude to zelený? No, to ne! To ne! Strávila jsem noc v zelí! Normálně v zelí. Na cizím záhonku. Kdoví, komu to tu patří, hergot. Teda, ale pěkně jsem to tu zvalchovala... Snad nesedím v zelí nikomu, koho znám... To by byla drahá protislužba! A podle toho střepu v mé hlavě budu do další výplaty asi švorc. A co je tohle? No, to ne. Ne, v žádném případě! To je ruka. A kam mi to sahá? Zmizni, hnusná hnáto! To je můj košíček. Hele, najdi si vlastní. Vždyť je to typickéj českéj Pepík. Tohle jsem přece nemohla. Bože, on se probouzí! Neusmívej se na mě, protože nic nebylo! Nic. Vůbec nic. Ty si nic nepamatuješ, Pepine? Ne? To je dobře... Protože se nic nestalo! (Jakub M.)

Malá hodná dívka jménem Nanyňka dostala obrovskou chuť na zelí, které roste na sousedově políčku, které je jen pár kroků od jejího domu. Vzala si svůj růžový košíček nazdobený papírovými kytičkami a odhupsala na políčko. Byl krásný slunečný den, zpěvovali ptáci a kolem Nanyňky poletovali motýlci. Nanyňka se sehnula, že si utrhne pár lupínků. Když byla v předklonu, objevil se za ní soused Pepíček. Slunce se ztratilo, ptáci utichli, motýli odlétli a začalo pršet... (Adam S.)

5.2.3.4 > *Mozaika*

Studenti dostali k dispozici tři krátké literární texty, ze kterých měli vytvořit literární koláž. Koláž bývá zařazována mezi techniky spojené s intertextualitou, takže se její využití nabízí. Zároveň jde o cvičení, v němž se bez problémů uplatní i nezkušení pisatelé, kteří cítí ostych při vytváření a následném čtení „vlastních“ textů.

Zadání:

Máte před sebou tři různorodé texty. Vaším úkolem je napsat text čtvrtý, ve kterém všechny tři výchozí ukázky propojíte. Není nutné, abyste zachovali texty v jejich úplnosti. Můžete je různě krátit a upravovat. Zkuste si například vybrat jeden jako základní a do něj postupně zapojte další dva.

Výchozí texty:

Náhlé vzplanutí (Ivan Wernisch, *Doupě latinářů*)

Jeden Bedřich, ten, co bydlí vpravo nahoře na návsí, naproti hasičské zbrojnici, se zamiloval do družičky na své vlastní svatbě. To se stává na venkově. Napřed se trochu opil a pak, jak se tak motal sem a tam svatebním průvodem, zakoukal se do družičky a bylo to. Hned ji táhl na hřbitov. A to jí bylo teprve 12! Byla hluchá, nemá a úplně pitomá. No bodejť. Udělala by tohle normální družička? Kdosi při tom Bedřicha poranil na lýtku halapartnou. Kde se vzala halapartna na hřbitově? To nikdo neví. Život na venkově je plný záhad. A náhlá vzplanutí jsou tu dosti běžným jevem.

Smutek (Jan Skácel, *Jedenáctý bílý kůň*)

Byl takový den. Bylo pod mrakem. Ženské nadávaly. Mouchy dotíraly. A chlapi si uvědomovali, že berou málo.

Šel jsem do lunaparku. Abych to všechno od sebe zahnal. A díval jsem se na plošinu s elektrickými autíčky. Autíčka vířila. Drcala do sebe. Zastavovala se a znovu rozjížděla. Seděli v nich děti i dospělí.

A bylo to ještě smutnější než všechno.

Tatíci si namlouvali, že jsou dětmi. Děti za volanty se tvářily jako dospělí. A nebyly ani dospělé a nebyly ani děti. Najednou nebylo vůbec nic. Snad jenom milenci byli. A z amplionů chraptěla hudba.

(Pozlátka na kolotočích se lesklo. Chřestily řetízky.)

V prachu ležela rozpláclá růžová zmrzlina a rozpouštěla se horkem. Bylo mně zrovna tolik let, kolik mně bylo.

Kohout a den (Bohuslav Reynek, *Had na sněhu*)

Kohout se probudil na haluzi, zakokřhal a zabušil křídly na brány temnot, a jako rozdrážděné včely z úlu vysypaly se naň hvězdy, vpily se mu do peří a pokryly jej leskem barev. Žlutým zobanem proklovl tajemné, modré vejce noci, rozpuklo se, a z růžových blan se zrodilo svítání. Příliš klovl kohout, vystříkla krev, polila mu hřeben a lalochy živou a neusychající červení. A rozlila se krev po obloze a ustydla do červánků, natekši v překrásné smaragdové kalichy, rozestavené po východním obzoru na pohostění Slunce, hřebenaté, purpurové, jiskřící, urputné, hýřivé a pyšné modly kohoutovy, která si jej učinila rytířem, připjávši mu quijotovské hřebíky ostruh, a knížetem s nachovou korunou sveřepého opojení.

Ukázky žákovských prací:

Jeden Bedřich, ten, co bydlí vpravo nahoře na návsi, otevřel okno a spatřil zmateného kohouta. Kohout se probudil na haluzi, zakokrhal a zabušil křídly na brány temnot, a jako rozdrážděné včely z úlu vysypaly se naň hvězdy, vpily se mu do peří a pokryly jej leskem barev. Byl takový den. Bylo pod mrakem. Ženské nadávaly. Mouchy dotíraly. Bedřich však stále pozoroval kohouta. Ten žlutým zobanem proklovl tajemné, modré vejce noci, rozpuklo se, a z růžových blan se zrodilo svítání. Nebylo to svítání, jen to tak vypadalo. Bedřich viděl svítání a barvy kolem sebe, protože ho právě někdo střelil halapartnou do ruky. Příliš klovl kohout, vystříkla krev, polila mu hřeben a lalochy živou a neusychající červení. A rozlila se krev po obloze a ustydla do červánků, natekši v překrásné smaragdové kalichy, rozestavené po východním obzoru na pohostění Slunce, hřebenaté, purpurové, jiskřící, urputné, hýřivé a pyšné modly kohoutovy, která si jej učinila rytířem, připjávši mu quijotovské hřebíky ostruh, a knížetem s nachovou korunou sveřepého opojení. Život na venkově je plný záhad. Copak se lidé jen tak střelí halapartnou? (Gabriela K.)

Kohout se probudil na haluzi toho rána, kdy jeden Bedřich, ten, co bydlí vpravo nahoře na návsi, naproti hasičské zbrojnici, se zamiloval do družičky na své vlastní svatbě. Byl takový den. Bylo pod mrakem. Ženské nadávaly. Bedřich se napřed opil a u potácení průvodem se to stalo. Jako rozdrážděné včely z úlu vysypaly se naň hvězdy z jejích očí. Zakoukal se do družičky. Hned ji táhl na hřbitov s nachovou korunou sveřepého opojení. A to jí bylo teprve dvanáct. Byla jako děti za volanty autíček v lunaparku, hluchá, nemá a úplně pitomá. A nebyla ani dospělá ani dítě. Kdosi Bedřicha poranil na lýtku halapartnou a rozlila se krev po obloze, ustydla do červánků. Kde se vzala halapartna na hřbitově? To nikdo neví. Najednou nebylo nic. Život na venkově je plný záhad. (Nikol R.)

Smutek

Byl takový den. Bylo pod mrakem. Ženské nadávaly. Mouchy dotíraly. A chlapi si uvědomovali, že berou málo. Kohout se probudil na haluzi, zakokrhal a zabušil křídly. To se stává na venkově. Šel jsem do lunaparku. Napřed se trochu opil, abych to všechno od sebe zahnal. A díval jsem se na plošinu s elektrickými autíčky. Byla němá, hluchá a úplně pitomá. Autíčka vířila. Drčala do sebe, zastavovala se a znovu rozjížděla. A vystříkla krev. No bodejť. Seděli v nich děti i dospělí. A bylo to ještě smutnější než všechno. Rozlila se krev po obloze a vystydla do červánků. Tatičci si namlouvali, že jsou dětmi. Děti za volanty se tvářily jako dospělí. Kdosi přitom Bedřicha poranil na lýtku halapartnou, která si jej učinila rytířem. Najednou nebylo vůbec nic. Snad jenom milenci byli, na pohostění slunce. A z amplionů chropěla hudba. To se stává na venkově. Pozlátka na kolotočích se lesklo v překrásné, smaragdové kalichy. Chřestily řetízky. V prachu ležela rozplácá růžová zmrzlina a z růžových blan se zrodilo svítání. Bylo mně zrovna tolik, kolik mně bylo. A jí bylo teprve dvanáct!! (Jakub K.)

Výsledné texty byly vždy pro všechny zúčastněné příjemným překvapením. Vzniklo nepřeberné množství kombinací, z nichž každá nesla jinou myšlenku, zdůrazňovala jiné motivy, různě variovala původní texty, jejichž věty nyní získávaly nový význam. Cvičení už ze své podstaty směřuje ke kontaminaci. Přestože pracujeme převážně s doslovnými

citáty, místy s parafrázemi, tedy exaktní intertextualitou, výsledkem jsou zcela samostatné texty utvářející vždy nový referenční rámec, jemuž se původní materiál pretextu zcela přizpůsobil. L. Jenny hovořil o změně roviny smyslu, nicméně ta se tentokrát týká posttextu v takové míře, že se nám terminologie R. Lachmannové jeví jako vhodnější. V následné diskusi upozorňovali pisatelé také na skutečnost, že původní stylová (a záměrně zvolená) různorodost textů v posttextech mizí a výsledky působí na čtenáře jako homogenní příběhy, jejichž jazykový styl rozhodně nepovažují za něco nesourodého či rušivého.

5.2.3.5 > *Obraz*

Zadání:

Před sebou máte reprodukci obrazu Vincenta van Gogha *Krajina pod tmavým nebem*. Napište text inspirovaný obrazem a zapojte do něj oblíbenou „filmovou hlášku“.

Ukázky žákovských prací:

Bude pršet, je to ve vzduchu. Vůně přicházejícího deště a letního odpoledne. Klid, samota, rozjímání ... hlavně ten klid. Ticho, sahám si na uši, zda tam ještě vůbec jsou..., neslyším nic, nechce se mi uvěřit, že takové ticho ještě existuje. Zvedá se vítr, klasy se kroutí a lámou, ticho mi uteklo kamsi daleko... Je tu déšť, zprvu pomalý a nenápadný. Ale už se mi dostává pod kůži. Idyla končí.
A chčije a chčije a chčije. (Hedvika D.)

Jaké to bylo? Jaký byl ten vzduch? Jak vonělo slunce?

Tolik soustředění, tolik bolesti v hlavě a nic z toho. Jen šmouhy a vjemy. Tak vzdálené, že se nejen nedaly uchopit, ale nevydržely ani tak dlouho, aby zanechaly pocit. Všechno za poslední dobu ztmavlo. Zaoblilo se, ztratilo kontury. A venku je to ještě palčivější než v budovách.

*Kolik je to let nebo staletí, kdy jsem byl **novorozený upír, který pláče nad krásou noci?***

*Dávno, dávno... nevzpomínám. Nevzpomínám na pichlavou jásavost zlatých polí. Ani na průzračný lesk zrcadelní vod. **Kolik jsem vytrpěl, když jsem si snažil vybavit barvu, kterou jsem jim v mládí připisoval.** Jak jsem se snažil vybavit si jinou než chladnou vůni zahrňování a zvuky jiné než ty ustavičné žabí námluvy!*

*Jenže pak jsem otevřel oči a podíval se z okna. Pole vypadala jako zívající chřtány ověncené tu a tam sprškou luceren. A jezero se lesklo tlumeně, nevesele, sametově a klidně. Smutně. Odvrátil jsem se. Pryč je štěstí a lehkost nespátím. Ani kdybych vyšel a sehnul se nad hladinu. Nic by mi nevrátilo odraz mé tváře. **Byly to vody noci.*** (Edna Patriola)

*Strop. Plíseň v rohu na mě hledí jako boží oko. Vůbec nevím, jak nás mohlo kdysi napadnout, že žlutozelený koberec se hodí k modrým stěnám pokoje – hm, asi to bylo ještě to optimistické počáteční poblouznění z nového vztahu, města, bytu, ... života? Byli jsme naivní. Život se nedá změnit, dá se pouze pokračovat v tom starém. **Všichni jsme cvoci – ruku na to!** Jsme v jednom pokoji*

s hnusným kobercem, flekatýma stěnama, na kterých už vůbec nic není, snad jen ta plíseň a pár stříkanců hnědých fleků zaschlé krve (on se člověk do tý žíly vždycky netrefí tak, jak by chtěl) a plakát z kalendáře z předloňska, nevím, proč tu visí nějaká debilní krajinomalba. Jsme v jednom pokoji kilometry od sebe. Na podlaze rozházený pilule – vlastně vypadají jako vlčí máky v obilí. Špinavej žlutozelenej koberec. Všechno je žlutozelený, žlutobílý, žlutozelený, žlučový. Zlý, zlý, zlý... Všechno je dementní krajinomalba. (Ilona K.)

Tímto cvičením vedeme studenty k myšlence, že se intertextuality mohou účastnit i mimoliterární systémy. Blížíme se tak již pojetí intermediality, jejíž postavení v rámci literární vědy jsme zmínili v první části této kapitoly. Studenti mají většinou bohatší zkušenosti s filmovou tvorbou než s literaturou, citování z nejrůznějších snímků patří do jejich běžného slovníku. Zároveň lze pro názornost využít paralelu mezi intertextualitou a interfilmovými vztahy (viz Werner Wolf). Přesto šlo v tomto zadání především o zapojení narativu, což se nejlépe podařilo v první z uváděných ukázek. Autorka pracuje s příběhem o uříznutém uchu Vincenta van Gogha a naráží na tento všeobecně známý fakt z malířova života (*Ticho, sahám si na uši, zda tam ještě vůbec jsou...*, *neslyším nic, nechce se mi uvěřit, že takové ticho ještě existuje.*).

Následující dvě ukázky jsou už inspirovány samotným obrazem, což je, ve světle současné literární vědy, možno označit jako vazbu intermediální. Přesto se nemusíme vzdávat naší myšlenky, že i mimoliterární světy vstupují prostřednictvím narativu do intertextuálních vztahů. Daniela Lešová ve svém článku *Ako priestor rozpráva príbeh o anestetike alebo Čo majú spoločné Gregory Crewdson a Monika Kompaníková* sleduje paralely ve významové výstavbě literárního díla a fotografie. Nevidíme pro tuto chvíli jako problém, že mluvíme o malířském díle, protože i v našem případě platí autorčiny závěry: „Interpretované fotografie a texty spája [...] aj tvarovanie tejto témy pomocou jedného z komponentov príbehu – priestoru“ (viz Fedrová – Jedličková, 2011: 50). Obě autorky dvou naposled uvedených ukázek soustředily pozornost především na prostor, do něž zasadily svůj mikropříběh. Inspirací jim byly nejen motivy obrazu, ale v tomto případě především barevnost předlohy, která každou z nich zavedla do jiného prostředí. V případě prostředního textu sehrála stěžejní roli vazba k oblíbenému filmu (*Interview s upírem*), který byl primární inspirací pro výsledný text a vtiskl mu celkovou atmosféru, jíž se podrobily i motivy van Goghova obrazu. Oproti tomu Ilona K. přenesla důsledně barevnou skladbu reprodukce do svého fikčního světa a z emocí evokovaných barvami vystavěla celý text. Ojedinelé vřazení citátu z filmu (M. Forman – *Vlasy*) nemá, na rozdíl od textu její předchůdkyně, natolik viditelnou významotvornou funkci. Slouží jako glosa vystihující pocity vypravěče. Rozkrytím původu však narazíme na mnohé další paralely v sémantické rovině textu a citovaného filmu (prostředí hippies, drogy, životní pocity mladé generace apod.).

V rámci diskuse se účastníci semináře shodli, že pro čtenáře jsou podobné stopy intertextuality těžko zachytitelné. S tím jistě nezbyvá než souhlasit, zároveň tak ovšem nelze popřít jejich existenci. Cílem tohoto cvičení je především připravit recepční senzualitu studentů i na tyto možnosti.

5.2.3.6 > *Reklama*

Zadání:

Intertextualita je často využívána také v prostředí reklamy. Pokuste se v určených skupinách vytvořit reklamní slogan, v nichž využijete tituly knih.

Např.: Café Maryša. U nás i Vávra pookřeje.
Maryša. Dezinfekce, dezinfekce, deratizace.
Už zase skáču přes kaluže. GS Condro forte.

Ukázky žákovských prací:

Máj. Preparát pro muže. S námi budete zažívat jaro KAŽDÝ pozdní večer!

Hovno hoří, s.r.o. - protipožární ochrana.

Skleněný havelok – oděvní závod. Ušijeme prakticky cokoliv. (Edna Patriola)

Zápisky z mrtvého domu. Seznamte se s nabídkou naší pohřební služby.

Sluha dvou pánů. Šampón a kondicionér v jednom.

Seznamovací agentura Romeo a Julie. Seznámíme vás, jak to dopadne, je na vás.

Harpagon. Nejbezpečnější banka – zbytečně nerozhazujeme.

Pes baskervilský. Útulek pro zvířata na Blatech.

Cestovní agentura Alenka v říši divů. Nevšední zážitky ve všedním světě.

Němý Bobeš. Logopedická ordinace. (Jakub M., Katka M., Lenka M.)

Cvičení jsme formulovali jako zadání pro práci ve tříčlenných až čtyřčlenných skupinách, přesto se někteří pisatelé rozhodli pracovat ze zájmu na zadání samostatně.

Reklama je oblastí, v níž se s intertextualitou setkáváme často.⁸ Pro studenty takové zjištění znamená, že intertextualita není nic odtazitého, nepřírozeného, ale naopak již dávno patří do jejich života. Cvičení není příliš náročné, skupinová práce představuje změnu v rytmu hodiny, navíc je jejím cílem především hra, možnost pobavení a uvolnění se. Proto byla metoda téměř ve všech případech vnímaná velmi pozitivně. Humorný účinek

8) O intertextualitě v jazyce reklamy se dočteme více např. v monografii Světlý Čmejrkové *Reklama v češtině, čeština v reklamě*. Autorka věnuje tomuto jevu osmou kapitolu a mimo jiné uvádí: „Řada reklam využívá princip, který bývá v současné lingvistice označován pojmem intertextualita neboli mezitextové navazování. Tento princip, mající bohaté využití zejména v tvorbě umělecké, má v případech reklamního textu mnoho podob, od triviálních po podoby komplikovanější.

V případech triviálních je využití mezitextového navazování motivováno snahou odkázat k obecně známé zkušenosti, sdílené co největším okruhem lidí, které má reklama zasáhnout. Odkazuje se proto k textům, o nichž lze předpokládat, že je takřka každý zná. Tyto texty (jsou-li krátké) nebo jejich prvky (v případech větších celků) se buď doslova citují, anebo – častěji – modifikují. Pozměňují se ovšem tak, aby odkaz k původnímu textu zůstal zřejmý a aby se text a jeho kontext vnímateli vybavil. [...] Spíše by se dalo říci, že reklama parazituje na jiných typech textů, využívá je, imituje a zapojuje je a jejich původní kontext do svého reklamního sdělení“ (Čmejrková, 2000: 169n.). Autorka dále uvádí nejčastěji využívané typy pretextů, mezi něž řadí: frazémy, známé výroky (včetně biblických citátů), názvy literárních děl, citace písní, filmy a televizní pořady a pohádky.

výsledných sloganů je dán konfrontací (L. Jenny) obsahu použitého titulu, případně jeho doslovného významu, a nabízené služby či produktu, často využívá prostředky parodie.

5.2.3.7 > *Dopis*

Zadání:

Napište „literární“ dopis podle zadání, ze kterého nebude na první pohled jasné, kdo píše komu. (Tzn. zvolte například oslovení Vážená paní a ne Drahá Lauro.) V dopise byste měli reagovat na témata a motivy, spojené právě se zadanými osobami, nicméně zkuste úkol pojmout jako hru pro čtenáře, šetřete proto jednoznačnými indiciemi. Tedy bude-li psát např. Petrarca Lauře, nenapiše jí: *Drahá Lauro, ty sonety, co jsem Vám začal psát, mi zničily život, protože mě navždy zbavily anonymity*. Raději zkuste formulovat dopis takto: *Drahá, lékař mi dnes snížil dávku. Zdá se, že mé úzkosti ustupují. Přesto se děsím chvíle, kdy za mnou zaklapnou vrata léčebny a já se ocitnu zpátky v tom nepřátelském ukřičeném světě, kde je tak těžké najít chvílku soukromí. Jak miluji ty drobné růžové pilulky, které mi dovolují zapomenout. Dokonce jsem na ně napsal báseň. Nic velkého, jen 14 veršů ve čtyřech strofách. Podobně jako jsem psával kdysi Vám. Pohrajte si s tématem. Vtipný text není za každou cenu cílem. Některá témata jsou natolik vážná, že si zaslouží i „seriózní pojetí“.* Vy jste autoři a jako takoví jste zcela svobodní. (Ideální je přizpůsobit zadání zájmům studentů, jejich literárním preferencím, a rozdat jim je na lístečcích, které ostatní spolužáci nevidí. Pokud si student neví se zadáním rady, je vhodné mít v zásobě další na možnou výměnu.)

Příklady možných zadání:

- Adam píše Kainovi
- Afrodité píše Freudovi
- Artuš píše Ginevře
- Faust píše dáblu
- Harry Potter píše Voldemortovi
- Ježíš Nazaretský píše sv. Petrovi
- Jidáš píše Máří Magdaleně
- Josef Švejk píše T. G. Masarykovi
- Julie píše matce
- Malý princ píše lišce
- Médea píše lásonovi
- Panna Maria píše Bohu
- Quasimodo píše Frollovi
- Raskolnikov píše Lizavetě
- Sherlock Holmes píše Dr. Watsonovi

Po napsání dopisů si účastníci lekce své texty navzájem přečtou, aniž by okolí odtajnilo, kdo je „fiktivním autorem a adresátem“. O předneseném textu si posluchači udělají poznámky, zkouší domyslet případné náznaky v textu apod. Poté jim autor dopisu odkryje,

kdo je podle zadání odesilatelem dopisu, znovu text přečte a skupina se během diskuse snaží popsat, v čem se změnilo jejich vnímání textu.

Ukázky práce ze semináře:

Můj pane,

ano, stále vás považuji za svého pána. Chtěl bych se vám moc omluvit za své činy a za to zvěrstvo, které jsem provedl! Víím, že je to neodpuštitelné a nejspíše to považujete za zradu, jenže já neměl na výběr. Moc se omlouvám a prosím vás za odpuštění, případně zpětné přijetí do vašich řad!

Váš (ne)věrný služebník (Jidáš píše Kristu, Jan S.)

Vážený pane,

s radostí vám sděluji, že jsem se vrátil živ a zdráv, což podtrhuji, protože v médiích ze mne opakovaně dělají ortodoxního blba. Jsem připraven ujmout se jakéhokoli úkolu, kterým byste mne ráčil v zájmu vlasti pověřit. Mám zkušenosti zejména s akvizicí a výcvikem domácích hlídačů, což nepochybně ocení nejedna veřejnoprávní instituce. Myslím, že pro naši věc bylo velmi důležité, aby se v důsledku naplňování Vašeho hesla nemuseli lidé bát, že v brzké době už nebude co krást. Mohl bych například zavést a řídit kancelář, která by ještě před schvalováním posuzovala srozumitelnost legislativních textů pro veřejnost, nepletu-li se, v armádě tomu říkají trottelmajor institut.

S pozdravem „Životem k životu“ (Švejk píše TGM, Leonard B.)

Velevážený pane,

vřele Vám děkuji za pozvání do Vašeho Kraje, avšak způsob mého cestování je zřejmě odlišný od toho Vašeho. Když jsem k Vám prvně cestovala s kanceláří paní Nory, skončila jsem v zemi jistého nebezpečného monarchistického zřízení. V nově doporučené kanceláři se mi líbilo, a proto doufám, že jejich služby budou záživější než jen to velké zrcadlo na stěně jejich místní pobočky. Vroucně doufám, že právě nebudete s přáteli na cestách do té ošklivé země, kam tak nerad odnášíte šperky.

S úctou Vaše.... (Carollova Alenka píše Frodovi Pytlíkovi, Jakub M.)

S tímto cvičením znovu vyvstává otázka, kterou jsme si položili již v souvislosti s pojetím aluze u Jiřího Homoláče. Ten zařadil jména postav mezi signály aluze. Jak jsme výše namítli, s takovým postojem nesouhlasíme, protože jméno postavy má pro nás dostatečně silný referenční potenciál na to, abychom ho mohli vnímat jako samotnou aluzi. Potvrzují to například i závěry Petra A. Bílka v *Hledání jazyka interpretace*, který přisuzuje postavě „určité jádro reprezentativnosti, typovosti odvozované od naší zkušenosti s lidskou existencí v aktuálním světě“⁹⁾ (Bílek, 2003: 161).

9) Dále Bílek říká: „Základní otázkou interpretačního přístupu k vyprávění zůstává, co vlastně vytváří postavu. Pro jisté texty a jisté metodologie to může být soubor vlastností či jedna výrazná vlastnost, myšlenka, kterou postava vyjadřuje či reprezentuje, nebo její role v textu. James Phelan jako základní jednotku postavy vnímá ‚atribut, něco, co se – alespoň potenciálně – podílí simultánně na utváření mimetické, tematické a syntetické sféry významu‘ (Phelan, 1989: 9). Postava se tedy vyznačuje atributizačními rysy,

Do jisté míry samo cvičení ukazuje, co J. Homoláče k jeho závěrům vedlo. Odkrytí „jména pisatele“ skutečně upozornilo čtenáře na aluze roztroušené v textu a díky tomu mohlo dojít k sémantické explozi, která při prvním čtení v mnoha případech nenastala. Ale stejně tak se samo rozkrytí zadání mění v sémantickou explozi, protože přenos referenčního signálu probíhá v tuto chvíli v sémantické rovině čtení a je dvojrozměrný. Zviditelňuje souvislost mezi jménem a dalšími aluzemi, pohybujeme se tedy v rovině posttextu, a zároveň z každé aluze, včetně jména postavy či autora, probíhá vazba k pre-textu. Oproti tomu u signálů, tak jak je z Homoláčova výkladu chápeme, se jedná pouze o vztah realizovaný v posttextu.

Nejlépe lze doložit naše tvrzení na první ukázce. Text je velmi obecný, nepracuje s žádnými doslovnými citacemi, konkrétními jmény či reáliemi, jako je tomu v dalších dvou případech. Při prvním čtení reagovali studenti zcela neutrálně, text je příliš neoslovil. Druhé čtení, kdy už znali odesílatele i adresáta, na ně mělo mnohem silnější účinek. V následné diskusi se shodli, že zatímco většina dosavadních cvičení je zasáhla především díky humoru a hravosti, náhle se atmosféra zcela proměnila, téma zvažnělo a ukázalo se, že intertextualita může být také zdrojem zcela seriózních, vážných významů. Zároveň přiznali, že jejich znalost Nového zákona je víceméně povšechná, můžeme tedy hovořit o prolomení do kulturního kódu spíš než do pre-textu, každopádně i tato všeobecná znalost dokázala aktivovat konotace sakrální síly pre-textu a přidat tak výslednému dopisu další významovou vrstvu, která se pro následnou interpretaci ukázala být primární.

5.2.3.8 > *Knižní trailer*

Zadání:

V současné době se stávají stále populárnějšími trailery na nově vycházející knihy. Trailer přišel do literatury z oblasti filmu – původně šlo o upoutávky na filmové premiéry – a brzy se stal také marketingovým tahem nakladatelství, která tak poutají pozornost čtenářů. Vaším úkolem je v zadaných skupinách vytvořit text, který by byl součástí takového traileru na vámi zvolenou knihu.¹⁰

kteří vstupují do celkového významového dění textu a ovlivňují jej; zároveň by toto ovlivňování mělo být patrné při jakémkoli úhlu pohledu na utváření významu vyprávěného textu. Tuto otázku si ovšem lze položit i jinak: jakého procesu signifikace, tj. zvýznamňování se postava jako část celkového konceptu textu účastní? Odvíjí se její podíl na významu zcela od její dějové funkce, nebo od role vztažené vůči času či prostoru zobrazeného světa vyprávění, anebo je výsledkem textového vstřebávání výchozího impulsu reference, jejíž směr tato postava naznačuje? Postava může být významovým nositelem vlastní jedinečnosti anebo naopak může být zástupcem určité obecné entity; opět jde o teoreticky polarizované možnosti s tím, že každá z postav se nachází kdesi mezi těmito póly“ (Bílek, 2003: 162n.).

10) Pisatelům byla pro inspiraci puštěna upoutávka na román Umberta Eca Pražský hřbitov, dostupná na adrese: <http://www.youtube.com/watch?v=m4QxoqreDnI&feature=related>.

Ukázky výsledných textů:

Žil jeden muž.

Věřil v zemi, kde zítra znamená již včera.

Postavil se zlu.

Nalepil si fousy.

Pak mu je strhli.

Jeho osud se naplnil.

Ještě stačil stvořit jedno dílo:

Reportáž psaná na oprátce. (PanDan)

Opuštěný ostrov. Záhadně umírají jeden po druhém. Na začátku jich bylo deset. Na konci nezbyl žádný. Královna detektivek vás nenechá vydechnout. Deset malých černoušků. (Pavel V.)

Utlačovaná dívka, střední škola, náboženský fanatismus

+

prasečí krev a školní ples

=

výbušná kombinace

Stephen King: Carrie. (Jakub M., Katka M., Lenka M.)

Cvičení je zaměřeno především na architextualitu. Už několikrát jsme naznačili, že pro úspěšnou motivaci studentů nelze v hodinách českého jazyka a literatury nadále ignorovat filmovou tvorbu. Osvědčilo se nám využít tuto paralelu i při práci s uměleckými (potažmo literárními) žánry. Žánr filmového traileru je dnešním studentům rozhodně bližší než např. sonet nebo fejeton. Studenti o něm mají podrobnou a konkrétní představu a v konfrontaci s literárními trailery našli ve všech případech bez problémů charakteristické prvky tohoto relativně mladého žánru, které zužitkovali ve svých vlastních textech. (Při čtení spolužákům se většinou snažili ostatním přiblížit i vizuální a zvukovou stránku výsledného díla, dramaticky pracovali s hlasem apod.) Řešení vyžaduje heslovitost vyjádření, text je utvářen jako hádanka (často za využití aluzí), jejíhož rozluštění se dočkáme v závěru. Cvičení umožňuje rychlou a přitom intenzivní práci s žánrem jako literárněvědnou kategorií, upozorňuje studenty na význam žánru, jeho roli v systému literatury a pro nás především na skutečnost, že i žánrové souvislosti lze považovat za projevy intertextuality.

5.2.3.9 > *Hra s názvem*

Zadání:

Pohrajte si se známými tituly knih. Už jsme s nimi pracovali v reklamě. Tentokrát ovšem půjde o parafráze. Vámi pozměněné tituly by se mohly uplatnit například jako titulky novinových článků a podobně.

Ukázky žákovských prací:

Válka s bloky – reportáž z volejbalového prostředí

Ostře sledované fláky – článek o kauze s prošlým masem

Ostře sledované klaky – počin investigativní žurnalistiky v Parlamentu ČR

Tři ve člunu a bez – recenze na film Báječná léta pod psa

Cvičení jsme zařadili opět především pro odlehčení, uvolnění, žáky jsme nechali pracovat v tříčlenných skupinách, šlo o hru se slovy a významy. Zapojit se mohl bez obtíží každý, k práci není potřeba detailní znalost obsahu zmiňovaných titulů, protože jsou naplňovány obsahem novým pouze na základě asociace vyvolané použitým lexikem. Parafraze vznikaly převážně za využití paronym, výsledkem jsou vtipné slovní hříčky, jejichž účinek je umocněn spojením s obsahem odlišným oproti původní skutečnosti či představě (i když je mnohdy jen rámcová).

5.2.3.10 > Variace

Zadání:

Tentokrát zkusíme obejít chronologii pretext → posttext. Nabízíme vám text, který sám o sobě zahrnuje aluze vždy alespoň k jednomu pretextu. Přečtete si výchozí text, pokuste se v něm najít aludovaný pretext a napsat variaci právě na dílo, které jste v zadání poznali (tedy na onen pretext). Zároveň dodržte podmínku, že se ve vaší variaci objeví aluze referující k výchozímu, tedy zadanému textu. Zatímco variace může pracovat s jakoukoli částí rozpoznávaného pretextu, v případě vámi vytvořených aluzí na text zadání se zaměřte na konkrétní ukázkou, z níž vycházíte.

Výchozí text: **Válka s mloky (Karel Čapek)**

Modře nalíčená lesklá víčka drahouška Li, podobná něžným škeblíčkám, se zachvěla. „Abe,“ ozvalo se ospale, „víš, nač myslím? Že by se tady na tom ostrově dal dělat bá-je-čný film?“

Mr. Abe zaspával své nešťastné chlupaté nohy jemným pískem. „Výtečná myšlenka, drahoušku. A jaký film?“

Drahoušek Li otevřel své nesmírné modré oči. „Třeba tak. – Představ si, že já bych na tom ostrově byla Robinsonka. Ženská Robinsonka. Že je to ohromně nová myšlenka?“

„Ano,“ řekl Mr. Abe nejistě. „A jak by ses na ten ostrov dostala?“

„Skvěle,“ děl sladký hlásek. „Víš, prostě naše jachta by v bouři ztroskotala, a vy všichni byste utonuli, ty, Judy, kapitán a všichni.“

„A Fred taky? Fred totiž umí ohromně plavat.“

Hladké čelo se zachmuřilo. „Tak by Freda musel sežrat žralok. To by byl báječný detail,“ zatleskal drahoušek ručkama. „Fred má na to šíleně krásné tělo, nemyslíš?“

Mr. Abe vzdychl. „A jak dál?“

„A mne by v bezvědomí vyvrhla sem na břeh vlna. Měla bych na sobě to pyžama, to modře proužkované, co se ti tak líbilo především.“ Mezi něžnými víčky vyplul úzký pohled vhodně znázorňující ženskou svůdnost. „Vlastně by to měl být barevný film, Abe. Každý říká, že mně jde modrá barva ohromně k vlasům.“

„A kdo by tě tady našel?“ ptal se věcně Mr. Abe.

Drahoušek se zamyslel. „Nikdo. To bych potom nebyla Robinson, kdyby tu byli lidi,“ řekla s překvapující logičností. „Proto by to byla tak báječná role, Abe, že bych byla pořád sama. Představ si, Lily Valley v hlavní úloze a vůbec jediné roli.“

„A co bys po celý film dělala?“

Lily se opřela o loket. „To už mám vymyšleno. Koupala bych se a zpívala na skále.“

„V pyžama?“

„Bez,“ řekl drahoušek. „Nemyslíš, že by to byl úžasný úspěch?“

„Přece bys nehrála celý film nahá,“ bručel Abe s živým pocitem nesouhlasu.

„Proč by ne?“ divil se drahoušek nevinně. „Co by na tom bylo?“

Mr. Abe pravil něco nesrozumitelného.

„A potom,“ přemýšlela Li, „počkej, už to mám. Potom by mě unesla gorila. Víš, taková hrozně chlupatá, černá gorila.“

Ukázka výsledného textu:

Ostrov, pobřeží, EXT., den

KAREL: Zdravím, Abe.

ABE: Budte zdráv, Čapku.

KAREL: Copak tu provádíte? Nač ty kamery?

ABE: Natáčím film.

KAREL: Ach! Proto mluvíme v dialozích. Tohle je filmový scénář!

ABE: Ano. A co jste si myslel?

KAREL: Já jsem u nás doma dramatik...

ABE: Ve filmu je budoucnost. Na divadla už nikdo nechodí...

KAREL: Já jsem asi staromilec. Ale kdepak je ta vaše dívka. Drahoušek Lily?

ABE: Odnosla ji gorila.

KAREL: Gorila?

ABE: Ano, obří lidoopí. Líbilo se mu její pyžama.

KAREL: A to jste tomu nezabránil?

ABE: Proč? Bude to trhák. Gorila unáší slečnu v pyžama.

KAREL: Ale co když bude zraněná?

ABE: Já ji varoval, že obří opice letí na pyžama. Snažil jsem se tomu předejít. Víc jsem dělat nemohl.

KAREL: A jak jste ji varoval?

ABE: Chtěl jsem, aby si pyžama svlékla. Že to bude lepší filmový záběr. Že pak na film přijde víc lidí. A že po ní nepůjde žádná gorila.

KAREL: A kde je Fred? Váš pomocník?

ABE: Stáhl ho žralok.

KAREL: Steven? Steven byl býložravý žralok.

ABE: Ale měl rád pyžama. A Fred měl na sobě pyžama, tak ho stáhl s sebou.

KAREL: Abe?

ABE: Ano?

KAREL: Bojím se zeptat...

ABE: Na co?

KAREL: Proč na sobě máme oba pyžama?

ABE: Copak se bojíte, že se žralok vrátí? Nebo gorila?

KAREL: Nevím. Co třeba krokodýl?

ABE: Krokodýl? Copak kdy kdo slyšel, že krokodýli letí na pyžama?

KAREL: Když se otočíte, přesvědčíte se.

ABE: Cože-

KAREL: Pane Abe, to je pan Dundee. Je z Austrálie.

ABE: -----

KAREL: Sbohem pane Abe. Vrátním se k nočním košilím... (Jakub M.)

Poslední cvičení je ze všech uvedených úkolů nejnáročnější a vyžaduje již zkušenější pisatele. V našem případě jsme ho zadávali pouze ve skupině dospělých dobrovolníků (především kvůli časové náročnosti). I v případě práce se středoškolskými studenty necháváme na zvážení vyučujícího, zda úkol zadat plošně (podle zkušeností třídy), nebo pouze na dobrovolné bázi např. formou domácího úkolu.

Autor uvedeného textu si vybral jako výchozí text ukázkou z Čapkova románu *Válka s mloky*. Čapek tu mistrovsky pracuje s různými stylistickými postupy a v navržené ukázce se nechal inspirovat dobovým úspěchem dobrodružných filmů *King Kong* (r. 1933) a *Tarzan, syn divočiny* (r. 1932). Najdeme tu i reminiscence na Robinsona Crusoa. Jakub M. si ve svém „návratu k pretextu“ vybral pro základ variace filmový scénář. Využil tedy v první řadě žánr. V dialozích aluduje autora posttextu i posttext sám, a to zařazením konkrétních motivů, často takových, které už u Čapka spojovaly pretext a posttext. Celý dialog se mu daří vést k pointě, umocněné aluzí k dalším filmům stejného žánru, jako byla Čapkova inspirace – k *Čelistem* Stevena Spielberga (r. 1975) a k australskému dobrodružnému snímku *Krokodýl Dundee* (r. 1986).

Intertextuální vazby textů navzdory chronologii jejich vzniku jsou pochopitelně plně v rukou recipienta. Bylo již řečeno, že je přesvědčivě popisuje Lubomír Doležel, nahlížeje na problém optikou teorie fikčních světů, které se pomocí intertextuality vrství, řetězí a navzájem přelévají jeden do druhého. Tím vzniká jejich rozsáhlý systém, v němž se může čtenář pohybovat navzdory časové posloupnosti jejich vzniku. V mysli čtenáře probíhá podobný proces, jaký známe ze situace, kdy zhlédneme filmovou adaptaci a až poté si přečteme literární předlohu. Pokud mají konkrétní obrazy vytvořené filmaři dostatečně silný emoční účinek, bude se naše čtenářská představa utvářet již podstatně ovlivněná filmovou předlohou. Podobně se už nedokážeme zbavit obrazů, nálad, atmosféry či asociací evokovaných literárním dílem. Jejich podnětem mohou být často zcela podružné detaily, které jiný čtenář může přejít bez povšimnutí. Naše individuální čtenářská zkušenost nám je ale připomene navzdory časové posloupnosti vzniku čtených děl.

5.2.4 > Výsledky projektu

Projekt v první řadě potvrdil naše přesvědčení, že metody tvůrčího psaní jsou studenty přijímány velmi kladně. Navzdory náročnosti některých úkolů byla veškerá práce na zadání pisateli hodnocena jako zábavná, inspirativní: „Výuka by mě bavila jako žáka i jako učitele.“ Tyto pocity pochopitelně umocňovala radost z výsledků, násobená jejich kladným přijetím dalšími účastníky projektu: „Až jsem se překvapil, co jsem ze sebe dokázal dostat.“ – „Existují metody, které dokážou aktivovat i unavenou a zakrnělou mysl, něco jako tvůrčí blok neexistuje.“ Ukázal se tak jeden z podstatných rysů této metodiky, který považujeme za natolik přínosný, že by řazení tvůrčího psaní do výuky nemělo již nic bránit: neexistují chybná řešení. Všechny texty, které vznikly, byly využitelné. Vždy se na nich dalo ukázat, jaké jsou naše návyky při práci s textem, v čem jsou nejčastější úskalí apod. (Záleží samozřejmě na naladění pedagoga, jeho ochotě hledat pozitiva, být otevřený vůči jakémukoli řešení, naučit se rychle vyhodnotit vzniklý text a využít ho pro další práci.) Naším primárním zájmem byla intertextualita, nezpochybnitelná je však využitelnost nasbíraného materiálu pro výuku literární teorie, slohu, ale i jazykovou výuku či interpretaci textu.

V závěru každého setkání se studenty či pisateli uzavírala naši společnou práci reflexe jednotlivých účastníků. Zajímalo nás především, zda je pro ně v tuto chvíli intertextualita něčím konkrétnějším, zda si uvědomují, že už s ní např. přišli do kontaktu, aniž by si to dříve uvědomovali. Takto reagovali vybraní pisatelé: „Uvědomila jsem si, že bývám hodně intertextuální ve svém psaní. Někdy to tvoří skoro základ.“ — „Je to často v seriálu Simpsonovi.“ — „Je to hodně v písničkách, třeba u Nohavici.“ — „Zaujalo mě, jak výrazným prvkem textu intertextualita je – v důsledku možná i jediným podstatným (bez toho je text jen informací, která je plochá).“

Poslední moment potvrdili i další pisatelé, kteří se shodli na tom, že o mezitextových vztazích vlastně tušili, uvědomovali si je, projekt jim ale umožnil rozšířit si podstatně představu o tom, co vše pod pojem patří, a především intertextualitě po absolvování semináře připisují mnohem důležitější roli. Projekt tedy splnil svůj účel, aktivoval vnímavost čtenářů vůči projevům intertextuality, upozornil je na její nejrůznější formy i funkce a v neposlední řadě rozšířil jejich znalost terminologie. Pojmy jako pretext, posttext, aluze byly do zahájení semináře pro většinu účastníků neznámé, ke konci semináře je všichni aktivně používali, měli je spojeny s konkrétními, vlastnoručně vytvořenými příklady. Jedna studentka uvedla: „O existenci intertextuality jsem měla tušení, nové pro mě byly pojmy pretext, posttext i zjištění, co všechno k intertextualitě patří.“

Zadání hodnotili všichni účastníci jako srozumitelné a časovou dotaci jako dostatečnou. V hodnocení konkrétních úkolů se, jak jsme naznačili už výše, rozdělili pisatelé na dvě skupiny. Do první patřili autoři, pro které šlo o první setkání s tvůrčím psaním a zároveň neměli sami dosavadní autorské zkušenosti. Řekli například: „Nejvíce mě bavila písnička a mozaika. Moc jsem od toho totiž nečekal a překvapil mě výsledek.“ — „Písnička – připadalo mi to jednoduché vycházet z textu písničky a vytvořit vlastní příběh.“ — „Nejvíce mě bavila mozaika, protože jsem nemusela sama vymýšlet text.“ Ve druhé skupině převládali pisatelé, kteří se přiznali k vlastním dřívějším literárním

pokusům: „Nejméně zábavná mi přišla variace a mozaika – příliš mě svazoval výchozí text.“ — „Bavila mě píseň, obraz, trailer – bylo to hravé!“ — „Písnička a reklama mi daly prostor vytvářet nečekané.“ Tato druhá skupina také upřednostňovala samostatnou práci, nechtěla se podřizovat kolektivnímu psaní. Takový výsledek potvrzuje využitelnost úkolů v konkrétních hodinách. Ve třídě většinou máme různorodou skladbu studentů, vztah k psaní mají pouze někteří. Jejich texty budou pro ostatní inspirací, pomohou spolužákům posunout jejich hranice, zkusit psát jinak, uvolnit se. Zároveň máme dostatečnou zásobu cvičení, se kterými mohou pracovat i naprosto nezkušení pisatelé. Při práci ve skupině je možné třídní talenty rozdělit do jednotlivých skupin, aby se síly vyrovnaly.

Znovu připomeňme, že projekt je možno využít jako celý blok. Zároveň z něj lze použít jednotlivé úkoly, dle potřeb výuky a časové dotace, přičemž mějme na mysli, že jejich využití je mnohem širší. Např. hru s názvem lze zařadit při probírání publicistického stylu, lze tak objasnit pojem parafráze apod. Písnička se dá využít pro nácvik vypravování, variace se nabízí k procvičení žánrů atd. Pokud si cvičení vytvoříme postupně v průběhu určitého období (a zajistíme, aby je studenti nepoztráceli), je možné se k nim později vrátit právě při probírání intertextuality, aniž bychom museli vyhrazovat z obvykle nedostatečné hodinové dotace předmětu celý blok na intertextualitu.

Kombinujeme cvičení, která mají odstranit tvůrčí zábrany (akrostich, mozaika), navodit atmosféru uvolnění, zábavy, hravosti (reklama, trailer, hra s názvem), rozvinout tvůrčí potenciál studentů (písnička, dopis, variace), zlepšit komunikační dovednosti (reklama, hra s názvem), vyvolat čtenářskou citlivost aktivně vnímat intertextuální prvky v textu, rozumět jejich funkci. Vzhledem k tomu, že jsme vycházeli z předpokladu, že metody tvůrčího psaní jsou využitelné pro výuku interpretace textu, je pro nás poslední bod tohoto výčtu nejpodstatnější a vzhledem k výsledkům, které náš projekt přinesl, můžeme říct, že byl naplněn. Žáci dokázali vytvořit texty, v nichž hraje intertextualita zásadní roli, zapojili a využili všechny námi uvedené funkce mezitextových vazeb a jako takoví jsou připraveni reagovat adekvátně na intertextualitu při vlastní četbě a začlenit ji do sémantické roviny díla.

5.3 > Shrnutí

Z mnoha teoretických přístupů se nám v konfrontaci s jejich praktickým využitím osvědčily nejlépe koncepty Renate Lachmannové, Lubomíra Doležela a Daniely Hodrové. Lachmannové sémantická exploze a rozlišování anagramatických a kontaminačních struktur, Doleželova obousměrnost intertextuálních vazeb a Hodrové dynamické vnímání textu s plynoucími hranicemi, spolu s neopomenutelným přístupem k textu jako průsečíku hlediska tvůrce a hlediska čtenářů, byly hlavní body teoretického východiska naší projektové části. Důležitý je pro nás i přínos Jiřího Homoláče, jehož monografie byla bezesporu branou k poznání a především k systematizaci existujících koncepcí a jejich terminologie. Potvrdil se také dnes již nezpochybnitelný potenciál intertextuálních bádání přecházet postupně v intermediální přístup jako novou dimenzi literárněteoretických úvah.

O takové průsečíky jsme následně opřeli svůj projekt. Cílené využití metod tvůrčího psaní zprostředkuje natolik intenzivní kontakt s intertextualitou, že žáci při následném vlastním čtení umělecké literatury zapojí svoji čtenářskou aktivitu také tímto směrem a dokáží vnímat intertextualitu jako jeden z konstituujících prvků významové roviny textu.

Je zřejmé, že právě metody tvůrčího psaní mohou aktivovat a stimulovat čtenářskou dovednost vnímat mezitextové vztahy při četbě literárních i neliterárních textů. Doložili jsme také užitečnost námi navržených cvičení pro daný didaktický cíl v běžné výuce s žáky i bez jejich předchozí autorské a literárněvědné průpravy.

Výsledky projektové části potvrdily, že **metody tvůrčího psaní mají své místo v našem školském systému**, jejich zařazení je pozitivně přijímáno studenty i pedagogy a především přínos takových metod je natolik širokospektrální, že by měly najít **zásadní a nezpochybnitelné místo v reformních úvahách o českém školství a následně v kurikulárních dokumentech, protože cele odpovídají požadavkům moderní pedagogiky.**

6 | Experimentální poezie a tvůrčí psaní

Petr Kuběnský

Následující kapitola zkoumá možnosti využití postupů experimentální poezie v oblasti tvůrčího psaní. Její jádro tvoří výzkum zabývající se aplikovatelností metod experimentální poezie, specifického proudu české i světové literatury padesátých a šedesátých let, potažmo literárního experimentu jako takového, a vlivem těchto metod na rozvoj literárních kompetencí pisatele.¹

Rozsáhlou část textu věnujeme popisu konkrétních cvičení z oblasti experimentální poezie. Jedná se o nové, převážně autorské aktivity využitelné jak pro úzce profilované kurzy zaměřené cele na oblast literárního experimentu, tak pro obohacení tradičněji pojatých dílen. Nápady zde shromážděné mohou sloužit také jako doplněk při výuce literatury na základních a středních školách. Žáci díky popsáním cvičením mohou snadněji pochopit a osvojit si metody avantgardní a konkrétistické poezie, stejně jako procvičovat svoje literární kompetence v textotvorných úkolech. Proto může projekt najít odezvu u učitelů využívajících kreativizační metody výuky.

6.1 > Vymezení pojmů

6.1.1 > Experimentální poezie

Pokus o jednotnou definici experimentální poezie může ztroskotat na dvou problémech. Prvním důvodem je širší záběr žánru a druhým pojmoslovná nejednotnost jeho teoretiků. Nejvýznamnější dokument z historie experimentálního básnictví, manifest *První stanovisko mezinárodního hnutí* (1967), používá termín *prostorová poezie*. Nevhodnost tohoto označení tkví v objemnosti toho, co se snaží nepřiliš dobře zvoleným souslovím vyjádřit. Pojem prostoru má být totiž zástupným symbolem času, struktury a energie.

Jeane-Clarence Lambert ve svém prohlášení *50 tezí pro „otevřenou poezii“* (1967: 67) navrhuje termíny *otevřená poezie* (báseň chápe jako výzvu k participaci), *operativní poezie* (báseň je operátorem jazyka) nebo *akční poezie* (báseň pojímá jako nestálý objekt).

1) Blíže se cílům a výsledkům výzkumu věnuji v kapitole 6.3 a v závěrečném shrnutí.

Žádný z nich se však v historické perspektivě příliš neujal, ačkoli *otevřená poezie* by byla přes svoji vágnost označením poměrně přesným.

Německý semiotik Max Bense preferuje ve své *Teorii textů označení umělé poezie*, které je dodnes poměrně používané. Umělou poezií rozumí „takový druh poezie, v níž neexistuje, pokud je produkována např. strojově, žádné osobní poetické vědomí se svými zkušenostmi, zážitky, vzpomínkami, myšlenkami, obrazotvorností atd., tedy žádný preexistenční svět, a v níž už psaní není žádným ontologickým pokračováním, jehož prostřednictvím by se mohl aspekt slov k světu vztahovat na nějaké já“ (1967: 121). Problémem tohoto pojmu je, že nemůže obsáhnout celé spektrum experimentální poezie, neboť automaticky předpokládá vyloučení osobnosti, která text tvoří. *Umělou poezií* tak můžeme zvat např. stochastické,² kybernetické, permutacionální a možná zčásti i konkrétní texty, nikoliv však básně, které zachovávají existenci autorského vkladu v podobě zamýšleného sémantického významu, gramatických struktur národního jazyka nebo přirozeného slovosledu.

Pojem *experimentální poezie* považuji v konečném důsledku za nejlepší možné vymezení.³ Je velmi přesný i přes šíři uměleckých prostředků, kterou musí obsáhnout, a zároveň je v dnešní době velmi dobře zažitý.

Je obtížné v krátkosti vyjádřit, jaké znaky experimentální poezii v souhrnu vymezují. J. Holý (2006: 826)⁴ říká, že „je založena na racionálním přístupu, přesné a promyšlené stavbě díla, ale otevírá se také náhodě a hře. Výsledné dílo není výrazem citů, lyrického postoje, ale konstrukcí jazykového materiálu.“ Nejdůležitějším znakem experimentálního básnictví je požadavek objektivity. Metafyzika lyriky a explicitnost epiky je nahrazena estetickou působností jednotlivých složek formy. Morální či filosofický aspekt je potlačen na úkor textové hry, ironie a absurdity. Důraz je kladen na maximální otevřenost významotvorných aktualizací.

Ve výše zmíněném *Prvním stanovisku mezinárodního hnutí* (1967: 98n.) se dá nalézt jedna z nejpřesnějších kategorizací oblastí, které pojem experimentální poezie zastřešuje. Je nutné si uvědomit, že tyto kategorie se namnoze překrývají a nevyjadřují hierarchickou úroveň:⁵

- **poezie konkrétní:** pracuje s jazykem jako s materiálem, vytváří z něho struktury a předává informaci především estetickou;
- **poezie fonetická:** je založena na fonémech, znělých částicích jazyka a všeobecně na všech zvucích vydávaných lidskými hlasovými orgány; může být realizována jak textově, tak auditivně;

2) Stochastický znamená náhodný; v případě umělé poezie je tím myšlen výběr lexika na základě náhodného principu s využitím řízenosti v podobě statistického předvýběru kategorií.

3) Jeho výhodou je, že postihuje jak vědecký, objektivní přístup experimentálních autorů k tvorbě literárního textu, tak i potenciální neomezenost využitelných metod. Jistou nevýhodou tvoří však logicky všeobsažnost spojená s vágností takového označení. Experimentální přístup k poezii je jistě vlastní předchůdcům i nástupcům zmiňovaného hnutí, a také proto se jen obtížně stanovuje přesné historické ohraničení proudu experimentálního básnictví.

4) In Lehár, Jan a kol. *Česká literatura od počátku k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004.

5) Např. pojem konkrétní poezie je ze své definice nadřazen všem kategoriím vyjma poezie objektivní (neboli evidentní).

- **poezie objektivní:** malířské, grafické, sochařské, hudební aranžování textu do podoby uměleckého objektu či artefaktu, umožněné aktivní spoluprací představitelů různých disciplin;
- **poezie vizuální:** slovo nebo jeho prvky jsou rozmístěny po ploše a pojmány jako centra vizuální energie; typickou formou je typogram;
- **poezie kybernetická, seriální, permutacionální, verbafonie** atd.

Považuji za nutné zmínit, že toto rozdělení není vyčerpávající. Úplně například pomíjí kategorii básnického happenignu a performance. Vynechává také v Československu hojně využívanou formu poezie návodné a textů, které jsou variacemi literárního stylu mimouměleckých oblastí (např. tvorba J. Koláře nebo L. Nováka).

6.1.2 > Od avantgardy k experimentální poezii

Experimentální poezie má svého přímého předchůdce v avantgardním básnictví 20. století. Už dříve však ve Francii Stéphane Mallarmé tvoří „z typografických postupů dominantní součást poetické koncepce, jež pochopila text a podobu textu jako vzájemně shodné“ (Kriwet, 1967: 163). Ve své sbíce *Vrh kostek nikdy nezruší náhodu* (vydáno až posmrtně 1914) rozkládá jednotnou grafickou podobu básně a zvýrazňuje slova, někdy i písmena, která mají neobvyklé optické nebo zvukové působení. Povyšuje tak formu nad obsah.

V podobné době píše odtrženě od hlavních světových proudů literatury německý básník Christian Morgenstern své *Šibeniční písně* (1900). Intenzivně se zabývá auditivní složkou textu. Některé básně zcela rezignují na tradiční lexikální prostředky jazyka a jsou složeny pouze z onomatopoií (*Veliké Lálu Lálu*), případně z grafických symbolů (*Noční rybí zpěv*).

Počátkem 20. století evropské umění ovládly různé proudy avantgardní literatury, které se vymezují vůči dosavadní poetické tradici, ale i vůči sobě navzájem. Ačkoli jsou postupy jejich tvorby značně odlišné, každý z nich nějakým způsobem přispěl ke vzniku experimentální poezie. Guillaume Apollinaire vydává v roce 1912 své *Pásmo*, které se snaží napodobit rychlost a proměnlivost doby ve formě básnického proudu slov. Na tuto snahu naváže Filippo Tommaso Marinetti svým manifestem futurismu. Sbíрка *Osvobozená slova* (1919) je vlastně zvukovou koláží zachycenou v písemné podobě s výraznou typografickou úpravou. Marinetti se tak projevuje jako pokračovatel Mallarmého a sám se stává předchůdcem fonetické a kinetické poezie. Jeho požadavek narušování syntaxe jej dává do souvislosti s expresionistou Augustem Strammem, který se pokouší řadit svá *slova-obrazy* podle zvukové působnosti a bez ohledu na jejich konvenční syntaktické pozice a flexi.

Ještě dále zašlo hnutí dada, které vzniklo během první světové války ve Švýcarsku, odkud se rozšířilo do Francie a Německa. Jeho představitelé Hans Arp, Marcel Duchamp a Tristan Tzara provokují svými předpověďmi o smrti umění a ve svém dadaistickém díle jakoby rezignují na významovou složku. Literatura vzniká za pomoci náhody, do-

stává různorodou grafickou podobou (až do té míry, že se v některých případech bezprostředně spájí s výtvarným uměním) a především rozkládá text na jeho materiál (slovo, hlásku). Tato kritéria řadí avantgardní tvorbu mezi přímé předchůdce konkrétní poezie. Ferdinand Kriwet se na tento fakt dívá kritičtěji. Říká, že tyto práce dadaistů a futuristů nedospěly „k znakům literatury, jež by byla chtěla přesáhnout katalog materiálů a jazykovou zásobu zboží, nýbrž zůstaly z větší části víceméně přímými demonstracemi grafických možností [...] materiálů“ (1967: 165).

Raoul Hausmann v roce 1918 maluje slova a písmové znaky na velká plátna. Dnes je považován za prvního zástupce letterismu, směru, který se plně rozvine v 50. letech a s experimentální poezií vytvoří krátkou, ale důležitou konjunkuru.

Přínos surrealismu experimentální poezii nebyl příliš velký, protože pokud jde o extrémní zpodobnění formy, představuje surrealistická metoda, zaměřující se na nitro člověka, vlastně krok zpět. Přesto například automatické psaní, poprvé aplikované André Bretonem v textu *Magnetická pole* (1921), rozšíří v šedesátých letech rejstřík konkretistů.

Hausmannovi následovníci ve využívání hlásky jako materiálu byli dvojího druhu. V první kategorii najdeme pokračovatele abstraktního malířství, kteří rezignují na sémantickou složku díla a soustřeďují se pouze na optické působení znaků na ploše. Sem patří dílo Franze Mona nebo Klause-Petera Diensta. V druhé kategorii prezentuje vizuální uspořádání hlásek poselství textu v dílech Ferdinanda Kriweta. Tyto průkopnické pokusy o propojení výtvarna a literatury našly uplatnění v letterismu, jehož manifest byl zveřejněn v roce 1946. Pravý rozkvět skupiny přišel až začátkem 50. let s díly Maurice Lemaître a Isidora Isou. Oba vytvářejí nové znakové sady nebo doplňují ty tradiční o nová písmena a tvoří z nich literární i malířská díla. V pojmech Jiřího Koláře o nich můžeme mluvit jako o *evidentních básnicích*.

Rozhodující vliv na vznik a rozvoj experimentální poezie měl po druhé světové válce Helmut Heissenbüttel. Jako první předestřel nutnost rozložit jazyk na jeho dílčí součásti a pracovat s ním jako s materiálem, čímž položil základní premisy konkrétního básnictví. Důvody tohoto kroku souvisejí s válečnou propagandou a zneužíváním literatury k účelu ovládnutí mas. Josef Hiršal a Bohumila Grögerová píší, že „Heissenbüttel zažil a zažívá svět, v němž byl jazyku upírán jeho vlastní smysl, v němž byl záměrně odtrhován zvuk a struktura slova od jeho významu, v němž propast mezi vědomím a poznáním byla rafinovaně prohlubována demagogií nejrůznějšího druhu“ (srov. Heissenbüttel, 1965: 98).

Další snahy autorů v různých zemích tvořily v padesátých letech zvedající se vlnu zájmu o nové způsoby práce s textem a v roce 1963 vyústily v sepsání *Prvního stanoviska mezinárodního hnutí*, které svým textem přímo definuje cíle a metody experimentální poezie. Stanovisko sdružuje autory konkrétní, fonetické, objektivní (evidentní), vizuální, fónické a permutacionální poezie ze čtrnácti zemí tří kontinentů. Mezi podpisy nechybí ani jména českých zástupců Ladislava Nováka, Bohumily Grögerové a Josefa Hiršala.

Právě tito tři autoři tvoří spolu s Jiřím Kolářem první vlnu experimentální poezie, která se začala formovat na konci padesátých let v Československu. Všichni svým způsobem navázali na své předchozí pokusy obměnit tradiční básnické postupy. Jiří Kolář dospívá k tvorbě redukováných textů a k pokusům s jejich plošnou organizací. V šede-

sátých letech se pak věnuje tvorbě návodné (destatické) poezie a zároveň se vyhraňuje i jeho výtvarné pojetí znaku, čehož nejčistším projevem se stává program tzv. evidentní poezie (básní z předmětů). Ladislav Novák se kolem roku 1958 stává průkopníkem zvukových, onomatopoických textů, což ho o několik let později přivede k tvorbě fónické poezie, zaznamenávané na magnetofonové pásky. Zároveň se jeho tvorba soustřeďuje na propojenost s výtvarnickými experimenty, jako jsou topologické kresby, asambláže a různé druhy koláží.

Josef Hiršal a Bohumila Grögerová se stali významnými následovníky idejí německého literárního teoretika a propagátora umělé poezie Maxe Benseho. Iniciativně překládali nejen jeho vědecké články, ale i umělecké texty dalších autorů z celého světa, z nichž v roce 1967 uspořádali výbor moderního básnictví s názvem *Experimentální poezie*. V roce 1969 na něj měl navázat sborník českých autorů *Vrh kostek*, který se však dočkal publikace až v roce 1993.

Díky částečnému uvolnění politické situace v druhé polovině šedesátých let se ozvučky hnutí rozšířily i po Československu.⁶ K jeho myšlenkám se přihlásili spisovatelé různých generací, z nichž velkou část tvořili výtvarníci. Matematický lingvista Ladislav Nebeský se ve shodě se svým povoláním věnoval textovému kódování (např. tvorbě textů v binární soustavě). Jiří Valoch a Vladimír Burda rozvíjeli především linii nesémantických textových realizací s výraznou vizuální složkou. Výtvarná intence se v návaznosti na lettristické hnutí stala dominantní složkou díla Karla Adamuse, Eduarda Ovčáčka či Jana Wojnara. Strojopisné básně (zejména různé formy typogramu) převážily na určitou dobu v tvorbě Jiřího Hůly, Václava Vokolka či Václava Havla. Zcela svébytnou poetiku v rámci experimentální poezie si vytvořil Josef Honys či Emil Juliš. Zatímco Honys dospěl k realizacím procesuálních textů a práci s novými znakovými sadami (metaznaky), Emil Juliš se zabývá zejména variačními a kombinatorickými postupy, transformujícími význam sdělení. Jeho blízkost konkrétnímu hnutí ho přivedla také k tvorbě konstelací, shrnutých do sbírky *Pohledná poezie* (1966). Jako další významné autory experimentální poezie šedesátých let můžeme jmenovat také Jindřicha Procházku, Miroslava Koryčana, Miloslava Topinku, Zdeňka Barborku či Milana Knížáka, který se zasadil zejména o prosazení akčního umění (happening, performance) v Československu.

Přestože většina autorů zůstala ještě nějakou dobu věrná proudu konkrétního básnictví, jejich publikační možnosti byly po roce 1970 vlivem ostrakizace nepohodlných autorů a literárních směrů omezené. Z mladší generace spisovatelů na metody zejména vizuální poezie navázali v sedmdesátých letech Pavel Rudolf, Dalibor Chatrný a Jan Hynek Kocman. Také v osmdesátých letech se objevovali v proudu experimentálního básnictví noví autoři. Někteří z nich se shromáždili okolo sborníku *Uprostřed průmyslové noci*, který byl uspořádán v roce 1983, ale vyšel až v devadesátých letech (byl mezi nimi např. literární teoretik a historik Jiří Trávníček). V této době také navázal Zdeněk Rotrekl na Julišovy průkop-

6) Mimo jiné k tomu přispěla i série přednášek Hiršala a Grögerové, uskutečněná v Klubu výtvarných umělců Mánes mezi léty 1962–1964. Dá se říct, že prvním skutečně iniciačním momentem experimentální poezie na našem území byl jejich seminář „O filosofii jazyka, statistické estetiky a současném experimentu“ z 20. prosince 1962.

nické pokusy s variačními postupy. Devadesátá léta se vyznačovala zejména znovuobjevováním experimentální poezie v rámci nakladatelské činnosti (zmíněná sbírka *Vrh kostek* (1993), vydávání sebraných spisů J. Koláře apod.), ale také rozvojem nových uměleckých proudů (fyzická poezie Petra Váši, streetart, konceptuální umění aj.), které se inspirovaly experimentálními výboji šedesátých let a jsou aktuální i v novém tisíciletí.⁷

6.2 > Aspekty tvořivosti se zřetelem k experimentální poezii

Tato kapitola osvětluje, jakými pravidly se kreativní procesy řídí a v jaké souvztažnosti se tyto procesy v kursu tvůrčího psaní váží k specifickým experimentální poezie.

Před plánováním samotného programu kursu je nutné se zamyslet nad tím, jakým způsobem člověk tvůrčí složky své osobnosti aktivuje, jaké motivace jej vedou, aby postupoval úsilí nacházet nové způsoby řešení, být inovativní a oprostít se od zažitých schémat. Dvojnásobně důležité je to při setkání s experimentální poezií, kterou můžeme pokládat za velmi nezvyklou a exkluzivní oblast literatury. Tvorba takového uměleckého textu je spojena se zvýšeným rizikem nezdaru a následného zklamání sama sebe. Pro některé účastníky může být obtížný už samotný fakt akceptace experimentální poezie jako hodnotného druhu umělecké literatury.

6.2.1 > Obecné otázky kreativity

Je zřejmé, že tvořivost je vlastní každému člověku. Cílenou činností ji jedinec může rozvíjet a uvolňovat tak svůj potenciál. Hlavním principem tvořivosti je objevování a invence. Různé psychologické směry kladou důraz na jinou složku kognitivní inteligence: kritické uvažování, vizualizaci, způsobilost generovat nové ideje, originalitu, fantazii atd. Nezanedbatelná je pro vznik invenčního díla jistě i role intuice nebo prosté náhody. Pro každý z těchto dílčích aspektů nalezneme uplatnění v jiné oblasti tvořivé práce. Vizualizace bude hrát velkou roli při řešení problémů prostoru a perspektivy, role kritického myšlení je důležitá při selekci nápadů. V součinnosti se tyto složky invence efektivně doplňují a umožňují jedinci být inovativní.

Inovace je produktem invence, je tedy realizací kreativního myšlení. Důležitou vlastností kreativity je právě produktivita neboli vytváření nových hodnot (uměleckých děl, nápadů atd.). Jaroslav Hlavsa (1985: 84)⁸ v opozici k ní vyčleňuje imitaci, která je re-produktivní. Cílem literárního tvůrčího psaní musí tedy být motivace k vymaňování se ze zažitých schémat a k psaní nového a hodnotného produktu.

Bylo by mylné domnívat se, že jednotné zadání na kursu literárního psaní vede k šablonovitosti a omezování originality. Chceme-li totiž „navyšovat tvůrčí potenciál

7) Obširněji historii experimentální poezie a jednotlivé autorské metody přibližuje např. Jiří Valoch v článku *České vizuální texty* (1991) či Tereza Dědinová ve studii *Písmo obrazů, obrazy z písma* (2008).

8) Hlavsa, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985.

jako složku osobnostní kapacity, je zapotřebí rozvíjet speciální schopnosti a dovednosti, [...] osvojovat metody tvůrčí činnosti, [...] nabývat tvůrčí zkušenosti“, jak se zmiňuje Hlavsa ve své knize *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti* (1981: 48n.).⁹ Praktická cvičení při řešení textotvorných problémů umožňují jedinci získávat právě takové zkušenosti, jež může následně aplikovat na problémy při volné tvorbě mimo čas literární dílny.

Kromě toho Zbyněk Fišer (2006: 114) zdůrazňuje, že role tvůrčího psaní nespočívá jen v rozvíjení specifických literárních dovedností, ale „tvorba textu je významnou součástí v procesu myšlenkového tvoření.“ Techniky, které v kursech užíváme, mají tedy širší dopad na celé spektrum činností vyžadujících kreativní myšlení, jak jsme je popsali výše. Pozitivní rozvoj kreativity se tak tedy může promítat do oblasti řešení problémů uměleckých i mimouměleckých.

A do třetice je vhodné uvést, že jednotná formulace výchozího bodu zadání může být naopak pro kreativní osobnost stimulem k individuálnímu řešení. Rozdílný přístup k témuž předmětu je v tvůrčí skupině nikoli možností, ale často hlavním cílem.

Jak již bylo řečeno, kreativita je proměnlivou konstantou. Jestliže chceme upevnovat zkušenost, kterou jsme kreativní činností získali, je nezbytné, aby neztratila svůj dynamický (tvořivý) charakter. „Aby zůstala tvůrčí, musí si zachovat tyto vlastnosti: alternativnost (zásobu více použitelných způsobů), flexibilitu a otevřenost, individualitu a disponibilitu“ (Hlavsa, 1981: 49). Ztráta dynamiky znamená posun k rigiditě, která je pravým opakem tvořivosti a je ze své podstaty reproduktivní.

6.2.2 > Experimentální poezie a kreativita

Setkání s konkrétní poezií můžeme z hlediska produkce i recepce považovat za mezní setkání s literaturou. Zmiňovaná krajnost není dána ani tak překračováním hranic písemnictví k jiným druhům umění, jako spíše extrémní povahou experimentu samotného. Jedná se o vykročení za hranice konvence, o setkání s něčím, co přesahuje meze zkušenosti. Teoretik experimentální poezie Max Bense prohlásil, že „experiment je kategorií začátku“ (srov. Hiršal – Grögerová, 1967: 251). Jistě tím mínil zavedení nových estetických norem, ale jeho slova můžeme vykládat i tak, že experiment je počátkem nového vnímání literatury. Když se setkáme s něčím novým a neznámým, co se vzpírá uchopení, jsme vystaveni riziku šoku, nezvyku a nepříjetí. A jestliže nám chybí opora v dosavadní zkušenosti, jsme vystaveni silnému tlaku entropie. Kreativní jedinci se podle Johna Daceyho a Kathleen Lennonové rádi vystavují stavu nízké redundance, protože je pro ně „zmatek zajímavější než pro jiné“ (2000: 94). Tvořivost je podle nich řízena neobvyklými okolnostmi a podněty, které vybočují z linearity naší zkušenosti.

Podobně to vidí Hlavsa (1985: 82), který tvrdí, že hodnotná kreativita se vyznačuje „účelným využitím extrémů, rozporů a polarit“ progresivním směrem. Invenční jedinec

9) Hlavsa, Jaroslav. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

zužitkovává i nezamýšlené a náhodné výsledky své práce. Zároveň je ale nutné zdůraznit, že kreativní práce není tápáním, ale zpravidla je přísně metodická. A to tím více, čím déle kreativitu cíleně rozvíjíme. Tvořivost můžeme tedy vnímat i jako nástroj, u něhož můžeme rozvíjet účelnost používání.

Tab. 1: Pole kreativity (podle Hlavsy, 1981)

Krajní vlastnosti	Střed	Krajní vlastnosti
Mnoho informací o předmětu		Málo informací o předmětu
Neúplnost souboru informací		Úplnost souboru informací
Složitost, různorodost souboru informací		Jednoduchost, stejnorodost souboru informací
Chaotické uspořádání souboru informací		Uspořádanost souboru informací
Pravdivostně neurčené informace		Pravdivé nebo pravděpodobnostně určené informace

Podíváme-li se na tabulku kreativního pole (tab. 1), vidíme, že při operacích, které popisuje levá strana schématu, zapojujeme ve větší míře fantazijní pochody, které pracují s vysokou mírou entropie a snaží se zaplnit chybějící informace, utřídit systém a zavést řád. Naopak pravá strana tabulky nárokuje lehké, schematické operace. Střední sloupec tvoří balance mezi dvojicemi krajních vlastností předmětu a vyžaduje heuristické operace. Levá strana, střed a část pravé strany tvoří tzv. kreativní pole, tedy průmět vlastností problému, který vyžaduje a podporuje kreativní řešení. Přitom tvořivost stimuluje jak problém neúplnosti informací, tak jejich nadměrné množství, vyžadující selekci. Vztáhneme-li Hlavsovu teorii na oblast tvůrčího psaní, vidíme, že většina běžných cvičení, která účastníci kursů tvoří, koresponduje s jejich znalostmi o světě (slova se skládají do vět, věty spolu korelují a vytvářejí fabuli atd.). Na druhou stranu vyžaduje plnění těchto úkolů heuristické operace. Velmi zjednodušeně můžeme tedy běžná cvičení zařadit do středního sloupce tabulky s přesahy na obě její strany. Oproti tomu cvičení z oblasti experimentální poezie (a literární experimenty všeobecně) se pro většinu účastníků pravděpodobně nebudou slučovat s běžnou čtenářskou a pisatelskou zkušeností a umístila by se spíše v levém sloupci tabulky. Ostatně chaotické uspořádání, pravdivostní neurčenost, různorodost a neúplnost souboru informací jsou pro větší část experimentální poezie charakteristické. Skutečně kreativní jedinci považují tyto vlastnosti problémů za výzvu svým schopnostem, méně tvořiví jedinci mohou být v takovémto uspořádání informací znejistění či bezradní.

6.2.3 > Experiment jako podmínka tvořivosti

Zvolíme-li jako téma kursu tvůrčího psaní experimentální poezii, je nutné uvažovat současně o motivaci takového kroku a především o cíli, který tím sledujeme. Je samozřejmě možné některé dílčí prvky, charakteristické pro experimentální poezii, využít jako ozvláštňení mezi „tradičnějšími“ zadáními textotvorných úkolů. Pokud zvolíme vhodná cvičení, dá se v takovém případě předpokládat bezproblémové přijetí účastníky. Velmi pravděpodobně však bude tento exkurs do oblasti experimentální poezie reflektován pouze jako zábavná hříčka pro zpestření programu. Za předpokladu, že tvoříme dílnu zaměřenou výhradně na experimentální poezii, máme možnost přivést účastníky k plnějšímu pochopení tohoto svérázného žánru, akceptování a adaptování jeho pravidel v rámci jejich vlastní tvorby.

Jak dokládá Petr Žák v knize *Kreativita a její rozvoj* (2004: 152, 154), existuje přímé sepětí postoje a schopnosti. Jak bylo řečeno, v případě cvičení zaměřených na literární experimenty lze oprávněně počítat s počátečním nepřijetím ze strany účastníků. Je tomu tak proto, že postoj (tedy připravenost k určitému druhu jednání) člověka je řízen schémata, vzorci chování, které si člověk buduje na základě svých zkušeností. Tato schémata jsou ze své podstaty konzervativní a mají tendenci k rigiditě, přichylování se ke známému. V případě, že se účastník kursu s experimentální poezií doposud nesešel, neslučuje se takové vnímání literatury s jeho postojem. Negativní postoj tedy silně ovlivní i schopnost tvořit experimentální texty a zamezí možnosti rozvíjet potenciál účastníka novým směrem. Tato vazba však funguje podle Žáka oboustranně. Při správném vedení kursu, které zahrnuje i interpretaci typických děl žánru, teoretickou explikaci jeho východisek a dobrou práci s motivací, může (a mělo by) dojít k pochopení a přijetí principů experimentální poezie. Tím se otevírá možnost rozšířit paletu literárních dovedností a rozšiřovat pole kreativity.¹⁰ Nově nabyté kompetence, které účastník uplatňuje s porozuměním principům, zpětně ovlivňují jeho postoj a rozšiřují jeho pole vnímání.¹¹

Pátráme-li po procedurách, které rozvíjejí tvořivé myšlení, nabízí nám Chalupa (2005: 19)¹² řadu možností. Nepřekvapí, že mezi nimi nalezneme pátrání, orientaci, explorační, produktivní myšlení, divergentní myšlení, generování idejí a hypotéz, heuristické postupy nebo fantazijní produkci. To jsou prvky, které tvůrčí psaní přirozeně rozvíjí. Integrální součástí rozvoje kreativního myšlení je však podle něj i experimentování a vytváření nových programů a kognitivních struktur. Klíčová je tedy do značné míry i inovace a přehodnocování známého.

Existují však i další dovednosti, které můžeme rozvíjet pomocí specifických tvůrčích aktivit, a právě na tyto méně obvyklé druhy myšlenkových procesů působí experimentální poezie při rozvíjení literárních kompetencí. Jedná se například o manipulaci se stávajícím materiálem, variace a kombinatoriku, transformace, transpozice nebo relační myš-

10) Viz Hlavsova teorie výše.

11) Tato teorie byla podrobně zpracována v kapitole 2.2.1 – Model zón komfortu a stresu.

12) Chalupa, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principal, 2005.

lení. Srovnáme-li tyto procedury s principy moderního a postmoderního umění (mezi něž experimentální poezie nesporně patří), dojdeme k překvapivé shodě. Typické formy konkrétní poezie jako konstelace, typogram, koláž, preparované, reduované, procesuální, strukturální a logické texty pracují s kombinatorickými principy a vyžadují myšlení v souvislostech.

Další důkaz funkčního sepětí experimentu a tvořivosti podávají Dacey a Lennonová (2000: 42): „Tvořiví lidé jsou schopni zkoumat možnosti a hrát si s teoriemi, což jim umožňuje vytvářet hypotézy, vyjadřovat absurditu, převádět z jedné formy na druhou a přetvářet koncepty do nepravděpodobných ekvivalentů.“ Tato hypotéza velmi přesně koresponduje s principy tvorby experimentální poezie. Experiment je vybočením z hranic známého a vytvářením kategorií nového. V intencích kreativní práce s literárním experimentem je hloubková proměna postoje a tvůrčích strategií uplatňovaných účastníkem kursu, a nikoliv jen mechanické kopírování postupů žánru. A jak dokládá Hlavsa (1981: 64), chceme-li opravdu rozvíjet tvořivé myšlení, musíme otrást „kognitivními schémata, ale i postoji, schopnostmi, motivy, hodnotami.“

Z tohoto úhlu pohledu se experiment jeví jako podmínka tvořivosti. A byt si nečiníme nároky na prosazení experimentální poezie jako jediné možné metody, která tomuto tvrzení odpovídá, je zřejmé, že se jedná o sepětí funkční.

6.2.4 > Experimentální poezie jako syntéza lineárního a laterálního myšlení

Kognitivní psychologie rozlišuje základní opozici myšlení lineárního a laterálního. Lineární uvažování se ubírá pokud možno přímou cestou a hledá co nejpřesnější odpověď, kdežto pro laterální myšlení je důležitější rozmanitost než správnost. Dacey a Lennonová (2000: 154) označují lineární myšlení jako selektivní (prováděná selekce se týká možností logického řešení problému) a laterální jako tvůrčí. Různé psychologické směry mají pro tuto dvojici pojmů i jiná označení – např. myšlení vertikální vs. horizontální¹³; konvergentní vs. divergentní.

Jak již bylo řečeno, kreativita se dává do souvislosti s laterální mozkovou aktivitou, protože podněcuje fantazii a tíhne k nelogičnosti, čímž nám dává možnost fabulovat v oblastech přesahujících naši zkušenost a každodenní realitu. Proč je tato schopnost důležitá pro básníky a literáty všeobecně, není třeba zdůrazňovat. Stejně tak percepce uměleckého textu se odehrává převážně v oblasti horizontálního myšlení. Čtení poezie přináší vnímateli řadu nových podnětů, které musí zpracovávat. Protože tyto podněty nevycházejí často z logiky konstrukce naší reality (nejde o pouhé vnímání znakových řetězců, ale obtížné a nejednoznačné přiřazování významů), je lidská mysl často nucena „definovat vztah k nově přichozímu elementu, zaujmout k němu stanovisko, být prozatím neúplné a zcela emoční, intuitivní“, píše P. Žák (2004: 40). Toto stanovisko se tak zpravidla řídí optikou líbí – nelíbí.

13) Jde o metaforické vyjádření, v němž vertikála představuje hloubkový průzkum zvolené cesty k vyřešení problému, kdežto horizontála hledání a vyhodnocování různých, byť i nezvyklých, přístupů k řešení.

Považujeme za důležité na propojení tvořivosti a laterálního myšlení poukázat právě kvůli distanci tradiční poezie od básnictví experimentálního. Experimentální poezie totiž zpracovává v uměleckých textech poznatky logiky, statistiky a jazykové kombinatoriky a obrací se „ke kontrolujícímu rozumu a ne k difúznímu citu; [jedná se o] umění, jemuž jde víc o požitek rozumu než o požitky ve slujích emoce,“ jak konstatuje ve své práci *Člověk, stroj a báseň* Siegfried Schmidt (1969: 7). Experimentální poezie je tedy z velké části propojena s lineárním, resp. konvergentním myšlením.

Marek Šulc (2006: 150)¹⁴ popisuje konvergentní uvažování z hlediska originality jako reproduktivní, kdežto myšlení divergentní jako produktivní, a tedy inovativní. Je třeba toto rozlišení přijímat s rezervou ze dvou důvodů. Obě složky v mozku působí v součinnosti a není možné je striktně oddělit, a hlavně užití známých a logických postupů vede často k inovativním výsledkům. Stejně tak zapojení vyšší míry logiky do kreativního procesu v oblasti tvůrčího psaní tedy neznamená automaticky vytváření děl neoriginálních a imitujících, tím pádem nehodnotných¹⁵.

Naopak, Dacey a Lennonová tvrdí, že tvořiví jedinci „jsou ve svém myšlení analytičtí, i intuitivní“ (2000: 101). Experimentální poezie se v tomto světle jeví jako účinný prostředek k dosažení syntézy rozvoje myšlení lineárního a laterálního, což může vést k přehodnocení postoje jedince k literatuře v oblasti tvůrčího procesu i textové recepcce.

6.3 > Metodika vedení kursu tvůrčího psaní se zaměřením na experimentální poezii

Následující pasáž je krátkým souhrnem poznatků, které se týkají praktických rovin lektorství tvořivého psaní. Teoretická východiska, objasňující, jak vzniká krok za krokem celistvý tvar kursu od počátečních úvah o náplni akce až po její realizaci, byla již nastíněna na začátku knihy.¹⁶ Další řádky budou tedy spíše shrnovat specifika přípravy dílen zaměřených na experimentální poezii a vychází z práce s převážně dospělými účastníky.

Definování hypotéz a cílů

Při plánování struktury programu je nutné si na počátku práce vymezit, jakých cílů chceme v rámci kursu tvůrčího psaní se zaměřením na experimentální poezii dosáhnout.

Jednotlivé dílčí cíle programu kursu obsahují například:

- oproštění od zažitých literárních schémat;
- okamžitou stimulaci fantazie a tvůrčích sil;
- odstranění individuálních tvůrčích bloků;

14) Šulc, Marek. Co nám o tvořivosti řekne psychologie a jak ji využívá zážitková pedagogika. In *Gymnasion*. Praha: Prázdňinová škola Lipnice, 2006, č. 5, s. 149–152.

15) Viz kapitola 2.1

16) Viz kapitola 2.3.

- odstranění bariér v oblasti tvorby, zejm. překážek ovlivňujících kreativitu jako postoj;¹⁷
- rozvoj literární komeptence;
- senzibilizaci pisatelů vůči postupům experimentální poezie;
- stírání hranice mezi poezií, prózou a různými druhy umění (literatura vs. výtvarné umění aj.).

Tyto cíle je nutno konfrontovat s očekáváním cílové skupiny.

Cíle kursů tvůrčího psaní, jejichž výsledky vyhodnocujeme v této kapitole, úzce souvisely i s otázkami výzkumnými. Zajímalo nás, do jaké míry jsou v tvůrčím psaní aplikovatelné postupy konkrétní poezie a experimentálních básnických hnutí, která zrodu konkrétní poezie předcházela. A pak především, zda a jakým způsobem tyto postupy obohacují soubor hodnot, jejichž prizmatem posuzujeme kvalitu vlastní tvorby i literatury všeobecně. Nejklíčovější otázkou přitom zůstává, jaké konkrétní přínosy v oblasti rozvíjení literárních kompetencí experimentální poezie pisateli skýtá.

Vycházeli jsme z předpokladu, že postupy a metody experimentální poezie mohou mít zásadní a velmi konkrétní pozitivní dopady na rozvíjení literárních kompetencí, které běžné techniky tvůrčího psaní nenabízejí nebo nabízejí pouze v omezené míře. V rámci hypotézy jsme predikovali, že netradiční tvůrčí postupy významně rozšiřují pohled na literaturu z hlediska recipienta. Zároveň jsme však považovali za pravděpodobné, že většinové čtenářské vnímání není na tento typ literatury navyklé, a proto budou mít účastníci problém její metody v rámci vlastní tvorby aplikovat, respektive považovat výsledné texty za umělecky hodnotné. To vedlo k úvaze o nutnosti pozvolného lektorského přístupu s důrazem spíše na jedince než na skupinu. Jako metoda verifikace cílů poslouží lektorovi dotazníkové šetření před zahájením kursu a po jeho skončení, doplněné o vlastní pozorování.

Dramaturgie kursů experimentální poezie

Tato kapitola poskytuje názornou ukázkou dramaturgických¹⁸ úvah spjatých s kursem tvůrčího psaní. Přestože bude pojednávat o konkrétních, realizovaných lekcích experimentální poezie, má následující text o vedení dílny doporučující charakter.

Praktická dramaturgie kursů zahrnuje tři hlediska. V první řadě jde o rozčlenění aktivit podle logické návaznosti jejich náplně od jednoduchého k složitějšímu (resp. od obvyklého k neobvyklému). Zpravidla na počátku setkání nabízíme aktivity, které jsou bližší běžné čtenářské zkušenosti. V případě mých kursů šlo o činnosti inspirované tvorbou různých avantgardních směrů, které experimentální poezii časově předcházely. Usiloval jsem tak o snadnější přijetí následujících úkolů frekventanty a zároveň o naznačení estetického kontextu, v němž experimentální poezie vznikla. Tento fakt výrazně napomohl pochopení a akceptaci odlišností experimentálního básnictví od tradiční poezie.

17) Podle typologie Žáka (2004) mluvíme o formách psychosklerózy (viz následující kapitola).

18) O dramaturgii viz kap. 2.3.2.

Vedle tohoto hlediska se dále snažíme řadit tvůrčí činnosti do programových bloků podle typu jejich zaměření (fonetická, evidentní, vizuální poezie), aby měli účastníci možnost vyzkoušet si různé úhly pohledu na tentýž problém. Tato část dramaturgie je důležitá zejména pro průběžné kursy. Naopak třetí hledisko je podstatnější pro intenzivní kurs. Akcentuje pestrost a vyváženost různých druhů programů a jejím hlavním cílem je zabránit monotónnosti a vyčerpání skupiny. Je nutné uvažovat o zařazení pohybových aktivit, času na obcerstvení nebo na rozборы poezie.

Kreativně je třeba v obou typech kursu (průběžném i intenzivním) pracovat také s výraznými dramaturgickými momenty akce, tj. jejím začátkem a koncem. Jako startovní bod začátku kursu volím metodu překvapení. Frekventanti dostanou za úkol vytvořit báseň z připravené sady předmětů, jako jsou mušle, lístečky s chemickými prvky, hrací karty apod. Tento vstupní moment šoku má účastníky naladit k vyšší vnímavosti vůči zaměření celého kursu a zároveň slouží jako prostor pro otevření diskuse nad otázkou konkrétní poezie a moderního umění vůbec. Následuje vysvětlení teoretických východisek a principů experimentálního básnictví.

V souladu s hypotézou měl pozvolný přístup a zvyšování nároků na frekventanty v oblasti rozšiřování pole postoje k experimentální literatuře zajistit osvobození od nánosů konvence a otevření mysli vůči vlastním experimentům. Pro zakončení kursů jsem proto zvolil nestukturované zadání, které požadovalo po frekventantech, aby vymysleli vlastní originální metodu inovace poetických struktur a touto metodou realizovali alespoň jedno dílo. K dispozici měli různé druhy výtvarných potřeb a rozličných předmětů, z nichž mohli báseň vyrábět. Byl jsem zvědav, jak si s takovým množstvím stimulační svobody poradí. Dacey a Lennonová (2000: 90) uvádějí, že tvořivý jedinec si dokáže přetvořit příliš těsné nebo nevyhovující zadání tak, že si upraví jeho pravidla. Naopak lidé, kteří se nechávají často svazovat stimuly, mají při neexistenci pevného zadání nebo jeho dvojnáznosti tendenci přijmout neexistující pokyny, aby se zbavili strachu z nesprávnosti svého počínání. Pokyny si vytvoří podle své zkušenosti, v níž se cítí bezpečně. Krom toho, že se závěrečné dílo mělo stát „opusem magnum“ kursu pro každého účastníka, mělo tedy sloužit i jako test vlastní kreativity a umělecké autonomie, resp. test schopnosti uplatnit dovednosti a strategie osvojené v kursu.

V obou typech kursů jsem shodně akcentoval zejména první hledisko dramaturgického postupu, tedy seřazení cvičení od jednoduchého ke složitějšímu. V průběžném kursu se osvědčilo shlukování aktivit do tematických bloků, neboť jednotlivé krátké lekce umožňovaly zaměření vždy na jeden metodický segment experimentální poezie (poezie vnímaná vizuálně, koláže a objekty). Pro blokový kurs nebyl tento přístup vhodný, protože vzhledem k intenzivní povaze této tvůrčí seance by mohlo snadno dojít k vyčerpání účastníků, zahlcovaných podněty podobného charakteru v krátké době za sebou. Volil jsem proto raději hledisko pestrosti rozložení úkolů v celkové struktuře programu. Do času, jenž byl jednotlivým aktivitám vymezen, byl započítán i prostor pro vzájemnou zpětnou vazbu a ohlédnutí za smyslem úkolu.¹⁹

19) Srov. kap. 2.3.4.

Tvůrčí blokády v kursech experimentální poezie

Strnulost postojů v oblasti estetických norem může být u některých jedinců velmi silná, obzvláště jsou-li konfrontováni s nezvyklými, exkluzivními žánry, mezi něž můžeme řadit i experimentální poezii. Takovýto druh strnulosti označuje David Goleman jako psychosklerózu: „Jedinec s příliš kritickou povahou ve většině případů nikdy nemění své názory a přesvědčení, přistupuje ke každému zadání s pevně danými kritérii, která odmítá v průběhu procesu měnit“ (srov. Žák, 2004: 49). Je třeba poznamenat, že tento druh rigidity je do jisté míry vlastní každému člověku; při psaní se může projevit jako kognitivní blokáda (srov. kap. 2.3.2.1). Samozřejmě s narůstajícími literárními zkušenostmi se pole vstřícného postoje rozšiřuje a projevy psychosklerózy jsou stále vzácnější. Oproti tomu starší lidé mají tendenci více se přichylovat ke své zkušenosti a méně se konfrontovat s jinými normativními měřítky. Ve vší obecnosti tedy můžeme říci, že u mladšího jedince, který si hodnotový žebříček a postoj k různým aspektům kultury teprve buduje, je snazší tuto překážku překonat. Účinným řešením je objasnění základních principů žánru a budování pochopení pro literární odlišnosti.

Chceme-li především předcházet vytváření tvůrčích blokády v rámci literární dílny experimentální poezie, je důležité postupovat od zadání, která ve větší míře korespondují s účastnickou zkušeností, k těm nezvyklejším a abstraktnějším. V každém případě je nutné při odbourávání bariér postupovat individuálně, protože zkušenost a postoj jsou charakteristiky pro každého člověka jedinečné. Zadání, které jeden účastník může pociťovat jako kognitivní disonanci,²⁰ může být pro jiného kreativní výzvou. Pokud se problém týká větší části skupiny, jedná se o chybný odhad instruktora a mylnou úvahu praktické dramaturgie před kursem. V takovém případě je vhodné se v příštím cvičení vrátit do oblasti, kterou účastníci akceptují. V případě špatné recepce jedním nebo dvěma účastníky použijeme metodu rozboru a tematizace problému, případně možnost individuálního zadání.

Pokud dojde u některého účastníka k tvůrčí blokáde, je třeba nahlížet na situaci komplexně z hlediska celé dramaturgie, obzvláště pokud se pohybujeme v intencích kursu úzce zaměřeného na určitý druh literatury. Vyčerpávající a systematický popis jednotlivých blokády v tvůrčím psaní a metod jejich odstraňování podává ve své knize Z. Fišer (2001: 53n.). Nebudu proto opakovat jeho poznatky a tlumočím pouze možná řešení tří typů blokády, které se týkají zadání práce a z mého pozorování jsou typické pro dílny experimentální poezie:

- **Nová tvůrčí metoda:** zbavit se stresu a v uvolnění opakovaně cvičit novou metodu bez důrazu na konečný výstup.
- **Neznalost tématu, resp. kritérií žánru:** vybrat přiměřené téma nebo dodat věcné informace o tématu.
- **Nesrozumitelné zadání práce:** precizněji zadat téma, cíl a podmínky práce.

20) Kognitivní disonanci můžeme charakterizovat jako rozpor mezi postojem a skutečným stavem věci, resp. reálnou obtížností úkolu.

Lektor a vedení dílny zaměřené na experimentální poezii

Lektor je zodpovědný za pocit dobře vykonané práce, který by měli účastníci po skončení kursu mít. Hlavními hodnotiteli by měli být ve fázi reflexe díla ostatní účastníci. Úloha lektora spočívá především v roli zadavatele, iniciátora a facilitátora tvůrčích aktivit a následně v roli moderátora diskuse. Zde pak je jeho hlavním cílem udržet kritiku ve věcných a přijatelných mezích a zajistit, aby míra pozitivní a negativní zpětné vazby byla alespoň v rovnováze.

Lektor by neměl lpět na rigidních podmínkách zadání díla, protože to znemožňuje kreativní proces (srov. Žák, 2004: 52). Obzvláště důležité je to při organizaci dílny experimentální poezie, protože experiment je především hledáním nových cest mimo zaběhané stereotypy. Pokud tvořivý jedinec zajde za rámec zadání při hledání vhodného tvaru výsledného textu, měl by lektor takovéto proaktivní jednání podpořit.

Pozornost je třeba také věnovat roli času a hospodaření s ním v jednotlivých lekcích. P. Žák (2004: 55) poznamenává, že „limit je vrahem kreativity“. Kurs tvůrčího psaní není závod a scénář není doktrína. Pokud to situace vyžaduje, je možné některé plánované aktivity z programu vyškrtnout. Důležitější je, aby se účastníci kursu cítili dobře a dostali stejně prostoru pro vyjádření svých názorů. Pokud se pisatel nemůže ujmout slova jen proto, že čas vyhrazený pro diskusi skončil, je chyba na straně lektora a účastník si vybuduje obranný postoj, který ztěžuje další komunikaci a prohloubí nedůvěru ve skupině. Stejně tak je v souladu s cíli kursu zařazovat flexibilně přestávky, které dávají účastníkům možnost vydechnout si a načerpat nové síly k dalšímu programu. Nicméně to neznamená rezignovat na časový plán, který jsme vytvořili. Vedení kursu vyžaduje jistou pružnost. Lektor by měl dbát na budování rytmu tvůrčího sezení (střídání různých typů práce) a řídit se při nakládání s časem potřebami jedince i očekávanými cíli skupiny.

Důležitým prvkem pro správný běh kursu je vzájemná důvěra. Příčinou agresivity na jedné straně a nedůvěry na straně druhé je „neurčení rolí, vědomé budování submisivního pocitu, nedostatečné homogenizace“ (Žák, 2004: 63). Velmi výraznou roli má v tomto případě správné myšlenkové naladění na začátku tvůrčího sezení. Pro prvotní stmelení skupiny, jejíž členové se navzájem neznají, se osvědčují různé druhy seznamovacích her a icebreakerů (krátkých her, které boří ostych). Pokud skupina přesto není dostatečně homogenní, je možné zařadit do programu některou z množství teambuildingových aktivit. Chceme-li zvolit aktivity, které jsou více spjaté s literaturou a příbuznými tématy, je možné vybírat z oblasti krátkých dramatických her, případně můžeme použít literární cvičení z oblasti skupinové tvorby. Jistou variantu v oblasti experimentální poezie představuje zadání *kybertextů*.

Lektor by měl být průvodcem po nezmapovaném území pisatelovy fantazie. V ideálním případě by jej měli účastníci pojímat jako jednoho ze svých řad, k němuž přistupují s respektem, nikoli posvátnou úctou. Dobru věci může pomoci, když se lektor v případě dostatku času aktivně zapojí do tvorby díla podle vlastního zadání. Tento akt společného psaní mu „umožňuje prohloubit vztah s účastníky, rozostřuje vyhraněné vnímání typu ‚my a oni‘ a dobíjí také instruktorské zásoby energie“ (Franc – Zounková – Martin, 2007: 87). Bezděčně se jeho text může stát zdrojem inspirace a podnětů pro tápající pisatele.

Výsledky kursu, hodnocení projektu

K vyhodnocení kursu, dílny (workshopu) nebo samostatných projektů můžeme použít pedagogický deník lektora, závěrečnou hodnotící diskusi s účastníky a krátké dotazníky. Reflexe účastníků vnímá lektor jako nezbytnou zpětnou vazbu.

Zhodnocení přínosu konkrétního absolvovaného kursu se v závěrečné reflexi účastníků výrazně individuálně diferencuje podle vstupních očekávání jednotlivců. Nejčastější reflexe kursu se zaměřením na experimentální poezii se týkaly seznámení s neobvyklou tvůrčí metodou. Větší část frekventantů uvedla, že experimentální poezie natrvalo ovlivnila spektrum využitelných literárních postupů jejich tvorby. Pro mnohé účastníky bylo setkání s experimentálním básnictvím momentem, kdy začali prozkoumávat meze vlastní tvorby nebo poezie jako celku. Pozorování na kursu i odpovědi účastníků potvrdily, že textotvorné aktivity rozvířily v účastnických skupinách otázky po smyslu a směřování literatury (a to nejen v kontextu vlastních textotvorných problémů).

Ze závěrečných výpovědí účastníků vyplývá, že právě hledání hranic poezie napomohlo k ujasnění si formální a obsahové stránky literatury, ve které se pisatelé chtějí nadále autorsky profilovat. Pro někoho to znamená potvrzení správnosti dosavadního směřování (které nemá s postupy experimentální poezie žádnou souvislost), pro jiného naopak změnu tvůrčích postupů, obohacení o metody, příp. inspirační zdroje, s nimiž se na kursu potkal.

Další přínos souvisí se zmapováním úseku dějin umění, o němž většina účastníků mívá jen mlhavou představu. Takového cíle je dosaženo přiměřeným výkladem lektora.

6.4 > Popis aktivit

Jak již bylo řečeno, vymezení pojmu experimentální poezie je poněkud problematické. Již ze samotné logiky tohoto označení vyplývá snaha nenechat se snadno zařadit, stále zkoušet postupy nové a neobvyklé, které se vzpírají čtenářské zkušenosti. V této kapitole předkládám soubor aktivit, které byly využity v rámci výzkumu.²¹ Některé z nich jsou přímo inspirovány literárním dílem konkrétního autora, některé jsou rozpracováním metodických principů, na nichž určitá část konkrétního básnictví staví, a další vznikly jako námět na nový, doposud nepopsaný druh experimentu. Lektor dílny experimentální poezie může na základě vlastní četby²² a fantazie pochopitelně

21) Zadání jsou často doplněna příklady. Není-li psáno jinak, jedná se o ukázky tvorby přímo z kursů experimentální poezie, jichž se můj výzkum týkal.

22) Uvedu alespoň orientační soupis nejzajímavějších básnických knih, z nichž je možné čerpat inspiraci: J. Hiršal a B. Grögerová: *JOB-BOJ*; J. Kolář: *Návod k upotřebení, Básně ticha, Vršovický Ezop*; J. Honys: *Nesmelián*; V. Havel: *Antikódy*; V. Burda: *Lyrické minimum*; E. Ovčáček: *Lekce velkého A*; L. Novák: *Pocť Jacksonu Pollockovi, Závratě čili Zdoufalství, Textamenty, Receptář, Lekce pana Hadlíze, Malý slovník naučný*; M. Koryčan: *Zamračené židle*; E. Juliš: *Pohledná poezie, Nová země*.

připravit i další zadání. Zde předložený soubor činností rozhodně není vyčerpávající.²³ Aktivita jsou v následujících devíti oddílech představeny zpravidla jako zadání cvičení.²⁴

Aktivita z prvního oddílu jsou ovlivněny zejména postupy avantgardních hnutí, která konkrétní poezii a jejím současníkům časově předcházela. O propojenosti těchto literárních směrů jsme pojednali už v kapitole Od avantgardy k experimentální poezii. Zařazení těchto cvičení do scénáře napomáhá pochopení historických souvislostí a vazeb na experimentální poezii.

Další oddíly už jsou inspirovány přímo experimentálními díly 50.–70. let. Rozdělení těchto kapitol kopíruje nejdůležitější metodické směry, které se v oblasti experimentálního básnictví vyvinuly.²⁵

Oddíl *Negramatické poezie* se věnuje problematice metodického rozbití struktury syntaktických zvyklostí. *Optická poezie* je zacílena na hru s vizuální podobou textu. Jednotlivé prvky díla tvoří jazykový materiál rozmístěný po ploše papíru tak, aby význam spoluvytvářela poloha znaků. *Fónickou poezii* oproti tomu zajímá poslechový plán básně a využití zvukomalby. Oddíl *Návody a parafráze* shrnuje návodnou poezii, jak ji propracoval ve svých dílech Jiří Kolář nebo Ladislav Novák. Vzhledem k podobnému formálnímu charakteru sem zařazuji i parafráze textů z mimouměleckých oblastí (recepty, staré snáře apod.). Kapitola *Koláže* se věnuje různým druhům zadání, které pracují s již vytvořeným textem (pretextem), který pod rukou umělce podléhá transformaci v dílo zcela nové kvality, jež tvůrce původního textu nezamýšlel. Do téže skupiny řadím i tvorbu básnických objektů, které se mi zdají svým pojetím kolážím blízké (ve smyslu propojení s vizuálně vnímanými druhy umění). Metoda *evidentní poezie* pracuje souhrnně s narušováním arbitrární vazby mezi označujícím a označovaným.²⁶ Tento druh básnictví vytváří nové znakové sady pro individuální recepci textu. Konečně poslední sekce shrnuje další nezařazené druhy literárních experimentů.

Je možné si povšimnout, že některá zadání, která předkládám k využití na kursech tvůrčího psaní, jsou méně návodná a jednoznačná než úkoly tradičnějších literárních dílen (srov. např. s Fišerovou učebnicí tvůrčího psaní, 2001). Často popisují, jak by měl vypadat výsledný tvar díla nebo princip tvůrčí metody, ale záměrně neuvádím,

23) Cennou zásobárnu konkrétních návodů k dalším cvičením také nalezneme v knize *Fyzické básnictví* (Host, 2011). Její autor Petr Váša svou koncepcí na hranici slam poetry a happeningu navazuje na postupy experimentální poezie šedesátých let a svoji metodiku zde rozpracovává na praktických příkladech, určených pro dílny fyzické poezie, formálně blízké performancím akčního umění.

24) Cvičení byla realizována paralelně se dvěma skupinami: první tvořili účastníci intenzivního (víkendového) kursu v Třebíči, druhou účastníci průběžného kursu, který se konal v Brně při Fakultě sociálních studií MU. Oba kursy proběhly v roce 2009, účastníky byli zájemci z řad dospělých.

25) Jsem si vědom neúplnosti a umělosti vytvoření této kategorizace, což dosvědčují podobné pokusy teoretiků experimentální poezie o zavedení jednotné systematizace v oblasti pojmenování (viz kap. 6.1). Nicméně i přes tyto limity mi připadá vhodné ji pro rozvrhnutí struktury kursu ve fázi dramaturgických úvah používat. Rozdělení různých druhů zadání do oddílů napomáhá lektorovi i účastníkům k plnějším pochopení širě záběru experimentální poezie.

26) Písmo je podle Peircova pojetí znakovosti druhem symbolické vazby k jazyku. Toto pevně sepětí se však původně vyvinulo z ikonické blízkosti znaku a významu slova (či jiného celku promluvy). Evidentní básnictví se navrácí k těmto počátkům a obnovuje původní ikonickou strukturu znakovosti „pisma“.

jak má účastník k finální podobě textu dojít. Vyplývá to z povahy literárního experimentu, který vyžaduje invenční hledání originální cesty k naplnění lektorova zadání. Pro správné pochopení úkolu účastníkem je tedy často žádoucí, aby měl možnost inspirovat se již existujícími texty experimentálních literátů, přičemž cestu k cíli bude hledat sám.²⁷

Zmíním se ještě o důležitosti zařadit do scénáře kursu tvůrčího psaní nácvik interpretace experimentálních básní. Ve výčtu zadání a aktivit totiž interpretaci nezmiňuji a ponechávám tak kapitolu kompaktní, vyčleněnou pouze pro aktivity z oblasti tvorby literárního díla. Cílem interpretačních aktivit v kursu je rozvoj recepční složky literární kompetence pisatele. Rozbor vybraných textů může výraznou měrou napomoci k pochopení a akceptaci uměleckých měřítek žánru. Analýza experimentální poezie je však problematickou oblastí. Strukturalistická interpretace, která je nejběžnějším modelem rozboru lyriky, předpokládá, že báseň je „celistvostí velké významové intenzity“ a pro vstup do textu se snaží „vyznačit si základní nositele soustředěného významového působení“ (Kožmín, 2005: 8). Opírá se tedy o domněnku, že lyrické dílo je souhrnem sémantických znaků a syntaktických pozic, které v součinnosti dávají básni význam. Nesnáž experimentální poezie spočívá v její snaze rozrušovat tradiční sémantické a syntaktické vazby a esteticky působit méně zdůrazňovanými složkami básně (vizualita, oralita), čímž tato vodítka strukturalistické metody pozbývají důležitosti, resp. nabývají zcela nové, aktualizované podoby.

Chceme-li aplikovat tradiční metody interpretace na díla experimentální poezie a využít je v kursu, je třeba pečlivě volit výchozí text. Pro výzkumnou skupinu jsem používal básně *Noci!* a *Výkřik* z Julišovy sbírky *Nová země* (1970; vyd. 1992). Stejně dobře by posloužily některé práce Jiřího Koláře (zvláště sbírky z 50. let). Rozluka s tradiční formou lyriky v nich není tak výrazná a především zachovávají významovou explikaci, rozložitelnou na součin vzájemně se doplňujících sémantických prvků. Lze na nich však demonstrovat pokus o hledání nové tvůrčí metody, což je přesně ten rys, pro který považuji za důležité interpretaci do scénáře akce zařadit.

Domnívám se, že v případě poezie, která ovlivnila oddíl negramatické poezie v této podkapitole (typickými zástupci jsou konstelace), by rozbor mohl sloužit pouze k vyloučení metody a strukturalistická analýza by šla uplatnit ve velmi omezené míře. Vůbec by to nebylo možné v oblasti umělé poezie, která je tvořena stochasticky, tedy statistickým výběrem lexika, a prakticky eliminuje možnost osobního poetického vědomí, které ji tvoří.

Poslední praktická poznámka: jednotlivá zadání z následujících oddílů často předpokládají práci s vizuálním plánem, s vizuální podobou výsledného textu. Proto je žádoucí, aby účastníci každé dílo vytvářeli na volný čistý list papíru. Výhodou je, krom výše zmíněných důvodů, i snadná manipulace pro případ vystavení nebo cirkulace textu mezi účastníky během fáze reflexe.

27) V praxi se například velmi těžko vysvětluje, jak vytvořit typogram. Z několika ukázek převzatých ze sbírky Václava Havla *Antikódy* (1993) si však dokáží účastníci vytvořit velmi dobrou představu (nemluví o inspirační síle, která z takového stimulu vyplývá).

6.4.1 > **Avantgarda a předchůdci experimentální poezie**6.4.1.1 > *Metafory*

Metafora je odedávna podstatným stylistickým prostředkem lyriky. Je druhem tropu, tedy druhem přenesení významu z jednoho objektu na druhý. Veliký význam jí přiřkly různé druhy avantgardních hnutí, zejména surrealisté, kteří z vrstvení nápaditých metafor učinili základní stavební princip své metody. Kromě estetických důvodů je k tomu vedla i touha zprostředkovat nejasnou realitu snu. J. Dacey a K. Lennonová (2000: 142) navíc upozorňují na vazbu mezi užíváním metafor a laterálním myšlením: „Používání metafor v řeči je upozorněním na podobnost mezi dvěma zdánlivě nepodobnými věcmi. To svědčí o procesu podobnému divergentnímu myšlení (kdy člověk přichází s originální myšlenkou namísto očekávané ‚správné‘ odpovědi).“

Účastníci si mohou v tomto cvičení procvičit svoji fantazii spojováním neobvyklých obrazů. Vyzveme je, aby tvořili ve třech fázích tvorby co nejnápaditější metafory:

Fáze 1: Vyberte si nějakou obvyklou věc denní potřeby a ve spojení „předmět jako...“ přiřaďte k pojmu myšlenkovou asociací slovo nebo slovní spojení.

Fáze 2: Zvolte si jednu ze základních barev spektra a přiřaďte k ní podobným způsobem jako v první fázi dějové přirovnání.

Fáze 3: Vyberte si člověka, kterého dobře znáte (kamaráda, příbuzného) a nově ho pojmenujte na základě nějakého vnějšího nebo vnitřního rysu. Pokuste se tak učinit pomocí rozvitě věty a tentokrát bez pomůcky v podobě spojovacího výrazu.

Ukázka:

Fáze 1	Fáze 2	Fáze 3
Žárovka jako rozjařené dětství	Zelená jako když jdu kolem rybníka	Jsi sýr po záruční době
Žárovka jako elysion much	Zelená jako když koušu do červivého jablka	Jsi ranní kocovina
Žárovka jako džbánku medu	Zelená jako když jaro začíná	Jsi neustálé cinkání v hlavě
		Jsi kostlivec ve skříní
		Jsi jako bys nebyl

(Michal S., Barbora D., František V.)

6.4.1.2 > *Zesurrealističtění*

Účastníci obdrží různé druhy textů z neuměleckých oblastí (vhodné jsou například novinové články, různé druhy návodů a jiných technických popisů apod.). Tyto texty mají

ozvláštnit použitím metafor. Zdůrazníme, že význam původního textu není pro práci podstatný. Důležité je objevování estetických kvalit a možností, které metafora skýtá.

6.4.1.3 > *Dadaistický klobouk*

Dadaismus byl vůdčím uměleckým směrem západní Evropy v období těsně po první světové válce. Jako první vyhlásil absolutní rozluku s tradičně pojímanou podobou básnictví a prohlásil umění za mrtvé. Založil tradici nonsensové poezie a díla jako nepředvídaného výsledku aktu tvorby. Jednou z neznámějších metod je dodnes vytahování náhodných slov z klobouku. Tento anarchistický počín znamenal úplné vyřazení rozumu a osobnosti autora z fáze vzniku básně. Později na tento odkaz navázali propagátoři stochastické poezie, kteří jej propojili s kybernetickou teorií informace tak, že zaměnili volbu náhody za metodu statistického výběru.

Zadání zní: Nastříhejte dostatečné množství slov z nějakého existujícího textu (např. novinových titulků) na papírové proužky. Vhodné je, aby použité lexikum obsahovalo ve větším množství slova citově zbarvená a expresiva, která vyvolávají množství konotací v mysli čtenáře. Vložte lístky do neprůhledné nádoby nebo obalu a nechte účastníky tahat jednotlivá slova a vlepovat je na své listy. Délka textu může být omezena počtem slov nebo časem.

6.4.1.4 > *Řízené dada*

Metoda je velmi podobná předchozímu cvičení s tím rozdílem, že účastníci mohou slova za sebe řadit libovolně (tedy mimo pořadí, v jakém je vytáhli ze zásobníku), případně mají možnost určité množství slov i doplnit podle vlastní vůle a dopsat je perem na list. Pracují tak syntézou náhody a vlastní kreativity. Nutnost reagovat na náhodné podněty může být pro mnohé novou tvůrčí výzvou. Příkladem rozšiřování původního básnického textu vpisováním celých vět je *Světadiv* (1917) dadaisty Hanse Arpa ve verzi z r. 1945 (česky 1989).

6.4.1.5 > *Automatický text*

Tvorba automatického textu je metodou volných asociací, jak ji popisuje např. Fišer (2001: 55). Doporučuje se mimo jiné jako rozechřívací cvičení nebo zadání pro frekvencianty, kteří podleli momentální neschopnosti psát (tvůrčímu bloku). Jedná se o proces, kdy účastník v určeném časovém limitu píše, cokoli ho napadne. Jediným důležitým kritériem je potlačení rozumové kontroly nad textem. Je nutné zdůraznit, že opravování a cizelování díla je během psaní nežádoucí. Vhodné je dát prostor intuici a asociacím, které obrazy výsledného produktu tvoří. Postup zpropagovalo dadaistické hnutí počátkem dvacátých let, používali ho ruští futuristé a uplatnil se i v experimentální poezii, jak

dokazují v textech sborníku *Vrh kostek* Josef Hiršal a Bohumila Grögerová (1993: 285). Při zadání úkolu je možné zadat impuls určením počátečního slova textu.

6.4.1.6 > *Abeceda*

Jedná se o typ básně, který pravděpodobně poprvé použil Arthur Rimbaud.²⁸ Po něm se o nápodobu pokusili i další významní autoři. U českého poetismu můžeme jmenovat Vítězslava Nezvala²⁹ a v oblasti konkrétní poezie Josefa Hiršala a Bohumila Grögerovou,³⁰ event. Ludvíka Kunderu. Vůdčí myšlenkou metody je hledání nového výkladu písmen a asociativní přiřazování metafor na základě individuálního básnického citu.

Zadání mohou plnit účastníci například na základě hlásek obsažených ve svém jméně (tím se cvičení podobá tvorbě akrostichu) anebo se může jednat o kolektivní cvičení, v němž jsou všechna písmena abecedy rozdělena mezi frekventanty.

Ukázka:

A - přístřeší na začátku cesty

B - v radostném očekávání C

C - tak blízko a přesto odsouzeni se rty nedotknout

D - polovina dokonalosti (*Michal S.*)

6.4.1.7 > *Blatného básně*

V českém prostředí měla na vznik experimentální poezie značný vliv i Skupina 42, jejímž členem byl mladý Jiří Kolář. Jejím vznikem se ohlásil oficiální odklon mladé generace básníků od metafyzických otázek života a příklon k popisu každodenní reality. Prostředím, z něhož Skupina 42 těžila, se stalo velkoměsto, „jeho drsná tvář, mnohovrstevnatost, mnohohlasost, mísení přírodní živelnosti s civilizací“, píše J. Holý (in Lehár a kol., 2006: 708). V tomto vyjádření tématu se však skrývá i popis metody, kterou využívali někteří z autorů, zejména pak Ivan Blatný. Ona mnohohlasost je totiž zastoupena v poetice Blatného prostřednictvím útržků vět a citací zaslechnutých náhodně v ulicích.

Zadání cvičení je jednoduché: účastníci mají asi půl hodiny na to, aby se rozešli po městě (nebo alespoň nejbližším okolí) a zapisovali si úryvky hovorů. Po návratu na místo setkání pak z nasbíraného materiálu vytvoří básnické dílo. Mohou si citace po libosti upravovat, případně vkládat do textu své nápady. Jako motivaci je vhodné přecíst některou z Blatného básní.

28) Narážím na známou báseň *Samohlásky*, poprvé uveřejněnou ve sbírce *Sezóna v pekle* (1873).

29) Báseň *Abeceda* ve sbírce *Pantomima* (1924).

30) Báseň *Abeceda z Odyssea* v souboru *Experimentální poezie* (1967).

(Petr Kuběnský)

Ukázka:

Já sem ho nechtěla zabít
 Říká jenom šiš
 Já sem mu na to řekla: budu s tebou
 Muž, který zabil smrt
 Ber si Ber si Ber si Ber si

Já se tady...
 A byl

Dostala důvěru až po čtyřech letech
 Bud rád, že není u tohoto stolu
 Tak a byly tady
 Životy, životy, životy, životy
 Po třech dnech už je neměly
 A nic proti tomu nenamítal
 (Pavel K.)

6.4.2 > **Negramatická poezie**6.4.2.1 > *Konstelace*

Konstelace jsou vytvářeny pomocí uspořádání několika plnovýznamových slov (nezřídka eufonicky nebo vizuálně podobných) po ploše papíru tak, aby se skládala v různé druhy relací při čtení textu. Satirická, případně filosofická pointa zpravidla staví na jednom nebo několika slovech, která z mechanismu opakování stejných lexikálních jednotek vybočují.

Cvičení je vhodné uvést některým známým dílem, které metodu užívá. Příklady lze hledat ve sbírkách Václava Havla, Josefa Hiršala nebo Ladislava Nováka.

Ukázka:

KŘÍŽExNÁPAD
 KŘÍŽExNÁPAD
 KŘÍŽExNÁPAD
 KŘÍŽExNÁPAD
 KŘÍŽExNÁPAD
 KŘÍŽExNÁPAD
 KŘÍŽENÁ=PÁD
 (František V.)

6.4.2.2 > *Makromolekuly*

Ladislav Novák svoji tvůrčí metodu popisuje jako specifický druh konstelací, „v němž jsou zdůrazněny asociativní vazby mezi jednotlivými slovy“ (srov. Hiršal – Grögerová, 1993: 184). Pojetí makromolekul je inspirované grafickou úpravou vzorců v organické chemii. Báseň se skládá z čísel, matematických znamének a znaků, které se užívají k zápisu poznatků přírodních věd. Všechny použité symboly mají v pojmovém rejstříku, který je k básni připojen, přiřazen slovní ekvivalent. Rekonstrukce fabule a způsob čtení je ponechán na fantazii čtenáře.

Ukázka:

Vztahy:

1 + 1 = 2

2 . 3

1 / 8 / 1

1 ! 9

1 => 4 + 5

4 + 1

5 + 1

1 => 6 ! 7

Významy:

1 člověk

6 podlaha

2 pár

7 nebožtík

3 stůl

8 hádka

4 kakao

9 nápad

5 jed

(Na motivy dramatu *Maryša*, Martin J.)

6.4.2.3 > *Topologický řetězec*

Topologické básně rozkrývají možnosti variability a mutačních schopností jazyka tím, že řadí za sebe slova tvořená různými základy, ale s podobnými koncovými či začátečními slabikami. Díky přísně nastaveným kritériím výběru použitelného lexika mají tyto texty schopnost produkovat význam v inovativních spojeních. Další estetický účinek pak přináší rozvrhnutí básně na ploše.

(Petr Kuběnský)

Ukázka:

Vítr
 trvá
 váním
 bývá
 chabý
 lícha
 halí
 líce
 celé
 léto
 touhy
 hynou
 váhy
 ...

(úryvek z knihy Hiršala a Grögerové: *Vrh kostek*, 2003, s. 319)6.4.2.4 > *Transformační báseň*

Úkolem účastníků je tvořit originální spojení slov postupným nahrazováním jednotlivých písmen jinými. Jejich spojení může vytvářet nové a nečekané sémantické vazby. Jinou možností je řazení výrazů za sebe na základě znělostní podobnosti. Toto cvičení navíc poukazuje na přínos využití eufonických hláskových řad v poezii jako takové.

Ukázka:

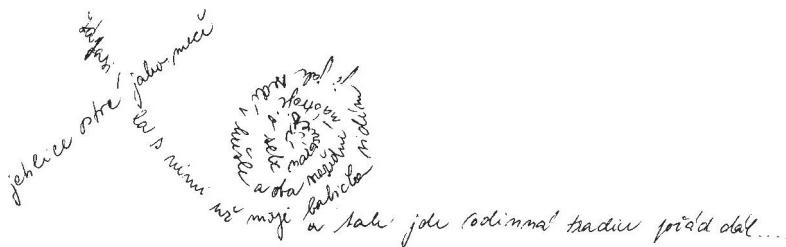
Vlahý půlměsíc
 půlí vrahy
 v půlnocích
 vrtkavé snahy
 vláčet plícemi
 splíny přes prahy
 drah vln Vltavy
 - klína Prahy.
 (Pavel K.)

6.4.2.5 > *Procesuální text*

Základní myšlenkou procesuálních textů je vyjádření pohybu v básni. Průběh popisovaného děje je naznačen pohyby samotného jazykového materiálu. Toto cvičení je vhodné uvést v pokročilé fázi kursu, kdy už se účastníci seznámili s možnostmi experimentální poezie a jejími základními formami. Cílem je vytvořit iluzi hybnosti (tedy pozvolného pohybu od něčeho k něčemu). Chceme-li frekventanty stimulovat konkretizací zadání, můžeme uvést, že se má jednat např. o průběh života od zrození po smrt. Konkrétní metodu si mohou zvolit sami. Může se jednat formálně o konstelaci, typogram nebo jakýkoli jiný druh básně. Příklady je možné najít v Nebeského paratextech (srov. Hiršal – Grögerová, 1993: 91), Barborkových procesuálních textech (tamtéž: 55–74) nebo v Havlově typogramu *Vznik a průběh manželství* (Havel, 1993).

6.4.3 > **Optická poezie**6.4.2.1 > *Kaligram*

Pražákadem vizuální poezie se stala tvorba Guillaumea Apollinaira, již je také inspirováno toto zadání. Účastníci mají za úkol vytvořit text básně vztahující se významově ke zvolenému předmětu a zaznamenat ho do podoby, která imituje jeho tvar. Jinou možností je pracovat tímto způsobem s již hotovým textem, který tak nabývá nové kvality (např. vypodobnění Poeova *Havrana* ve tvaru ptáka).

Ukázka:

(Jiřka S.)

6.4.3.2 > *Typogramy*

Při tvorbě typogramu je text redukován na pouhý shluk písmen a interpunkčních znamének, jejichž rozmístění na ploše listu představuje centra vizuální energie ve stylu abstraktní malby. Častěji však znaky pracují jako zástupné symboly pro zobrazení určité situace v básni vypodobněné. Nezřídka má tvar užitých písmen ikonický charakter ve vztahu k zobrazovanému objektu.³¹ Obvykle je k dourčení významu nejdůležitějším vodítkem název díla, který bývá ve vtipném kontrastu k textu samotnému. Nejznámějším představitelem tohoto typu poezie je v českém prostředí Václav Havel. Další příklady je možné najít v díle Vladimíra Burdy, Ladislava Nebeského či Jiřího Valocha (srov. Hiršal – Grögerová, 1993).

Ukázka z kursu:

Zmrzačený

X X X X X X X X X X X

X X X X X X X X X X X

X X X X X X X X X X X

X X X X X X Y X X X X

X X X X X X X X X X X

(*František V.*)

6.4.3.3 > *Barevná báseň*

Po dobu tvorby se pro účastníky stává list papíru malířským plátnem, na němž zachycují pomocí jednotlivých slov rozložených na ploše obraz. Tematicky se může jednat o jejich vlastní motiv (např. krajinku v okolí místa konání) nebo se předlohou může stát známé malířské dílo. Slovo je buď doslovným popisem vizuální reprezentace, nebo může být prostorem pro metaforické vyjádření. „Krajinka“ může být také zobrazena abstraktně, pomocí shluků písmen, vyplňujících prostor listu. – Jako úvodní stimul je možné použít Procházkovu *Jezerní báseň* (srov. Hiršal – Grögerová, 1993: 129).

6.4.3.4 > *Nelineární báseň*

Jako podklad pro tento typ textu je vhodné použít šablonu se strukturou, podobající se pletivu drátěného plotu (viz níže). Je v ní zaznamenáno pouze jedno výchozí slovo. Zbytek básně vyplňují účastníci podle své vůle a fantazie na vyznačená místa. Vzniká tak

31) Např. písmeno „i“ svým tvarem připomíná lidskou siluetu. Zmnožení této hlásky na ploše strany může opticky imitovat dav.

6.4.3.5 > *Strukturální analytická báseň*

Frekventanti obdrží při zadání strukturální básně narýsovanou mřížku o určitém počtu čtvercových polí. Jejich úkolem je mřížku zaplnit pozorováním jevů mikrosvěta (co nejmenších výseků okolní krajiny) v zajímavých vizuálních reprezentacích, přičemž do každého pole případně maximálně jedno písmeno. Po dokončení účastníci přímky vzoru vygumují a zůstane pouze text s velmi kondenzovanou významovou složkou v netradičním optickém uspořádání.

Následující ukázka ilustruje proces tvorby strukturální básně, konkrétně stav po jejím dopísání ještě před odmazáním narýsovaných čar (vlevo) a výsledný text (vpravo).

Ukázka:

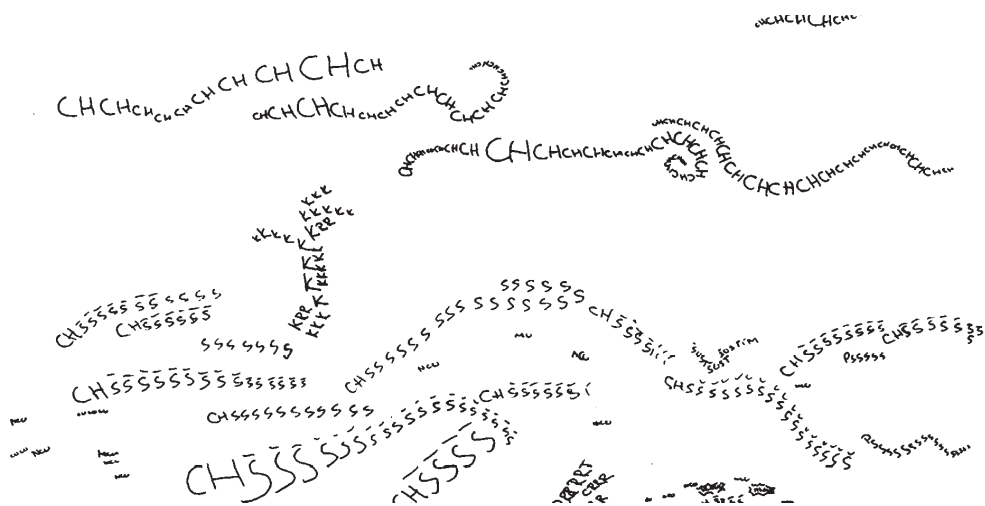
	p	o	s	l	e	d	n	í	
		h	ř	e	b	í	k		
z		r	a	k	v	e			
	m	l	a	d	í	k	a		
				o	d	h	o	z	e
n	ý	v	m	a	r				
					n	é	s	n	a
		z	e	o	u	h			
			r	a	n				
			u	t	í				
j	e	š	t	ě		m	l	a	d
š	í								
						d	í	v	k
								y	

m r a v e n
 e c
 s e v n ě m
 z t r a t i l
 m a l ý l e s
 z e z e
 l e n ý c h
 z á c h o d o
 v ý c h š t ě
 t e k v z h l
 í ž e j í c í c h
 m a r n ě
 k n e b i

(Mária S.)

Autorka (M. S., 2009) využila vizuálních možností, které rozložení do mřížky tabulky poskytuje. V textu je realizován posun od konvenčního rozložení textu (na každém z prvních čtyř řádků se objevuje jedno celé slovo či předložková vazba) k zhutnění výrazu v podobě kumulace slov nebo jejich rozdělení na více řádků. Mezislovní mezery (nebo jejich absence) se v takovém případě stávají produktorem významu při interpretaci.

Ukázka z práce účastníka kursu (výřez):



(Mária S.)

6.4.4.2 > *Tlumočníci*

V případě hry *Tlumočníci* se jedná o doplněk textotvorných cvičení zaměřených na zvukovou skladbu díla. Aktivitu jsem přejal z článku Timotei Vráblové, uveřejněném ve *Zborníku zo Sympózia o tvorivom písaní* (2006). Autorka popisuje její průběh takto: „Pomocí intonace, tempa, intenzity hlasu apod. [účastníci] vyjadřují prostřednictvím ‚nesmyslných‘ zvuků různé typy promluv – monology a dialogy“ (Vráblová, 2006: 82, přel. P. K.). Divadelní akt předvádí vždy jednotlivec nebo dvojice účastníků. Ostatní se snaží rekonstruovat předpokládaný obsah řeči a smysl děje. Následuje diskuse o skutečném významu rozhovoru.

Tlumočníci jsou vhodným úvodem do oblasti fónické a fonetické poezie. Mají navíc tu výhodu, že díky recesistickému charakteru odbourávají tvůrčí bariéry.

6.4.4.3 > *Onomatopoické básně*

Úkolem účastníků je vytvořit báseň složenou z neexistujících slov. Jediným kritériem výběru je jejich zajímavá zvuková stránka. Může se jednat o zvukovou abstrakci, rezignující na sémantický význam a určenou k hlasitému přednesu, ale lze užít i citoslovcí, pomocí nichž se prezentuje jistý děj. V tom případě je účelné využít strukturu některé klasické básnické formy (např. sonet či haiku). Inspiraci nalezneme také u Christiana Morgensterna v básni *Veliké Lálulá*.

Ukázka:

Neradno chodit temnou ulicí

elá elá huí huí
brble brble oi oi oi
bamábumábácáuí
hačí hačí ouha joj

éhle brmbrm ducduc hahá
uí uí uí hóóó
tudum tudum ouvej aha
pink pum uvá íje ó

blábílé huá ehé óme
zlé nene úha onodome
óió oné ohé ham

úuaua váme inó blam
lalúha pláplá onejam
mátámá hjé lánolome
(*Markéta F.*)

6.4.5 > **Návody a parafráze**6.4.5.1 > *Heslo snáře*

Cílem této krátké hříčky je napsat volnou, vtipnou parafrázi na motivy starých snářů. Styl jazyka by měl napodobit archaickou mluvu lidové literatury z přelomu 19. a 20. století.³² Poté, co účastníci sepíší dostatečný počet hesel, mohou z nich společnými silami vytvořit společný snář, dát mu zajímavou typografickou podobu, doprovodit ho ilustracemi apod.

Ukázka:

Holý zadek ve snu viděti – rychle sen zapomněti
Knihu otevřenou ve snu viděti – písemku druhý den psáti (*Martin J.*)

32) Parafráze a persifláže starých naučných knih z 19. stol. (ale i z období starších), zejm. snářů, bestiářů či kuchařek, se staly básnickou metodou využívanou zejména Ladislavem Novákem (*Malý slovník naučný*), ale k jejich inspiraci se hlásí i Jiří Kolář (srov. *Odpovědi*. 1995: 288).

6.4.5.2 > *Akční deník*

Občanský život provází množství různých druhů formulářů a úředních listin. Po vzoru Vladimíra Burdy (srov. Hiršal – Grögerová, 1993: 154–160) vytvářejí účastníci svoji vlastní zábavnou formu dotazníku pro čtenáře, který vybízí k doplnění.

Ukázka:

V příštím životě budete:

- A) KOMÁREM - dopustil jsem se prohřešku proti všem příkázáním, ale jsem milý
- B) KRYSOU - lhal jsem a podváděl, ale jinak jsem milý
- C) VRABCEM - utíkal jsem od všeho, co se naskytlo, ale jinak jsem milý
- D) MUŽEM - z výše uvedených důvodů (*Hana B.*)

6.4.5.3 > *Soutěž*

Pro zadání tohoto cvičení jsem využil formulář vytvořený Ladislavem Nebeským (in Hiršal – Grögerová, 1993: 109):

Soutěž o význam slova

podmínky soutěže

..... znamená

..... znamená

..... znamená

..... znamená *)

*) přebytečnou rubriku proškrtněte

Úloha účastníků spočívá v rozložení zvoleného slova na jednotlivé části (hlásky, slabiky), kterým je přiřknut nový význam. Po opětovném složení výrazu, nabývá použitý lexém zcela nové, mnohvrstevnaté determinace.

Ukázka:

Soutěž o význam slova guvernantka

podmínky soutěže

gu	znamená	pobídnutí k běhu
ver	znamená	červený nos
nan	znamená	rozježené vlasy
tká	znamená	kytku za uchem (<i>Jitka S.</i>)

6.4.5.4 > *Ichichvoři*

Tvorba ichichvorů, fantazijních tvorů, zahrnuje část výtvarnou i textovou.³³ V první fázi účastníci zpodobňují topologickou kresbou bájně stvoření podle své představivosti. Jediné omezení se týká metody kresby. Ichichvor musí být vyobrazen jedním tahem a čára se nesmí nikde křížit. Výsledné dílo připomíná aztécké reliéfní malby božstev.

Textová fáze představuje zpověď namalovaného antropomorfního netvora, jeho sny, cíle, různé aspekty života. Měl by také dostat jméno, které se stává názvem díla.

Ukázka:*Šátkovec vlnový*

Žije v lese,

žije v lese,

žije v lese.

Každý den u studánky
svou mocnou kadeř češe.

Zobanem svým vodu prolévá,
pod šátkem celé dny prodlévá.

Živí se zelení, co najde v lese,
co pod velkým palcem rozmáčkne se.

Bojí se hlasitých výstřelů,
muflonů, daňků a jelenů.

(Hana B.)

6.4.5.5 > *Receptář*

Receptář je zajímavou formou sebereprezentace. Může být užit i jako vstupní, seznamovací cvičení. Novákova metoda parafrázuje věcný, strohý styl kuchařských knih s tou obměnou, že text receptu prezentuje návod na kulinářskou „výrobu“ autora samého. Název receptu spojuje jméno tvůrce s labužnickou specialitou (např. „Masové bochánky à la František Pokorný“). V dalším textu účastníci jmenují suroviny, z nichž je možné pochoutku uvařit. Je možné přidat i podrobný popis výroby.

33) Autorkou tohoto cvičení (stejně jako níže u *Receptářů* a *Před obrazy*) je Pavla Kopečná. Cvičení je inspirované tvorbou Ladislava Nováka.

(Petr Kuběnský)

Ukázka:*Eintopf dle Fuxe*

60 % vody, 39 % masa s kostí, 1 % cizích látek a vakua

&

60 % schizofrenie, 39 % fantazie, 1 % cizích vlivů

&

60 % válek, 39 % valčíku, 1 % fraktury lebky

Ingredience mícháme dle chuti a nápadu kuchaře v nádobě tvarem a objemem zcela nevhodné, jakmile bude hmota dostávat tvar připomínající tělo člověka, přidáme srst, kosti, zapálenou sirku, malý křížek a krev nepřítele darovanou dobrovolně. (*Martin J.*)

6.4.5.6 > *Před obrazy*

Při uvedení na kursu je nutné mít s sebou reprodukci jedné nebo více známých maleb světových mistrů. Vytvářené texty představují nápadité návody, jak se před takovým obrazem chovat. Všechna díla by měla mít jednotnou formu, která začíná větou: „Před [název obrazu] od [jméno autora] dálej...“

Ukázka:

Před Výkřikem od Muncha stůj maniodepresivní a láduj lexaurin a absinth pij. Měj náladu vykřičet se z vzteku, mezi zuby cedit krev. A za zuby kusy masa, co jsi vyrval. Poslouchej metal a sto hodin si láduj dechovku. Kladivem ránu do hlavy a prorvat bubínky. Pak pomoč pocestný ze třetího patra. (*Martin D.*)

6.4.5.7 > *Čarodějnický rituál*

Návod tohoto druhu je nápodobou zápisů ve starých magických či alchymistických grimoárech, pojednávajících o výrobě kouzelných předmětů nebo popisujících čarodějné rituály. Konkrétní téma a obsah si určují účastníci. Může být například vztažen k aktuálním tématům a být tak satirickým komentářem k současným problémům (např. „Jak umixovat ideálního politika“) atp.

Ukázka:

Vyšívací jehla se od jehly šicí liší. A to především proto, že jehla vyšívací maluje po nocích obrazy na plátna ubrusů.

Proto vezmi kus stříbra (a to nejlépe z příboru po babičce) a roztav ho ve vlastní inspiraci nad pekelným ohněm nanejvýše minuty tři. Z tekuté a žhnoucí hmoty táhni nit na prst dlouhou a na vlas širokou.

Ucho jehly stvoř, až je stříbro chladné, trvá to stejně dlouho jako pláč osiřelého kojence za zimních nocí. Udělej to tak, že táhneš velblouda (pozor však na počet hrbů) po kamenitých cestách kritiky, až on sám si cestu skrz ucho jehly najde.

Vyšívej sám a buď tiše a rozjímej a třes se a mudruj a pln soustředění v domácích trepkách čekej, až se dílo vyloupne jako ořech ze skořápky. Přísně dodržuj vše shora uvedené, nebo nikdy nepovyšíš z krejčího na vyšíváče, protože vyšívací jehla se od jehly šicí přece jen v lecčems liší. (*Katka K.*)

6.4.5.8 > *Návody k básni*

Před začátkem psaní si každý účastník zvolí libovolné dílo známého básníka, který má charakteristický styl. Poté tvoří soupisku sloves, která vystihnou báseň v textové zkratce, představující jakýsi manuál k znovuvytvoření poetického díla.

Ukázka:

Vodník

seděl svítil šil
vstala vzala zavázala
šla prala spadla
žila byla stýskala si
dítě měla stýskala si
prosila a žadonila
toužila uprosila
smála se i radovala
přemýšlela strachovala
bála se plakala prosila
přišel volal zabil
(*Jitka S.*)

6.4.5.9 > *Podivuhodný atlas*

Frekventanti mají za úkol vymyslet co nejzajímavější pojmenování neexistujících tvorů nebo rostlin, které by chtěli osobně spatřit. Slova by měla znít jako ze starého herbáře nebo středověkého bestiáře. Případně je využívat netradičních a zvukomalebných slovních spojení, která vybízejí k vizualizaci v myslích posluchačů, resp. čtenářů. Atlas je možné doprovodit topologickými kresbami, kolážemi, muchlážemi či frotážemi. Inspirovat se lze také u Christiana Morgensterna básní *Nové názvy navržené přírodě*, jak ji zprostředkoval svým překladem J. Hiršal (srov. Ch. Morgenstern, *Bim–bam–bum*, 1971).

Ukázka:

Kudlanka bezbožná
 Dřevinatka svíjívá
 Rostlinek fotogen
 Smíchořeht
 Poser omítkožer
 Kamínek suchovodní
 Flurt určitý
 Nechutník požar
 Dvounožka nekonečná
 (Martin J., Pavel B.)

6.4.6 > **Koláže a objekty**6.4.6.1 > *Spečené texty*

Tento typ zadání vyžaduje existenci výchozího textu. Pro potřeby kursu poslouží například novinové články. Úkolem frekventantů je narušovat v pretextech sémantické uzly a tím zcela vychýlit význam výpovědi. V praxi se jedná o selekci vět a slovních spojení, která následují v textu za sebou a která posléze vytvoří výsledný produkt. Inspirativní příklady lze nalézt v básních Ladislava Nováka (srov. Hiršal – Grögerová, 1993: 190n.).

Ukázka:

Eurobyrokrat vydal rukověť bezpohlavní obležené pevnosti. Zejména dopravní opatření bude úzce spolupracovat. Antikonfliktní prezident s doprovodem upozornil, že pumy jsou důležité. I v jiných oblastech, zejména ohledně klimatické změny v uvažování politiků. Legislativa je ambicióznější než Obama, odtajnil britpopový festival v areálu, kde i letos inženýrka řídí oříšek. Má spoustu plánů, jak znásobit půvab estetickou chirurgií. Vepřová kýta bez kosti i Novákovo tradiční cigáro z první ruky dnes zahájí erotickou reflexi mužského světa. Každou sobotu jako nová protahovačka, fréza, dlabačka nabízí své peníze za solidní úrok. Astroložka nehledá garantované ženy, zažila nadrženého hřebečka. Nachází se 13 km od Blanska a sledujeme ho na každém kroku. (Radovan K.)

6.4.6.2 > *Restrukturalizace básně*

Použitým výchozím materiálem jsou lyrické básně středně dlouhého rozsahu, které lektor rozstříhá před vysvětlením zadání na jednotlivé řádky. Každému účastníku případně jedna rozdělená báseň. Podle své libovůle ji může znovu sestavit v pořadí veršů, které si sám zvolí.

6.4.6.3 > *Fragmenty*

Frekventanti píší báseň neznámého autora nalezenou po sto letech. Jiným typem zadání může být dopis objevený v prasečím kališti. Určující je, že výsledný objekt musí i vizuálně naplňovat zadání. *Fragmenty* je tak vhodné uvádět v přírodním prostředí, které poskytuje dostatek zdrojů k uměleckému znehodnocení čistého papíru.

6.4.6.4 > *Streetart*

Hnutí pouličního umění se vyvinulo ze subkultury graffiti v 70. letech. Své kořeny má nicméně v tvorbě objektů avantgardních hnutí a experimentálních výtvarníků 50. a 60. let, mezi něž patřili mnozí autoři konkrétní poezie.

Úkolem účastníků je vytvořit text, který reaguje na potřeby génia loci, kam má být dílo zasazeno. Tvorba instalací vyžaduje delší čas, než je u většiny zadání obvyklé. Zahrnuje totiž obhlídku vhodných lokací, psaní textu, volbu vhodného výtvarného řešení a posléze čas na samotné umístění díla.

Formou se může jednat o slogan, báseň, vtipnou parafrázi komerčních hesel, přísloví apod. Tvorba má často sociálně-kritické přesahy. Reaguje na ideovou vyprázdňenost moderního města či devastaci přírodních celků.

Ukázka (Radovan K.):



6.4.7 > Evidentní poezie

6.4.7.1 > Předmětová báseň

Zadání předmětových básní je velmi volné. Jde o to tvořit poezii pomocí sady materiálů, kterou každý z účastníků obdrží. Spektrum předmětů, které lze použít, je poměrně různorodé. Může se jednat o hrací karty, lístečky s chemickými vzorci, kameny, mušle či staré klíče. Běla Kolářová používala například žiletky (srov. Hiršal – Grögerová, 1993: 240).

Diskuse nad metodou a významem může být pro účastníky obohacující zkušeností. Doporučuji předmětovou poezii využít pro první vhléd do oblasti evidentního básnictví. Pokud se účastník tomuto nezvyklému způsobu pohledu na literaturu poddá, může se stát z tvorby uvolňující zážitek. Inspirativního srovnání docílíme, pokud dáme před předmětovými básněmi účastníkům totéž jednoduché zadání („napište báseň“), které se ovšem realizuje prostřednictvím konvenčních způsobů poezie: tedy pomocí básnických obrátů, přirovnání, rýmů a slovního materiálu všeobecně. Většina účastníků v reflexi potvrdila, že nezvyklý materiál je stimuloval k započetí tvorby ve výrazně vyšší míře.

6.4.7.2 > Číselný rytmus

Každý frekventant kursu obdrží tutéž báseň, kterou má přepsat do numerické reprezentace.³⁴ Převod se ovšem netýká obsahu, ale rytmu a plynutí básně. Výběr a aplikace metody jsou na každém jednotlivci. Může jít o zašifrování prostředků metrického impulsu do číselného kódu, ale také o prostý převod do numerické reprezentace na základě individuálního cítění. Výsledný text je možné jakkoli graficky uzpůsobit.

Ukázka:

-1 0 (Než usneš)

$$\frac{7}{4-3}$$

$$-2+(-3)+(-4)+(-5) \Rightarrow -7$$

8765
 10071100710101700711
 $\sqrt{3^2}$
 1-0
 3 2 1 0 0 0
 2 2 2 4 8 16
 0<118
 88 111
 1 0,8 0,6 0,5 0,4 0,3 0,25 0,2 0,18 0,15
 111 000

(Radovan K.)

34) Jako inspirační podnět může posloužit *Numerická báseň* Jiřího Valocha (Hiršal – Grögerová, 1993:18).

6.4.7.3 > Čínský znak

Na ploše volného listu účastníci tvoří vlastní, smyšlený kaligrafický znak pro slovo báseň. Tvarově se mohou inspirovat ve východoasijských systémech ideogramů.

Ukázka:

(Jitka S.)

6.4.7.4 > Nová abeceda

Cílem tohoto cvičení je vytvořit abecedu neexistujícího národa. Nemusí se nutně jednat o alfabetský systém; je možné se přidržet třeba podoby piktogramů, které vyjadřují v jednom znaku celé slovo nebo dokonce větu. Pisatelé by při prezentaci měli být schopni popsat, jaké jsou základní rysy kultury fiktivního obyvatelstva, a demonstrovat na tomto základu, proč se v ní vyvíjel sémantický systém do prezentované podoby.

6.4.8 > Výčtová poezie

6.4.8.1 > Z čeho se dělá báseň

Tento program ideově navazuje na tvorbu předmětových básní. Vyzveme účastníky, aby zapojili fantazii a vypsali co nejvíc možných druhů materiálu, z nichž se dá vyrobit báseň.

Ukázka:

kusy barevných papírů
odřezané zbytky květin
polámané sirky
co ještě použít
k výrobě básní?
staré mince
šroubky a maticičky
a několik druhů podložek
kávová zrna

prasečí štětiny
divočáka kel (*Hana B.*)

6.4.8.2 > Řády

Lektor vymyslí jednoduchý začátek věty, která provokuje k doplnění, a nechá ji účastníky dokončovat v různých variacích. Jako modelový příklad posloužila báseň Konrada Baldera Schäubelena (in Hiršal – Grögerová, 1967: 81), kde každý řádek začíná formulací „své řády nosím...“. Účastníci mohou tento text vztáhnout metaforicky na svoji osobu a odpovídat na otázky kde?, kam?, proč? atd.

Ukázka:

Své řády nosím křivolakostí Starého Města
Své řády nosím s hrudí vypjatou
Své řády nosím jako noty na buben
Své řády nosím oděný všedností
Své řády nosím často s dřívím do lesa
Své řády nosím ve futrále od kytary
Své řády nosím „for daily use“ (*Martin D.*)

6.4.8.3 > Sypká báseň

Metoda výčtu je v tomto případě soustředěna kolem asociací k určité substanci, resp. k nějaké její vlastnosti. Podle potřeby se tedy název cvičení může měnit na schnoucí báseň, žlutou báseň, hořící báseň atd.

V prvním sledu účastníci kursu sepisují seznam volných spojení k substanci, z níž text vychází. V druhém kroku tato slova rozvrhují po ploše papíru tak, aby i vizuální podoba odpovídala popisované vlastnosti (v případě sypké materiální reprezentace mohou být slova znázorněna jako pomyslná zrnka písku v přesýpacích hodinách). Předlohu naleznete např. v *Tekoucí básni* ze sbírky Jiřího Koláře *Básně ticha* (1994).

6.4.9 > Jiné druhy experimentů

6.4.9.1 > Kybertext

Kybertextové dílo vzniká statistickým výběrem lexika, které je dosazováno do obecné formulace větné konstrukce. Takto vzniklé stochastické básně zastupují funkci počítačového programu, který text vytváří.

Před uvedením cvičení si lektor připraví větnou strukturu, do níž budou frekventanti dosazovat náhodně vylosovaná slova či frazémy. Výrazy jsou napsány na samostatných lístečcích rozdělených do několika osudí podle slovních druhů a jejich tvarů. Účastníci jsou rozděleni do skupin po dvou až čtyřech lidech. V týmech si rozdělí funkce, které budou v procesu výroby textu zastávat (losování určitých slovních druhů, zapisování), a poté začnou vytahovat z osudí jednotlivá slova v logickém pořadí, v němž se tvary objevují ve větné konstrukci. Proužek papíru po vylosování a zapsání vhodí zpět do nádoby. Je vhodné, aby každé osudí obsahovalo maximálně deset výrazů

Pro účely kursu můžete využít jednu z následujících struktur permutací:

- a) 2 osudí:** jestliže [činitelské substantivum] [sloveso ve 3. os. sg.], pak [činitel. substantivum] [sloveso ve 3. os. sg.]
- b) 4 osudí:** [adjektivum] [dativ adj.] [sloveso ve 3. os. sg.], [adj.] [dativ adj.] [vazba slovesa a substantiva]

Ukázka:

Afroamerický plodnému věří, prorostlý libovému zpívá hymnu
 Čistý barvicímu vzdoruje, ligový plodnému říká hovado
 Pohodový libovému odpouští, fixovaný plstnatému slibuje nebe
 Ligový plstnatému věří, afroamerický plodnému sahá do záňadří
 Překoceny červenému uskakuje, fixovaný maskovanému bere potěšení
 Prorostlý plstnatému uskakuje, překoceny barvicímu sahá do záňadří
 Pohodový plodnému vzdoruje, afroamerický sedajícímu si kopíruje úkol
 Jalový sedajícímu si uskakuje, úzkopsrý plodnému kopíruje úkol
 Hrabivý červenému uskakuje, úzkopsrý libovému slibuje nebe!
 (František V., Barbora D., Radovan K.)

6.4.9.2 > *Seriální báseň*

Seriální báseň zkoumá strukturu věcí, které nás obklopují. Pisatelé mají jediný úkol: zvolit si výchozí bod (předmět), který pak rozkládají na stále menší částice, z nichž se skládá. Činí tak formulací: „něco je plné něčeho (a to je plné něčeho a to je plné...)“. Je možné držet se logických predikátů, ale stejně dobře lze stavět výpověď metaforicky.

Ukázka:

Malinká matrjoška s červeným šátkem je uvězněná ve větší
 matrjošce se zeleným šátkem, která je uvězněná ve větší
 matrjošce se modrým šátkem, která je uvězněná ve větší
 matrjošce se žlutým šátkem, která je uvězněná ve větší

matrjošce s hlavou Obamy vystavené v ruském obchodě
s českými suvenýry v Celetné ulici v pravé poledne (Katka K.)

6.4.9.3 > *Logický text*

Logická báseň se tvoří velmi podobně jako báseň seriální. Pouze princip dekonstrukce nahrazujeme principem logické kauzality. Použitá struktura vypadá takto: „přijde-li něco, stane se něco, stane-li se něco, přijde něco.“ V případech obou zadání vzniká otevřený text, který čtenáře vtahuje do procesu vzniku a nutí jej přemýšlet nad pokračováním.

Ukázka:

Přijde-li Smrt, poddám se zmaru, a udělám-li to, budu sama, když budu sama, vyhnu se zrcadlům, když se jim vyhnu, nepoznám se ve vodě, když se v ní nepoznám, neproměním se v narcis, když nebudu narcisem, budu dýchat, dokud budu dýchat, ztratím se v myšlenkách, když se v nich ztratím, nenajdu oporu, nenajdu-li oporu, spadnu do hlubin, a spadnu-li tam, přijde Smrt. (Mária S.)

6.4.9.4 > *Nová sémantika*

J. Hiršal a B. Grögerová pro tento druh básně navrhují pojmenování „syngamický text“. Každý účastník si z libovolné knihy vybere náhodně pět plnovýznamových substantiv, mezi nimiž bude následně hledat sémantické vazby. V krátkém textu, který frekventant vytváří, se smí objevit pouze těchto pět podstatných jmen. Spojovat je může dalšími slovními druhy. Vzniká tak řízená permutační báseň s velmi originálními způsoby konektivity. Inspirativní může být básnická sbírka Josefa Hanzlíka *Úzkost* (1966).

Ukázka:

Učení svatí se štítí lidskosti
marná lidskost hledá cizince
hřích se snaží žít i bez písma
a životy napomáhají lidskosti
tajemný cizinec začíná mlčet o písmu
a nakonec svatí změň životy
(Barbora D.)

6.4.9.5 > *Deklinace*

K inspiraci posloužila Havlova báseň *Vzor lid* ze sbírky *Antikódy* (1993). Skupina má vymyslet text, v němž bude užito pouze jedno české substantivum skloňované postupně ve všech sedmi pádech. Podobné zadání předkládá i Fišer ve stejnojmenném cvičení (2001: 148), nebo ve cvičení *Rozvinutá deklinace* (2001: 77).

Ukázka z kursu:

Má motorka stála samotná
Nechtěl jsem být bez té motorky
Tak jsem šel ke své motorce
Sedím teď na ní, sedlám svou motorku
Říkám jí, pojedem, motorko, na výlet
Když tak přemýšlím o mé motorce
Jsem rád, že jsem s motorkou
(*Martin J.*)

6.4.9.6 > *Příliš otevřená věta*

Na úplný závěr jsem ponechal příklad drobného cvičení, vhodného pro účastníka, který dokáže snadno aktivizovat kreativní složky svého myšlení, plní textotvorné úkoly dříve než všichni ostatní a prostoje při dopisování stávající úlohy se mu zdají moc dlouhé.

Úkol zní: vymyslete příklad „příliš otevřené věty“. Zadání je úmyslně mnohoznačné, metaforické a blíže nespecifikované. Je třeba zdůraznit, že nejde o to naplnit ho textem, který vychází z exaktních poznatků české gramatiky. Stimulace, která by jiným účastníkům přišla příliš abstraktní, se pro takového jedince může stát výzvou. Podobných drobných úkolů je možné vymyslet větší zásobu a flexibilně je používat.

6.5 > **Shrnutí**

Poté, co jsme představili strukturovaný soubor cvičení a jejich zadání s ukázkami některých řešení, můžeme na tomto místě stručně shrnout, jaké možnosti kursy tvůrčího psaní zaměřené na experimenty s poezií poskytují. Ukazuje se, že práce s tvůrčími metodami a postupy autorů experimentální poezie (či s návody z básnických textů odvozenými) je stimulativní a inspirativní i pro pisatele bez dosavadní autorské zkušenosti s tímto typem poezie, resp. s tvorbou poezie vůbec.

Užité metody vedou k oproštění od zažitých literárních schémat. Textotvorná cvičení v oblasti experimentální poezie patří k náročným úkolům, vyžadují proto více procvičování. Důležitá je tedy promyšlená dramaturgie kursu, která zohlední postupný přístup

k nezvyklejším druhům poezie. Lektor počítá s dynamickým proměňováním tempa práce, s možností pozvolného hledání i bouřlivého spontánního experimentování.

Neméně podstatné je postupné objasňování historického kontextu a estetického kánonu experimentální poezie, kdy lektor nejen vyloží, proč a na jakých základech experimentální básnictví vzniklo, ale poukáže i na jeho projevy v současných druzích umění a organicky do průběhu lekce začlení interpretační cvičení. Celá tato oblast plně využívá rozmanitých projevů intertextuality, jak o ní byla řeč v kapitole páté.

Prohlédneme-li si popisy oddílů, do nichž jsem aktivity členil, je jasné, že došlo k setření či prostupnosti hranice mezi různými uměleckými disciplínami. Pokusil jsem se zohlednit jak průniky do oblasti výtvarné (oddíl optické poezie, ale i množství dalších jednotlivých cvičení), tak poslechové (fonetická poezie), některá cvičení zasahují do více uměleckých disciplín současně. Zadáni cvičení *Streetart* pracuje s prvky performance a konceptuálního umění, tvorba koláží a objektů spadá do oblasti moderního výtvarného umění, výstupy cvičení *Ozvučení místa* nebo *Číselný rytmus* působí i vizuálně. Tato provázanost se stává klíčovou složkou pro otevření diskuse nad směřováním současné literatury a umění vůbec. Teoreticky zde tvůrčí psaní opět navazuje na bádání z oblasti intermediality.

Součástí cílů výzkumu v popsáných kursech bylo rozšířit pomocí postupů experimentálního básnictví pohled na literaturu z hlediska recipienta. Ověření této skutečnosti sloužil závěrečný dotazník pro účastníky obou kursů. Takřka všichni respondenti uvádějí jako přínos významné rozšíření literárních obzorů, mnozí také přiznávají, že se nejen zvýšila jejich vnímavost a tolerance k žánrovým experimentům, ale hlavně že tvůrčí cvičení je obohatila o specifické postupy a metody, které využijí ve vlastní tvorbě. Mezi hlavní pozitivní dopady, které účastníci po skočení kursů vnímali, patří motivace k dalšímu prohlubování dovedností a zásoba inspiračních zdrojů, využitelná do budoucna.

Dosavadní výzkum tvorby a aplikace strategií tvůrčího psaní tedy prokázal, že **postupy experimentální poezie používané v kursech tvůrčího psaní rozšiřují pole kladného, otevřeného postoje účastníků** (čtenářů i pisatelů) **k literatuře a napomáhají akceptaci nezvyklých žánrů**. V intencích aplikace postupů experimentálního básnictví na tvůrčí psaní se projevuje rozrušování schematičnosti v oblasti kreativní práce jedince. Aktivity z vymezené oblasti rozvíjejí literární kompetence a obohacují je o nové metody práce ve fázi recepce i produkce. Zároveň **mají schopnost otevírat obecné otázky po úlohách a smyslu moderního umění** a zpětně tak **pomáhají formovat postoj účastníků kursů k současným estetickým otázkám**.

7 | Malé projekty aneb Prožít vlastní zážitek literárně¹

Zbyněk Fišer

7.1 > Jak vzniká literatura

Projekt *Jak vzniká literatura* si klade za cíl ukázat a ve spojení s reflexí ozřejmit studentům, jak lze ze záznamu drobné skutečné události pomocí literárních postupů a vybraných stylistických prostředků vytvořit fikční text s estetickými kvalitami. Studenti mohou pozorovat, jak jim pod rukama z jednoduchého zážitku vzniká (kvazi)umělecký text. Cvičení lze použít pro vyspělejší žáky a studenty přibližně od patnácti let, a to s přiměřenými variacemi.

Při vymýšlení tohoto malého projektu vycházíme ze skutečnosti, že současná tzv. postmoderní próza klade na příjemce vysoké nároky stran jeho vědomostí a interpretačních schopností. Autoři počítají s tím, že čtenář má široké znalosti počínaje exaktními vědami přes historii a filosofii až po dějiny literatury včetně kontextu autorova díla a biografie a že je schopen číst a chápat jejich velmi složité strukturované texty. — Nabízíme tedy studentům textotvorné cvičení, ve kterém v jednotlivých krocích imitujeme některé možné kroky autora fikčního narativu. Text se postupně rozrůstá pomocí digresí, přeformulování některých částí, kolážováním apod. a na konci účinek vlastních literárních postupů můžeme porovnat. Zadání může být formulováno následovně:

První krok

Popište stručně svůj nedávný zážitek (např. *Co jste dělali včera odpoledne – včera večer – dnes ráno*); pište v 1. os. j. č. minulého času, použijte 5-7 vět; vznikne text I – záznam obyčejné osobní události.

Druhý krok

Přepište epizodu z textu I ve 3. os. j. č. minulého času a pojmenujte protagonistu (nemusí mít vaše jméno) – tím docílíme distance od osobního zážitku; do textu vložte krátký

1) Popsané malé projekty *Jak vzniká literatura* a *Deníky* (Od kroniky k fiktivnímu deníku) se osvědčily v kursech tvůrčího psaní pro posluchače bohemistiky odborného i učitelského studia na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, pro posluchače studia arteterapie na Pedagogické fakultě MU, respektive v kursech pro učitele středních a základních škol v různých pedagogických centrech v ČR. Projekty jsou použitelné pro pisatele a čtenáře od vyššího školního věku, resp. pro dospělé studenty.

výstižný popis atmosféry dané epizody (např. počasí dnešního rána cestou do školy), nebo popis pocitů protagonisty – líčením text estetizujeme a posilujeme jeho iluzivnost. Vznikne text II, delší asi o třetinu než text I.

Třetí krok

Do textu II vložte smyšlené setkání s reálnou žijící osobností; můžete vytvořit i krátký dialog. Smyšlená historka je prvek fiktivnosti, iluzivnosti, dialog přináší rys literárnosti. Text III se prodlouží maximálně o třetinu.

Čtvrtý krok

Do textu III zakomponujete cizí větu, kterou obdržíte od pedagoga. Např. *Roku 1987 dostala tento dopis jedna mladá žena z Kalifornie. Byl nejasný a nečitelný...* Vznikne text IV, využitý k nácvičce vypravěčských i stylizačních dovedností.

Pátý krok

K textu IV přidáte jako vsuvku nebo jako rámeček krátkou metatextovou poznámku vypravěče k právě psanému vypravování. Vznikne text V s antiiluzivním vyzněním.

Ukázka řešení Pavly P. (2005):

A (příhoda v *ich*-formě)

Dnes ráno jsem se probudila dříve, než to stihl učinit můj budík. Čekala jsem však, až zazvoní. Musím mu dopřát nějakou radost. Poslední dobou je nějaký nervózní. Pořád tiká.

B (příhoda v *er*-formě)

Dnes ráno se Žofie probudila dříve, než ji stihl učinit její budík. Čekala však, až zazvoní. Hodiny na věži to vše tichounce pozorovaly, pak ale, zřejmě z vrozené nedočkavosti, na Žofii namířily minutovou ručičku a volnou hodinovou vykroužily tázavé: „Proč?“

„Musím mu dopřát nějakou radost,“ vysvětlovala Žofie hodinám, „poslední dobou je nějaký podrážděný – pořád tiká.“

C Probuzení

Onoho rána se Žofie probudila dříve, než ji stihl přinutit její přestárý budík. Činil tak téměř denně vtíravou skotskou melodií „obleč kilt a nandej dudy – mek mek mek – a znova od třetí sloky“. Žofie však poslušně čekala, až zazvoní, a dlouhou chvíli si ani nekrátila.

Hodiny na věži tento rituál tichounce pozorovaly. Po chvíli ale, zřejmě z vrozené nedočkavosti, na Žofii namířily minutovou ručičku a volnou hodinovou vykroužily tázavé: „Proč?“

„Musím mu dopřát nějakou radost,“ vysvětlovala Žofie hodinám a její patnáctiletá líčka rozkvetla opravdovým soucitem, „poslední dobou je nějaký podrážděný – pořád tiká.“

V hodinách lehce zapraskalo jako na souhlas, ciferník se zhluboka nadechl a s výrazem „za pět minut dvanáct“ pokračoval: „Roku 1987 dostala tento dopis jedna mladá žena z Kalifornie. Byl nejasný a nečitelný.“

„Slyšela jsem o tom,“ odvětila Žofie a dál srkala svou ranní kávu. „Enriquo Rodríguez už měl také skoro sklizenou, nebýt těch nepříjemností s akcionáři... Dopis ale opsal a začly sněžit brambory.“ „Přesně, jak říkával můj praděd orloj,“ přitakávaly hodiny, zatímco sluneční paprsky kreslily novému dni rozverný úsměv, „kdo chce kam, až se ucho utrhne!“ „Ale to se zřejmě mylil...“, oponovala Žofie pod tou rozesmátou bání, „kdo chce kam – ten si hůl vždycky najde!“ „Slečno, můj děd byl ještě stará dobrá hodinářská práce, ten se nemohl mylit,“ rozlítily se hodiny. Co když má přeci jen pravdu? proběhlo jim v zápětí strojkem a přes nebesa se překulil našedlý mrak. Hodiny při té nepříjemné představě úlekem couvly o patnáct minut a znovu odbily devátou.

Nezapomeňte tento text 24x opsat a poslat dlouholetým přátelům i krátkodobým známým.

Učiňte tak ale do 18:35, jinak se řetěz štěstí zpřetrhá a vy se už nikdy neprobudíte.

Další kroky

Do textu lze vsouvat další informace, např. autentizující postupy, které posilují autentičnost postav nebo umělou autenticitu vypravěče a autora, nebo prvky intertextuality, tedy odkazy na jiné texty, nebo další a další rámování epizody atd. podle chuti a času.

Výsledný definitivní text studenti přednášejí, komentují, posuzují. Texty mívají četné rysy literární, estetizující stylizace. Posluchači se k jejich působivosti a vhodnosti vyjadřují, hodnotí funkčnost užitých postupů a prostředků, mluví o svých tvůrčích obtížích. Tím se u studentů zvyšuje vnímavost pro jednotlivé prvky textu a schopnost interpretovat jejich významy v uměleckých textech. V literární výchově spojíme textové cvičení s ukázkami z beletrie, zde např. z románů Jiřího Kratochvila.

Druhá ukáзка studentské práce je cenná pro upřímný sebekritický tón reflexe. Text A: *Dnes* demonstruje výsledek prvního kroku (osobní příhoda v ich-formě); text D integruje následné kroky: kursívou je přepsána epizoda v er-formě, tučným písmem vložená cizí věta, metatextové poznámky v posledním kroku jsou zapsány obyčejným písmem; text E *Reflexe* obsahuje reflexi psaní od textu A po text D:

Text A: Dnes

Čtrnáct hodin sedm minut. Vcházím do Domečku. Další seminář až za hodinu. A to ani nevím, jestli tam vlastně budu moct chodit. Třiapadesát minut času. Dám si kafe.

Text D:

Roku 1987 dostala tento dopis jedna mladá žena z Kalifornie. Byl nejasný a nečitelný.

Od své kávy zdvihla pohled k hodinám visícím na zdi. Existuje v našem životě vůbec něco, co nás ovlivňuje víc než čas? (Holka, tvoje problémy bych chtěl mít.) Kdo ho rozděluje? Jak je možné, že ho vždy máme buď zoufale málo, nebo nesnesitelně mnoho? V jedné chvíli je čas na obtíž a v příští chvíli bychom za jeden jediný okamžik navíc dali půlku života. (To se nám to handluje na dluh!)

Text E: Reflexe

S postupným přepracováváním textu pohlíží autor na text stále s větším odstupem. Použití er-formy nutí ke změně perspektivy. Zamyšlení se nad metatextovými poznámkami či komentářem někoho nezúčastněného může napomoci k uvědomění si banality celého textu. (Jana L., úryvek, 2004)

Přeměna vlastního zážitku v příběh jakoby cizí osoby (pisatelé jí mohou dát jiné jméno, proměnit věk, charakteristiky, pohlaví) může být osvobozující. Literární distance od osobního příběhu dává prostor na začlenění příjemných motivů, na obměnu charakterových vlastností postav, ale hlavně na jiné, nové, příznivé vyznění příběhu. Posledním úkolem tedy bývá zadání upravit pointu a dodat textu titul.

Projekt *Jak vzniká literatura* lze nabídnout pisatelům, kteří tvrdí, že nikdy nedokážou vymyslet žádný příběh. Tvorba dobrého příběhu vyžaduje sice přípravu pomocí kvalitní, promyšlené osnovy, ale pro začátečníka může být zážitek psaní takového narativu metodou připomínající nafukování balónku stimulující. Pisatelé mohou vytvářet svůj text na veliký papír (A1) jako cluster malých textů, jako satelity vsuvek a vpisků kolem prvního textíku, používají pro psaní pastelky různých barev, mohou na plochu i kreslit, prvopis pak má často podobu pestré textové koláže z dílny jednoho autora.

Při přepisování textu do elektronické podoby nebo dokonce již při psaní textu rovnou do počítače může pisatel jednotlivé kroky odlišit volbou barev pro vsuvky jednotlivých kroků. Tak je v průběžně čteném textu zřetelné, jak text narůstal a bobtnal, kde autor přidával, resp. co stálo na začátku. — Třetí ukázka *Nemožné na počkání* přináší kursívou psaný text I studentky Hany S. a jeho postupné rozrůstání v šesti krocích. Červeně je psána vložená metafora, modře epizodní setkání se známou osobností, zeleně intertextuální odkazy, oranžově pasáž v odborném stylu a fialově metatextový komentář.

Nemožné na počkání

Včera večer jsem koukala s přítelem na film s Nicolasem Cagem. Někdy uprostřed filmu se mi zdálo, že je v místnosti moc tma, a tak jsem natáhla ruku po vypínači lampy, abych rozsvítila. Hledala sem poslepu vypínač, načež jsem dostala ránu elektrickým proudem. Naši domácí hlodavci totiž nakousali kábl tak šikovně, že dráty probíjely. Protože je můj přítel elektrotechnik, vysvětlil mi, že mi elektřina v té situaci ublížit nemohla, ale stejně jsem se hrozně vyděsila.

1. úkol: Převést text do vyprávění ve 3. os. sg. + zdůraznit atmosféru

Hanka zamžourala na zářící obrazovku laptopu. Hrdina filmu, který s Tomášem sledovali, zrovna neohroženě probíhal ulicí plnou hořících aut a střilejších pistolí. V pokoji byla tma jako v pytli a monitor vypaloval Hance na sítnici zářivou bílou skvrnu. Aby ulevila trpícím očím, natáhla ruku za sebe, kde tušila lampu. Nahmatala kábl vedoucí k zásuvce, ale vypínač nikoli. Šátrala za sebou a začínala se vztekat, zatímco Tomáš fascinovaně zíral na akční scénu, v níž pro změnu hrdina někoho zpracovával

pěstmi. Právě v té chvíli se Hanka dotkla káblu do lampy na místě, kde byly měděné drátky vedoucí proud obnaženy. Před očima jí na moment zatmělo a ruka začala nesnesitelně brnět.

2. úkol: Vložit metaforu

Hanka zamžourala na zářící obrazovku laptopu. Hrdina filmu, který s Tomášem sledovali, zrovna neohroženě probíhal ulicí plnou hořících aut a střílejících pistolí. V pokoji byla tma jako v pytli a monitor vypaloval Hance na sítnici zářivou bílou skvrnu. Aby ulevila trpícím očím, natáhla ruku za sebe, kde tušila lampu. Nahmatala kábl vedoucí k zásuvce, ale vypínač nikoli. Šátrala za sebou a začínala se vztekat, zatímco Tomáš fascinovaně zíral na akční scénu, v níž pro změnu hrdina někoho **masíroval** pěstmi. Právě v té chvíli se Hanka dotkla káblu do lampy na místě, kde byly měděné drátky vedoucí proud obnaženy. Před očima jí na moment zatmělo a ruka začala nesnesitelně brnět.

3. úkol: Přidat další postavu – žijící celebrity, která bude v interakci s ostatními postavami

Hanka zamžourala na zářící obrazovku laptopu. Hrdina filmu, který s Tomášem sledovali, zrovna neohroženě probíhal ulicí plnou hořících aut a střílejících pistolí. V pokoji byla tma jako v pytli a monitor vypaloval Hance na sítnici zářivou bílou skvrnu. Aby ulevila trpícím očím, natáhla ruku za sebe, kde tušila lampu. Nahmatala kábl vedoucí k zásuvce, ale vypínač nikoli. Šátrala za sebou a začínala se vztekat, zatímco Tomáš fascinovaně zíral na akční scénu, v níž Nicolas Cage pro změnu někoho **masíroval** pěstmi. Právě v té chvíli se Hanka dotkla káblu do lampy na místě, kde byly měděné drátky vedoucí proud obnaženy. Před očima jí na moment zatmělo a ruka začala nesnesitelně brnět. Když se konečně vzpamatovala, Tomáš ještě stále zíral na obrazovku, ale v pokoji kromě něj byl někdo další. **Nicolas Cage, jako by zrovna opustil natáčení Con Airu. Zpocený, špinavý, zakrvácený a zarostlý zíral na ni a vůbec nevypadal tak duchapřítomně jako před chvílí na obrazovce.**

4. úkol: Přidat intertextualitu

Hanka zamžourala na zářící obrazovku laptopu. Hrdina filmu, který s Tomášem sledovali, zrovna neohroženě probíhal ulicí plnou hořících aut a střílejících pistolí. V pokoji byla tma jako v pytli a monitor vypaloval Hance na sítnici zářivou bílou skvrnu. Aby ulevila trpícím očím, natáhla ruku za sebe, kde tušila lampu. Nahmatala kábl vedoucí k zásuvce, ale vypínač nikoli. Šátrala za sebou a začínala se vztekat, zatímco Tomáš fascinovaně zíral na akční scénu, v níž Nicolas Cage pro změnu někoho **masíroval** pěstmi. Právě v té chvíli se Hanka dotkla káblu do lampy na místě, kde byly měděné drátky vedoucí proud obnaženy. Před očima jí na moment zatmělo a ruka začala nesnesitelně brnět. Když se konečně vzpamatovala, Tomáš ještě stále zíral na obrazovku, ale v pokoji kromě něj byl někdo další. **Nicolas Cage, jako by zrovna opustil natáčení Con Airu. Zpocený, špinavý, zakrvácený a zarostlý zíral na ni a vůbec nevypadal tak duchapřítomně jako před chvílí na obrazovce.**

Hanka se z šoku vzpamatovala dřív.

„Co vy tady?“ vyhrkla a bylo jí úplně jedno, že jí rodilý Američan nejspíš nebude rozumět.

Kupodivu rozuměl.

„Znáš tu větu, která říká, že si máme dávat pozor na to, co si přejeme? Asi sis částí své duše přála, abych se tady objevil.“

„To musel být skutečně temný koutek mojí duše,“ zabručela Hanka pro sebe. „Ty jsi tedy něco jako džin z lahve?“

„Spíš z lampy,“ odpověděl suše.

5. úkol: Vložit prvek jiného stylu – odborného

Hanka zamžourala na zářící obrazovku laptopu. Hrdina filmu, který s Tomášem sledovali, zrovna neohroženě probíhal ulicí plnou hořících aut a střílejících pistolí. V pokoji byla tma jako v pytli a monitor vypaloval Hance na sítnici zářivou bílou skvrnu. Aby ulevila trpícím očím, natáhla ruku za sebe, kde tušila lampu. Nahmatala kábl vedoucí k zásuvce, ale vypínač nikoli. Šátrala za sebou a začínala se vztekat, zatímco Tomáš fascinovaně zíral na akční scénu, v níž Nicolas Cage pro změnu někoho masíroval pěstmi. Právě v té chvíli se Hanka dotkla káblu lampy na místě, kde byly měděné drátky vedoucí proud obnaženy. Běžné domácí spotřebiče fungují pod napětím 220 V. Toto napětí může být člověku nebezpečné, pokud je řádně uzemněn, tzn. pokud proud prochází ze zdroje jeho tělem přes malý nebo velký tělní okruh do země. Hanka však naštěstí uzemněná nebyla. Před očima se jí tedy jen na moment zatmělo a začala ji nesnesitelně brnět ruka. Když se konečně vzpamatovala, Tomáš ještě stále zíral na obrazovku, ale v pokoji kromě něj byl někdo další. Nicolas Cage, jako by zrovna opustil natáčení Con Airu. Zpocený, špinavý, zakrvácený a zarostlý zíral na ni a vůbec nevypadal tak duchapřítomně jako před chvílí na obrazovce.

Hanka se z šoku vzpamatovala dřív.

„Co vy tady?“ vyhrkla a bylo jí úplně jedno, že jí rodilý Američan nejspíš nebude rozumět.

Kupodivu rozuměl.

„Znáš tu větu, která říká, že si máme dávat pozor na to, co si přejeme? Asi sis částí své duše přála, abych se tady objevil.“

„To musel být skutečně temný koutek mojí duše,“ zabručela Hanka pro sebe. „Ty jsi tedy něco jako džin z lahve?“

„Spíš z lampy,“ odpověděl suše.

6. úkol: Vložit metatextovou poznámku

Hanka zamžourala na zářící obrazovku laptopu. Hrdina filmu, který s Tomášem sledovali, zrovna neohroženě probíhal ulicí plnou hořících aut a střílejících pistolí. V pokoji byla tma jako v pytli a monitor vypaloval Hance na sítnici zářivou bílou skvrnu. Aby ulevila trpícím očím, natáhla ruku za sebe, kde tušila lampu. Nahmatala kábl vedoucí k zásuvce, ale vypínač nikoli. Šátrala za sebou a začínala se vztekat, zatímco Tomáš fascinovaně zíral na akční scénu, v níž Nicolas Cage pro změnu někoho masíroval pěstmi. Právě v té chvíli se Hanka dotkla káblu lampy na místě, kde byly měděné drátky vedoucí proud obnaženy. Běžné domácí spotřebiče fungují pod napětím 220 V. Toto napětí může

být člověku nebezpečné, pokud je řádně uzemněn, tzn. pokud proud prochází ze zdroje jeho tělem přes malý nebo velký tělní okruh do země. Hanka však naštěstí uzemněná nebyla. Před očima se jí tedy jen na moment zatmělo a začala jí nesnesitelně brnět ruka. Když se konečně vzpamatovala, Tomáš ještě stále zíral na obrazovku, ale v pokoji kromě něj byl někdo další. **Nicolas Cage, jako by zrovna opustil natáčení Con Airu. Zpocený, špinavý, zakrvácený a zarostlý zíral na ni a vůbec nevy-padal tak duchapřítomně jako před chvílí na obrazovce. Je sice zcela jisté, že takový malý kopanec Hance nemohl ublížit, natož jí způsobit halucinace, pojďme to pro tuto chvíli nechat tak a zkoumat obtíže, které jí pisatel tímto nesmyslem způsobil.**

Hanka se z šoku vzpamatovala dřív.

„Co vy tady?“ vyhrkla a bylo jí úplně jedno, že jí rodilý Američan nejspíš nebude rozumět.

Kupodivu rozuměl.

„Znáš tu větu, která říká, že si máme dávat pozor na to, co si přejeme? Asi sis částí své duše přála, abych se tady objevil.“

„To musel být skutečně temný koutek méj duše,“ zabručela Hanka pro sebe. „Ty jsi tedy něco jako džin z lahve?“

„Spíš z lampy,“ odpověděl suše **Nicolas Cage**. (Hana S., 2009)

Malý projekt *Jak vzniká literatura* kultivuje individuální autorský styl cestou rozvoje literárních dovedností. Pisatel se simulací strategií a konstrukčních mechanismů soudobé prózy seznámí s literárně-estetickými postupy, které dokáže nyní snáze interpretovat a kriticky posoudit i v roli příjemce konkrétního literárního díla. Psaní má i mimoliterární význam: cestou projekce autentických postojů a jednání do fikčního světa postav vede u pisatele k rozvoji empatie a nabízí alternativní způsoby, jak porozumět motivaci, myšlení, vnímání a reakcím konkrétních osob. Modelace událostí ve fikčním narativu *Jak vzniká literatura* může posloužit ke hledání úspěšných řešení problémových situací v ne-literárních interakcích pisatele a má tak silný abreaktivní a arteterapeutický potenciál.

7.2 > Deníky

Projekt *Deníky* může mít podtitul *Od kroniky k fiktivnímu deníku* a slouží k tomu, aby se žáci a studenti naučili správně poznávat žánr kroniky, žánr deníku, literárního deníku a tvary fikčních textů tvořených variací typických rysů těchto žánrů. Projekt je naplánován na pět týdnů řízené domácí práce a poté je celkově vyhodnocen v jedné lekci společně s vyučujícím. Za takové situace je dalším výsledkem rozvoj sebepoznávání, introspekce, empatie i individuálních stylizačních dovedností (resp. literárních kompetencí). Při nedostatku času lze projekt realizovat i ve velmi krátkém časovém intervalu (práce v hodině, nebo týdenní domácí příprava), pak je cílem především literárněvědné poznání studujících. Projekt lze přizpůsobit žákům a studentům od dvanácti let výše. Zadáni mohou mít následující podobu:

První krok

Zapisujte individuálně jeden týden události svého života formou každodenních kronikářských zápisů. Studenti jsou předem poučeni o vlastnostech žánru kronika.

Druhý krok

Zapisujte individuálně jeden týden každý den události svého života jako osobní deník, který nebudete nikdy nikde publikovat (ani v kursu).

Ukázky reflexí:

Není snadné psát intimní deník, protože se v něm spíš ztrácím. [...] Problém nastává v okamžiku, kdy začnu myšlenky přeměňovat ve slova, abych zaznamenala události, které se mi ten den přihodily. Na jedno slovo, na jeden obraz, který se mi vyhoupne z dnešních obrazů před očima, se nabalí celá spousta asociací, které mě mohou dovést až na úplně jiný úsek mého života někde v minulosti. [...] Taková asociace je tunel, který mě nasaje a já se v okamžiku ocitnu v úplně jiné části svého života. Záznam události, která se mi přihodila dnes, mě tak přenese do minulosti. Výsledek je pak spíše sled úvah, reflexí, niterných pocitů a mám-li být k sobě přísná, i planého filozofování, než víceméně chronologický sled dnešních událostí. Může se stát, že deníkový záznam jednoho dne se tak roztáhne na čtyři stránky. (Vendula P., 2004)

Vlastní intimní deník šel samozřejmě nehlouběji. Obsahoval opravdu vše, co se mi za celou dobu stalo. Nechyběly ani žádné postřehy, myšlenky, stanoviska, prostě neproběhla žádná cenzura. (Vít H., 2004)

Obtíže při psaní: těžkosti v začátcích, nechuť zaznamenávat banality všedního dne.

Řešení: heslovité psaní. Rozvinuté věty se samy časem nabídnou, popř. budou automaticky využity v místech, která jsou emotivnější, důležitější. Pokud každodennost nudí, psát o důležitých věcech. Nebo: psát z pohledu někoho jiného (domácí zvíře, věc,...); vymyslet si tajné písmo.

Reflexe: pozitivní vliv na psychiku (srovnání myšlenek, možnost zpětného posouzení situací, plánování postupu v budoucnosti, možnost upřímně komentovat dění, vyslovit to, co nebylo možné vyslovit dříve). (Hana S., 2009)

Třetí krok

Zapisujte individuálně jeden týden každý den události svého života jako osobní literárně stylizovaný deník, který byste mohli (příp. chtěli) publikovat.

Ukázky reflexí:

Zcela jiná situace nastává při přepisování intimního deníku do podoby deníku určeného k publikaci. V popředí [zájmu] už nejsem já (zdánlivě samozřejmě ano), ale budoucí možní čtenáři. Původně chaotické záznamy intimního deníku je třeba souvisle uspořádat, je třeba upřesnit některé vágní pojmy, aniž bych změnila význam napsaného. Také existuje nebezpečí, že se začnu stylizovat do někoho, kým nejsem, a budu se snažit v očích čtenářů vylepšovat. K tomu všemu se připojí i uvažování, jak psát o lidech, kteří v mých zápisích figurují. (Vendula P., 2004)

Druhý deník, tedy deník osobní, určený však k publikaci, byl naopak cenzurován opravdu důkladně. Prezentoval jsem v něm pouze události, které nezacházely příliš „pod kůži“. Navíc proběhla i další selekce. Nejenže odpadly intimnosti, ale i události nepříliš intimní byly vyřazeny z důvodu „neprodejnosti“. Tedy proto, že by čtenáře nezajímaly. (Vít H., 2004)

Čtvrtý krok

Pište jeden týden každý den události života blízké osoby ze svého okolí, jak by je formou osobního deníku zapisovala tato osoba (např. vaše matka, sestra, nebo váš otec, bratr atp.).

Ukázky reflexí:

Třetí zápisky jsem pojal jako deník své sestry. Na tom pro mě bylo zajímavé hlavně to, že sestra je v současnosti v jiném stavu, takže jsem si pohrával s tím, jak celou věc prožívá. S ohledem na její delikátní stav jsem ji nenechal dělat žádné zvláštní věci, například krádeže, opilství a podobně, což mě samozřejmě napadalo před psaním samotným. I zde proběhla jistá obdoba obsahové cenzury. [...] Při psaní deníku mé sestry jsem se musel vypořádat s velmi nenápadnou, o to však záluďnější věcí, a sice s ženskou koncovkou slovesných tvarů. To byla hlavní práce. [...] Mám důkladně zmapovaný idiolekt své sestry. Jenže to se jedná o výrazy, které sestra užívá při rozhovorech s lidmi blízkými nám oběma. Slovník, který by používala při psaní svých deníků, je něco zcela odlišného. Slangové a hovorové výrazy automaticky naskakující jsem musel téměř všechny zavrhnout. Zároveň mě ale skoro nenapadaly žádné vhodnější. (Vít H., 2004)

Při psaní deníku blízké osoby musí autor vycházet z [jejích] dobrých znalostí. Musí vědět, jak daná osoba reaguje na určité situace a jaký je její běžný denní program. [...] V tomto deníku autor může použít představivost a fantazii. (Pavla P., 2004)

Zkoušela jsem psát deník mé sestry, ale nerekonstruovaly jsme vždy celý den, nebyla ochotná mluvit o soukromí, tudíž jsem sklouzla buď ke stručné poznámkové formě, nebo k něčemu jako deník smyšlené postavy. (Kateřina T., 2004)

Pátý krok

Napište jeden týden osobního deníku fiktivní osoby, jejíž osudy si vymyslíte. Využijte při tom zkušenosti získané při psaní předchozích úkolů.

Ukázky reflexí:

Deníková forma umožňuje autorovi vnést do textu prvek emotivnosti a navozuje dojem reality, což je trumf, který drží autor v rukou. (Radka B., 2004)

Do deníku někoho smyšleného [...] autor často promítne své ideální představy a svá nejtajnější přání a jejich postupně naplňování. Výhodou tohoto deníku je skutečná anonymita autora. Pod rouškou smyšlené postavy se odehrává „ideální“ svět samotného autora. (Pavla P., 2004)

Deník smyšlené postavy se mi psal velmi dobře, oproti mému vlastnímu je živější, dobrodružnější, akčnější, bavilo mě hrát si s postavou. Dívka v něm byla moje NAD-JÁ, vymýšlela jsem si k ní, co jsem sama chtěla ten den dělat – často jsem zacházela i do fantastické roviny. (Kateřina T., 2004)

Po napsání všech textů projektu Deníky následuje společné hodnocení práce i textů a porovnávání rozdílů mezi charakteristickými rysy jednotlivých žánrů a typů textů. Jak naznačují ukázky studentských reflexí, je velmi důležité, aby pedagog zaujal k reflexím stanovisko. Smyslem projektu pak je:

1. **naučit se poznat a charakterizovat**, popsat **daný žánr** podle způsobu zpracování věcných informací, podle volby jazykových prostředků, podle formalizovaných postupů (stylistických prostředků) ap.;
2. vyzkoušet si, resp. konfrontací **ověřit schopnosti pozorování a empatie pisatele** při psaní deníku blízké osoby² – cvičení je vhodné pro budoucí dramatiky apod. profese;
3. **rozvíjet individuální styl**, případně literární dovednosti při imitaci fiktivního deníku;
4. naučit se při interpretaci beletristických textů **využít vlastní autorské zkušenosti pro hodnocení umělecké výpovědi** autora o literárním i neliterárním světě.

Na konci každého projektu je důležitá řízená reflexe vytvořených textů, prožitého textotvorného procesu a z toho vyvozených poznatků, případně diskuse dalších tvůrčích, psychologických, literárněvědných a etických problémů a faktografických jevů, které se

2) Někteří studenti požádali blízkou osobu, jejíž deník měli imitovat, aby si během projektu rovněž psala deník. Srovnáním fiktivního (předpokládaného) a skutečného deníku mohli ověřit, nakolik se dokázali vcítit do prožívání a vyjadřování blízké osoby.

při psaní studentských textů vyjevily. Zde se nabízí možnost plynule přecházet v práci s žáky a studenty k vedení vlastního učebního deníku, portfolia, kam si studující zaznamenávají komentáře k vlastnímu učení; textový tvůrčí projekt se tak může stát evidencí žákova a studentova sebeučení. — Pro literární výchovu je nutné navázat na projekt psaní práci s literárními ukázkami krásné literatury; projekt umožňuje tematické variace s přesahy do jiných disciplín (např. tematizace životních osudů vybraných historických osobností, jejich významných životních epizod apod. jako např. *Pište deník vojevůdce X. před bitvou a po ní, v němž zohledníte všechny historicky známé okolnosti, resp. přinesete smyšlené vysvětlení příčin známých historických okolností, které změní pohled na danou událost a osobu.* I zde je možno pracovat s literárními ukázkami, např. s apokryfy Karla Čapka (*Kniha apokryfů*) nebo s povídkami Jiřího Kratochvila (*Má láska, Postmoderno!*).

8 | Výhledy

Zbyněk Fišer

Tvůrčí psaní prokázalo svou životaschopnost v českém prostředí jak na školách, od základní po vysokou, tak i mimo ně. Etablovalo se ovšem nejen v oblasti oborových didaktik a metodik výchovně-vzdělávacích programů a institucí, ale v univerzitním prostředí se stalo uznávaným vědním oborem zabývajícím se textovou komunikací. Obor s takto vymezeným předmětem výzkumu a aplikace má v civilizované lidské společnosti nekončící program podobně jako vědy o jazyce, o umění nebo o člověku. Poznáváním komponent, faktorů, činitelů a zákonitostí mezilidské komunikace se zabývá široké spektrum věd a jejich oblasti zájmu se stýkají, překrývají a doplňují. Výzkum komunikace prostřednictvím textů zkoumá jak obecné i dílčí a detailní podmínky komunikačního aktu, tak i nástroje této komunikace: jazyk a texty, a zároveň i způsoby jejich užití. A protože subjekty textové komunikace jsou lidé, souvisí bádání s poznáváním lidské osobnosti, osobnosti člověka v roli mluvčího a posluchače a člověka v roli pisatele a čtenáře. Toto poznávání, usměrňování a zdokonalování lidských dovedností komunikovat je stejně nekončící proces, jako se neustále rozvíjejí další faktory komunikace: rozvíjí se přirozený jazyk, rozvíjejí se technické podmínky fixace a předávání textů. Souběžně s tím, jak se vyvíjí společnost a člověk coby tvor společenský, rozšiřují a prohlubují se i naše poznatky o zákonitostech komunikace.

V hierarchizované společnosti se s jejím zahušťováním stále zvyšuje potřeba vládnoucích skupin vyvíjet efektivní persvazivní komunikační strategie, které slouží k masové manipulaci a ovládnání druhých prostřednictvím komunikátů. Na druhé straně se dnes moderní člověk učí, jak mediální a komerční manipulaci a nekorektnosti vzdorovat a nepodlehnout. Právě zkušenost, kterou např. lingvistika, sémantika, literární věda či historiografie učinily při výzkumech jazyka propagandy v totalitních režimech dvacátého století, může být cenná při **zprostředkování účinných způsobů rozvíjení těch tvořivých vlastností, kterými člověk udržuje osobní mravní integritu a buduje svou nezávislost**, kognitivní i emocionální.

Tvůrčí psaní se zde dnes nabízí jako disciplína, která své teoretické poznatky dává do služby didaktickému využití v oblasti rozvoje tvořivých stránek osobnosti člověka, a to v oblasti pro člověka v sociální interakci nejdůležitější: na poli komunikace. Naší ambicí je, aby strategie textové komunikace, rozvíjené zprvu v předmětech mateřského jazyka,

slohu a literatury, našly podporu i mezi pedagogy a didaktiky dalších humanitních a přírodovědných předmětů na všech stupních škol. Zkušenosti zahraničních teoretiků i učitelů ukazují, že **metodiku tvůrčího psaní lze začlenit** v podobě tvůrčích operací s texty **do** nejrozmanitějších činností poznávacích, vyjadřovacích a učebních v **procesu vzdělávání, výchovy a sebevýchovy ve školách i v mimoškolní práci různého oborového zaměření**. Za mnohé lze zmínit například práce Ingrid Böttcherové,¹ Anne Steinerové² nebo pedagogické působení Gabriely Ruhmannové a jejího týmu na Ruhrské univerzitě v Bochumi.³

V oblasti výuky odborného psaní se v zahraničí i na českých vysokých školách ustálily kursy tzv. akademického psaní.⁴ Jsou zaměřeny především na rozvoj heuristických, analyticko-interpretacních, textotvorných a korekčních procesů při práci na odborných textech různých druhů. Rovněž některé umělecké a učitelské studijní obory na českých univerzitách a akademiích začleňují kursy tvůrčího psaní do svého kurikula.⁵ Kursy tvůrčího psaní se staly oblíbenou volnočasovou aktivitou pro mládež i dospělé.⁶ Nyní tedy stojí didaktikové tvůrčího psaní před úkolem **rozšířit pole působnosti i mezi vyučující fyziky, geografie, chemie nebo tance, právních věd, technických a lékařských oborů** atd. a přesvědčit je, že zde všude lze s úspěchem využívat tvořivé operace s texty na cestě za poznáním, rozvojem studentovy osobnosti i emocionálním obohacením pisatele.

1) Böttcher, Ingrid (Hrsg.). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999.

2) Steiner, Anne. *Anders schreiben lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.

3) Gabi Ruhmannová vyučuje od r. 1997 akademické psaní na pracovišti Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum posluchače a pedagogy humanitních, přírodovědných, lékařských i technických oborů; srov. www.sz.ruhr-uni-bochum.de.

4) Viz např. práce Pavly Pazderníkové *Tvůrčí psaní a vědecká práce* (Brno: Masarykova univerzita 2009), Z. Fišera a J. Cholastové *Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole*. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, V 7*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 65–75; resp. projekt 2.3.23 v knize Z. Fišera, Vladimíra Havlíka a Radka Horáčka *Slovem – akcí – obrazem: příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 80–92.

5) Například kursy Arteterapie v rámci celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě MU v Brně.

6) Viz např. kursy Evy Davidové v Centru volného času Lužánky v Brně (od r. 2009), kursy tvůrčího psaní pro Univerzitu třetího věku na Masarykově univerzitě v Brně (2005–2012).

9 | Základní publikace oboru – komentovaný přehled

Dagmar Dvořáková, Jitka Cholastová,
Pavla Kopečná, Petr Kuběnský

Tento soupis zahrnuje učebnice tvůrčího psaní a odborné práce o tvůrčím psaní, které vznikly v českém prostředí. Je řazen chronologicky, takže poskytuje zároveň rámcový přehled o vývoji tohoto mladého oboru. Appendix podává základní informaci o slovenských publikacích v oboru tvůrčí psaní.

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

Kniha představuje materiál, jenž autor shromáždil během svého působení na gymnáziu v Zastávce u Brna v letech 1970–1985. Z uvedeného časového rozmezí vyplývá, že Zdeněk Kožmín může být považován za odvážného průkopníka tvůrčího psaní u nás, navíc za průkopníka integrujícího techniky tvůrčího psaní a myšlení do vzdělávacího systému (do výuky slohu a literatury).

Publikace je rozčleněna do dvou částí – malých traktátů a malých scénářů. Traktáty obsahují krátké didaktické komentáře týkající se rozličných aspektů a námětů slohové výuky (např. bezbřehosti témat, začleňování anket do výuky, tvorby montáží, volných záznamů, portrétů). Scénáře jsou vlastně záznamy cvičení (přesněji promluv učitele s žáky) realizovaných v hodině slohové výuky (např. Věta o domově, aby v ní byl obraz; Kompoziční osy básně; Lístky z deníku).

Kniha se jen obtížně shrnuje několika slovy. Při čtení tušíme rozsah Kožmínových literárněvědných znalostí, které však autor nestaví narcisticky na odiv, ale jen poodkrývá, tak, aby podepřel cíl dané výuky. Totéž můžeme říci o autorově metodologii: jeho didaktické postupy jsou pečlivě propracovány a promyšleny, navenek ale působí nenápadně, neboť jejich úkolem je nenásilně dovést studenty k zamýšlené metě.

Výše zmíněný odborný přínos by jistě stačil k vykreslení příznivé charakteristiky knihy, musíme zde ale uvést ještě jeden její rozměr: v textu je přítomné osobní nasazení a citový vztah k literatuře a psaní, k učitelskému řemeslu i k samotným studentům – gymnazistům. Kožmín dobře ví, že osobní vklad je významnou ingrediencí učitelského řemesla.

Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní.*

Brno: Paido, 2001.

Fišerovu monografii můžeme považovat za první reprezentativní publikaci o tvůrčím psaní vytvořenou v naší zemi, neboť kromě propracovaných souborů cvičení obsahuje i stěžejní teoretické informace o tomto oboru, které do doby vzniku knihy nebyly v českém prostředí zpracovány.

Teoretický úvod přináší objasnění styčných pojmů z oblasti psychologie (kreativita, intuice, fantazie, obrazotvornost apod.), výklad samotného pojmu tvůrčí psaní, prezentaci stavu oboru v USA, Německu a ČR a také srovnání tvůrčího psaní s didaktikou slohu.

V druhé polovině knihy čtenáři naleznou přehled technik tvůrčího psaní a bohatý soubor cvičení rozdělený do oddílů dle konkrétního zaměření: *Cvičení a hry*, *Cvičení k psaní literárního textu*, *Projekty pro literární výchovu*, *Cvičení pro cizince*. Jednotlivé úkoly jsou promyšleně vystavěny k dosažení konkrétních cílů, zároveň jsou velmi invenční, a tudíž i inspirativní. Přehledné zadání obsahuje fundovaný komentář a ilustrační ukázkou. Učebnice je tedy moderní didaktickou příručkou, kterou snadno využijí všechny skupiny zájemců o psaní (amatéry a samouky nevyjímaje), neboť se z textu dozvědí veškeré informace potřebné k realizaci cvičení. Knihu uvítají i učitelé (včetně učitelů „zanepřázdněných“), pro něž bude zásobárnou úkolů, jež mohou použít jako doplněk výuky i jako její hlavní náplň. Popularitu textu dokládají i výsledky výzkumu mezi učiteli tvůrčího psaní na vysokých školách, kteří jej zmiňují jako nejvyužívanější příručku.

Studený, Jiří. *Drama jazyka. Teorie a praxe tvůrčího psaní.*

Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003.

V teoretické části knihy se autor věnuje souvislostem tvůrčího psaní s jinými vědeckými obory, neuropsychologickým základům tvořivosti, psychologii tvořivé osobnosti a mediální podstatě textu. Z praktických aspektů si vybírá rozcvičky, narativní strategie, de Bonovu metodu klobouků, práci s životopisy a deníky a vztah tvůrčího psaní k poezii. Jelikož je text složen z velkého množství citací (antických filozofů, zenových mistrů, buddhistů, jogínů, psychologů, teoretiků kreativity, učitelů tvůrčího psaní, literárních teoretiků, romanopisců a jiných myslitelů), můžeme jej vnímat i jako čítanku pro zájemce o psaní, tvořivost, tvořivé myšlení a (východní) filozofii. Ukázky, které autor vybral, jsou inspirující pasáže, „bonbónky“ z děl zmíněných autorů. Výsledná „koláž-bonboniéra“ tak přináší nejen nové informace, ale i podněty k dalšímu zamyšlení.

Studený, Jiří. *Dramata jazyka. Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní.*

Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010.

Publikace navazuje na Studeného skriptum *Drama jazyka*. Autor představuje propojení poznatků z literární teorie s praxí (výukou) tvůrčího psaní, přičemž vstupuje i do dalších oborů. Důraz je položen na interdisciplinární a multikulturní charakter tvůrčího psaní – prozkoumány jsou např. souvislosti s dramatickou výchovou, rétorikou, arteterapií, zenovou filozofií tvorby, ekologií, meditací, šamanismem apod. Tomuto široce otevřenému přístupu odpovídá i kompoziční a stylistická pluralita textu. Výkladové pasáže jsou proložené metodologickými průhledy (např. tvůrčí psaní a mentální mapování, tvůrčí psaní a jazzová improvizace, tvůrčí psaní a hypnóza), cvičeními (např. psaní na čas, fokalizační cvičení, hledání ztraceného času, den klobouků, zvětšeniny, rozepsání do veršů); výklad je dále ilustrován ukázkami (z děl literárních teoretiků, filozofů, psychologů apod.) a doplněn dalšími, rozšiřujícími informacemi v poznámkovém aparátu. Při sledování „souboje poznámek pod čarou a textu nad ním“ nás napadá, že kniha je otevřena různorodému čtení a různorodým čtenářům. Práci můžeme opět označit za odbornou koláž – zdroj inspirace pro zájemce z nejrůznějších oblastí souvisejících s tvořivostí, psaním, literaturou a filozofií.

Kniha je převážně zaměřena na teorii. Ačkoliv obsahuje náměty k praktické práci, nelze ji označit za učebnici tvůrčího psaní v pravém slova smyslu.

Hrdlička, František. *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní.*

Praha: Votobia, 2004.

Hrdlička, František. *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní.*

2. vyd. Praha: Akropolis, 2008.

Kniha je určena literárním praktikům – zejména začínajícím autorům, dále též redaktorům kulturních rubrik, překladatelům a učitelům. Autor se věnuje jednotlivým fázím psaní (např. kapitoly *Vlohy a nápady*, *Prezentace*) a také vybraným útvarům a postupům všech literárních žánrů a různým tématům, která se těchto žánrů týkají (např. kapitoly *Báseň a pravda*, *Příběh a zápletka*, *Dialog a vnitřní monolog*). Jednotlivé kapitoly obsahují návody a rady vztahující se k probíraným tématům (např. *Jak se pozná dobrý příběh? Co se může stát tématem eseje?*) ilustrované příklady z české a světové literatury a také cvičení, v nichž si čtenáři mohou některé probírané jevy procvičit. Tato publikace patří mezi další oblíbené příručky vysokoškolských lektorů tvůrčího psaní.

Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého. Jak psát pro noviny a časopisy, jak vymyslet dobrý příběh, praktická cvičení.*

Praha: Grada, 2006.

Autorka této knihy – lektorka tvůrčího psaní, spisovatelka, televizní scenáristka a dramaturgyně – se rozhodla převést svůj „Velký kurs tvůrčího psaní“ do knižní podoby, neboť počítala nedostatek učebnic tvůrčího psaní na českém trhu.

Ačkoliv název kursu i knihy slibuje „velký kurs“ určený „pro každého“, učebnici ocení spíše zájemci o žurnalistické psaní, např. samouci, kteří chtějí psát pro noviny, studenti středních škol plánující novinářskou kariéru, případně studenti žurnalistiky. K uvedené specifikaci nás přivádí obsah a struktura jednotlivých kapitol: autorka se zabývá převážně publicistickými útvary (např. reportáž, interview, fejeton, sloupek), jež nejprve stručně představuje, poté ilustruje ukázkou a na závěr doplňuje úkolem zaměřeným na hledání chyb. Zacílení publikace potvrzují i rady pro praxi v ní obsažené: např. tvůrčí psaní jako přívádělek a jako hlavní obživa, spolupráce s médii, jaká je šance stát se slavným? Kniha je de facto učebnicí žurnalistických útvarů.

Domníváme se, že k tomu, aby tato publikace dostala svému titulu (tvůrčí psaní), by měla obsahovat více úkolů věnovaných samotnému vytváření textů, přesněji úkolů, které by obsahovaly konkrétní návody a využívaly techniky tvůrčího psaní.

Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého 2. Naučte se vyprávět příběhy, jak se píše povídka, novela a román, praktická cvičení.*

Praha: Grada, 2009.

Druhý díl tvůrčího psaní M. Dočekalové je určen pisatelům s literárními ambicemi – všem, kteří by se chtěli naučit psát povídky, novely či romány. Autorka se v jednotlivých kapitolách věnuje nejrůznějším aspektům spojeným s vyprávěním: např. přípravě (autorský deník, téma, premisa, lokace); cílové skupině; formě a způsobu vyprávění; filozofii děje (zápletky, extrémy a kontrasty, překvapování čtenáře); jak příběh začít (postava, konflikt, přesnost, věrohodnost); druhému dějství (struktura románu, popis a flashback); postavám (fiktivní biografie, stereotypní postavy, archetypy, kapacita postav); dialogům; závěrečným částem textu (klimax, rozuzlení) a také závěrečným pracím na rukopise. Přílohu tvoří rady pro pohodové psaní, rady týkající se nabídky a prodeje díla a cvičení na povzbuzení fantazie. Praktická cvičení čtenáři naleznou i v jednotlivých kapitolách (např. formulace funkčních premis, tvorba jednostránkové synopse, vymyšlení konfliktů). Cvičení vždy navazují na představovanou teorii a jsou založena na principu nápodoby vzoru nebo na stimulaci otázkami, případně využívají samostudium – četbu (vzorových textů).

Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého 3. Co je to televize?, dramatická tvorba, zábavná tvorba.*

Praha: Grada, 2010.

Třetí díl tvůrčího psaní M. Dočekalové je věnován budoucím scenáristům. Kniha obsahuje definice termínů souvisejících s „psaním pro televizi“, cenné rady pro praxi (jak se lze připravit na psaní pro televizi, jak nabízet vlastní televizní seriál, film, zábavný pořad), ukázky scénářů a další doplňkový materiál (např. přehled producentských společností, autorský zákon, tabulka doporučených honorářů). Zájemci o tento obor jistě ocení detailní náhled do tajů televizní tvorby, cvičení zaměřená na nácvik psaní v textu ale chybí. Sama autorka absenci těchto cvičení vysvětluje specifickou povahou tématu, na které nelze jednoduchá cvičení a řešení aplikovat.

Skorunka, František. *Úvod do tvůrčího psaní.*

České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006.

Útlá knížka představuje základní informace o předpokladech pro spisovatelské řemeslo (např. informace o tvořivosti, intuici, inspiraci, talentu, sebezpozorování, experimentu, řemesle) a o některých spisovatelských strategiích (při psaní příběhu, povídky, dialogu, při tvorbě postavy, volbě tématu apod.). Autor svůj výklad prokládá příklady ze života světových i domácích autorů, citáty a ukázkami z jejich děl. V poslední kapitole nalezneme několik praktických cvičení – nejprve orientační dotazník a motivační cvičení, poté již úkoly věnované různým formám, útvarům a žánrům (dopis, pohádka, pověst, črta, povídka, umělecká publicistika, fejeton, reportáž, esej). Z naznačeného postupu vyplývá, že studenti v semináři tvůrčího psaní vycházejí od reprezentativní ukázky, na níž jsou demonstrovány znaky dané formy a případně i některé strategie psaní. Popis dalších kroků – jak zní konkrétní zadání úkolů vedoucích k nácviku psaní a jak jsou úkoly realizovány – již bohužel v knize nenajdeme.

Hník, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy.*

Jinočany: Nakladatelství H&H, 2007.

Ondřej Hník vytvořil monografii na základě zkušeností vysokoškolského pedagoga usilujícího o zážitkový přístup ve výuce na všech typech škol. Knihu, která je jeho vlastním návrhem vzdělávacího literárního programu pro první stupeň základní školy, tvoří dvě části. První představuje Hníkova teoretická východiska: autor zde formuluje metodiku, prostředky a cíle svého projektu, zamýšlí se nad osobností učitele, který by byl schopen takový program úspěšně realizovat, uvádí odpovídající vzdělávací programy. Část druhá je souborem řady konkrétních námětů k práci ve třídě, které autor rozčlenil do čtyř okruhů. V prvním z nich představuje především cvičení uvolňovací a motivační. Dále klade důraz na úkoly posilující mezipředmětové vztahy, následují časově řazené činnosti,

rozvržené do podkapitol JARO, LÉTO, PODZIM, ZIMA, a uzavírá obsáhlou nabídkou činnosti k volnému časovému zařazení. O. Hník uvádí vždy konkrétní znění zadání, záhy komentované a místy doplněné původními ukázkami žákovské tvorby. Svou monografií se hlásí k programu tvořivého slohu Zdeňka Kožmína. Zároveň se ovšem distancuje od tvůrčího psaní, jehož cíle jsou dle autora „rutinně umělecké a na ryze technické úrovni“, navíc „bez didaktických ambicí“. Proto raději volí spojení „kreativní interpretace“.

Novotný, David Jan. *Budování příběhu aneb demiurgie versus dramaturgie*.

Praha: Karolinum, 2007.

Autor knihy (učitel scenáristiky, dramaturgie a psaní) dospěl během své praxe k závěru, že psaní filmové a literární se podstatně prolíná. Domnívá se proto, že představovaná publikace může oslovit nejen studenty scenáristiky, filmové a divadelní dramaturgie, ale také studenty filmové, divadelní a literární vědy, literatury, žurnalistiky a kulturologie. První, rozsáhlejší část knihy je zaměřena na témata, jež se nacházejí v průniku tvůrčího psaní se scenáristikou a dramaturgií a která jsou zastřešena pojmem „budování příběhu“. Dočteme se zde např. o vizualitě v textu, dialozích, postavách, času, inspiraci. Druhá část je již více zacílena na scenáristiku, přesněji na přechod od literatury ke scénáři. Kniha nepatří mezi „čistokrevné“ publikace o tvůrčím psaní, neobsahuje ani konkrétní cvičení zaměřená na nácvik psaní, může však posloužit jako příručka informativní a inspirativní. Definice a teoretické informace jsou doplněny ukázkami z domácí a české literatury.

Musilová, Eva. *Kurs tvůrčího psaní aneb jak psát hezky česky. 1. díl průvodce začínajícího spisovatele*.

Kralice na Hané: Computer Media, 2007.

Musilová, Eva. *Kurs tvůrčího psaní aneb od fejetonu po román. 2. díl průvodce začínajícího spisovatele*.

Kralice na Hané: Computer Media, 2008.

Jedná se o popularizační příručky určené širokému spektru zájemců o jazyk a písemné vyjadřování. V prvním díle nalezneme především jazyková a stylistická ponaučení (např. informace o shromažďování materiálu a osnově; varování, čemu se při psaní vyhnout; přehled typických chyb; metody ožívování textu). Poslední kapitola obsahuje „rozbor“ – ukázky textů a jejich hodnocení. Druhý díl je věnován literárním a žurnalistickým útvarům: příběhu (jeho struktuře, postavám, dialogům), článku, reportáži, rozhovoru, fejetonu, recenzi, glose a úvaze.

Publikaci bychom mohli označit za učebnici podávající základní informace o těchto útvarrech a ponaučení pro jejich tvorbu. Kniha neobsahuje žádná cvičení zaměřená na konkrétní nácvik psaní, natožpak aplikace technik tvůrčího psaní, z tohoto důvodu lze název obou knih (kurs tvůrčího psaní) označit jako zavádějící.

Fišer, Zbyněk – Havlík, Vladimír – Horáček, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu.*

Brno: Masarykova univerzita, 2010.

Publikace představuje tři vzájemně propojené obory: tvůrčí psaní (Z. Fišer), akční tvorbu (V. Havlík) a galerijní pedagogiku (R. Horáček).

Část věnovaná tvůrčímu psaní začíná definicí oboru a objasněním jeho místa ve společenských vědách. Autor zdůrazňuje transdisciplinární rozměr této disciplíny.

Na teoretické přiblížení tvůrčího psaní navazuje metodologická část, v níž jsou uvedeny konkrétní příklady cvičení. Soubor je velmi bohatý, uspořádaný podle metod, které při psaní dominují: cvičení asociační (neřízené a řízené asociace, cvičení brainstormingového typu); cvičení strukturační (např. myšlenková mapa, koláž, frotáž); cvičení s tematickými determinantami (např. psaní poslepu, pětiminutové příběhy) a projekty (v projektech jsou metody kombinovány). Posledně jmenovaný oddíl si zaslouží speciální pozornost, neboť mezioborové projekty v této šíři (celkem šest projektů) nebyly v pracích Z. Fišera doposud publikovány.

Cvičení jsou představena s cílem demonstrovat interdisciplinarity tvůrčího psaní (např. cvičení Automatický text a automatická kresba, Textově-výtvarný clustering: psaní na přírodní předmět o něm samém, Textová koláž, Textová frotáž, Texty podle cyklu fotografií, Psaní v galerii). U každého cvičení se nachází popis daného úkolu (včetně obrazové předlohy, pokud je na ní úkol založen), ukázka (vytvořený text nebo fotografie výsledného díla), výklad a často také další možné varianty realizací. Díky takto propracované struktuře lze cvičení lehce aplikovat v praxi, čtenář zároveň získává reálnou představu o funkčnosti a účelnosti těchto postupů a také o šíři záběru představovaného oboru.

Podobně je strukturována kapitola věnovaná akční tvorbě, jejíž praktická cvičení jsou zaměřena na lektorství dílen zabývajících se tvorbou instalací, přípravou happeningů a performance, konceptuálnímu umění apod. Poslední část knihy přibližuje čtenáři edukační praxi galerijní pedagogiky, tedy oboru, který se snaží usnadňovat recipientovi komunikaci s výstavním prostorem a se samotnými uměleckými díly. Jde tedy o výuku k interpretaci (poznání hodnoty a smyslu) uměleckého díla. Návrhy interaktivních prvků v muzejním provozu jsou formulovány spíše obecně, ale přesto představuje tato kapitola velmi dobrý vhled do relativně mladého pedagogického oboru.

Výběr ze slovenských publikací 2006–2011.

Podstatný je rozvoj tvůrčího psaní v novém tisíciletí na Slovensku, kde obor zažil i významnou institucionální podporu na úrovni ministerstva školství. Dokládají to práce a aktivity Viery Eliašové a jejích kolegů (Letní škola tvůrčího psaní, projekty na vzdělávání učitelů mateřského jazyka ad.). Vývoj a výzkum oboru na Slovensku představuje dnes několik knižních prací. Je to např. *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní* (2006, ed. V. Eliašová) z mezinárodní konference v Bratislavě a teoreticky ukotvená moderní učebnice tvůrčího psaní pro učitele základních a středních škol *Na stole slovám* (2007, ed.

V. Eliašová). Martin Klimovič je autorem dvou monografií o tvůrčím psaní, práce *Tvorivé písanie v primárnej škole* (2009) a *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku* (2010) předkládají možnosti výuky tvůrčího psaní na prvním stupni základní školy. Tvůrčí psaní jako jednu z kreativizačních strategií při rozvoji heuristických, axiologizačních, interpretačních ad. dovedností dítěte inspirativně popisuje v četných článcích Brigita Lehoťanová (např. *Práca s literárnym textom ako prostriedok nácviku asertívneho zvládania záťažových situácií*, 2009). Tvůrčí práce s textem v interpretační, reprodukční i produkční podobě využívají autoři rozsáhlé, moderní didaktické práce *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011, ed. Ľudmila Liptáková) na cestě k rozvoji komunikačních kompetencí předškolního dítěte a mladšího žáka. Přínos teorií i praktické aplikace tvůrčího psaní pro studující i pedagogy, efektivitu vyučování a další přesahy k širším vzdělávacím kontextům zhodnotila V. Eliašová ve své monografii *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese* (2011). – Ve všech jmenovaných slovenských monografiích nalezneme též didakticky komentované aplikace, popisy projektů nebo cvičení a četné inspirativní příklady žákovských řešení.

Literatura

- ALEXANDER, Robin. *Culture and Pedagogy. Interational Comparisons in Primary Education*. 1st ed. London: Blackwell, 2001.
- ANDERSON, Lorin – KRATHWOHL, David et al. (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. 1st ed. New York: Longman, 2001. ISBN 9780321084057.
- BALOVÁ, Mieke. Fokalizace. In *Aluze*, 2004, roč. 7, č. 2–3, s. 147–154. ISSN 1803-3784.
- BELZ, Horst – SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9.
- BENSE, Max. *Teorie textů*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967, 133 s.
- BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. 1. vyd. Brno: Host, 2003. 360 s. ISBN 80-7294-080-5.
- BÖTTCHER, Ingrid (Hrsg.). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999. 190 s. ISBN 3-589-05050-0.
- BÖTTCHER, Ingrid – BECKER-MROTZEK, Michael. *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2003. 192 s. ISBN 978-3-589-05076-5.
- BRHELOVÁ, Eva. *Tvorba dramatického textu a její pedagogické aplikace*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2006. 303 s. ISBN 80-86928-17-9.
- BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Cesty tvůrčího psaní do české školy*. Brno: Masarykova univerzita. Ústav českého jazyka a literatury, 2004. 92 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D.
- BŘICHÁČEK, Václav. Úvod ke společnému uvažování o nápravě věcí lidských prostřednictvím výchovy. In *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdňinová škola Lipnice, 1994. ISBN 80-1210-580-5.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
- CARR, David. *Time, Narrative, and History*. 1st ed. Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života: můžete ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 395 s. ISBN 80-7106-139-5.
- ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. 264 s. ISBN 9788085937473.

- ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2. přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. 407 s. ISBN 80-85866-57-9.
- ČERVENKA, Miroslav. Fikční světy lyriky. In *Na cestě ke smyslu: poetika literárního díla 20. století*. 1. vyd. Praha: Torst, 2005. ISBN 80-7215-244-0, s. 713–783.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá. *Reklama v češtině, čeština v reklamě*. 1. vyd. Praha: Leda, 2000. 260 s. ISBN 80-85927-75-6.
- DACEY, John. S. – LENNON, Kathleen. H. *Kreativita: souhrn biologických, psychologických a sociálních faktorů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DĚDINOVÁ, Tereza. Písmo obrazů, obrazy z písma: česká vizuální poezie. In *Fenomén kniha: výtvorná výchova a umění knihy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Boskovice: Albert, 2008, s. 24–35. ISBN 978-80-210-4727-3.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 312 s. ISBN 80-246-0735-2.
- DVOŘÁK, Jan (ed.) *Psaní jako sebevyjádření*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 85 s. ISBN 80-7041-316-6.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 332 s. ISBN 80-246-0740-9.
- EDWARDS, Derek – MERCER, Neil. *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom*. 3rd ed. London and New York: Routledge, 1996. ISBN 9780195107067.
- ELBOW, Peter. *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press, 1998. ISBN 0195120167.
- ELIAŠOVÁ, Viera, et al. (ed.) *Na stope slovám. Průručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. 1. vyd. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007. 138 s. ISBN 978-80-89225-35-4.
- ELIAŠOVÁ, Viera. (ed.) *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, Učiteľský neinvestičný fond, 2006. 140 s. ISBN 80-7164-409-9.
- ELIAŠOVÁ, Viera. *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 190 s. ISBN 978-80-223-3079-4.
- ELIAŠOVÁ, Viera. Tvorivé písanie v jazykovej výučbe. In Fišer, Z. (ed.) *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2005. ISBN 80-7239-182-8. S. 85–96.
- FEDROVÁ, Stanislava – JEDLIČKOVÁ, Alice. *Intermediální poetika příběhu*. 1. vyd. Praha: Ústav pro českou literaturu, Akropolis, 2011. 352 s. ISBN 978-80-87481-56-1.
- FISHER, Robert. *Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom*. 1st ed. London, New York: Routledge, 2009. ISBN 9780415497275.
- FIŠER, Zbyněk – HAVLÍK, Vladimír – HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem. Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. ISBN 978-80-2105-389-2.
- FIŠER, Zbyněk. (ed.) *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2005. 184 s. ISBN 80-7239-182-8.
- FIŠER, Zbyněk. Tvůrčí psaní. In *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 7. 7. 2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/367/TVURCI-PSANI.html/>.
- FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 164 s. ISBN 80-85931-99-0.

- FIŠER, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 15–28. ISSN 1211-3384.
- FIŠER, Zbyněk. Využití tvůrčího psaní v literární výchově. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, 2006. s. 114–122. ISBN 80-7164-409-9.
- FLANDERS, Neil. *Analysing Teaching Behavior*. 1st ed. Reading: Addison-Wesley, 1970.
- FRANC, Daniel – ZOUNKOVÁ, Daniela – MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GADAMER, Hans-Georg. *Člověk a řeč*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1999. 154 s. ISBN 80-86005-76-3.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- HARČÁŘIKOVÁ, Petra – KLIMOVIČ, Martin. *Naratíva v detskej reči*. 1. vyd. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, 2011. 189 s. ISBN 978-80-555-0444-5.
- HARTL, Pavel – HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVEL, Václav. *Antikódy*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993. 91 s. ISBN 80-207-0442-6.
- HEISSENBÜTTEL, Helmut. *Texty*. 1. vyd. Praha: Mladá Fronta, 1965, 101 s.
- HIRSCHOVÁ, Milada. *Pragmatika v češtině*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 244 s. ISBN 80-244-1283-7.
- HIRŠAL, Josef. – GRÖGEROVÁ, Bohumila. [ed.]. *Experimentální poezie*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967, 265 s.
- HIRŠAL, Josef. – GRÖGEROVÁ, Bohumila. [ed.]. *Vrh kostek: Česká experimentální poezie*. 1. vyd. Praha: Torst, 1993. 394 s. ISBN 82-85639-13-0.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 239 s.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha: Academia, 1985. 353 s.
- HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2007. 157 s. ISBN 80-7319-067-2.
- HODOVÁ, Daniela. Text mezi texty. In *Česká literatura*, roč. 51, č. 5, 2003, ISSN 0009-0468. S. 537 – 545.
- HOLEC, Ota. Dramaturgie. In *Instruktorský slabikář*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISBN 80-1210-580-5, s. 37–49.
- HOMOLÁČ, Jiří. *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 114 s. ISBN 80-7184-201-X.
- CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2005. 118 s. ISBN 80-7364-007-4.
- CHATMAN, Seymour. *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. 3285 s. ISBN 978-80-7294-260-2.
- JANOUŠEK, Pavel. K čemu je podivné myšlení o takových věcech, jako je například literatura. Krátký kurs sebeobrany. In *Tvar*, roč. 2005, č. 1, ISSN 0862-657 X, s. 14nn.
- JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 275 s.
- KARLÍK, Petr – NEKULA, Marek – RUSÍNOVÁ, Zdenka (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. 800 s. ISBN 80-7106-134-4.

- KLIMOVIČ, Martin. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 172 s. ISBN 978-80-555-0178-9.
- KLIMOVIČ, Martin. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009. 152 s. ISBN 978-80-8068-982-7.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Interpretace básní*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 186 s. ISBN 80-210-3714-8.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 102 s. ISBN 80-7187-037-4.
- KRISTEVA, Julia. *Slovo, dialog, román. Texty o sémiotice*. 1. vyd. Praha: SOFIS ve spolupráci s vydavatelstvím Pastelka, 1999. 82 s. ISBN 80-902439-3-2.
- KRIWET, Ferdinand. Rozklad literární jednoty: příspěvek k teorii vizuálně vnímané literatury. In HIRŠAL, J. - GRÖGEROVÁ, B. *Slovo, písmo, akce, hlas. K estetice kultury technického věku*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967, s. 161-172.
- KUŠMAUL, Paul. *Kreatives Übersetzen*. 1. Aufl. Tübingen: Stauffenbug-Verlag, 2000. 215 s. ISBN 3-86057-249-0.
- LACHMANN, Renate. Intertextualita a dialogičnost. In Červenka, M. (ed.) *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. 340s. ISBN 80-86055-92-2.
- LAMBERT, Jean-Clarence. 50 tezí pro „otevřenou poezii“. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. S. 66-73.
- LEBEDA, Petr. Teorie komfortní zóny. In *Gymnasion*. Praha: Prázdňinová škola Lipnice, 2006. č. 5. ISSN 1214-603X, s. 146-147.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 266 s. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEHÁR, Jan a kol. *Česká literatura od počátku k dnešku*. 2. dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. 1078 s. ISBN 80-7106-308-8.
- LEHOŤANOVÁ, Brigita. Práca s literárnym textom ako prostriedok nácviку asertívneho zvládania záťažových situácií. In *Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2009. s. 69-76. ISBN 978-80-223-2729-9.
- LEMAÎTRE, Maurice. Stručná historie lettristického výtvarného umění. In HIRŠAL, J. - GRÖGEROVÁ, B. *Slovo, písmo, akce, hlas. K estetice kultury technického věku*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967, s. 85-97.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila, et al. (ed.). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9.
- MAKOVSKÁ, Zuzana. Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. In *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 47-70. ISSN 1803-7437.
- MAREŠ, Jiří - KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MÁŠILKA, David. *Zážitková pedagogika*. (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, 2003.
- MEHAN, Hugh. ed. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979a.
- MEHAN, Hugh. What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. In *Theory into Practice*, 1979b, roč. 18, č. 4, s. 85-103.

- MERCER, Neil. The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. In *British Journal of Educational Psychology*, 2010, roč. 80, č. 1, s. 1–14. ISSN: 2044-8279.
- Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2012]. Dostupné z: WWW:<<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>.
- MYHILL, Debra – JONES, Susan – HOPPER, Rosemary. *Talking, Listening, Learning*. 1st ed. London: Open University Press, 2007. ISBN 9780335226627.
- NEKULA, Marek. Scénář (script). In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X, s. 383.
- NĚMEC, Jiří. Setkání s tvořivostí a laterálním myšlením. In *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006. č. 5. s. 31-39. ISSN 1214-603X.
- NOVÁK, Ladislav. *Receptář*. 1. vyd. Praha: Concordia, 1992. ISBN 80-900124-9-3.
- OTRUBA, Mojmír. *Znaky a hodnoty*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1994. 256 s. ISBN 80-202-0464-4.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PÍŽL, Jaroslav. *Text a promluva. Poznámky k řečové interpretaci básnického textu* [online]. [cit. 8. 11. 2007]. Dostupné z <<http://www.ipetrov.cz/dokument.py?idd=D00000000000000148>>
- POPOVIČ, Anton, et al. *Interpretácia umeleckého textu*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, 165 s.
- První stanovisko mezinárodního hnutí. In HIRŠAL, J. - GRÖGEROVÁ, B. *Slovo, písmo, akce, hlas. K estetice kultury technického věku*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967, s. 98-103.
- PSTRUŽINOVÁ, Jaroslava. Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. In *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223–228. ISSN 0031-3815.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 7. 7. 2012]. Dostupné z: http://www.vup-praha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 37-42-M/01 Logistické a finanční služby*. Praha: MŠMT, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 7. 7. 2012]. Dostupné z: WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- REITMAYEROVÁ, Eva - BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
- RICO, Gabriele. *Writing the Natural Way: Theory* [online]. [cit. 30. 9. 2012]. Dostupné z <<http://www.gabrieleric.com/Main/Theory.htm> >.
- RIMMON – KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. 176 s. ISBN 80-7294-004-X.
- SAMUHELOVÁ, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. S. 55–73.
- SCHANK, Roger C. *Dynamic memory. A theory of reminding and learning in computers and people*. 1st ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1982. 234 s. ISBN 0-521-24858-2.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Člověk, stroj a báseň*. 1. vyd. Liberec: Severočeské nakladatelství, 1969. 53 s.

- SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 246 s. ISBN 80-244-0249-1.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SOVA, Antonín. *Pozdrav bouřlivé noci*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1964. 129 s.
- SOVA, Antonín. *Z mého kraje*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Krajské nakladatelství, 1957. 77 s.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 637 s. ISBN 80-7178-376-5.
- STRAKOVÁ, Jana - POTUŽNÍKOVÁ, Eva - TOMÁŠEK, Vladislav. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In Matějů, P. - Straková, J. (eds.) *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
- STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka*. 1. vyd. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. 227 s. ISBN 978-80-87378-34-2.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠEĐOVÁ, Klára - ŠVAŘÍČEK, Roman - MAKOVSKÁ, Zuzana - ZOUNEK, Jiří. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 1, s. 13–34. ISSN 0031-3815.
- ŠEĐOVÁ, Klára - ŠVAŘÍČEK, Roman - ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠKODOVÁ, Svatava. Procesuální přístup k písemným slohovým pracím. In *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 12–19.
- ŠULC, Marek. Co nám o tvořivosti řekne psychologie a jak ji využívá zážitková pedagogika. In *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5, s. 149–152. ISSN 1214-603X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman - ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVECOVÁ, Markéta. Tvůrčí psaní na českých vysokých školách. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta. Katedra historických věd, 2007. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Jiří Studený.
- TURNER, Mark. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. 1. vyd. Brno: Host, 2005. 278 s. ISBN 80-7294-130-5.
- VALOCH, Jiří. České vizuální texty. In *ROK - Revue otevřené kultury*. Brno: Lidové noviny, 1991. Roč. 2, č. 1, s. 75–84.
- VECHETA, Vladimír. *Indoor aktivity: 50 her a aktivit pro trénink, školení i zábavu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. 191 s. ISBN 978-80-251-2561-8.
- VIKTOROVÁ, Ida. *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 154 s. ISBN 978-80-246-1630-8.
- VRÁBLOVÁ, Timotea. Pokúsme sa siahnuť po vzdialených knihách. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, 2006. ISBN 80-7164-409-9, s. 79–85.
- WATZLAWICK, Paul - BAVELAS, Janet Beavin - JACKSON, Don D. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2. přeprac. vyd. Brno: Newton Books, 2011. 283 s. ISBN 978-80-87325-00-1.

- WOLF, Werner. Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě. In *Česká literatura*, roč. 59, č. 1, 2011, s. 62 - 85. ISSN 0009-0468.
- ZACHOVÁ, Alena. *Výzva interpretace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 120 s. ISBN 978-80-7041-789-8.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla. K systematické integraci tvořivého psaní do vyučování jazyku. In Fišer, Z. (ed.) *Tvořící psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2005. 184 s. ISBN 1081-293-2005, s. 75-82.
- ZELINA, Miron. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996.
- ZELINA, Miron. Tvorivé písanie. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava, 2006. ISBN 80-7164-409-9, s. 11–17.
- ZIKA, Josef – BRABEC, Jiří. *Antonín Sova*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1953, 251 s.
- ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

Poznámka: Do soupisu literatury nejsou zahrnuty údaje o uměleckých textech, které slouží jako inspirace ve cvičeních průběžně v této knize.

Rejstřík věcný

Akademické psaní 202

aluze 113, 114, 116, 117, 120, 121, 128, 136, 137, 139, 142
anagram 116, 117, 122, 128, 143
architextovost 120
autobiografické psaní 10
automatické psaní, psaní v tempu 12, 29, 31, 70, 76, 79, 82-88, 148, 164, 209
automatický text 70, 82, 83, 85, 164, 209
autorská perspektiva 9

Brainstorming 32, 96, 124, 209

brainwriting, brainpool 12, 31, 95-96

Cluster 79, 82, 85-88, 124-127, 192,

clustering 12, 32, 53, 85, 209
cyklický model optimalizace textu 109

Dialog, dialogická komunikace 9, 16-17, 24,

28, 67, 78, 87, 99, 116, 120, 141, 174, 190
didaktika slohu 13
dramaturgie lekce, kursu 30-31, 156-158, 187

Fikční svět 71, 77, 122, 133, 141, 195

fikční text 189, 195
flow, stav plynutí 24-25, 28, 29

Heuristické psaní 30

hodnocení žáka 17-18, 33-36, 107, 198

Individuální (autorský, osobní) styl psaní

195, 198
intermedialita 114, 115, 119, 133, 188
interpretace 45, 46, 48-49, 51-54, 56, 59, 61, 66, 67-69, 75, 77, 79, 82, 104-105, 112, 120, -122, 143, 162
interpretační esej 79-80, 95, 97, 101, 104-105, 110
intertextualita implicitní, explicitní 112-122, 126, 128, 134, 137, 142-143

Kognitivní náročnost otázky 39, 41-48

komunikační kompetence 11, 20,
kontaminace 117, 128, 129
kooperace, spolupráce 9, 20, 35, 38, 52, 62, 98, 105-107, 159, 198
kreativizace 12, 145
kurs tvůrčího psaní 13, 15, 26-32, 52, 83, 145, 150-154, 155-160, 189

Lekce tvůrčího psaní 27-35, 83, 123, 157, 188,

lektor 27, 28-29, 30, 33, 34, 35, 83, 96, 155-156, 159-162,
literární kompetence 15, 145, 162, 188
literární psaní 29
literární text 15, 130

Metafora 16, 62, 64, 92, 116, 121, 154,
163-165, 170, 193
mindmapping, mentální mapování 12, 101
modelové otázky 88
motivace 24-25, 33, 35, 79-80, 101, 123,
150, 188
myšlení divergentní 39, 77, 153-155, 163
— konvergentní 43, 154-155
— laterální 32, 154-155, 163
— lineární 85, 154-155
myšlenková mapa, mind map 80, 101-102

Narativ 9, 14, 16, 64, 100, 118-120, 133,
189, 192, 195

Pedagogická komunikace 38, 77
peer response 35, 105
portfoliální 199
přednes 44, 55, 82, 174

Reformulace 98

Scénář kognitivní 14
scénář lekce 27, 28, 30-32, 48, 49, 75, 159,
161, 162
sebeučení 9, 20, 199
shluk slov, word cloud 52
skupinová práce 33, 134

Techniky psaní 10-12, 14, 16-17, 19, 31-32,
48, 59, 70, 76-77, 79, 83, 85, 95, 101-
102, 151, 156,
textotvorná kompetence 10
textotvorné strategie 11
textová kompetence 9, 10, 14
textová komunikace 12
tvořivá otázka učitele 39, 45, 48
tvořivost, kreativita 10, 11, 16, 23, 24, 26,
37, 38-40, 43, 45, 46, 48-49, 78, 150-154,
typologie básně 62

Vizualizace 90, 150
výtvarný kód 90

Workshop, dílna 10, 29, 31, 111, 160

Zážitek 17, 25, 79, 82, 101, 182, 189
zážitková pedagogika 28-30, 101
zpětná vazba 20, 24, 27, 28, 31, 33-35, 38,
46, 76, 88, 97, 98, 101, 106, 110, 157,
159-160, 188

O autorech

Doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., se věnuje teorii a didaktice tvůrčího psaní od roku 1994. Je autorem řady odborných publikací z oblasti tvůrčího psaní, teorie a didaktiky překladu a dějin současné české literatury (viz oddíl Literatura). Na Filozofické fakultě MU vede mj. kurzy akademického psaní, kurzy tvůrčího psaní pro učitele, překladatele, pro cizince. Na Pedagogické fakultě MU vyučuje předměty Rozvoj literární tvořivosti (pro arteterapeuty) a Slovesné aktivity v galerii (pro galerijní pedagogy). Vedl různé kurzy tvůrčího psaní pro učitele, vychovatele, lektory dramatické výchovy či seniory na univerzitách a vzdělávacích institucích v ČR i v zahraničí.

Kontakt: Ústav české literatury a knihovnictví, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Arna Nováka 1, 602 00 Brno; fiser@phil.muni.cz.

Mgr. Pavla Kopečná, Ph.D., (roz. Pazderníková) v roce 2009 obhájila na ÚČLK FF MU disertační práci na téma *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Na Filozofické fakultě MU vyučuje semináře Tvorba literárněvědného textu, Literární teorie a tvůrčí psaní a Rozvoj kreativity. Pro veřejnost vede letní dílny tvůrčího psaní v Náměšti nad Oslavou, dílny v rámci Brněnské muzejní noci apod.

Kontakt: paflape@mail.muni.cz

Mgr. et Mgr. Zuzana Šalamounová působí jako asistentka na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Zde a také na Filozofické a Lékařské fakultě MU vyučuje předměty Komunikace a Komunikační dovednosti. Výzkumem pedagogické komunikace se zabývá v rámci svého doktorského studia oboru Pedagogika na Filozofické fakultě MU. Je spoluautorkou publikace *Komunikace ve školní třídě*.

Kontakt: salamounova@phil.muni.cz

Mgr. Jitka Cholastová absolvovala Pedagogickou fakultu MU (obor český jazyk a občanská výchova), aplikací tvůrčího psaní do výuky češtiny se zabývá v rámci své pedagogické praxe. Na Filozofické fakultě MU vyučuje kurs Tvůrčí psaní pro učitele. Teorii a didaktice oboru se věnuje ve svém doktorském studiu. Vede kurs tvůrčího psaní pro Univerzitu třetího věku MU a příležitostně tvořivé dílny pro veřejnost.

Kontakt: cholastova@mail.muni.cz

Mgr. Dagmar Dvořáková je absolventkou oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě MU. Aplikací tvůrčího psaní do výuky češtiny se zabývá v rámci své pedagogické praxe.

Kontakt: dagmard@mail.muni.cz

Bc. Petr Kuběnský je studentem oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě MU. Vede kurzy tvůrčího psaní pro veřejnost (pravidelné Literární weekendy v Třebíči, dílna pro instruktory volnočasových aktivit), věnuje se také lektorství zážitkové pedagogiky a dramatických rolových her.

Kontakt: kubensky@mail.muni.cz

Kreatives Schreiben in der Literaturerziehung als heuristisches Instrument

Diese Monographie befasst sich mit der Anwendung des Kreativen Schreibens in der Literaturerziehung aus der prozessorientierten Perspektive. Die Autoren zeigen, wie man textproduktive Übungen in die schulische Praxis einordnen kann und warum das Kreative Schreiben als Lernmethode wirkungsvoll ist. Das Kreative Schreiben wird gleichzeitig als ein kognitives Instrument des kreativen Denkens verstanden. Die Methoden des Kreativen Schreibens führen zur Entwicklung der Wahrnehmung und Empfindung des Schülers und zur Intensivierung der kreativen Kommunikation im Unterricht. Dabei kann das Schreiben auch zur Unterhaltung und der Entwicklung des Schreibtalents beitragen. Das Buch bietet neben theoretischen Betrachtungen ausführliche Beschreibungen einer Reihe thematischer Schreibprojekte an, die für die Anwendung in der Schule, an Gymnasien oder Universitäten, sowie in Freizeitaktivitäten geeignet sind.

Im ersten Kapitel wird die theoretische Grundlage dargestellt. Hier wird der Akzent auf die angemessene kommunikative Funktion des Textes und auf die ethische Dimension des Schöpfens gelegt. Die interpretative und produktive Textkompetenz bietet eine Möglichkeit sich vor der Manipulation und unerwünschten Wirkung der Medien zu schützen. Die Schreibdidaktik konzentriert sich heute auf die Anwendung und Verbreitung ihrer Methodik in verschiedenen anderen Disziplinen außerhalb des literarischen Schreibens. In Kursen des Kreativen Schreibens geht es häufig um die Entwicklung des literarischen Talents. Die Autoren der vorliegenden Monographie verstehen das Kreative Schreiben als Disziplin, deren Methoden Instrumente zur Entwicklung kreativen Denkens und kommunikativen Handelns sind.

Im zweiten Kapitel wird das Kreative Schreiben in den Kontext der Praxis eingebettet. Aufgrund der Analyse der curricularen Dokumente einzelner Schulstufen wird deutlich, dass das Kreative Schreiben als ein passendes Instrument der im Lande z.Z. laufenden Schulreform nutzbar ist und mit modernen pädagogischen Trends übereinstimmt. In diesem Kapitel wird die Aufmerksamkeit auch auf die Rolle des Lektors gelenkt, auf die Vorbereitung einer Lektion oder die Planung eines Kurses, sowie die Bewertung und Benotung der Schreibprodukte der Schüler und Studenten.

Im dritten Kapitel wird die edukative Kommunikation als das potentielle Mittel der Kreativitätsentwicklung der Schreibenden erörtert. Aufgrund der Untersuchung der edukativen Kommunikation im Literaturunterricht und seiner dialogischen Teile wird die Intensität der Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Unterricht analysiert. Die Autorin stellt ein Modell der interpretativen Textarbeit, zusammengestellt aus kreativen Schreibübungen, vor. Es wird gezeigt, dass dem Schüler durch das Kreative Schreiben mehr Raum und Zeit sich selbst auszudrücken entsteht, was eine Basis für die Entwicklung der höheren kognitiven Funktionen beim Schüler bildet.

Die Interpretation des lyrischen Textes wird im vierten Kapitel thematisiert. Das Projekt mit zehn Lektionen für Abiturienten oder Hochschulstudierende bietet eine

strukturierte Menge von Übungen für einzelne Phasen der literarischen Interpretierung von der Anfangsmotivierung über Sammeln, Analysieren und Visualisieren bis zum zusammenfassenden literaturwissenschaftlichen Essay an.

Das fünfte Kapitel ist einem in der tschechischen Schreibdidaktik neuen Thema, der Arbeit mit der Intertextualität in Texten, gewidmet. Nach einer ausführlichen Übersicht der literaturwissenschaftlichen Ansätze zur Intertextualität folgt die Beschreibung von elf Schreibübungen, die auf unterschiedliche Arten der Intertextualität im intermedialen Kontext der zeitgenössischen tschechischen Kultur aufmerksam machen.

Das sechste Kapitel konzentriert sich auf die experimentelle Poesie. Die rezeptive, reproduktive und produktive Textarbeit bewegt sich in einem transdisziplinären Raum und bietet die Gelegenheit, die Grundprinzipien der literarischen Kommunikation auf neue Wege zu fassen und methodologisch darzustellen. Die Betonung der ungewöhnlichen Lösungsarten für die Schreibaufgaben wirkt positiv auf die individuelle literarische Schreibkompetenz.

Im siebten Kapitel werden zwei kleine Schreibprojekte dargestellt, die auf den Prozess der Entstehung des literarischen Textes bzw. seiner Variierung konzentriert sind. — Im letzten Kapitel finden wir die Ausblicke auf die Rolle des Kreativen Schreibens im heutigen und künftigen pädagogischen Prozess und auf Möglichkeiten einer breiten Anwendung der schreibdidaktischen Ansätze der kreativen Arbeitsmethoden im Lehren, Lernen und Forschen aller Fächer. — Eine kommentierte Übersicht der tschechischen und slowakischen Fachliteratur zum Thema Kreatives Schreiben wird im Anhang vorgestellt.

Übersetzung Z. Fišer

Summary

Creative writing in literary education as a tool of cognition

This monograph deals with the use of creative writing in literary education. It shows how exercises aimed at creating texts can be incorporated into school practice and explains why creative writing is effective as a teaching method. The authors of the monograph understand creative writing as a mental tool of cognition, as a medium of creative thinking. The methods of creative writing lead to the development of students' perception, experiencing and thinking, and also to the development of creative communication in classrooms. At the same time, creative writing is enjoyable and (although this is not the main goal) develops the literary talent of writers. Besides the theoretical background, this book also presents individual projects (lessons devoted to a particular topic) which might be utilized not only in school education (secondary or tertiary) but also as a part of free-time activities.

The first chapter offers a general theoretical framework. When explaining the core of creative writing, emphasis is placed on the communicative function of a text (a text carries a message and enables understanding) and the ethical dimensions of authorship. The competence to interpret and create texts is a way to protect oneself against manipulation and the undesirable influence of media. Contemporary Czech methodology of creative writing is mainly focused on non-literary writing applicable not only to the humanities.

In the second chapter creative writing has been put into the context of educational practice. An analysis of basic curricular documents for individual levels of education (Framework Educational Programmes) shows that creative writing is a suitable instrument for the current reform of the Czech school system and that it is in accordance with modern teaching trends. Attention has been paid to a creative writing teacher, to individual stages of planning and realization of lessons or creative writing courses and also to the assessment of students' works.

The third chapter deals with educational communication as a possible means of developing students' creativity. Based on the author's own research, it describes various types of teachers' questions and the whole model of educational communication. The second part brings a set of creative exercises aimed at the interpretation of poetic texts. It points out that the increased time for communication (space for expressing students' own ideas), which is offered in creative writing lessons, is a basic prerequisite for the development of higher cognitive functions.

The interpretation of poetic texts is also the topic of the fourth chapter. A semester-long project, designed for secondary school students in their last year or for university students, offers a set of exercises for separate stages of the interpretation of artistic texts (introductory motivation, collecting and sorting ideas, fine art techniques as an alternative way of interpretation). An important part is the composition of an interpretation essay. Thus, the project also includes exercises aimed at the composition and revision of academic texts.

The fifth chapter is focused on the up-to-date topic of intertextuality. The usage of intertextuality in lessons has not been adequately treated in Czech academic literature. Therefore, a detailed survey of existing theories of intertextuality is given in this chapter. It is followed by the description of original exercises which have been created in order to make students familiar with the possibilities and forms of intertextuality in contemporary literature and culture (music, film, media etc.).

The sixth chapter draws attention to the area of experimental poetry. This artistic field explores the boundaries of literary expression and thus it gives an opportunity to grasp the basic principles of literary communication in a new way. The stress on non-traditional solutions for presented exercises develops personal literary creativity. These exercises are also relaxing and, apart from their legitimate use at school, can be used in leisure time activities.

The seventh chapter presents creative projects focused on the formation process of a literary work and on personal writing (diaries). One's own experience with writing helps to develop self-reflection and empathy in social communication and when reading contemporary postmodern literature. The experience of authorial perspective enriches and cultivates the perception of a student both as a reader and as a person.

The conclusion of the monograph summarizes the importance of creative writing in a contemporary society overwhelmed by texts of various kinds and quality. It also sets a new objective: to explore and describe how creative writing might be used in natural sciences and technical fields.

The book is supplemented with a commented survey of Czech and Slovak academic writings about creative writing.

Translated by P. Kopečná

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc.

prof. RNDr. Zuzana Došlá, DSc.

Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.

Mgr. Michaela Hanousková

doc. PhDr. Jana Chamonikolasová, Ph.D.

doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.

doc. PhDr. Růžena Lukášová, CSc.

prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

PhDr. Alena Mizerová

doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.

Mgr. David Povolný

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.

prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Mgr. Iva Zlatušková

doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Zbyněk Fišer a kolektiv

Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání

Vydala Masarykova univerzita v roce 2012.

Návrh obálky a grafická úprava: Pavel Křepela.

Vydání první, elektronické, 2017

ISBN 978-80-210-8545-9

Naši oba Kašpárci se určitě baví, protože už kolikátý den jsou sesednuti pod počítačem a stále se tváří, že vedou důležitý rozhovor. I to je věčnost.

Ve škvírách světla zahlédám na svém stole zcela jistě sám čas: teď v té škvíře sedí ženin Kašpárek s černýma botičkama, vidím půl jeho tvářičky.

Docela jistě ví, že jsem právě tím průhledem uviděl čas, že jsem se ho dotkl, že se se mnou bratří... Kašpárci vědí čas. Proto tak věčně jsou.

Za nimi už je jen pohádkový les.

Zkusil jsem dát svému (vlastně Drahunčinu) Kašpárkovi, který se už nahrál bezpočet představení, tu nejtěžší otázku ze všech otázek: jak se chodí v pohádce do světa?

Uměl to, ale nevěděl.

Z rukopisného deníku

Zdeňka Kožmína

