

Rozvíjení textových kompetencí metodami tvůrčího psaní



Zbyněk Fišer

Ústav české literatury, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
fiser@phil.muni.cz

SYNOPSIS

Using Creative Writing Methods to Develop Text-Based Competences

The transdisciplinary field of creative writing offers didactic tools for working with text in various analytical-interpretive, imitative, or text-creating operations in the fields of literature, journalism, professional writing, and translation. Creative writing has elaborated methods for developing the skills necessary for making texts, from the modelling of theme and structure, to the development of individual style, to optimization and self-reflective writing. These methods include: reception and analysis; identification of meaning and other (stylistic, macropoetic, and genre-based) characteristics; interpretation; and assessment. In this way, creative writing techniques are not only relevant to professional and popular writing, but to the teaching of literature, literary theory, stylistic procedures, and translation. In this essay, the author presents examples from his work with university students, to demonstrate the potential, using targeted exercises, for developing and deepening empathy towards text-based works, as well as the possibilities and advantages of applying creative text-making strategies when working with texts. Creative writing thus appears to be a methodologically, quantitatively, and qualitatively suitable choice for the development of communication competences based on working with texts.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS

Tvůrčí psaní; textová kompetence; senzibilizace; imitace literární tvorby; induktivní poznávání; dynamická mysl; protokol jako didaktický nástroj / creative writing; text competence; sensitization; imitation of literary creation; inductive cognition; dynamic thinking; protocol as a didactic tool.

DOI

<https://doi.org/10.14712/23366680.2023.2.2>

DEFINICE OBORU TVŮRČÍ PSANÍ

Tvůrčí psaní lze definovat jako didakticky orientovanou disciplínu, která se metodologicky soustředí na procesy tvorby textu ve všech tvůrčích fázích od promyšlení záměru, tématu a strategie psaní přes fáze nastartování, realizace a revize po optimalizační a korekční fáze. Teoreticky můžeme rozlišit tři *nejnápadnější okruhy zaměření: na produkt, na proces psaní nebo na tvůrce*. Tvůrčí psaní zaměřené na rozvoj textotvorných dovedností pisatele přesahuje běžnou školskou výuku slohu a nabízí propracovanou



metodikou rozvoje individuálního stylu pisatele metodami, které lze při vhodném didaktickém rozvážení aplikovat při práci se všemi věkovými kategoriemi od předškoláků přes profesní vzdělávání dospělých pisatelů až kupř. po psaní seniorů. Tvůrčí psaní se coby soubor strategií, technik a metod aplikuje jako časově, kvantitativně i kvalitativně efektivní nástroj práce ve výuce v různých oblastech jazykové komunikace a osvojování jazyka, v literární, estetické, výtvarné a občanské výchově, při studiu žurnalistiky, nakladatelských profesí, copywritingu, psychologie a koučingu a při tréninku překladatelských kompetencí. Svými instrukcemi k rozmanitým operacím s textem vede pisatele k různým cílům. S tvůrčím psáním se lze setkat v profesně či zájmově orientovaných kurzech rozvoje literárních dovedností stejně jako v kurzech akademického psaní. Má tedy své místo ve vzdělávání učitelů i v nácviku odborného psaní libovolných oborů.

Tvůrčí psaní jako teorie tvorby textu je ze své podstaty obor interdisciplinárně založený. Vychází z teorie tvořivosti, kterou chápe jako přirozenou součást osobnosti každého člověka. Kontinuální rozvoj tvůrčích schopností a dovedností pisatele je v tvůrčím psaní postaven na konstruktivní práci s textem.¹ Předmětem textotvorných cvičení jsou nejčastěji instrukce vedoucí k napsání textu podle didakticky předem promyšleného zadání. Výstupem takového cvičení je zpravidla text, třeba i fragmentární, jehož prostřednictvím pisatel může komunikovat s druhými o svém tématu. Text s ohledem na zadání a podle schopností a postojů pisatele obsahuje myšlenky, pozorování či popisy emocí, které pisatel procítil, uvědomil si je a zaznamenal je. Aby mohl nadále tyto zápisem fixované poznatky a fakta o skutečnosti a zaznamenané pocity srozumitelně a přesvědčivě sdílet s okolím, případně se záznamy dál pracovat, hledá pisatel pro své texty vhodné, přiměřené výrazové verbální prostředky.

Adekvátní pojmenování obsahu, který má být sdílen, a jeho kompoziční uspořádání do srozumitelných souvislostí je výsledkem velmi složitého souboru textotvorných dovedností. Nácvik tvorby textu jako produktu vede k rozvoji tvořivého myšlení jedince vůbec.² A napsat text tak, aby čtenáři a posluchači pochopili správně poselství autora, znamená umět v procesu psaní vyřešit s přiměřenou dávkou tvořivosti textotvorné problémy na mnoha úrovních, paralelně, s ohledem na téma, žánr, strukturu textu a s výhledem na komunikační cíl. *Tvorba textu je komplexní tvořivé řešení problémové situace. Teorie tvůrčího psaní je tedy teorií tvůrčího myšlení a jednání s papírem a tužkou — dnes často s notebookem — v ruce.*

Tvůrčí psaní jako metodika psaní textu slouží k tomu, aby pisatel dokázal komplexní problémovou situaci nazvanou „tvorba textu“ vyřešit a jeho text byl adekvátním, tj. užitečným, prospěšným, obohacujícím a eticky akceptovatelným ko-

1 Termínem *text* zde s vědomím lingvistické nepřesnosti označuji libovolné verbalizované skripturální projevy, které mohou být i značně inkoherentní, fragmentární a informativní pouze s vysvětlením. V praxi tedy může jít třeba o zápis neutříděných nápadů, asociací, metafor, příznaků nebo činností. Tyto zápisy lze nazvat *kognitivní psaní* a jsou primárně orientovány na pisatele, „ich prezentovanie je skôr súčasťou korigovania vlastného uvažovania o probléme“, dodává M. Klimovič (2009, s. 88).

2 Míra vložené tvořivosti pisatele závisí na formalizovanosti komunikace, například administrativní styl a útvary se kreativnímu přístupu budou vzpírat.



munikátem.³ Tvůrčí psaní zde vystupuje jako didakticky propracovaný systém textotvorných instrukcí, které vedou k požadovanému produktu — ať už je to nalezení správného pojmenování nebo osnova textu či text celý. V běžných hodinách slohového vyučování nebo v kurzech tvůrčího literárního psaní je rovněž nejčastěji očekáváno, že pisatelé se naučí psát vybrané žánry nebo druhy textu. Takové psaní je primárně orientováno na produkt, kdy pisatel nacvičuje slohové postupy a chápe texty jako ucelené útvary. Je pak žádoucí, aby pisatel znal dobře žánrové a textodruhové charakteristiky nacvičovaných textů.⁴

V hodinách literární výchovy nebo akademického psaní jsou ovšem operace s texty často propojeny s aktivní recepcí jiného textu. Zde je součástí práce s textem jeho analytické nebo interpretační či korekční čtení: pisatel nejprve v textu hledá zadané jevy nebo defekty, následně je interpretuje, a nakonec výsledky svých mentálních operací formuluje např. v podobě výpisku, interpretace textu, zhodnocení vlastností původního textu, návrhu jeho úprav, jako variací čteného textu nebo v případě překladatele jako návrh jinojazyčné podoby výchozího textu čili překlad.

Teoretiky a didaktiky tvůrčího psaní ovšem zajímá mnohem více ta stránka tvůrčí činnosti, která je zaměřena na *rozvoj textových kompetencí pisatele*. Pouze získáním, prohlubováním a rozvojem těch správných, danému úkolu a očekávanému cíli přiměřených pracovních strategií může pedagog působit na kultivaci komunikačních kompetencí pisatele, jejichž součástí jsou pak i textotvorné dovednosti. Aby nedošlo k mýlce: *textovou kompetenci* chápu jako komplex recepčních, analytických, interpretačních, konstrukčních, reprodukcí, rešeršních a optimalizačních zdatností pisatele. Textotvorné dovednosti jsou pouze její částí a *komunikační kompetenci* zde chápu jako nadřazený pojem. Faktory zakládajícími funkční komunikační kompetenci pisatele jsou znalosti, schopnosti, dovednosti, komunikační empatie a tolerance, kooperativnost, aktivní a konstruktivní postoj ke komunikaci, to vše v propojení s obecnými rysy kreativní osobnosti.

Tvůrčí psaní lze tedy v praxi vnímat jako *cestu k pozitivnímu nastavení člověka vůči tvůrčí činnosti* vůbec. Psáním se lze uvolnit, přeladit, odreagovat, prolomit mlčení, ztratit ostych, překonat blokádu, získat odvahu něco pojmenovat, mlčky se zapojit do kolektivního uvažování o tématu. Skutečnost, že pisatel pojmenuje své poznání či prožitek vlastními slovy, bývá zdrojem pozitivních emocí. *Abreaktivní*, případně autoterapeutický *účinek psaní* lze využít jako formativní prostředek rozvoje osobnosti, resp. v souvislosti s doporučenou četbou v hodinách biblioterapie. Techniky založené na asociálním psaní lze pro odblokování, nastartování k senzibilizaci pi-

3 Je známo, že texty se často používají i jako nástroj polemiky, sporu, obvinění a obžaloby, urážení a pomlouvání, jsou využívány k propagandě, šíření polopravd a lží. To ovšem není předmětem didaktiky tvůrčího psaní.

4 Samostatnou kapitolou výuky tvorby textu je nácvik odborného psaní; tvůrčí psaní se zde uplatňuje velmi účelně, nicméně didaktika tzv. akademického psaní by si vyžádala rozsáhlejší uchopení, než jaké poskytuje prostor několika odstavců této studie. Zájemce tedy odkazují na heslo *Akademické psaní* v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (v knižní verzi Karlík — Nekula — Pleskalová 2016, s. 65–67), resp. na popis souboru cvičení k nácviku odborného psaní v monografii *Slovem, akcí, obrazem* (Fišer — Havlík — Horáček 2010, s. 80–93).



satelů použít i v literární výchově nebo v kurzu akademického psaní. V takové fázi není text cílem, ale prostředkem mentálního nastavení na další operace s texty. Role pedagoga jako *facilitátora*,⁵ který povzbuzuje váhající pisatele, je nezastupitelná, nicméně i individuální psaní může být autostimulačním nástrojem, kdy nalézání prvních pojmenování je pro pisatele zdrojem řady malých radostí a přispívá k uvědomění si drobné progrese.

Tvůrčí psaní se jako soubor pracovních metod, strategií či technik užívá úspěšně v rozmanitých oblastech zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí. Vyjádření osobních myšlenek, poznatků, pozorování a emocí textem je sice jen jeden z komunikačních způsobů — stejně tak lze vlastní pozorování a emoce vyjádřit různými výtvarnými technikami, barvami, pohybem, zpěvem —, na rozdíl od mluvních či pohybových cvičení je však předností tvůrčího psaní fixovanost výsledného komunikátu, který lze následně korigovat a sdílet v čase. Verbalizace prožitku a poznání umožňuje autorovi *sémantizovat abstraktní významy*. Textové vyjádření převádí do komunikátu smyslové představy, sny či vzpomínky. V situaci interkulturní komunikace lze fixovaný verbalizovaný komunikát tlumočit cestou jazykového překladu, na což mají kultury vypracovaný systém jazykového „kódování“ a teoretici překladu základní pravidlo, že nepřekládáme slova nebo věty, nýbrž texty. Verbalizace a fixace poznatků má rovněž nezastupitelný význam pro uchování vědeckých poznatků. Nejrozšířenější je tedy využití tvůrčího psaní jako didaktického nástroje ve vzdělávání všude tam, kde se očekává *verbalizace mentálních a senzuálních obsahů*. To je nejpřirozenější v oblasti práce s texty: v literární vědě, v literární výchově, v žurnalistice, v překladatelství, v oblastech zprostředkování a popularizace vědeckých poznatků či v publicistice.

TVŮRČÍ PSANÍ A LITERÁRNÍ VĚDA

V následujících odstavcích bude řeč o vztahu literární vědy a tvůrčího psaní, kdy se potkávají na poli vzdělávání. Oba tyto vědní obory se zabírají texty především proto, abychom ze setkání s texty měli radost. Zatímco jako čtenáři můžeme přistupovat k textu bez znalostí literárněvědných, badatel, kritik či překladatel uplatňuje při čtení své odborné vědomosti a přístupy; tvůrčí psaní pak umožňuje čtenářům i literárním badatelům pohlédnout na text a jeho vznikání z perspektivy autora. Vlastní zkušenost s psaním textu umožní pisateli zažít, poznat a pochopit, jak text vzniká, jaké jsou principy tvorby textu, jaké okolnosti ovlivňují jeho tvorbu a co ovlivňuje fungování textu v komunikační události. Tvůrčí psaní umožňuje pisatelům uvědomit si, do jaké míry bere autor textu ohled na čtenáře, v jaké míře aplikuje literárněvědné principy a teorie a jak snadné i jak obtížné je vytvořit text interagující s předpokládaným adresátem.

Pro didaktiku literatury je nezpochybnitelnou součástí literárněvědná báze; bez znalosti dějin a teorie literatury, bez aplikace literárněkritických, literárněestetických a poetologických poznatků se v literární výchově neobejdeme. *Tvůrčí psaní*

5 K roli pedagoga srov. více u V. Eliašové v monografii *Tvorivé písanie* (Eliašová 2018, s. 94–119).

nabízí přístup k textům z perspektivy autorské, kterou se čtenář ani badatel běžně nezabývají. Pohled na text očima autora ovšem může při vhodné, didakticky promyšlené regulaci tvořivých postupů a při vhodném komentáři kroků a výsledků pomoci pochopit fungování textu, a to jak v jeho dílčích rovinách, tak textu jako celku. Zkušenost s psaním textů je velmi těžko přenositelná pouhým popisem, mnohem úspěšnější je v učení se o textech *simulace autorovy tvůrčí činnosti*. V. Eliašová (2011) nebo M. Klimovič (2009) zdůrazňují perspektivu tzv. čtení zevnitř, kdy čtenář čte jako pisatel (Klimovič 2009, s. 85). Tvůrčí psaní jako didaktický nástroj nabízí v literární výchově (čili ve vzdělávání o literatuře, o textech, jejich autorech i adresátech) neběžné, ale užitečné alternativní metody recepce a poznání svého vlastního předmětu.⁶

TVŮRČÍ PSANÍ JAKO NÁSTROJ SENZIBILIZACE

Tvůrčí psaní je disciplína ve svém odborném pojetí poměrně mladá. Na počátku devadesátých let jsem se setkával jak s nedůvěrou vůči ní, tak se suverénními propagátory tvůrčího psaní, kteří instrukci *Napište za domácí úkol sonet* považovali za adekvátní aplikaci tvůrčího psaní do literární výchovy. I středoškolák by sonet dokázal imitovat, je však vhodnější dovést ho k výsledku postupnými kroky. Na tvoření i téma je třeba pisatele připravit a naladit.

Osobně považuji za významný přínos textových cvičení *senzibilizaci pisatele*. Zcitlivění se netýká pouze emocionálního naladění pisatele na činnost psaní. V didakticky promyšlené výuce je *senzibilizace zacílena na aktivaci zvolených částí obsahu dlouhodobé paměti*. Cvičení textové nebo výtvarné povahy tematizují významové okruhy blízké oblastem očekávané mentální aktivity. Do tzv. *pracovní paměti* se tak připomenutím předpokládaných významů dostávají oblasti, které si v následujících etapách práce na textu pisatel snaže vybaví.⁷ Ve fázi senzibilizace nejde o to, formulovat konkrétní výrazy, přesně pojmenovat motivy a definovat významy, spíše chceme aktivovat širší síť sémantického pole, nabudit asociativní myšlení a podpořit slovní výbavnost. Například před překládáním ilustrované reklamy na cestovní pojištění nechávám studenty v překladatelském semináři vymýšlet a kreslit slogany propagující společně známou destinaci.

PŘÍPADOVÁ STUDIE I

Ve výuce překladatelství lze při přípravě na překládání literárního textu, experimentální básně, požádat studenty, aby převedli text do podoby kresleného scénáře. Storyboard je vizuální interpretací metaforiky, následné individuální verbalizace obrazu

6 M. Klimovič pak přidává i potřebu vnímat tvůrčí psaní jako integrativní *průřezové téma* vzdělávacích oblastí, a to již od primární školy (srov. Klimovič 2009, s. 87).

7 Blíže o tom např. R. Sternberg (2002, s. 190–196), M. Klimovič (2016, s. 42–47, 54–58), kteří diskutují i další teorie paměti a jejich aplikace do kognitivního výzkumu psaní, resp. vybavování.



mají posloužit hledání vhodného jazykového pojmenování v cílovém jazyce. Miniscénář se svou vizualizační složkou je tedy součástí senzibilizace, aktivace určitých blízkých sémantických okruhů v mysli překládajícího. V básni Ladislava Nebeského *sníh* (z cyklu *Nehry*, 1965) čtenář po uposlechnutí instrukce dešifruje text, který je jednak popisem scény líčené z perspektivy lyrického mluvčího, jednak metaforou mentálně-emocionálního rozpoložení lyrického subjektu.

Ladislav Nebeský

sníh

a čteme jako andělíčky
 b čteme jako bělost
 c čteme jako hlavu
 d čteme jako mou
 e čteme jako na
 f čteme jako otevřená
 g čteme jako padá
 h čteme jako polykám
 i čteme jako ráje
 j čteme jako stojím
 k čteme jako ústa
 l čteme jako ztraceného

b
 li
 gedc

j
 kf
 ha

Zrekonstruovaný text tvoří tři věty: *Bělost ztraceného ráje padá na mou hlavu; stojím, ústa otevřená, polykám andělíčky*. Na počátku třetího tisíciletí ani čeští studenti nevědí vždy, co znamená závěrečný frazeologismus, respektive že se o idiom jedná. Pro překladatele je překlad tohoto idiomu o to složitější, že naprostá většina evropských jazyků nemá překladový ekvivalent.⁸ Studenti⁹ pomocí kresebné činnosti vytvářeli asociace s antropomorfovanými sněhovými vločkami, s peřím nebo chmýřím, které lyrický subjekt vdechuje — a odtud přešli ke slovesům „dusit se“, „zalykat se“ ad., která psali do zvukové stopy miniscénáře. Student Giovanni senzibilizační fázi své práce komentoval slovy: „díky hledání vizuálního ekvivalentu jsem si uvědomil,

8 Pouze francouzština používá pro idiom „polykat andělíčky“ ve významu „topit se“ frází „boire la tasse“ (česky ve významu „vypít šálek vody“).

9 Posluchači v Překladovém semináři Kabinetu češtiny pro cizince FF MU.



že o překladu textu musím přemýšlet z hlediska celku“ (Giovanni P., 2023, studentské portfolio). Činnost vede k hledání alternativ a zobecnění významu. Studentka Katharina vyjádřila chmurný, sentimentální pocit lyrického subjektu představou „zalykám se slzami“ (v němčině „ich erstickte an Tränen“), tekuté skupenství a kapky jí asociovaly déšť (něm. „Regen“), který vložila do titulu, a první slovo básně bělost nahradila slovem „Wolke“ (č. „mrak“). Ze zvukomalebných důvodů upravila překladatelka poslední větu na *ich ertrinke in Tränen* (č. „topím se v slzách“) a nakonec kreativně pojmenovala vstupní označení mračné barvy „das Wolkige“ (č. přibližně „mračnost“).¹⁰ — Změnu fyzikálního skupenství ze sněhu na vodu a změnu barevnosti (na „modř“) provedla studentka překládající do francouzštiny a Nebeského básně pojmenovala *La goutte* („kapka“); celá scéna s mořskými vlnami omývajícími tvář v jejím překladu odkazuje na potopenou Atlantidu.¹¹ — Jiná studentka překládající do francouzštiny vlivem miniscénáře intenzifikovala motiv uplynulého dětství a do idiomu tvořivě integrovala andělíčky: *je bois la tasse de petits anges*.¹²

TVŮRČÍ PSANÍ JAKO NÁSTROJ ANALÝZY A INTERPRETACE

Zdánlivě jednoduchou, ale ve skutečnosti základní metodou textotvorné práce je *automatické psaní*. V tvůrčím psaní ho pedagogové nejčastěji používají na začátku vyučování jako prostředek k přeladění, resp. naladění na lekci psaní. Probíhá formou necenzurovaného, volného, nepřerušovaného psaní libovolným stylem o libovolných tématech, která mysl pisateli vynese na povrch.¹³ Tato schopnost verbalizovat v podvědomí uložené, neutříděné či nezformulované poznatky a vjemy a fixovat je činí z automatického psaní vhodnou metodu heuristického postupu. Metodu automatického psaní lze úspěšně použít při interpretaci uměleckého díla libovolného druhu a povahy, tedy i literárních textů.¹⁴

10 *Der Regen. Das Wolkige / des verlorenen Paradieses / fällt auf meinen Kopf. / Ich stehe / mit offenem Mund, ertrinke in Tränen.* Katharina N., seminář češtiny ústavu Institut für Slawistik, Universität Wien, květen 2023.

11 Kulturní intertextualita je v cílovém textu zachována: „*Le bleu / du royaume englouti / submerge mon visage / ma bouche / béante / boit la tasse céans*“ (Christine M., 2014, workshop na ULB Brusel); česky ve významu: „Modrá potopeného království zaplavuje mou tvář. Má ústa otevřená se zde topí.“

12 K tomu vysvětluje: „[...] nakreslila jsem andělíčky, kteří nám připomínají ztracený ráj. Proč tedy neříct, že pijeme hrnek andělíčků, jako by to byla vlna vzpomínky na dětství? Proto jsem rozšířila poslední větu: *je bois la tasse de petits anges*. Doslova to znamená ‚piju hrnek andělíčků‘: *La blancheur / d’un paradis perdu / tombe sur ma tête. / Je me tiens / la bouche ouverte / je bois la tasse de petits anges*.“ (Eve F., 2023, studentské portfolio).

13 Pro literární cíle může metodu automatického psaní použít autor jako sběr slovního materiálu, který následně protřídí, upraví, zpracuje. Každopádně je revize automatického textu před publikací vždy nutná, neboť z podvědomí při nekorigovaném psaní dostaneme na papír či monitor surový, nez kultivovaný prvotext.

14 A vlastně lze popsany způsob automatického psaní o vybraném textu použít jako analyticko-interpretací postup u každého textu.



Pisatel dostává za úkol po krátký čas (přibližně pět minut) zapisovat, jak na něj vybraný text, dílo působí, jaké významy a souvislosti se mu vybavují, jak dílo prožívá. V následné fázi pisatel více či méně konkrétní pozorování, zformulovaná v automatickém textu, zobecní. Výsledkem je výčet interpretačních charakteristik, o kterých mohou studenti diskutovat mezi sebou. Protože cvičení tvůrčího psaní zadává pedagog zpravidla jako práci ve třídě (nebo v protokolu s dalšími textovými operacemi a cvičeními), je i individuální, subjektivní vnímání sémantických příznaků hodnoceného díla či textu čili subjektivní interpretační soudy konfrontováno v diskusi s jinými interpretačními přístupy. Student tak získává následně možnost výsledky svého automatického textu korigovat. Právě vyhodnocení pisatelova automatického textu považují za hlavní přínos tohoto cvičení.

Automatické psaní může být zadáno i jinak než jako volné sepisování asociací. V předchozím odstavci popsaná práce je založena na tom, že běžně rozbíhavé asociace dostávají hranice v podobě předem zadaného tématu, na něž se mají soustředit (zde vnímání konkrétního díla). Při nácviu odborného psaní se studenti učí hledat a zpřesňovat téma své odborné práce nejen za pomoci volného automatického psaní (např. se zadáním „O čem bych chtěl napsat“, „Jaká kniha by měla být napsána“, „Jaký text postrádám“), ale také například pomocí *abecedáře* (soupis vlastností k libovolnému tématu či motivu vyjádřený adjektivy a substantivy ke každému písmenu abecedy), pomocí *akrostichu* (soupis charakteristik ke klíčovému slovu zvoleného tématu do podoby výroků, vět, veršů), či též pomocí *automatické kresby* k vlastnímu zvolenému tématu (automatická ilustrace nebo přepis klíčového slova provedený v barvách jako velký nápis).¹⁵ Ve formě krátkých vyprávěcích etud lze asociční spontaneitu automatického psaní využít také při interpretaci uměleckého díla (slovesného i výtvarného), do jehož prostoru, krajiny, scény má pisatel uloženo vstoupit a svůj zážitek a chování zapsat. Interakce se světem uvnitř obrazu nebo příběhu je mj. odrazem jeho charakteristických příznaků, které následně pisatel pro interpretaci zobecní. Po rychlém, spontánním vytvoření soupisu charakteristik nebo po automatické kresbě příznaků studenti vybírají podstatné výrazy, interpretují zvolené barvy a motivy z významového hlediska, vysvětlují vztah slovních nebo nakreslených entit ke svému tématu. Stává se, že při práci ve skupině upozorní na skryté významy a zjevené souvislosti i spolužák nebo pedagog.

PŘÍPADOVÁ STUDIE II

Práci s automatickým textem za účelem interpretace textu budu dokumentovat na příkladu, který jsem realizoval se skupinou studentů češtiny jako cizího jazyka v překladatelském semináři.¹⁶ Úkolem bylo ověřit, jaké poselství nese konkrétní ukrajinský překlad české experimentální básně Ladislava Nebeského. Veškerá komunikace o výchozím i cílovém textu byla vedena v češtině.

¹⁵ K tomu srov. např. Fišer 2005, s 148–156; Kopečná 2012, s. 88–95.

¹⁶ Překladový seminář Kabinetu češtiny pro cizince na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, Brno, 2023.

Ladislav Nebeský

Černá gramatika

já	my
ty	fus
sk	ony

Výchozí český text všichni studenti znali, rozuměli mu jazykově, esteticky, sémanticky, chápali jazykovou hru skrytou v básni i dvojí rovinu čtení, tedy první i druhý významový plán. Obdobně chápala vícevrstevnatost výchozího textu i překladatelka do ukrajinštiny a správně rozuměla i zakázce: přeložit text jako literární, aby v cílové, přijímající kultuře naplnil literárněestetickou komunikační funkci bez vysvětlivek a komentářů překladatele.

Báseň Ladislava Nebeského *Černá gramatika* z roku 1965 (z cyklu *Nehry*) nabízí na první pohled mluvnickou tabulku českých osobních zájmen, na dvou místech narušenou pseudoslovem. Pro některé studující češtiny jako cizího jazyka ztělesňovala báseň pocit permanentní insuficience, své trauma vyjadřovali výroky jako: „čeština je jazyk výjimek, pořád v ní budu dělat chyby, nikdy se ji nemohu dokonale naučit“. Některí čtenáři interpretují báseň jako text o defektním užití jazyka. — Teprve přitazením obou sloupečků v tabulce k sobě, tedy zrušením mezery, vzniknou tři smysluplná slova, tři verše; báseň čtená po verších skládá své poselství ze tří entit reprezentujících mezní existenciály člověka. Pro úplné pochopení básnického textu L. Nebeského jako celku je třeba vzít v potaz význam celého dvojslovného titulu *Černá gramatika*, který je pro tuto báseň zásadní:¹⁷ „černá symbolizuje negativní síly, pravidlo a řád jsou něčím narušeny a nefungují, poruchy systémů vedou k jejich konci“.¹⁸ Text se stává kondenzovaným záznamem trvalé rozpolcenosti, duality lidského bytí, připomenutím konečnosti každé bytosti, trvalým mementem, varováním před zneužitím jazyka k propagandě, připomínkou stálého ohrožení celé lidské společnosti válkou, chudobou, epidemiemi a sebezničením. S připomenutím historického vnímání doby vzniku díla lze báseň číst jako záznam traumatu člověka z dějinných

17 Titul díla je určující pro většinu experimentální poezie, protože zpravidla funguje jako návodný impuls, jako instrukce, jak text číst a chápat, co se v něm nebo za ním skrývá.

18 K pochopení titulu v kognitivněsématické perspektivě používám cvičení na tvorbu kolektivního clusteru ke slovu *černý*, resp. *černá*, a ke slovu *gramatika*. V případě záměru básně překládat píší překladatelé cluster v cílovém jazyce a shromažďují tak širokou, prototypní síť významů nějakého výrazu. Následným zobecněním výrazů se slovem *černý* se zpravidla dobereme vedle významů k označení temné barvy k významu „smutný, pesimistický, tragický, tajemný, nebezpečný, zakázaný, zapovězený, neznámý“; odvozené užití černé jako módního symbolu noblesy v novodobé oděvní tvorbě evidujeme, ale k interpretaci básně *Černá gramatika* nepoužíváme. Kulturní pohled na černou barvu nám ovšem odhalí deformující stereotyp sémantického výkladu barev z etnicky omezené, evropské, resp. jazykově omezující indoevropské perspektivy: pro mnohé kultury na planetě se černá nemusí spojovat s negativním významem. — Cluster složený z asociací ke slovu *gramatika* přináší očekávané významy „mluvnice, řád, systém, vyhláška, nařízení, uspořádání, komunikace, jazyk, znak, význam“.



událostí dvacátého století. Na počátku třetího tisíciletí ovšem studenti projikují do svých interpretací aktuální historické události: terorismus, války a epidemie, které zažívají za svého života.

Pro interpretaci ukrajinského překladu básně *Čorna gramatyka* jsme tedy zvolili tříminutový automatický text poté, co jsme byli seznámeni se třemi slovy, z nichž se čtenářská interakce skládá: *jamy* (č. „jámy“), *tyša* (č. „ticho“), *dzvony* (č. „zvony“). Výrazy *ja*, *my*, *ty*, *vony* odpovídají českým pronominům ve výchozím textu. Cílem automatického textu bylo zjistit, jaké poselství ukrajinský translát nese, resp. je-li literárněestetická recepce sémanticky kontinuální s výchozím textem. Vytvořené automatické texty tak mohou poskytnout zpětnou vazbu autorce překladu o její práci.

Čorna gramatyka

ja	my
ty	ša
dz	vony ¹⁹

Následná diskuse o jednotlivých identifikovaných významech přinesla v lekci shodu na několika sémantických okruzích, které potvrdily, že jde o zdařilý translát, kde autorka zachovala jak formální hledisko (tři slova rozložitelná do segmentů, identických pak částečně s osobními zájmeny), tak kritérium sémantické: scéna, ve které vystupují tři entity spojené s koncem života člověka, evokuje hromadné pohřbívání, tedy tragickou událost. Zatímco ve výchozím textu L. Nebeský pojmenovává bezprostředního původce konce (tyfus), je původce děje v ukrajinském překladu nevysloven. Některé automatické texty tedy odrážely čtenářský dojem, že ukrajinská verze hovoří o smrti jednoho člověka, zvony jsou nazývány „vyzvánění umíráčku“. Dosah utrpení na celé lidské společenství ovšem v ukrajinském překladu zprostředkovávají jednak zájmena „my“ a „oni“, zároveň též scéna smutečního obřadu: verš *tyša* („ticho“) je v automatických textech interpretován jako „chvíle mlčení, minuta ticha, zamyšlení, motiv odlétání duše“, *dzvony* jsou interpretovány jako hrana, zvony při nebo po církevním obřadu, zvony z kostela, zvony z kláštera apod.²⁰ Ceremoniální výklad translátu jako obřadu k uctění mrtvých je sémanticky propojen s vyšším stylem posledního verše výchozího, českého textu (*skony*).²¹ Narativní asociace, kdy si čtenář scénu představí jako pohřeb, je v ukrajinském textu podpořena představou

¹⁹ Olha Budko, cvičný překlad 2023.

²⁰ V jednom automatickém textu k překladu *Čorna gramatyka* čteme: „Vzniká představa toho, jak vojáci leží na zemi, jámy, do kterých se vkládají ta těla, a nad nimi se koná nějaký obřad, který doprovázejí zvony kláštera, spolu s tichem odkazují na statečnost těch mladých kluků, kteří se nebáli podívat nebezpečí do očí“ (Sofia H., 2023, studentské portfolio). — Jiný student napsal: „Když vidím jámy v množném čísle, pak ticho, jako při minutě ticha, při věčném rozloučení, a pak na závěr zní zvony, představuji si masovou tragédii. Jámy po bombardování, oběti, které končí v jámách“ (Jan F., 2023, studentské portfolio).

²¹ Výraz *skon* lze vnímat jako básnický nebo vysoce formalizovaný až knižní, jeho užití je motivováno respektem, úctou, zdvořilostí, oficiálním účelem komunikátu nebo estetickou funkcí, obdobně i sloveso „skonat“ nahrazuje běžné „zemřít, umřít“.



rituálu, který trvá delší časový úsek, kdy se v tematizaci funerálního aktu prodlévá, setrvává — student Giovanni napsal: „Vidím konec mše, když po tichu je slyšet zvony a lidé ve smutku vycházejí. Slovo *dzvony* je tady nejdůležitější, je vrcholem klimaxu básně, která se díky slovíčku *tycho* na chvíli zastavila.“ Ale především je funerální událost vyjádřena akusticky: „Báseň je vizuální — a zároveň je to slyšet“ (Giovanni P., 2023, studentské portfolio). Autorka překladu v autointerpretaci píše: „Ticho je na hřbitovech, když jsou pohřby ukončeny, a zvony je slyšet z chrámu, kde zní mše, signalizující, že něco skončilo, a zároveň i to, že život pořád trvá. Můj překlad je optimističtější a více filozofický v otázce přístupu ke smrti: v původním textu ji stále prožíváme, v mém už je to přežito“ (Budko, Olha, 2023, studentské portfolio). Jiný automatický text na ticho upozorňuje: „Je to kritika války — hroby se naplní a nikdo o tom nemluví, smrt má zůstat utajena“ (Eve F., 2023, studentské portfolio). Jiná spontánní reakce v automatickém textu říká: „Pohřební zvon, ohlušující ticho, hrobové ticho, přerušované silnými údery. Žádný pláč, žádné vzlykání, pouze zvon“ (Silvia P., 2023, studentské portfolio). Další studentka v diskusi o ukrajinském překladu řekla: „Jasný obraz války: bomba udělá jámu — a pak je ticho.“

Soubor automatických textů tak splnil požadovanou roli — odhalení a společná artikulace významového komplexu poskytly zpětnou vazbu překladatelce, ve skupině studentů umožnily konfrontovat a obohatit individuální, subjektivní čtení. V případě, kdy by reakce signalizovaly zásadní významové posuny translátu, může překladatelka přistoupit k revizi svého překladu.

PRÁCE S PROTOKOLEM

Pro práci na odhalování poselství díla využívá pedagog i jiné postupy než jen přímé asociační záznamy. Jako pozvolnou cestu k interpretaci díla volím v semináři práci s *protokolem*, který je kombinací různých způsobů textotvorné práce, různých zadání, různých druhů mentálních činností a cvičení na tvorbu rozmanitých druhů textu. Jde mi vlastně o to, pokusit se nahlédnout na vybrané dílo nebo soubor děl z více perspektiv, tematizovat různé vlastnosti pojednávaného díla, odhalovat další aspekty zrcadlící vznik díla, formulovat rozmanité otázky směrem k dílu a jeho fungování, imitovat variace díla, resp. se nad nimi zamýšlet, a zkoušet to různými textotvornými postupy (monologické texty, dialogické texty, popisné texty, narativní texty, lyrické texty, dopisy, líčení, úvahové texty aj.). Cvičení v protokolu mají podobu zadání ke krátkému textu podle rozmanitých *determinant*. Tematizaci emocionálního vnímání díla propojují otázky *O ČEM?* s nácvikem argumentačních dovedností (např. „Vysvětlete, proč autor používá určitý výraz, postup nebo motiv“). Pisatelé protokolu jsou vedeni k tomu, aby pojmenovávali různé projevy své estetické interakce srozumitelnými výrazovými prostředky, aby se pokoušeli své výroky zobecnit do podoby, která bude sdělná ostatním. Soustředí se tedy na účinek svého textu, na srozumitelnost svého pozorování a prožívání, cvičí se v empatii vůči čtenářům a posluchačům svých textů.

Před tvorbou protokolu by si měl pedagog uvědomit, co má být cílem sekvenčního psaní. Je vhodné si vlastní protokol před realizací se studenty ověřit tím, že všechna zadání si také sami vypracujeme. Tím prověříme věcnou náročnost zadání, případně návaznost úkolů (pokud mají navazovat) a časovou dotaci. Srozumitelnost zadání



jednotlivých cvičení nejlépe ověří jiný pisatel. Článekované, *sekvenční psaní* i krátkých úkolů za sebou je velmi náročné na pozornost, je ovšem i emocionálně vyčerpávající. Nezkušené pisatele, žáky s handicapem apod. je vhodné v lekci podpořit, eventuálně jim pomoci najít náhradní způsoby realizace protokolu.

Protokol ovšem poskytuje pedagogu i studentovi mnohé výhody. Jednotlivá textová cvičení nejčastěji koncipovaná jako soubor rozmanitých způsobů, jak na vybrané dílo pohlédnout z více perspektiv, jak pojmenovat jeho různé charakteristiky, jak dílo rozmanitě kontextualizovat, umožní studentu v krátkém čase uvědomit si co nejšířěji působení díla na jeho emoce, na intelektuální a etické nastavení atd. Cvičení zpravidla se stoupající kognitivní náročností směřují od analýz a deskripce k interpretačním projevům a k vyslovování soudů, hypotéz, vysvětlení. Obrazné, metaforické vyjadřování, vytváření dialogických situací s rozmanitými rolemi, monologické argumentace z různých perspektiv a vymyšlení, respektive asociování krátkých narativních struktur je pro běžné uživatele jazyka přirozené — jsou to ověřené, obecně užívané způsoby, jak pojmenováváme svět kolem sebe, respektive jak o něm referujeme, když svá prožívání, pozorování a poznávání chceme zprostředkovat druhým. Opisné, nepřímé, metaforické pojmenovávání skutečností, které používáme k vysvětlení v situacích, kdy nám druzí nerozumějí, je vlastně něco jako vnitrojazykové překládání.²² V protokolech proto využívám stejný princip přístupu k uměleckému dílu, ať již je slovesné nebo neverbální povahy (nebo jakékoliv jiné). Krátké textové cvičení protokolu je forma intralingválního překladu vnímání a prožívání, výklad našeho poznání jinými slovy. Cílem je identifikovat vlastnosti díla a vyslovit hodnotový soud o něm z hlediska umělecké (event. i mimoestetické) komunikace. Podle zdatnosti pisatelů, tj. podle úrovně jejich textotvorných dovedností lze do protokolu zadat jako závěrečné cvičení úkol vypracovat anotaci textu, recenzi textu, tiskovou zprávu o daném kulturním jevu apod., vždy přiměřeně zdatnostem pisatelů. — Model ukazuje autentický PROTOKOL A s šesti úkoly, zadaný v semináři studentům magisterského učitelského studia českého jazyka a literatury v r. 2023 s cílem usnadnit formulaci interpretace.

Protokol A: báseň Jana Skácela pro textová cvičení v lekci, dokončení doma.

*i voda v řece léthé zamrzne
kdo zemře dvakrát věčně bude živý
až vydají se přes zálivy
básníci zakázaní zaživa²³*

A-1. Začneme akrostichem. K celému jménu básníka, rozepsanému po písmenech pod sebe, vyhledejte a napište názvy věcí, které v básni nejsou. Věcí začínajících stejným písmenem lze najít i víc.

²² Zde třeba připomenout inovativní pohled na metaforu z perspektivy kognitivní vědy v pracích Ivany Procházkové a její inspirativní koncept *generativní příběhové (narativní) struktury*, představený na užití GNS v biblických textech napříč staletími, srov. její monografie *Hospodin je král* (2011) a *The Torah / Law Is a Journey* (2021).

²³ Podle J. Blažkeho (2005, s. 199).



A-2. Rozdělte samostatný papír na 9 polí. Načrtněte osm obrazů jako záběrů z filmu se Skácelovou básní. Pod ně napište, co se bude dít a říkat. První nebo poslední pole ponese titul filmu. Zapište ho.

A-3. Napište úřední pokyn zakazující básníka.

A-4. Stojíte na břehu zálivu a na konci této básně k vám přichází básník. Položte mu alespoň tři otázky a zaznamenejte jeho odpovědi.

A-5. Napište krátkou výkladovou esej, o čem je tato báseň Jana Skácela.

A-6. S odstupem času (večer doma) sem poznamenejte, které textové cvičení vám pomohlo při formulaci interpretační eseje.

Funkcí krátkých textových cvičení je odhalovat, odkrývat a spontánně zaznamenávat, jak recipient dílu rozumí, jaké sdělení konkrétně jemu přináší. Pisatelé protokolu se postupně mají vcítovat do navrstvené sítě významů díla; na základě instrukcí si modelují různé vztahy, situace, úhly pohledu, pragmatické funkce díla a možnosti interakce s dílem a své verbalizované mentální modely zvnitřňují. Tyto interiorizované řady senzuálních, narativních či performativních představ dostávají v protokolu podobu dílčích významů, které konstituují recipientovo poznávání díla. Díky tomu je píšící recipient s to o díle nadále referovat. Vedu proto studenty k tomu, aby se naučili sémantické impulzy ze cvičení zapracovat do textů o díle.²⁴

Průzkumné, objevitelské výpravy do nitra textu nebo jiného uměleckého díla pomocí různých cvičení jsou expedicemi do nitra vnímající mysli. Metafora „expedice“ může v didaktickém komentáři metod tvůrčího psaní zahrnovat navíc aspekt kolektivní interakce: když ve třídě zadáme úkol napsat automatický text o tom, co sděluje interpretované dílo, činíme tak bez nároku na objektivní poznání jednotlivých studentských výkladů, ale s vědomím, že v následné konfrontaci dílčích individuálních pozorování se skupina studentů za pedagoga vedení dobere společného poznání. Následné vyhodnocování individuálních „automatických“ nebo domácích textů je vhodné řídit jako skupinové *brainstormingové sezení*. Jako problémová situace je pro brainstormingovou skupinu vytčeno hledání účinku, významů a poselství interpretovaného díla. Díky bezprostřední intenzivní písemné přípravě všech zúčastněných pisatelů vzniká prostor pro konstruktivní dialog o sdíleném problému. Pedagog jako

24 Jeden příklad za všechny: protokol k výstavě plastik Martina Skalického *V podzemí* v Galerii Pitevna směřoval k napsání krátké interpretace a druhé cvičení bylo zadáno slovy: „Najděte si dílo, které se Vám nejvíc nelíbí, a napište mu dvě věty začínající slovy *Nelíbí se mi, PROTOŽE... a Nelíbí se mi, ALE...*“ Studentka cvičení vyhodnotila po vypracování celého protokolu jako nejpřínosnější: „Nejvíce mi pomohlo cvičení v tom, uvědomit si, co se mi vlastně na daném díle nelíbí, a pojmenovat největší kámen úrazu — to, co mi vadí. Většinou mám tendenci se na dílo, které mě nezaujme, jen podívat a jít dál. V tomto případě jsem musela zůstat s dílem v konfrontaci delší dobu a paradoxně mi ve výsledku řeklo daleko více než dílo, které mě zaujalo hned na první pohled“ (Dominika F., 2023, portfolio k semináři na Katedře výtvarné výchovy PdF MU, Brno).



facilitátor podporuje kooperativní hledání, otevřenost, konstruktivnost.²⁵ Ve svých výzkumech prokázala Viera Eliašová (2011, s. 70–76) i Zuzana Šalamounová (2012, s. 78), že tím narůstá čas, kdy je žák nebo student v hodině aktivní, podle Eliašové až na 64 procent celkové vyučovací jednotky (Eliašová 2011, s. 75). Především se ale otevírá prostor pro vyjádření různých způsobů vnímání, prožívání a procítění textu, pro pluralitu porozumění (Šalamounová 2012, s. 77). Pedagoga nesmí zaskočit, že studenti mohou dojít k odlišným výkladům významu díla — každý totiž může vnímat a reflektovat jiný aspekt poselství. Pokud pisatelé používají spontánně nabídnuté techniky psaní jako cestu asociálního psaní, jsou jejich verbalizované poznatky o tematizovaném díle odrazem skutečného, nezkráceného vnímání. Automatické psaní nebo clustering vynesou na povrch obsahy podvědomí, které mohou být překvapující i pro samy pisatele — je tedy dalším úkolem pedagoga nalézat pro spontánní reflexe správný výklad.

IMITACE LITERÁRNÍ TVORBY JAKO CESTA K POCHOPENÍ AUTORSKÝCH STRATEGIÍ

Pro pochopení poselství, komunikační funkce a působení literárního textu je užitečné poznat, jak se tyto významové rysy díla vytvářejí. Je samozřejmé, že intence autora se může v různých aspektech lišit od konkrétní recepce, interpretace a komunikačních funkcí v konkrétní promluvě. Role, poslání, využití textu v přijímající kultuře, ať již stejnojjazyčné, nebo jinojjazyčné, může být prostorově i časově, esteticky, filozoficky či institucionálně podstatně vzdáleno od toho, jakou komunikační událost antcipoval autor. Nicméně simulace autorské tvůrčí situace, při které studenti vytvářejí kvaziliterární texty se zadáním vlastností, jež má výsledný text vykazovat, je způsob práce s textem ověřený v literární výchově na všech stupních vzdělávání. Osobně považuji za účelné naučit tento typ textotvorných cvičení používat budoucí učitele. Cvičení lze připravovat jak pro domácí práci, tak pro bezprostřední psaní v hodinách. Prezentaci studentských textů směřuje pedagog k pojmenování obecných rysů daného tvůrčího postupu a tyto společně pojmenované principy pak studenti aplikují na interpretaci literárních textů s obdobnou tematikou, obdobnými formálními příznaky, případně na jiná díla autora, skupiny, uměleckého směru, média.

V této oblasti se mi osvědčuje například cvičení odhalující podstatu tzv. postmoderního literárního psaní (s pracovním názvem *Jak vzniká literatura*), sekvenční cvičení *Od kroniky k umělému deníku* nebo rozmanité operace s experimentální poezií a stylové imitace.

25 Setkal jsem se v praxi s námitkou, že ačkoli teoretický popis metodiky brainstormingu zapovídá vzájemnou kritiku, jsou výroky účastníků především kritickou reakcí na vyřčené návrhy. Použití individuální písemné přípravy formou automatického textu před brainstormingovou fází tento kritický rozměr brainstormingu výrazně tlumí. Diskusi o interpretovaném textu spojuje s technikami brainwritingu a brainstormingu také inspirativní teoretik a didaktik tvůrčího psaní Jiří Studený a metodu objasňuje např. v knize *Mlha nic neskrývá* (2023, v tisku).



Cvičení *Jak vzniká literatura* vychází ze záznamu autentické všední události pisatele (ich-forma v minulém čase), kterou na základě postupně obdržených instrukcí přepracovává do podoby krátkého příběhu „postmoderního stříhu“: nejprve do minulého času v er-formě, s možností přejmenování postavy, následně přidává nápadné líčení atmosféry, poté dialog s obecně známou osobností (do příběhu např. vstoupí oblíbený spisovatel), pak zapracuje obecně srozumitelný intertextualismus (např. folklorismus, známý reklamní slogan), v následujícím kroku přidá metatextový komentář (pisatel vstoupí do textu jako autor v přítomnosti), nakonec upraví pointu, aby byl text literárně věrohodný, a vymyslí titul. Variací na intervence a postupné digrese může pedagog zadávat libovolné množství, pokud to bude přispívat k didaktickému cíli. Cvičení *Jak vzniká literatura* má nadto potenciál přesáhnout ke slohové výuce při nácvičku vypravovacího postupu, umožňuje pedagogovi přidáváním nebo redukcí úkolů proměňovat jeho obtížnost a přizpůsobovat práci různým žánrům a subžánrům. — Pro práci s texty lze využít prózy Jiřího Kratochvíla, Milana Kundery, Alexandry Berkové, Daniely Hodrové, Michala Ajvaze, Michala Viewegha ad.

Cvičení s deníky je vhodné pro následnou interpretaci deníkově stylizované umělecké prózy (jako je např. *Český snář* Ludvíka Vaculíka), nebo memoárové literatury, publikovaných posthumních deníků apod. Cvičení lze realizovat jako domácí psaní na pět týdnů, kdy každé formě je věnován týden. První týden pisatelé kronikářsky zaznamenávají události kolem sebe — výběr a záběr je ponechán jejich rozhodnutí. Druhý týden píší svůj intimní deník, který není určen k publikaci, třetí týden svůj „literární“, stylizovaný deník, čtvrtý týden deník blízké osoby z její perspektivy a pátý týden píší smyšlený deník libovolného vypravěče. Ve vztahu k literární interpretaci tematizuje pedagog ve společné reflexi zkušenosti s psaním především otázky autocenzury, mystifikace, projevy autentičnosti a různých forem stylizace. Simulace kroniky a deníku umožní tematizovat pravdivostní hodnotu a dokumentární věrohodnost interpretovaného textu, význam individuální a kolektivní paměti, roli textového dokumentu, podoby vzpomínání nebo etickou stránku publikování deníků.

Tento typ cvičení je samozřejmě časově náročnější než nechat studenty vyhledávat charakteristické příklady pro různé figury, tropy a jazykové zvláštnosti v literárních textech. Na tvůrčí cvičení navazuje *induktivní poznávání textotvorných postupů*. Porovnání zkušeností z psaní, z poslechu a četby studentských textů vede studenty k zobecnění a intenzifikuje zapamatování nalezených jevů. Nadto je identifikace literárních prostředků pojata jako problém, který jako otázka vyšší kognitivní náročnosti překračuje pouhý výběr jevů ze zkoumaného literárního textu.²⁶

SMYSL TEXTOVÝCH CVIČENÍ

Textová cvičení v protokolech neslouží pouze jako metoda postupného rozvíjení textotvorné kompetence, nýbrž nutí pisatele zaujímat k pozorovanému dílu různé po-

26 Studenti vesměs tento přístup akceptují, např.: „oceňuji, že jsme se ve většině případů posouvali od své tvůrčí práce k zobecnění a dokládání na zadaných textech, byla nám poskytnuta vodítka, ale nebyl nám sdělen ‚konečný výsledek‘, měli jsme se k němu sami dopracovat na základě kooperace“ (A. Ž., studentské portfolio, 2021).



stoje, nahlížet na něj z různých úhlů, zaznamenávat svá pozorování a verbalizovat své představy. Na jedné straně student popisuje přímo, co vnímá v textu (nebo v uměleckém díle jiné povahy). Jindy je nucen hledat alternativní pojmenování, je veden k tomu, opsat pozorování jinými slovy, provést v duchu jakýsi intralingvální překlad a ten vyslovit. V protokolech zároveň pracuji s vědomím *existence dynamické mysli* a vedu pisatele k naplňování rozmanitých představ, scénářů a asocičních schémat.²⁷ Cvičení mají pisatelům poskytnout impulzy k variacím a kombinacím různých představ, které lze chápat jako narativní, senzuální nebo performativní asociace. V krátkých cvičných textech soustředěných do protokolu jsou tak verbalizovány asociace, které jsou přímým i metaforickým pojmenováním významů pojednávaného díla. Je ambicí tvůrce protokolu obsáhnout co nejrozmanitější úhly pohledu a způsoby tractace, aby pisatel vytvořil v souboru cvičení co nejuvýstižnější slovní materiál. Student, který má nakonec vyslovit hodnotící soud (např. textem typu recenze), má *k dispozici v protokolu vytvořenou síť sémantických příznaků*, které musí vhodně utřídit, hierarchizovat, vyhodnotit a zformulovat dle zásad daného oboru. Psaní vlastní „interpretace“ (recenze nebo kritiky, anotace, reklamy) pak již podléhá zásadám daného textového druhu a potřebám zadavatele.

V literární výchově lze postupy vhodně použít při soustředěném zaměření na nácvik vždy jednoho vybraného jevu, který lze bezpečně literárněteoreticky vymezit; cvičení tady fungují jako aplikovaná poetika. Takto jsou koncipovány rozmanité učebnice literatury, poetiky, čítanky i cvičebnice teorie literatury. Inspirativní jsou „malé traktáty a scénáře“ *Tvořivý sloh* zakladatele oboru Zdeňka Kožmína (1995). Další příklady nalezneme např. v učebnicích Bohuslava Hoffmanna (2000) nebo cvičebnicích literární výchovy *Pracovní sešit* autorského kolektivu nakladatelství Didaktis (např. 2010 ad.) a jinde. Rovněž některé monografie, resp. učebnice tvůrčího psaní obsahují cvičení, návody nebo projekty poetologického a genologického charakteru — rozboru jejich vazeb na literárněvědné vzdělávání se podrobně věnuje např. studie Jitky Cholastové *Psaním k porozumění literatuře* (2019). K aktivnímu prohloubení recepční i textotvorné kompetence pisatele, žáka i studenta lze užít například knihy *Na stole slovám* (2007, ed. V. Eliašová), *Tvorivé písanie v primárnej škole* Martina Klimoviče (2009), kolektivní projekt *Tri oriešky* autorů Martina Klimoviče, Timotey Vráblové a Viery Eliašové koncipovaný jako didaktická publikace pro použití s žáky prvního, druhého a třetího stupně (2018); inspirativní jsou eseje o tvůrčím psaní na vysoké škole *Dramata jazyka* (2010) a *Mlha nic neskrývá* (2023, v tisku) z pera zkušeného didaktika a básníka Jiřího Studeného, zřetelně propojující teorii literatury, kultury a tvořivého jednání.

²⁷ Samotné protokoly teoriemi dynamické mysli nezatěžujeme. V jejich pozadí stojí ovšem například koncept narativní metafory Marka Turnera (srov. jeho *Literární mysl*, č. 2005) nebo koncept paměťových organizačních souborů Rogera C. Schanka (*Dynamic Memory Revisited*, 1999). Ačkoli Schank nepoužívá termín *tvůrčí psaní*, simulaci doporučuje jako nejučinnější metodu učení.

ZÁVĚREM

Tvůrčí psaní v rukou zkušeného pedagoga se tedy jeví jako nejen atraktivní, ale i užitečná a účelná alternativa ke stereotypnímu textotvornému jednání. Efektivitu užití metod tvůrčího psaní ve vzdělávacím procesu potvrzuje skutečnost, že pracovní čas studenta se při individuálním psaní celé skupiny zvyšuje, zkracuje se přípravná fáze před diskusí o jevu jako problému, jelikož každý má připravenou odpověď písemně, *fixované výroky* je možno optimalizovat a dále kognitivně využívat jako informační materiál a metody (techniky, cvičení, textotvorné strategie) jsou aplikovatelné na psaní o libovolných tématech. Jakmile si žák nebo student nějakou metodu psaní osvojí, může ji používat jako *metodu tvůrčího myšlení a textotvorného jednání* k psaní v různých oblastech svého emocionálního i intelektuálního života. Techniky psaní zapojené do výuky skupiny nadto ukazují jednotlivým pisatelům *kooperativní způsoby jednání*, vedou pisatele k návyku na *empatické jednání* a směřují k *vytváření pozitivních, užitečných a originálních produktů*. Uspokojení z psaní a *abreaktivní využití psaní* jsou další přidanou hodnotou. V oblastech literárněvědné práce s texty lze cvičení tvůrčího psaní nasměrovat cíleně na heuristické cíle od analyticko-interpretáčnických po hodnotící či zprostředkovatelské. Je úkolem pedagogů ukázat, že techniky tvůrčího psaní může využít individuálně i kolektivně, soukromě i profesně jako vhodný nástroj intelektuální činnosti každý člověk.

LITERATURA

- Andree, Lukáš a kol.:** *Literatura pro 4. ročník středních škol. Pracovní sešit*. Didaktis, Brno 2010.
- Blažke, Jaroslav:** *Kouzelné zrcadlo literatury. Od železné opony k postmoderně*. Velryba, Praha 2005.
- Eliašová, Viera et al. (ed.):** *Na stope slovám. Průručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2007.
- Eliašová, Viera:** *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Univerzita Komenského, Bratislava 2011.
- Eliašová, Viera:** *Oriešok tretí. Tvorivé písanie na strednej škole*. Učebný text z edície Tri oriešky. Vydavateľstvo Univerzity Komenského, Bratislava 2018.
- Fišer, Zbyněk:** O využití výtvarných činností při tvorbě odborného textu. In *týž (ed.): Tvůrčí psaní — klíčová kompetence na vysoké škole*. Doplněk, Brno 2005, s. 148–156.
- Fišer, Zbyněk:** Využití tvůrčího psaní v literární výchově. In: *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, Bratislava 2006.
- Fišer, Zbyněk — Havlík, Vladimír — Horáček, Radek:** *Slovem, akcí, obrazem. Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Masarykova univerzita, Brno 2010.
- Fišer, Zbyněk a kol.:** *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita, Brno 2012.
- Hník, Ondřej:** *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. H & H, Jinočany 2007.
- Hoffmann, Bohuslav:** *Literatura IV. Výbor textů, interpretace, literární teorie*. Scientia, Praha 2000.
- Cholastová, Jitka:** Psaním k porozumění literatuře. *Bohemica litteraria* 22, 2019, č. 1, s. 100–118.
- Karlík, Petr — Nekula, Marek — Pleskalová, Jana (eds.):** *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2016.



- Klimovič, Martin:** *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2009.
- Klimovič, Martin:** *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov 2016.
- Klimovič, Martin:** *Oriešok prvý. Tvorivé písanie v primárnom vzdelávaní*. Učebný text z edície Tri oriešky. Vydavateľstvo Univerzity Komenského, Bratislava 2018.
- Kopečná, Pavla:** *Tvůrčí analýza a interpretace básní*. In: Zbyněk Fišer a kol.: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita, Brno 2012, s. 79–110.
- Kožmín, Zdeněk:** *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Victoria Publishing, Praha 1995.
- Nebeský, Ladislav:** *Černá gramatika. Sníh*. In: Josef Hiršal — Bohumila Grögerová (eds.): *Vrh kostek. Česká experimentální poezie*. Torst, Praha 1993, s. 86 a 90.
- Procházková, Ivana:** *Hospodin je král — starozákonní metafora ve světle kognitivní lingvistiky*. Česká biblická společnost, Praha 2011.
- Procházková, Ivana:** *The Torah / Law Is a Journey. Using Cognitive and Culturally Oriented Linguistics to Interpret and Translate Metaphors in the Hebrew Bible*. Karolinum Press, Praha 2021.
- Schank, Roger C.:** *Dynamic Memory Revisited*. Cambridge University Press, Cambridge — New York 1999.
- Sternberg, Robert J.:** *Kognitivní psychologie*, přel. František Koukolík et al. Portál, Praha 2002.
- Studený, Jiří:** *Dramata jazyka. Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Pavel Mervart, Červený Kostelec 2010.
- Studený, Jiří:** *Mlha nic neskrývá. Další eseje o tvůrčím psaní*. Pavel Mervart, Červený Kostelec 2023 (v tisku).
- Šalamounová, Zuzana:** *Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci*. In: Zbyněk Fišer a kol.: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita, Brno 2012, s. 37–78.
- Turner, Mark:** *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*, přel. Olga Trávníčková. Host, Brno 2005.
- Vráblová, Timotea:** *Oriešok druhý. Tvorivé písanie v nižšom strednom vzdelávaní*. Učebný text z edície Tri oriešky. Vydavateľstvo Univerzity Komenského, Bratislava 2018.