

---

Masarykova univerzita  
Filozofická fakulta  
Ústav české literatury a knihovnictví

Pavla Pazderníková

---

# **TVŮRČÍ PSANÍ A VĚDECKÁ PRÁCE**

Využití tvůrčích technik  
při přípravě, psaní a prezentaci  
odborného textu

Dizertační práce

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D.

---

**2009**

---

---

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Brně 1. března 2009

---






























---






























Děkuji PhDr. Zbyňku Fišerovi, Ph.D., že mě na podzim roku 2001 poprvé seznámil s tvůrčím psaním, že mi na jaře roku 2004 představil aplikaci tvůrčího psaní na tvorbu odborných textů a že byl od podzimu téhož roku ochoten odborně vést tuto práci, věnovat jí svůj zájem a svoji energii. Děkuji všem účastníkům seminářů a dílen, kteří mi poskytli textový materiál a nové impulsy. Děkuji Ústavu české literatury a knihovnictví za vytvoření podmínek pro realizaci seminářů a sběru materiálu. Děkuji všem, kteří byli přítomni vzniku práce, za pomoc, podporu a trpělivost ve chvílích, kdy museli snášet její samozvanou nadřazenost.



---

# Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| ÚVOD.....   | 8         |
| <b>1. TVŮRČÍ PSANÍ A VĚDECKÁ PRÁCE.....</b>                     | <b>12</b> |
| 1.1 PSANÍ.....  | 14        |
| 1.2 TVŮRČÍ PSANÍ.....   | 18        |
| Tvořivost.....  | 18        |
| Rozvíjení tvořivosti.....                                       | 27        |
| Rozvoj klíčových kompetencí.....                                | 33        |
| Definice tvůrčího psaní.....                                    | 36        |
| Přesahy tvůrčího psaní.....                                     | 38        |
| 1. Český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova..... | 38        |
| 2. Výuka cizích jazyků.....                                     | 45        |
| 3. Arteterapie.....   | 48        |
| 4. Výtvarná výchova, galerijní animace.....                     | 54        |
| 5. Artefiletika, zážitková pedagogika.....                      | 62        |
| 6. Dramatická výchova, tvořivá dramatika.....                   | 65        |
| 7. Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....                   | 68        |
| Výuka tvůrčího psaní.....                                       | 70        |
| Učebnice tvůrčího psaní.....                                    | 76        |
| 1.3 ODBORNÉ PSANÍ.....  | 81        |
| Klíčová kompetence vysokoškolských studentů.....                | 81        |
| Výuka a nácvik tvorby odborného textu.....                      | 82        |
| Praktické příručky.....   | 84        |
| Tvůrčí vs. vědecké.....   | 88        |
| <b>2. PŘÍPRAVA ODBORNÉ PRÁCE.....</b>                           | <b>92</b> |
| 2.1 VÝCHOZÍ POCITY A POZNATKY.....                              | 93        |
| ✍ Automatický text „Jak se cítím na startu?“.....               | 93        |
| ✍ První pocity ve verších.....                                  | 97        |
| ✍ Akrostich START, ZAČÁTEK.....                                 | 98        |
| ✍ Akrostich CÍL, KONEC.....                                     | 100       |
| ✍ Automatický text „Co chci psát? Proč to chci psát?“.....      | 101       |
| 2.2 MOTIVACE K PSANÍ.....                                       | 104       |
| ✍ Výzkum motivace.....  | 104       |
| ✍ Poloha tvořivého.....   | 105       |
| ✍ Imperativ Piš!.....   | 106       |
| 2.3 HLEDÁNÍ, ZPŘESŇOVÁNÍ A FORMULACE TÉMATU.....                | 109       |
| ✍ Clustering.....   | 109       |
| ✍ Cluster „Kniha, která tu chybí“, „Práce, která tu chybí“..... | 111       |
| ✍ Cluster ke klíčovému slovu.....                               | 113       |
| ✍ Pro a proti.....  | 116       |
| ✍ Knižní tituly.....  | 118       |

|           |   |   |            |
|-----------|---|---|------------|
|           |    | Abecedář mého tématu.....   | 119        |
|           |    | Akrostich ke klíčovému slovu.....   | 121        |
|           |   | Shrnutí.....  | 123        |
| 2.4       |   | <b>PLÁNOVÁNÍ VĚDECKÉ PRÁCE</b> .....  | 124        |
|           |    | Brainstorming „Co potřebujeme znát pro úspěšné plánování vědeckého projektu?“ ..... | 124        |
|           |    | Časová osa .....  | 129        |
|           |    | Myšlenková mapa „Týden na dlani“ .....  | 133        |
|           |    | Analýza konsekvencí .....   | 135        |
|           |    | Vize 2020.....  | 137        |
|           |    | KPZ.....  | 137        |
| 2.5       |   | <b>SBĚR NÁPADŮ A PODNĚTŮ</b> .....  | 138        |
|           |   | Víc hlav víc ví .....   | 138        |
|           |    | Brainstorming „Kde hledat podněty k odborné práci?“ .....                           | 140        |
|           |    | Brainwriting „Kolující list“ .....  | 141        |
|           |    | Jiná perspektiva .....  | 145        |
|           |   | Vyjádření výtvarnými prostředky a inspirace výtvarným uměním .....                  | 147        |
|           |    | Klíčové slovo v barvách.....  | 147        |
|           |    | Ilustrace tématu vědecké práce .....  | 150        |
|           |   | Inspirace z pohlednice.....   | 156        |
|           |  | Návod „Jak se chovat před mým tématem“.....   | 159        |
| 2.6       |   | <b>SBĚR, ARCHIVACE A ZPRACOVÁNÍ MATERIÁLU</b> .....                                 | 161        |
|           |  | Diskuze (výměna tipů) „Sběr, archivace a zpracování materiálu“ .....                | 161        |
|           |  | Dotazník „Čtenářský deník“ .....  | 163        |
|           |  | Efektivní čtení .....   | 169        |
| <b>3.</b> |   | <b>PSANÍ ODBORNÉHO TEXTU.....</b>   | <b>179</b> |
| 3.1       |   | <b>HODNOCENÍ</b> .....  | 180        |
|           |   | Hodnocení tvořivosti.....   | 180        |
|           |   | Portfolio.....  | 185        |
|           |   | Cvičení zaměřená na hodnocení textu .....   | 190        |
|           |  | Oponent z fotografie.....   | 190        |
|           |  | Hodnocení s klobouky.....   | 193        |
|           |  | Strukturovaná zpětná vazba .....  | 195        |
|           |   | Shrnutí.....  | 201        |
| 3.2       |   | <b>SEBEREFLEXE A SEBEHODNOCENÍ</b> .....  | 202        |
|           |  | Kde mi sedí mé téma .....   | 203        |
|           |  | Já a mé téma .....  | 205        |
|           |  | Nomen omen .....  | 207        |
|           |  | Co by to bylo, kdyby .....  | 209        |
|           |  | Přísloví napoví.....  | 211        |
|           |  | Monolog mého textu .....  | 212        |
|           |  | Dopis mému odbornému textu.....   | 214        |
| 3.3       |   | <b>STYLISTICKÉ ZÁSADY ODBORNÉHO TEXTU</b> .....                                     | 216        |
|           |  | „Odborně řečeno“ aneb Hra na vědce.....   | 217        |

|           |   |  |            |
|-----------|---|--|------------|
|           |    | Odborný text na smetaně.....                                     | 223        |
|           |    | Ideální recipient.....   | 225        |
| 3.4       |   | <b>NÁCVIK TVORBY VYBRANÝCH ČÁSTÍ ODBORNÉ PRÁCE.....</b>          | <b>228</b> |
|           |    | Hypotéza.....  | 228        |
|           |    | Osnova.....  | 233        |
|           |    | Definice.....  | 237        |
|           |    | Resumé.....  | 242        |
| 3.5       |   | <b>NÁCVIK TVORBY INTERPRETAČNÍ ESEJE.....</b>                    | <b>248</b> |
|           |    | Motivace k práci s lyrickým textem.....                          | 249        |
|           |    | Četba nahlas.....  | 251        |
|           |    | Bezprostřední zážitek z četby vyjádřený automatickým textem..... | 252        |
|           |    | Otázky a odpovědi.....   | 255        |
|           |    | Ilustrace (k) textu.....   | 257        |
|           |    | Podněty od kolegů: „kolující list“ a „poetické fórum“.....       | 261        |
|           |    | Převyprávění.....  | 264        |
|           |    | Myšlenková mapa k názvu básně.....                               | 266        |
|           |    | Interpretační esej.....  | 268        |
|           |    | Hodnocení eseje.....   | 269        |
|           |   | Druhá verze eseje.....   | 271        |
|           |   | Shrnutí.....   | 272        |
| <b>4.</b> |   | <b>PREZENTACE ODBORNÉHO TEXTU.....</b>                           | <b>273</b> |
| 4.1       |   | MINULOST A SOUČASNOST RÉTORIKY.....                              | 275        |
| 4.2       |   | JAK ÚSPĚŠNĚ PREZENTOVAT?.....                                    | 279        |
|           |   | Stylové normy.....   | 279        |
|           |   | Praktické příručky, rady a cvičení.....                          | 281        |
|           |   | 0. fáze: Plán.....   | 281        |
|           |  | Časová osa prezentace.....                                       | 282        |
|           |  | Kontrolní otázky.....  | 284        |
|           |   | 1. fáze: Invence.....  | 285        |
|           |  | Brainwriting „Podněty k prezentaci“.....                         | 285        |
|           |  | Prezentace z pohlednice.....                                     | 285        |
|           |   | 2. fáze: Dispozice.....  | 286        |
|           |  | Alternativní osnova ústní prezentace.....                        | 287        |
|           |   | 3. fáze: Stylizace.....  | 288        |
|           |  | Čitelný rukopis.....   | 288        |
|           |  | Transformace.....  | 289        |
|           |  | Obhajoba.....  | 289        |
|           |  | Ohňostroj slov.....  | 289        |
|           |   | 4. fáze: Zapamatování.....                                       | 290        |
|           |  | Vizualizace.....   | 290        |
|           |   | 5. fáze: Přednes.....  | 292        |
|           |  | Už je toho dost!.....  | 293        |
|           |  | „Obchodník s deštěm“.....  | 294        |

|  |            |
|--|------------|
|  Řečnická improvizace ..... | 295        |
|  Hodnocení prezentace ..... | 295        |
| <b>ZÁVĚR.....</b>  | <b>297</b> |
| <b>POUŽITÉ ZDROJE .....</b>  | <b>306</b> |
| <b>PŘÍLOHY .....</b>   | <b>312</b> |
| Příloha 1: Cvičení zaměřená na rozvíjení tvořivosti.....   | 313        |
| Příloha 2: Cvičení realizovaná během Muzejní noci 2007.....  | 316        |
| Příloha 3: Plány blokových lekcí v jarním semestru 2008 .....  | 318        |
| Příloha 4: Ostrava uvnitř – nácvik čtení.....  | 320        |
| Příloha 5: Hodnocení s klobouky .....  | 322        |
| Příloha 6: Analýza shrnutí.....  | 325        |
| Příloha 7: Epilog.....   | 327        |

# ÚVOD

Cílem této práce je představit možnosti **aplikace technik tvůrčího psaní (TP) na vědeckou práci**, čímž míníme nejen samotné **psaní** odborného textu, ale i jeho **přípravu** (např. hledání tématu, sbírání podnětů a materiálu) a rovněž **prezentaci**; tedy vědeckou práci v nejširším smyslu slova. Chtěli bychom prokázat, že:

1. Techniky tvůrčího psaní **můžeme** v procesu tvorby a prezentace vědecké práce **využívat**.
2. Využívání technik tvůrčího psaní je v tomto procesu nejen možné, ale i **účinné a výhodné**, neboť představované aplikace **zefektivňují** přípravu, psaní i prezentaci odborných textů.

Platnost prvního bodu – **možnosti využití** technik TP ve vědecké práci – prokážeme tím, že představíme **konkrétní aplikace** technik TP na proces tvorby vědeckého textu. Prezentaci těchto aplikací, které jsme použili v seminářích věnovaných zkoumané problematice<sup>1</sup>, povedeme chronologicky (fáze přípravy – psaní odborného textu – prezentace). Každá kapitola zabývající se danou fází bude obsahovat soubory cvičení založených na těchto aplikacích. Ukážeme tedy, že **taková cvičení skutečně existují** a že techniky TP lze při nácviu tvorby odborného textu používat. Postup založený na tvořivých technikách bude představen jako alternativa k dosavadní praxi pisatelů – jako další možná cesta vedoucí k tvorbě (a případně i prezentaci) odborných komunikátů.

Prokazování **efektivity** technik TP ve vědecké práci bude doplňovat prezentaci jednotlivých aplikací a bude založeno na zkušenostech a pozorováních nasbíraných ve výuce.<sup>1</sup> Specializované semináře nám de facto posloužily jako výzkumné laboratoře zaměřené na ověřování funkčnosti používaných postupů. Informace, jež jsme v nich nasbírali, se skládají z hodnocení a reflexí vyučujících i samotných studentů, kteří se k účelnosti daných postupů vyjadřovali písemně (v denících a závěrečných portfoliích) a také ústně (prostřednictvím diskuze v hodině). Jsme si vědomi toho, že prokazování funkčnosti využití technik TP ve vědecké práci není snadné, zejména z důvodu individuality tvůrců. Každý pisatel je jiný a má i jiné pracovní návyky a postupy, proto i hodnocení účelnosti jednotlivých cvičení nemohou být nikdy stoprocentně shodná. S touto skutečností souvisí i velké množství ukázek a reflexí, jimiž jsme se rozhodli zadání úkolů doplnit. Jejich počet může čtenářům připadat příliš velký, přesto je to ten nejlepší (nejpřímější) způsob, jak zprostředkovat širokou škálu

---

<sup>1</sup> *Tvůrčí psaní a vědecká práce, Tvorba literárněvědného textu, Literární teorie a tvůrčí psaní* (semináře vyučované na ÚČLK FF MU).



vnímání a hodnocení aktivit. Z tohoto důvodu považujeme zkoumaný postup za cenný i za předpokladu, je-li pozitivně hodnocen třeba jen jedním studentem z deseti (na základě výše zmiňované individuality tvůrců, nemůžeme dalším devíti navrhovanou techniku vnucovat, nemůžeme ale zároveň tvrdit, že nevede k zamýšlenému cíli, neboť jeden pisatel ji s úspěchem použil). Zároveň se může stát, že skupina bude ovlivněna jedním pozitivním hodnocením a příště tutéž metodu vyzkouší znovu a názor změní. Taktéž je poměrně běžné, že stejná metoda realizovaná ve více kolektivech přináší rozmanité výsledky. Zda bude postup zhodnocen a vnímán studenty jako funkční (tzn. vedoucí k řešení daného problému) a zda se z toliko zkoušené alternativy promění v plnohodnotného konkurenta dosavadních technik, závisí na obtížně ovlivnitelných faktorech, jakými jsou např. psychické a fyzické rozpoložení studentů, atmosféra ve skupině, podmínky ve třídě apod.

Zvolenému postupu prezentace technik a ověřování jejich užitečnosti a efektivity odpovídá členění práce do čtyř kapitol:

#### 1. První kapitola je věnována různým pohledům na aktivitu **psaní**.

V úvodu první kapitoly se pokusíme objevit nejrůznější **role**, jaké psaní plní v životě člověka (1.1). Věříme, že zjištěné informace přispějí k lepšímu zpracování informací obsažených v naší monografii. Následně přesuneme pozornost k **psaní tvůrčímu** (1.2). Jelikož je to území rozlehlé a těžko ohraničitelné (tvůrčí psaní jako interdisciplinární obor vstupuje do různorodých oblastí), bude tato část značně obsáhlá, přesto však neúplná. Na tomto místě musíme připomenout zaměření (a s tím i související rozsah) našeho textu. Z velkého počtu oblastí, v nichž se TP uplatňuje, jsou pro nás nejdůležitější dvě: literární věda (TP můžeme vnímat jako její součást, neboť se zabývá tvorbou textů a prací s nimi) a didaktika (TP je chápáno jako široce aplikovatelná metoda tvořivého vyučování). Tato práce tedy představuje prolnutí literárněvědných a (oborově) didaktických přístupů, přičemž jejím hlavním cílem je prezentace využití technik TP v tvorbě odborného textu. Z tohoto důvodu nemůžeme popsat všechny myšlenky, koncepce a disciplíny související s tvůrčím psaním, přesto se pokusíme vykreslit reprezentativní portrét TP složený z následujících témat:

- tvořivost (zkoumání tvořivosti v historii, definice tvořivosti);
- rozvíjení tvořivosti (heuristické techniky);
- rozvoj klíčových kompetencí;
- definice tvůrčího psaní;
- přesahy tvůrčího psaní – obory, programy a vyučovací předměty, které nabízejí prostor pro využití technik TP nebo které jsou tvůrčímu psaní zdrojem inspirace (český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova, výuka cizích jazyků,

arteterapie, výtvarná výchova, galerijní animace, artefiletika, zážitková pedagogika, tvořivá dramatika, čtením a psaním ke kritickému myšlení);

- výuka tvůrčího psaní;
- učebnice tvůrčího psaní.

Závěr první kapitoly bude věnován **psaní odbornému** (1.3). Potvrdíme, že schopnost psát odborné texty patří mezi klíčové kompetence vysokoškolského studenta; prozkoumáme příručky, které se zabývají tvorbou odborných textů; a konečně představíme tuto monografii jakožto **pilotní projekt**, jenž naznačuje **možný postup při nácviku odborného psaní** (při nácviku přípravy, psaní i prezentace odborného textu) **s využitím technik tvůrčího psaní**.

## 2. Druhá kapitola se zabývá **přípravou** odborného textu.

V druhé kapitole se jedná o fáze, které předcházejí samotnému psaní, jejich význam je ale stejně závažný. Budeme reflektovat výchozí pocity a poznatky pisatele nedočkavě přešlapujícího „na startu“ (2.1); budeme jej motivovat (2.2); budeme mu pomáhat hledat, zpřesňovat a formulovat téma odborné práce (2.3); plánovat průběh práce (2.4); sbírat nápady a podněty (2.5); sbírat, archivovat a zpracovávat materiál (2.6). Každý krok bude doplněn několika cvičeními, jež povedou k osvojení příslušných dovedností, případně získání potřebných znalostí.

## 3. Třetí kapitola je plně ponořena do **vlastního procesu psaní**.

Ve třetí kapitole se přemístíme z přípravné etapy do fáze samotného psaní. Kapitulu zahájíme hodnocením textu (3.1), sebereflexí a sebehodnocením (3.2). Přerušeni chronologického systému řazení činností můžeme obhájit tím, že hodnocení nemusí být vnímáno jen jako začínání od konce, ale i jako vstup do cyklického procesu tvorby textu v hodnotící fázi. Pokračovat budeme již popořádku: představíme stylistické zásady odborného textu (3.3) a možnosti nácviku tvorby vybraných částí odborné práce – hypotézy, osnovy, definice a shrnutí (3.4). Poslední část třetí kapitoly bude mít výlučnější postavení. Předmětem jejího nácviku je analýza a interpretace básní a tvorba interpretační eseje (3.5). Podkapitola obsahuje návrh celého postupu (od fáze přípravy po hodnocení) a měla by být chápána jako ukázka lekce věnované literárněvědnému tématu. I ve třetí kapitole bude každé téma doplněno několika cvičeními zaměřenými na získávání nezbytných znalostí a osvojování příslušných dovedností.

4. Čtvrtá kapitola je vyhrazena **ústní prezentaci** odborného textu.

Jelikož ústní prezentace odborného textu je častým doplňkem vědecké činnosti, vyčleníme čtvrtou kapitolu rétorice (4.1) a radám, jak úspěšně prezentovat výsledky bádání (4.2). Soubor cvičení obsažený v této části není tak bohatý, jako soubory v kapitolách předchozích (seminář, ve kterém jsme cvičení realizovali, byl zaměřen na psaní, prezentací jsme se zabývali jen okrajově). Je proto třeba představená cvičení vnímat jako návrhy, jako ukázky variací úkolů z druhé a třetí kapitoly, a v těchto variacích dle potřeb pokračovat.

# 1. TVŮRČÍ PSANÍ A VĚDECKÁ PRÁCE

Rozčlenění první kapitoly do tří dílčích témat – psaní, tvůrčí psaní, odborné psaní – se snaží ilustrovat naše pojetí vědecké práce:

1. **Psaní chápeme jako důležitý nástroj jakékoliv intelektuální činnosti**, tedy i činnosti vědecké, neboť, jak je všeobecně známo, jsou to právě texty, jejichž prostřednictvím odborníci komunikují mezi sebou i s laickou veřejností. Tyto texty samozřejmě nemusí být výlučně psané, vycházíme však z předpokladu, že i mluvené texty mají (či alespoň měly) svoji písemnou předlohu.<sup>1</sup>
2. Zároveň se domníváme, což ostatně chceme i prokázat, že **techniky tvůrčího psaní jsou důležitou součástí vědecké práce**, neboť mohou zjednodušit a zdokonalit jak přípravnou fázi vědeckého bádání, tak samotnou tvorbu odborného textu i jeho následnou prezentaci (využití technik tvůrčího psaní v jednotlivých fázích bude představeno v kapitolách 2, 3 a 4).

Zcela logicky začneme u psaní bez jakýchkoliv přívlastků, neboť tato činnost, ačkoliv se může zdát skryta „pod rouškou“ jednotlivých specifikací (tvůrčí, akademické, literární, reflektivní nebo např. terapeutické), je hlavním předmětem našeho zájmu a tvoří základ aktivit, jimž se budeme věnovat na následujících stranách. Zeptáme se: jakou roli psaní plní v životě člověka? Někdo takovou otázku označí za příliš obecnou, jiný za banální, další možná za zbytečně mytizující rozměr psaní. Věříme ale, že pojmenování některých rolí, nás přivede nejen k uvědomění si věcí známých, ale i k objevení doposud netušených možností, které v sobě psaní (ať už tvůrčí, nebo vědecké) skrývá.

Druhá část první kapitoly věnovaná tvůrčímu psaní bude již obsáhlejší, přesto (jak jsme již objasnili výše) naším záměrem nebylo podat vyčerpávající a dokonalou charakteristiku této disciplíny. Z velkého množství informací souvisejících s TP jsme se rozhodli vybrat jen to nejdůležitější, aby čtenář získal alespoň základní představu o TP jako vědní disciplíně a abychom jej **přesvědčili o výhodnosti aplikací tvůrčích technik** na různá odvětví lidské činnosti, v našem případě pak na činnost vědeckou, což je hlavní cíl této práce. Vstup do oboru tvůrčí psaní zahájíme u tvořivosti (výzkumů, definic, technik jejího rozvíjení), kterou zakotvíme v systému klíčových kompetencí; pokus o definici tvůrčího psaní nám odkryje jeho interdisciplinární charakter a zástup příbuzných oborů, programů a vyučovacích

---

<sup>1</sup> Srovnej: kap. 4. Prezentace odborného textu

předmětů; podkapitulu zakončíme zamyšlením se nad výukou tvůrčího psaní a krátkou charakteristikou učebnic tvůrčího psaní, jež byly publikovány v českém prostředí.

Závěr kapitoly bude obhajobou naší koncepce doporučující využívání tvůrčích technik ve vědecké práci. Vyjdeme z předpokladu, že psaní je klíčovou kompetencí vysokoškolských studentů. Tento předpoklad doplníme zjištěním, že běžná vysokoškolská výuka zaměřená na nácvik tvorby odborného textu u nás není dostačující a že praktické příručky, které by tuto výuku suplovaly, v podstatě neexistují<sup>1</sup>. Představíme proto předkládanou monografii jakožto pilotní projekt, jenž se pokouší naznačit možný postup při nácviku psaní odborných textů.

Jelikož cvičení obsažená v naší monografii jsou založena na technikách tvůrčího psaní, které obsahují např. postupy dramatické výchovy, výtvarné výchovy nebo kritického myšlení, zakončíme podkapitulu úvahou nad vztahem adjektiv „vědecká“ a „tvůrčí“ a pokusíme se zjistit, zda opravdu stojí na opačných pólech.

---

<sup>1</sup> Míjíme tu příručky zabývající se nácvikem psaní, nikoliv příručky informativní.

## 1.1 PSANÍ

Každý z nás někdy zaslechl věty opěvující existenci písma – např. že jeho vznik byl významnou událostí v dějinách lidstva a že se tradice ústního předávání zachvěla ve svých základech, neboť se zrodil významný konkurent, jehož zprostředkování lidské paměti bylo přesnější a o několik tisíc let trvanlivější. Dokážeme si ale v dnešní době uvědomit pravý obsah těchto slov? Že ono obyčejné psaní bylo skutečně průlomovou událostí dějin a také například že schopnost vyjadřovat se psaním patřila v dávných dobách k privilegiím, k výsadám vyvolených jedinců? Pravděpodobně ne, psaní dnes v naší kultuře zevšednělo, z neuvěřitelné skutečnosti se proměnilo v housku na krámě, stalo se přirozenou součástí školního vzdělávání. Pokusme se proto sumarizovat jeho význam v dnešní době.

Představíme-li si příležitosti, jež pro nácvik psaní vytváří náš tradiční vzdělávací systém, napadne nás: opisování z tabule, vypisování informací z knih a psaní domácích úkolů. Soustavnější písemné projevy jsou méně časté, paradoxně však důležité z hlediska hodnocení, protože na nižších i vyšších stupních školního vzdělávání plní roli závěrečného výstupu. Člověk, který již školu opustil, má k souvislému psaní většinou ještě méně příležitostí. Deník si dnes píše málokdo, většina z nás si vystačí s příležitostnými zápisky do diářů, ačkoliv připouštíme, že blogy (deníky publikované na internetu) jsou v současné době poměrně populární. Reálná osobní korespondence ustupuje té virtuální (krátkým textovým zprávám a e-mailům), která na rozdíl od blogů slovy (časem a penězi) obvykle šetří. Často nás k psaní donutí jen úřední postupy; schematičnost a standardizovaná forma útvarů administrativního stylu však nepodporují tvůrčí rozlet. Píšeme hodně, nebo málo? Jedná se ještě o psaní, nebo se moderní písemná komunikace ve snaze udržet krok s tempem doby přiblížila kódování? Jsou texty bez diakritiky se zkratkami a ikonami dalším stádiem ve vývoji písemné komunikace? Výrazová tvořivost těchto projevů nám může dělat radost, ale co se stalo se souvislými texty? Je psaní v dnešní době „ohroženým druhem“ pěstovaným převážně spisovateli, žurnalisty a jinými odborníky? Je opět (nebo stále) výsadou vyvolených jedinců?

Inspirováni těmito otázkami jsme se rozhodli zjistit, jaký vztah mají k psaní účastníci našich seminářů. Studentům jsme zadali úkol s následujícím zněním:

---

### Akrostich „Co pro mě znamená psaní?“

Zadání:

1. Vytvořte akrostich<sup>1</sup> na slovo PSANÍ. Písmena můžete doplnit libovolně – celými větami, ale i jednotlivými slovy, případně můžete dále zúžit výběr těchto slov (např. použijte pouze substantiva, adjektiva apod.). Akrostich se může, ale nemusí rýmovat.
  2. Výsledný text doplňte reflexí, v níž se zamyslíte nad otázkou: „Co pro mě znamená psaní?“
- 

<sup>1</sup> Více k využití akrostichu v kapitole 2.1 Výchozí pocity a poznatky (Akrostich START).

Zde jsou ukázky některých odpovědí:

|  |  |
|--|--|
| <p>Písmena<br/>Slova<br/>A<br/>Naše myšlenky jsou na světě<br/>Ích, to je ale paráda!</p> <p>Psaní je pro mě v podstatě něco podobného jako spaní. Odpočinek, radost, pohoda. Ráda píšu už odmalička, nějakým způsobem mě to naplňuje. Vyjádření myšlenek, realizace nápadů, vytváření nových světů, situací, postav. Člověk může všechno. Psaní je pro mě absolutní svoboda. (Jana)</p>   | <p>Pečlivá činnost<br/>Směřující k převedení myšlenek<br/>A jiných cenných, osobních a neviditelných výtvorů<br/>mysli<br/>Na pap<br/>Ír</p> <p>Psaní je pro mě příležitost a možnost k vyjádření, nahrazuje mi promluvu (vyjadřování se slovy). Každopádně se ale jedná o hodnotnější náhražku, protože, když píšu, snáz formuluju své myšlenky a obvykle dojdou k překvapivějším závěrům, než kdybych pouze mluvila. (Pavla)</p> |
| <p>Pauza<br/>Svoboda<br/>Akce<br/>Neomezenost<br/>Intuice</p> <p>Psaní je pro mě oddechem, svět, kde existují takové hranice, které si já určím a do kterého mi nikdo nemluví. Způsob, jak si utřídit myšlenky, jak se zbavit věcí, o kterých už nechci přemýšlet. (Jana)</p>  | <p>Pouť ke<br/>Smyslu<br/>A glazura<br/>Na stěně<br/>Ívanu života.</p> <p>Psaní je jedna z mála věcí, kterých se člověk může zachytit, které dovedou obšťastnit život a zdají se mít jakýs takýs smysl. A taky jedna z mála věcí, ve kterých snad nejsem úplně levý ☺. Svěho druhu vašeň. (Jakub)</p>  |
| <p>Přála bych o slunci<br/>Slova tak světlými<br/>Až bys mhouřil oči<br/>Napsala bych ti strom<br/>I potok svěží vody</p> <p>Psaní je pro mne způsob vyjádření se, vyjádření svých myšlenek, pocitů, reflexí. Psaní umožňuje poznávání sama sebe, protože často vyjadřujeme své myšlenky a všímáme si, že jsme dříve o jejich existence vůbec netušili. Psaní je také jistá zkouška naší znalosti jazyka. Je mnohem těžší používat jazyk psaný než mluvený. Nejde tu pouze o ortografii, ale také o znalost stylistických forem atd. (Izabela)</p>   | <p>Poezie toaletní k pobavení<br/>Slova na papíře, kterými si srovnávám své myšlenky<br/>A tu snadné, tu obtížnější začátky<br/>Nebo jsou horší konce?<br/>Í jako idea</p> <p>Způsob systematického uspořádání myšlenek a způsob (sebe)vyjádření. (Veronika)</p>   |
| <p>Psát je otvírat někomu hluboce svou duši, dávat se všanc a zároveň i mít moc. Slibovat, snít, okouzlovat, dávat krásu i bolest, přesvědčovat a nutit k zamyšlení. Aniž bychom později litovali, zastavit se a křičet, dokud někdo nebude poslouchat, anebo se zastavit, abychom my byli tím naslouchajícím. Někdy si myslím, že kdyby si každý sednul a napsal, co ho trápí, mohlo by to pomoci zmenšit bolest světa – trochu naivní, vím...<br/>Í... No, příznějme si, že tohle písmenko mi to mírně kazí, ale jinak je ten akrostich trefný.</p> <p>Psát znamená vyjadřovat to, co mi leží na srdci i na duši. Sdělovat pocity, obhajovat názory, bavit sebe i ostatní, zamýšlet se a nutit k zamyšlení. Psát znamená po sobě něco nechat, psát znamená být. (Kateřina)</p> |  |

Akrostichy na téma psaní a jejich reflexe nám odhalily následující **role psaní v životě člověka**:

- Psaní je nástrojem vyjádření a komunikace:

Když píšu,  
snáz formuluju  
své myšlenky.

Psaním cvičíme argumentační a persvazivní schopnosti:

**Psaní rozvíjí komunikační kompetence.**

Obhajovat názory.  
Přesvědčovat.  
Mít moc.

- Psaní umožňuje hledat řešení problémů. **Psaní rozvíjí kritické myšlení.**

Psaní je pro mě způsob, jak  
si utřídit myšlenky.

Když píšu, obvykle dojdu  
k překvapivějším závěrům.

- Psaní nabízí prostor pro fantazii. **Psaní rozvíjí tvořivost, tvůrčí myšlení.**

Psaní je pro mě svět, kde existují  
takové hranice, které si já určím,  
a do kterého mi nikdo nemluví.

Člověk může všechno.  
Psaní je pro mě  
absolutní svoboda.

Napsala bych ti strom  
i potok svěží vody.

Podle mého názoru je  
důležité něco kreativního  
tvořit, například psát.

- **Psaní rozvíjí literární kompetence.**

Pisatel získává znalosti o literárních zákonitostech, formuje si svůj autorský styl.

I v rámci tohoto cvičení vznikly akrostichy, které by mohly fungovat samostatně jako literární texty, např. následující dvě ukázky – první akrostich jako minivypovězení vystavěné na dialogu dvou postav, druhý poetický „dvojakrostich“ opěvující tajemnou podstatu psaní:

„Proč vlastně psát?“ ptá se X. „A proč nepsat?“ odvětlí Y.  
„Satiru, milostné verše či elegie? Čím začít?“ táže se zvědavě X.  
„A propóš, milý X, tvoř si, co chceš, hlavně NĚCO tvoř.“  
„Nuže dobrá“ odvětlil X. První, co poté napsal na bílý list papíru, bylo velké tiskací

I.

(Lucie)  
Po tajemstvích voní  
Santalové dřevo  
Akát i Pinie  
...nasávej, když píšu  
Ílias se podobá šípu

Posvátnou hledám. Ó, Tebe  
Sofio...  
Andělé  
nepláčou, to jen  
Inkoust kane do kamene  
(Adéla)



- Psaním získáváme informace o sobě a okolním světě. **Psaní je prostředek reflexe a sebereflexe, nástroj zpětné vazby.**

Např. stvořením akrostichu jsme se dozvěděli, co pro nás znamená psaní (mj. i skutečnost, že plní reflektivní funkci).

Psaní je pro mě způsob (sebe)vyjádření.

Psaní umožňuje poznávání sama sebe, protože často vyjadřujeme své myšlenky a všímáme si, že jsme dříve o jejich existenci vůbec netušili.

- **Psaní má terapeutické účinky.** Psaním můžeme odhalit niterné problémy, a tím začít pracovat na jejich řešení. Někdy má již samotný akt pojmenování problému (zapsání na papír) ozdravný efekt.

Psát znamená vyjadřovat to, co mi leží na srdci i na duši.

Někdy si myslím, že kdyby si každý sednul a napsal, co ho trápí, mohlo by to pomoci zmenšit bolest světa.

- Psaní je důležité pro život, je **činností, bez níž se v životě neobejdeme.**

Psát znamená být.

- Psaní nabízí prostor pro **relaxaci**, je formou aktivního odpočinku, aktivitou pro volný čas, zálibou i vášní.

Psaní je pro mě oddechem.

Odpočinek, radost, pohoda.

Psaní je jedna z mála věcí, které dovedou obšťastnit život.

Předpokládali jsme, že studenti českého jazyka a literatury vyjmenují mnoho rolí, které psaní může plnit v životě člověka a zejména mnoho konkrétních příkladů z osobní praxe. Odpovědi by možná vypadaly jinak, kdyby akrostichy tvořili lidé, kteří již opustili školní lavice a jejichž práce nevyžaduje písemné formulace. Důležitější než možnost vztáhnouti těchto rolí na všechny pisatele je ale existence tohoto soupisu. Osobní tón reflexí („Ráda píšu už od malička, nějakým způsobem mě to naplňuje.“, „Psaní je pro mě oddechem, svět, kde existují takové hranice, které si já určím a do kterého mi nikdo nemluví.“) nedovoluje pochybovat o tom, že abstraktní role, jež jsou psaní přisuzovány, mají své živé, konkrétní představitele.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Soupis rolí se může stát i metodickou pomůckou – vede studenty k zamyšlení se nad psaním a představuje jeho možné úlohy v životě. Akrostichy doporučujeme přečíst v semináři nejenom proto, abychom skupinu stmelili a vytvořili mezi

## 1.2 TVŮRČÍ PSANÍ

I v dnešní době, přibližně dvacet let po té, co se tvůrčí psaní objevilo v českém prostředí, kolují o této disciplíně nepřesné a mylné představy. Na vině bude pravděpodobně samotný přívlastek „tvůrčí“, který vzbuzuje dojem elitní činnosti určené pro talentované jednotlivce.<sup>1</sup> Taková činnost se zdá být nepřístupná běžné veřejnosti, a podhoubí pro zrod zkreslených představ je vytvořeno. Lidé si lekce tvůrčího psaní většinou představují jako volnočasovou aktivitu pro nadané či po nadání toužící, jakousi kombinaci literárně-slohové výuky bez praktického využití. Zaměřme se proto nejprve na samotnou tvořivost a pokusme se zjistit, jak s tvůrčím psaním souvisí.

### Tvořivost

Je překvapivé, jak elitářské vnímání tvůrčího psaní kopíruje prastaré (a údajně již překonané) představy o výlučné povaze tvořivosti. „Od nejranějších dob až do renesance se obecně věřilo, že všechny vítané novinky přišly na popud bohů nebo Boha.“<sup>2</sup> Staří Řekové věřili v existenci dvou komor mysli (doklady nacházíme v Homérově díle): první komoru ovládali bohové prostřednictvím Múz, druhá sloužila ke sdělování takto nabytých darů.<sup>3</sup> Tvořivý člověk byl považován za prázdnou nádobu, kterou božské stvoření naplní inspirací, jedinec pak chrlí nápadité myšlenky a vytváří výjimečná díla.<sup>4</sup> Zdrojem tvořivosti nemusel být pouze Bůh, vždy se však jednalo o zdroj přesahující jedince: působení nadpřirozených sil, životní energie, inspirace, spontaneity apod.<sup>5</sup>

Středověký pohled na tvořivý potenciál člověka byl přísnější. V díle Tomáše Akvinského je lidská tvorba stavěna do kontrastu s dílem Stvořitele – člověk svým tvořením

---

jejími členy pocit souznění (jednotliví účastníci zjistí, že jejich záliba v psaní není neobvyklá), ale rovněž za účelem dodání motivace a inspirace těm, které psaní nebaví (akrostichy představí soubor rolí, které mohou vzbudit jejich zájem a se kterými se budou moci identifikovat).

<sup>1</sup> Podobný názor vyslovuje i Jan Dvořák:

„Raději bych dnes často používaný pojem „tvůrčí psaní“ zbyl pro mě poněkud **zavadějího přívlastku**. Při jeho vyslovení totiž vzniká dojem, že v rámci oboru, který je takto označován a někde už i u nás vyučován, jde o **školení a výchovu spisovatelů**. Nejen dojem, v mnoha případech se skutečně probírají a aplikují nejrůznější žánrové vzorce a literární útvary s cílem vytvořit vědomě komponovaný umělecký text. Podobné počínání vzbuzuje **nedůvěru u teoretiků i praktiků** a nakonec odrazuje i mnohé studenty.“

(Dvořák, Jan. Prostě psaní. In *Psaní jako sebevyjádření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 45. Zvýraznění PP.)

<sup>2</sup> Dacey, John S. – Lennon, Kathleen H. *Kreativita. Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada, 2000, s. 20.

<sup>3</sup> Dacey – Lennon, s. 20 – 22. Žák, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004, s. 92–93.

<sup>4</sup> Sternberg, Robert J. – Lubart, Todd I. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In *Handbook of Creativity*. Edited by Robert J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1999 (dotisk 2006).

<sup>5</sup> Chalupa, Bohumír. *Tvořivé myšlení. Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principal, 2005, s. 5.

pouze participuje na velkém díle Stvořitele, proto jeho konání nemůže být nikdy dokonalé.<sup>1</sup> Tomuto kontrastu odpovídalo i Akvinského členění tvorby na tři druhy tvoření: alteraci (proměnu jedné materie v druhou), generaci (proměnu dat v realitu) a kreaci (tvorbu bytí z nebytí), vlastní jen Stvořiteli.<sup>2</sup>

V době renesance dochází v souvislosti se zaměřením na člověka a s celkovým společenským rozmachem k již avizovanému posunu tohoto vnímání. Tvořivost je demytizována a konečně chápána jako lidská, byť výlučná dispozice.<sup>3</sup> Přesto až do 19. století nebyla tvořivost důkladně vědecky zkoumána<sup>4</sup>; důvod nespočíval ani tak v nezájmu o tento jev, jako spíše v přesvědčení, že povaha tvůrčího myšlení již byla odhalena: tvůrčí myšlení je „darem shůry“.<sup>5</sup>

Zkoumání kreativity na konci 19. a počátku 20. století bylo ovlivněno dvěma protichůdnými filozofickými koncepcemi: asocianismem a gestaltismem.<sup>6</sup> Asocianisté se domnívali, že veškerá psychická aktivita (tedy i myšlení a kreativita) probíhá na základě asociací – jejich prostřednictvím poznáváme a utváříme nové informace.<sup>7</sup> Sir Francis Galton, druhý velký asocianista po Aristotelovi, přirovnal vědomou mysl ke kuličkovému ložisku.<sup>8</sup> Jediný možný pohyb kuličky je v kruhu, do prostoru, jenž uvolnila kulička před ní: „Mysl je v každém okamžiku své existence vyplněna a myšlenky mohou pouze následovat jedna druhou.“<sup>9</sup> Nové podněty mohou do tohoto prostoru přicházet z druhé složky myslí, z jakéhosi „suterénu“ myslí, z nevědomí, které lze učinit vědomým prostřednictvím asociací: „Myšlenky ve vědomé myslí jsou spojeny s myšlenkami v nevědomé myslí poutem podobnosti.“<sup>10</sup>

Gestaltisté odmítali uvěřit, že nápady se skládají jeden za druhým, že kreativita spočívá v pouhém spojování myšlenek novým způsobem.<sup>11</sup> Proti psychologii „cihel a malty“, jak se vyjadřovali o teorii asocianistů, postavili „gestalt“ – mentální vzorec (formu).<sup>12</sup> Tvůrčí myšlení je důsledkem vytváření a změn těchto vzorců (tvůrčího řešení dosahujeme tak, že se

---

<sup>1</sup> Žák, s. 93–94.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Žák, s. 95.

<sup>4</sup> Míjíme zde vědecké zkoumání tak, jak jej známe v dnešní době. Za zmínku ale stojí teoretické oddělení geniality a talentu, o které se v roce 1767 pokusil William Duff : talentovaný může být každý varhaník, geniální pouze Bach. Genialita přináší průlom do nových oblastí. (Srovnej: Dacey – Lennon, s. 20. Žák, s. 96–97.)

<sup>5</sup> Srovnej: Dacey – Lennon, s. 20.

<sup>6</sup> Žák, s. 97.

<sup>7</sup> Srovnej: Dacey – Lennon, s. 29–32. Žák, s. 97.

<sup>8</sup> Dacey – Lennon, s. 30.

<sup>9</sup> Dacey – Lennon, s. 30–31.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Srovnej: Dacey – Lennon, s. 32. Žák, s. 100–101.

<sup>12</sup> Dacey – Lennon, s. 32.

na stávající gestalt podíváme novým způsobem), přičemž gestalty jsou mezi sebou provázány působením vzájemných vazeb, takže celek je víc než úhrn částí.<sup>1</sup>

Z teorie gestaltismu vycházela i trojice myslitelů z počátku 20. století: Max Wertheimer<sup>2</sup>, Wolfgang Köhler<sup>3</sup> a Graham Wallas, jenž v r. 1926 představil koncepci čtyřstupňového kreativního procesu a právě jeho členění procesu na fáze (vzorce – gestalty), tedy preparaci, inkubaci, iluminaci (osvětlení) a verifikaci (ověřování), se stalo základem moderního chápání kreativity.<sup>4</sup>

Zkoumání tvořivé osobnosti se v této době věnoval mj. i Sigmund Freud. Freud a jeho následovníci zastávali názor, že tvořivost je výsledkem překonání traumat (obzvláště z dětství).<sup>5</sup> Tento výklad souvisí s představou obranných mechanismů, které zpravidla brání tvořivosti, některé však k ní naopak vedou: např. kompenzace (náhrada nedostatku), regrese (návrat do dětství), přenos (vybití pocitů na někom jiném), sublimace (neschopnost naplnit sexuální pud nahrazená tvůrčím vyjádřením v oblasti umění).<sup>6</sup> Freud sám byl přesvědčen, že sublimace je prvotní příčina kreativity, někteří jeho následovníci však byli jiného mínění: např. Ernst Kris vyzdvihoval regresi (tvořiví lidé jsou bez zábrán, jsou schopni vidět dětskýma očima a hravě myslet); Alfred Adler považoval za nejdůležitější mechanismus probouzející tvořivost kompenzaci pocitů méněcennosti; Carl Gustav Jung byl přesvědčen, že tvořivé myšlenky pochází z hlubšího pramene, z prvotních představ a pocitů – tzv. archetypů; Otto Rank věřil, že rozhodující roli v tvořivosti hraje uvědomění si vlastní vůle.<sup>7</sup>

Vedle pohledu psychoanalytiků zdůrazňujících nevědomí, můžeme zmínit i myšlenky postavené na humanistickém přístupu vyzdvihujícím pozitivní sklony a sebenaplnění.<sup>8</sup> Za zakladatele humanistické psychologie je považován Abraham Maslow, známý zejména jako autor pyramidy potřeb. Nejsou-li uspokojeny potřeby umístěné hierarchicky níž (tzv. potřeby z nedostatku: potřeby fyziologických nutností, bezpečnosti, příslušnosti, lásky a úcty), nedojde k uspokojení vyšších potřeb (tzv. potřeb bytí: potřeby seberealizace a estetických potřeb).<sup>9</sup>

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Wertheimer souhlasil, že k tvořivému řešení vede nový pohled na celý problém (nikoliv nové uspořádání částí) a zamýšlel se nad tím, proč je obtížné dosahovat nová stanoviska. Odpověď viděl v povaze problémů. Lidé jim neradi čelí, protože problémy způsobují stres a napětí, proto jsou raději rigidní a potlačují svoji kreativitu. (Dacey – Lennon, s. 35.)

<sup>3</sup> Wolfgang Köhler zastával teorii náhlého poznání, kterou založil na svých experimentech se šimpanzi, banány a tyčemi. (Dacey – Lennon, s. 35.)

<sup>4</sup> Srovnej: Žák, s. 101–104.

<sup>5</sup> Dacey – Lennon, s. 37.

<sup>6</sup> Ibid., s. 38.

<sup>7</sup> Ibid., s. 38–41.

<sup>8</sup> Ibid., s. 41.

<sup>9</sup> Srovnej: Dacey – Lennon, s. 41. Žák, s. 105.

Carl Rogers rozvíjel teorie A. Maslowa a pokusil se najít rysy osobnosti, jež souvisí s tvořivým potenciálem.<sup>1</sup> Dospěl ke třem vlastnostem (potvrzeným i dalšími badateli):

1. Otevřenost vůči zkušenostem, které odvracejí rigiditu.
2. Schopnost hodnotit situace podle vlastních norem.
3. Schopnost experimentovat s nejistými situacemi.<sup>2</sup>

Maslowovu pyramidu připomíná i pojetí tvořivosti Ericha Fromma, podle něhož se kreativita pojí se základní lidskou potřebou přerůst vlastní pudovou podstatu, přesáhnout sám sebe.<sup>3</sup> „Sebepřesáhnutí“ je spojeno s ideou imanentního Boha, tedy představou, že Bůh se projevuje v nás.<sup>4</sup>

Nejvýznačnější osobností věnující se zkoumání kreativity v 2. polovině 20. století je bezesporu J. P. Guilford<sup>5</sup>. Nutno přiznat, že ke své vědecké činnosti měl Guilford příznivé podmínky. Poválečné období přálo rozvoji kreativity, protože válka ověřila nutnost přistupovat k problémům celostním způsobem, poukázala na výhody týmového řešení a vytvořila nový pohled na vedení lidí a rozvíjení jednotlivců – kreativita začala být vnímána jako jedna z klíčových kompetencí moderního člověka, kterou lze pěstovat a rozvíjet.<sup>6</sup> Guilford se proslavil zejména strukturálním modelem inteligence, v jejíž struktuře vyčlenil tři dimenze:

1. dimenzi činností (inteligence je systém vyvíjející činnost – poznávání, pamatování, divergentní myšlení, konvergentní myšlení, hodnocení);
2. dimenzi obsahovou (zabývá se předmětem uvažování, realizuje se v kategorii vizuální, auditivní, symbolické, sémantické nebo behaviorální);
3. dimenzi produktovou (inteligence produkuje jednotky, třídy, vztahy, systémy, transformace a implikace).<sup>7</sup>

Každý z těchto komponentů se dá nejen měřit, ale i rozvíjet.<sup>8</sup> Na základě představeného strukturálního modelu (přesněji kombinací jednotlivých kategorií) Guilford vymezil čtyři typy kreativity: figurální (např. výtvarná díla), symbolickou (matematika, hudba, balet aj.),

---

<sup>1</sup> Dacey – Lennon, s. 41–42.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., s. 42.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Joy Paul Guilford (1897–1988) byl americký psycholog (nejvíce proslulý studiem inteligence), prezident APA (American Psychological Association). V inauguračním projevu do této funkce (7. 4. 1950) poukázal na problematiku kreativity. Projev byl tak výjimečný, že se 7. duben slaví jako Den kreativity (Creativity Day).

Srovnej: Žák, s. 106–107. Joy Paul Guilford. In *WIKIPEDIA. The Free Encyclopedia* [online]. [cit. 21. 9. 2008].

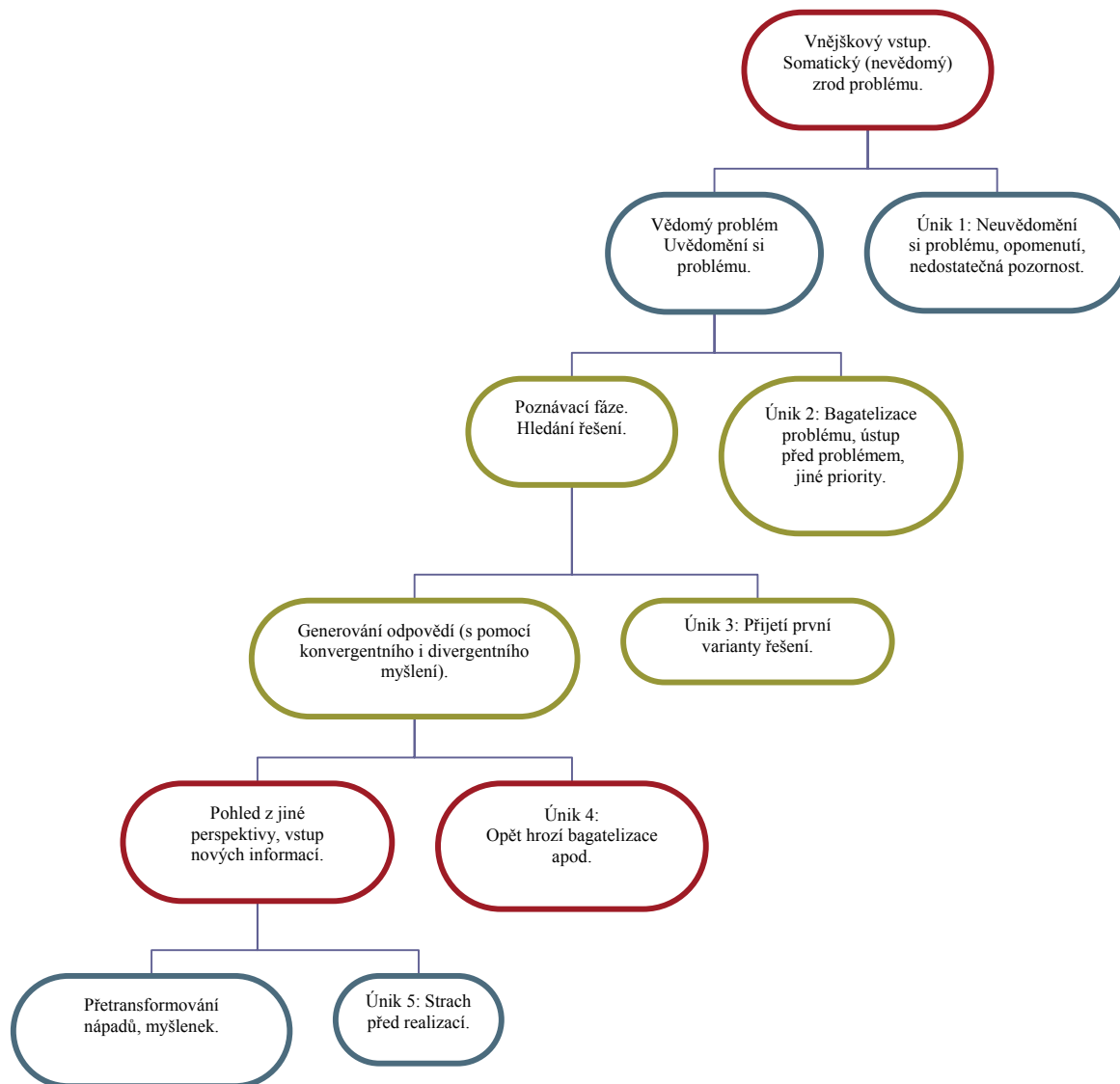
Dostupné z <[http://en.wikipedia.org/wiki/Joy\\_Paul\\_Guilford](http://en.wikipedia.org/wiki/Joy_Paul_Guilford)>.

<sup>6</sup> Žák, s. 105–106.

<sup>7</sup> Ibid., s. 107–108.

<sup>8</sup> Ibid., s. 107–108.

sémantickou (aktivity spojené s psaním) a sociální (veřejná činnost, výuka apod.).<sup>1</sup> Guilford rovněž vytvořil soubor psychometrických faktorů kreativity, do něhož zařadil plynulost, flexibilitu, originalitu a elaboraci.<sup>2</sup> Představené poznatky přivedly Guilforda k sestavení modelu kreativního řešení problémů (CPS – Creative Problem Solving)<sup>3</sup>:



S dalšími modely inteligence přišli např. Howard Gardner a Tony Buzan. Howard Gardner představil teorii „rozmanitých inteligencí“<sup>4</sup> (Multiple Intelligence), tedy koncept hájící existenci několika inteligencí (jazykové, hudební, logicko-matematické, prostorové, somaticko-kinestetické a osobnostní).<sup>5</sup> Tony Buzan<sup>1</sup>, jenž v podstatě rozvinul Gardnerovu

<sup>1</sup> Ibid., s. 109.

<sup>2</sup> Ibid., s. 109–110. Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997, s. 108.

<sup>3</sup> Diagram vytvořen podle informací z knihy *Kreativita a její rozvíjení*. (Žák, s. 111–112.)

<sup>4</sup> Český překlad termínu vychází z českého překladu Gardnerova spisu: Gardner, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.

<sup>5</sup> Žák, s. 113–114.

konceptu, představil vedle inteligence měřené tradičním IQ a fyzické inteligence i koncept tvůrčí a emoční inteligence.<sup>2</sup>

Nebyla to pouze bádání v oblasti inteligence, která ovlivnila výzkumy kreativity, ale např. i nové poznatky týkající se teorie regulace otevřených systémů, informační teorie, kognitivní psychologie, psycholingvistiky, heuristiky, psychofyziologie a jiných disciplín<sup>3</sup>.

Za pozornost stojí model kreativity, kterou představili John S. Dacey a Kathleen H. Lennonová<sup>4</sup>, neboť v sobě slučuje několik pojetí. Podle této integrační teorie je kreativita **souhrou biologických, psychologických a sociálních faktorů**. Dacey a Lennonová vyčlenili pět následujících zdrojů kreativních schopností, sahajících od nejmenšího prostředí (mozková buňka) až po prostředí podstatně větších rozměrů (celosvětová atmosféra).<sup>5</sup>

1. Biologické znaky (mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami);
2. Rysy osobnosti (např. tolerance vůči dvojznačnosti, ochota riskovat, prodleva uspokojení);
3. Poznávací rysy (např. vzdálené asociace, laterální myšlení);
4. Mikrospolečenské okolnosti (vtahy s rodinou a přáteli, druh bydlení apod.);
5. Makrospolečenské podmínky (obec a práce; vzdělávací, náboženské, etnické, právní, ekonomické a politické prostředí).

Přístupy ke studiu kreativity založené na **sloučení různých hledisek**<sup>6</sup> se jeví být v současné situaci nejvhodnější, neboť umožňují brát v úvahu různé aspekty kreativity a jsou přijatelnou alternativou k dosavadním pojetím, jež na tvořivost pohlížela jen z jednoho úhlu, přičemž obvykle ignorovala ostatní perspektivy.<sup>7</sup> Takové výzkumy kreativity přirovnali Sternberg a Lubart k bajce o slepci a slonovi – slepci se dotýkají různých částí těla zvířete a na základě svých vjemů tvoří zkreslené závěry (ten, který drží slona za ocas, hovoří o hadovi, naopak jiný „badatel“ se dotýká slonova těla a domnívá se, že je to zed’).<sup>8</sup> Sternberg a Lubart předkládají i svoji integrační teorii nazvanou **investiční teorie kreativity**, podle níž tvořivý

---

<sup>1</sup> Nejznámějším „vynálezem“ Tonyho Buzana jsou myšlenkové mapy (Mind Maps). The Buzan Organization. *Buzan World* [online]. [cit. 23. 9. 2008]. Dostupné z <[http://www.buzanworld.com/Tony\\_Buzan\\_Information.htm](http://www.buzanworld.com/Tony_Buzan_Information.htm)>.

O technice mindmappingu více v kapitole 2.4 Plánování vědecké práce – Myšlenková mapa.

<sup>2</sup> Žák, s. 114–115.

<sup>3</sup> Chalupa. *Tvořivé myšlení*, s. 6.

<sup>4</sup> Dacey – Lennon. *Kreativita. Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada Publishing, 2000.

<sup>5</sup> Dacey – Lennon, s. 17.

<sup>6</sup> Sternberg – Lubart takové přístupy nazývají „**confluence approaches**“. (Sternberg – Lubart. *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In *Handbook of Creativity*, s. 10–12.)

<sup>7</sup> Sternberg – Lubart hovoří o přístupu mystickém, pragmatickém, psychodynamickém, psychometrickém, kognitivním a společensko-osobnostním. (Ibid., s. 4–10.)

<sup>8</sup> Ibid., s. 9.

člověk je ve světě představ ochoten a schopen „nakupovat za málo a prodávat za hodně“.<sup>1</sup> „Nakupovat za málo“ znamená zabývat se představami, které nejsou „v kurzu“ (které se při první prezentaci často setkávají s odporem), ale mají růstový potenciál. Tvořivý člověk případnému odporu čelí a nakonec svou ideu zúročí („prodá ji za vysokou cenu“). Podle investiční teorie kreativita vyžaduje spolupůsobení šesti různých, avšak vzájemně provázaných zdrojů:

1. Intelektuální schopnosti

Intelektuální schopnosti jsou obzvláště důležité, zejména součinnost syntetické schopnosti (vidět problém novým způsobem), analytické schopnosti (rozlišit, kterým nápadem má cenu se zabývat), a prakticko-kontextové schopnosti (vědět, jak přesvědčit ostatní o ceně nápadu).

2. Znalosti

Na jedné straně musíme mít dostatek informací o oblasti, v níž se pohybujeme, na straně druhé mohou tyto znalosti vést k zúženému a zavedenému způsobu vnímání, k tomu, že člověk postupuje již zažitým způsobem.

3. Styly myšlení

Nejdůležitější je tzv. „legislativní styl“<sup>2</sup>, jenž se vyznačuje preferencí myšlení novým způsobem podle vlastního výběru. „Preferenci“ je třeba odlišovat od „schopnosti“ myslet kreativně (někdo se rád v myšlenkách ubírá novými cestami, ale nejde mu to, a naopak). Tvůrčí myslitel je rovněž schopen přemýšlet na globální i lokální úrovni, dokáže rozeznat závažnou otázku od podružné.

4. Osobnost

Mezi vlastnosti kreativní osobnosti patří snaha podávat výkon (být efektivní), ochota překonávat překážky, přijmout rozumné riziko a tolerovat dvojznačnost.<sup>3</sup>

5. Motivace

Výzkumy ukazují, že lidé jsou málokdy kreativní, pokud nemají rádi to, co dělají, a pokud se více než na samu práci soustředí na možnou odměnu.

6. Prostředí

Okolí by mělo podporovat a oceňovat kreativní nápady.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ibid., s. 10. Originální termíny zní „investment theory of creativity“, „buy low and sell high“.

<sup>2</sup> V originále: „legislative style“.

<sup>3</sup> Originální názvy vlastností jsou: self-efficacy, willingness to overcome obstacles, take sensible risks, tolerate ambiguity.

<sup>4</sup> Ibid., s. 11.



Množství přístupů ke studiu kreativity ovlivňuje i podobu její definice. Chceme-li široký pojem tvořivosti definovat, musíme brát v úvahu její různé aspekty (z nichž zde byly představeny jen některé). Kreativita může být nahlížena jako vlastnost, schopnost, jev, proces, činnost, interakce s prostředím nebo produkt.<sup>1</sup> Pro naše didaktické účely se zaměříme na definici z hlediska procesu (činnosti), případně také produktu jakožto výsledku činnosti.<sup>2</sup> Porovnáme-li procesuálně zaměřené definice tvořivosti, získáme tyto charakteristiky:<sup>3</sup>

1. **tvorba** (hledání, nalézání), **řešení** (myšlenek, nápadů);
2. **novost** (originalita, nezvyklost, nečekanost);
3. **užitečnost** (hodnotnost, akceptovatelnost, správnost).

Průniková, a tudíž zjednodušená definice by mohla znít následovně:

Tvořivost je proces vytváření, hledání a nalézání takových řešení, která jsou nová (tedy originální, nezvyklá nebo nečekaná), zároveň ale užitečná (v dané situaci hodnotná, správná a akceptovatelná).

Řečeno ještě jednodušeji: „Podstatou tvořivosti je originalita, ale nikoli originalita za každou cenu, nýbrž originalita společensky hodnotná.“<sup>4</sup>

Tvůrčí proces může být různě dlouhý. Ať už se jedná o pětiminutovou aktivitu nebo činnost probíhající několik měsíců, lze v její struktuře vyčlenit jednotlivé fáze (etapy). Stejně jako se u různých autorů liší popis samotné tvořivosti, liší se i popisy **etap tvůrčího procesu** (rozdílný je počet fází i jejich podstata). Následující členění etap je založeno na modelu Rudolfa Kohoutka<sup>5</sup>:

1. Příprava (explorace)

Řešitel se orientuje v problematice, prozkoumává ji, shromažďuje a analyzuje informace.

2. Zrání (inkubace)

Problém je zdánlivě odložen, v mozku však probíhá nevědomá činnost, která se může projevat napětím.

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 9.

<sup>2</sup> Je ovšem zřejmé, že „druhým“ cílem didaktického přístupu je rovněž rozvoj osobnosti (cvičení zaměřená na tvůrčí činnost povedou k rozvoji vlastností, schopností a dovedností, tedy psychických jevů).

<sup>3</sup> Srovnej: analýzu definic Lokšová – Lokša (*Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003, s. 12–16); definici Průcha – Walterová – Mareš (*Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998, s. 264); analýzu definic Hlavsa a kol. (*Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981, s. 23–26); definici Sternberg – Lubart (*The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In *Handbook of Creativity*, s. 3): “Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints).”

<sup>4</sup> Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*, s. 107.

<sup>5</sup> Drahovzal, Jan – Kilián, Oldřich – Kohoutek, Rudolf. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. s.128–129. Srovnej: Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 11.

### 3. Inspirace

Fáze náhlého osvětlení – vzhledu do problému a jeho vyřešení. V okamžiku vyřešení je napětí vystřídáno pocitem uvolnění.

### 4. Specifikace, realizace, optimalizace

Řešení je vyzkoušeno, upraveno, rozpracováno (včetně detailů).

### 5. Evaluace (zhodnocení)

Konečné zhodnocení řešení, ověření významu produktu.

Jakou roli tedy hraje tvořivost v tvůrčím psaní? Z představeného vyplývá, že **pro tvůrčí psaní je určující vnímání tvořivosti jako procesu** (činnosti). Tvorba textu v lekcích TP bude do značné míry ovlivňována výše představenými **zákonitostmi tvůrčího procesu**. Jak tvůrci textů, tak učitelé TP si musí být vědomi obou důležitých vlastností řešení (textu), na němž pracují (tzn. originality i užitečnosti), a také musí znát jednotlivé etapy tvůrčího procesu, jejich posloupnost a pocity s nimi spojené, aby byli schopni tvořivost najít a rozvíjet. Znalosti týkající se výzkumů tvořivosti nám (účastníkům kurzů i lektorům) mohou pomoci vyrovnat se s obtížemi, které se při procesu rozvíjení tvořivosti mohou objevit. Tvořivost totiž do značné míry zůstává záhadným fenoménem. Ať už je na vině její prvotní nevědecké propojení s nadpřirozenými, výlučnými schopnostmi, nebo rozsáhlost a nedostatečné probádání tohoto tématu<sup>1</sup>, je zřejmé, že přístupy k jejímu studiu si nevystačí s jednoduchou perspektivou. Každý, kdo by chtěl tvořivost pochopit (např. za účelem jejího zapojení do procesu tvorby textu), musí brát v úvahu velkou množinu faktorů, jež se spolupodílejí na jejím formování.

Zvýšená tvořivost jako vlastnost<sup>2</sup> účastníka kurzu TP není nezbytným výchozím předpokladem, i když samozřejmou výhodou. Techniky, které se na lekcích používají, by měly stimulovat méně i více tvůrčího pisatele. Tyto **techniky ve většině případů vycházejí z metod rozvíjení tvořivosti**, čímž se dostáváme k další podstatné souvislosti mezi tvořivostí a tvůrčím psaním.

---

<sup>1</sup> Opomíjení tvořivosti jakožto předmětu odborného studia můžeme ilustrovat na (reprezentativní) situaci v USA:

Když se Guilford v roce 1950 stal prezidentem APA (American Psychological Association), pronesl inaugurační řeč, v níž vyzval psychology, aby se zabývali přehlíženým, ale velmi důležitým tématem – kreativitou. Zájem o tuto problematiku se v 50. letech skutečně začal zvyšovat, přesto kreativita zůstala v psychologii marginálním tématem, alespoň do nedávné doby. Analýza databáze příspěvků z oblasti psychologie (vytvořených v letech 1975–1994) ukázala, že pouze 0,5% z nich se týká tvořivosti. Obdobný stav lze najít i v učebnicích psychologie (zatímco např. inteligenci je obvykle věnována kapitola, kreativité jen několik odstavců, pokud vůbec). Stejně tak neexistují katedry se specializací na kreativitu. Až v roce 1995 věnovala APA tvořivosti jistou pozornost – sponzorovala konferenci a iniciovala výzkum. Co se týče odborných periodik, vychází v USA *Journal of Creative Behavior* (je vydáván od r. 1967, obsahuje převážně neempirické příspěvky) a *Creativity Research Journal* (vychází teprve od r. 1988). (Sternberg – Lubart, s. 3–4.)

<sup>2</sup> Hovoříme zde o zvýšené (nadměrné) tvořivosti, neboť předpokládáme, že jistou mírou tvořivosti je nadán každý jedinec. (Tvořivost je přirozená vlastnost člověka.)

## Rozvíjení tvořivosti

Metody **rozvíjení tvořivosti** (metody pro podněcování tvořivého způsobu řešení problémů) bývají rovněž označovány termínem **heuristické techniky** a jsou užitečné nejen pro žáky, ale i učitele a vlastně pro všechny profese, jež se zabývají rozvíjením kreativity a hledáním řešení. Následující tabulka poskytuje přehled nejdůležitějších technik:<sup>1</sup>

|  |
|--|
| <b>FORMULOVÁNÍ OTÁZEK</b><br>Řešení začíná otázkou – formulací problému. Je účelné formulovat co nejvíce otázek, které nahlízejí problém z různých úhlů a pomáhají nalézt něco, čím řešení začít.  |
| <b>PRODUKOVÁNÍ VĚTŠÍHO POČTU NÁVRHŮ, NÁVRHŮ, HYPOTÉZ</b><br>Tradiční rozumová výchova zdůrazňuje při řešení problémů střízlivost a úspornost (formulujeme jeden návrh řešení, jenž ověříme, a teprve když nevyhovuje, hledáme jiný). Efektivnější je formulovat větší počet návrhů (první návrh nemusí být nejlepší, z většího počtu si lépe vybereme).  |
| <b>MOTIVACE K PRODUKOVÁNÍ NÁPADŮ</b><br>Neobvyklé dotazy a návrhy řešení se často posuzují jako projevy neznalosti, nižších schopností, podivínství nebo drzosti. Projevy tvořivosti jsou vlastně trestány, žák se jim odnaučuje. Motivace k produkci nápadů souvisí s odstraněním atmosféry strachu. Žák potřebuje získat zkušenost, že správný návrh přichází po formulování několika příkladů nevhodných, proto by se chyby ani nevhodné návrhy neměly trestat. |
| <b>ODDĚLENÍ PRODUKCE NÁPADŮ OD JEJICH KRITICKÉHO HODNOCENÍ</b><br>Produkce návrhů a jejich kritické hodnocení následují těsně po sobě, popř. se překrývají (mnohdy nápad zamítneme dřív, než byl formulován). Tvorbu nových návrhů podpoříme tím, že obě činnosti oddělíme (nejprve nápady produkujeme, až pak je hodnotíme).  |
| <b>PŘEHLED ÚDAJŮ A JEJICH UTRÍDĚNÍ</b><br>Problémy vyžadující tvůrčí řešení mívají složitou strukturu, proto tvůrčí postup zdůrazňuje získání přehledu údajů (sepsání nebo shrnutí v schématu). Takto vidíme údaje jako celek, včetně částí a vztahů mezi nimi.  |
| <b>VYUŽITÍ DOSAVADNÍCH ÚDAJŮ A ZÍSKÁNÍ DALŠÍCH</b><br>Přehled údajů nám umožní jejich maximální využití, zároveň nám ukáže „bílá místa“ (mezery v údajích). Předpoklad, že při zadání problému jsou dány všechny potřebné údaje, je mylný. Získávání dalších údajů je nezbytná část tvůrčího řešení, nikoli projev řešitelovy neznalosti nebo neschopnosti.  |
| <b>PŘEFORMULOVÁNÍ PROBLÉMU</b><br>Když si nevíme s problémem rady, pokusíme se o jeho přeformulování (transformaci do řešitelné podoby). Problém můžeme rozložit na několik dílčích (řešíme nejprve některý z nich), záměrně zjednodušit nebo převést do obecnější podoby.   |
| <b>PŘEKONÁNÍ TRADIČNÍHO POHLEDU NA JEVY</b><br>Překážkou v nalezení tvůrčího řešení bývá tradiční pohled na skutečnost (tzv. „provozní slepota“) – neschopnost pracovníků navyklých na určitý způsob řešení podívat se na věci jinak. K překonání tradičního pohledu se cvičíme např. kladením otázek: Jak jinak bychom ještě mohli...?  |

<sup>1</sup> Tabulka shrnuje informace obsažené v knize *Psychologie pro učitele*. (Čáp, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980, s. 234–238.)

|   |
|---|
| <b>DIVOKÉ NÁPADY</b>  |
| Tvůrčí pracovníci se záměrně snaží překonat tradiční pohled na věc, proto vyhledávají extrémní, neobvyklé návrhy. Tvůrčí řešení musí být odlišné od dosavadních, proto se jeví jako překvapující a provokující.   |
| <b>SPOJOVÁNÍ RŮZNORODÝCH PRVKŮ</b>  |
| Divoké nápady jsou obvykle založeny na spojení několika dobře známých jevů neobvyklým způsobem. Další formou neobvyklých spojení je využití nedostatku – nemůžeme-li zcela odstranit nepříznivý moment určitého jevu, hledáme způsob pozitivního zužitkování.   |
| <b>ANALOGIE</b>   |
| Analogie znamená využití zkušeností z řešení podobného případu; můžeme se jí dopustit chyby (pokud je náš problém podstatně odlišný od podobného), ale posouzení postupu je součástí dalších fází řešení.   |
| <b>HLASITÁ ŘEČ</b>  |
| Hlasité formulace otázek a postupů pomáhají ujasnit si problém, údaje i vztahy mezi nimi.   |
| <b>ŘEŠENÍ ROZPORŮ, DIALOG, DISKUZE, ŘEŠENÍ PROBLÉMU VE SKUPINĚ</b>  |
| K formulaci odlišných názorů a důvodů pro a proti slouží také dialog a diskuze. Řešitel může vést dialog sám se sebou (nahlas, písemně), snaží bývá diskuze dvou nebo více osob. Při řešení obtížných problémů se osvědčuje společné hledání řešení, můžeme využít spolupráce odborníků z různých oborů, a tak dojít ke komplexnímu pohledu.  |
| <b>VNĚJŠÍ ČINNOST</b>   |
| K tvůrčímu řešení často nestačí formulace ve vnitřní nebo vnější řeči – pomáháme si i vnější činností. Např. k přehledu údajů můžeme jednotlivé momenty napsat na zvláštní karty, s kartami manipulujeme a hledáme jejich uspořádání. <sup>1</sup>  |
| <b>MODELOVÁNÍ</b>   |
| Forma zjednodušení problému a jeho řešení pomocí názorného schématu nebo vnější činnosti. <sup>2</sup>  |
| <b>BEZDĚČNÉ ASOCIACE, „SNĚNÍ S OTEVŘENÝMA OČIMA“</b>  |
| Neobvyklé asociace vedoucí k řešení často vznikají ve spánku, při usínání, probuzení, ve stavu uvolnění apod. Známe mnoho případů, kdy tvůrci nenacházeli řešení a pak je objevili nečekaně a bezděčně. Tuto zkušenost je možno využít záměrně: věnujeme čas probírání se v nashromážděném materiálu (řešení se dostaví „samo od sebe“) a zaznamenáváme nápady, které se nám vybaví při odpočinku nebo jiné aktivitě. |
| <b>ULEŽENÍ PROBLÉMU, ODLOŽENÍ JEHO ŘEŠENÍ</b>   |
| Souvisí s předchozím postupem. Když řešení delší dobu nenacházíme, odložíme jej (odpočineme si, a věnujeme se jiné práci). Tím se zlepší stav organismu, obnoví se pracovní schopnost nervových buněk, a nakonec se vytvoří stav příznivý pro řešení.   |
| <b>KLIMA PRO TVOŘENÍ, VNĚJŠÍ PODMÍNKY PRO PŘÍZNIVÝ STAV ŘEŠITELE</b>  |
| Stimulování tvořivosti zahrnuje také péči o soubor vnějších podmínek aktuálního stavu tvůrčích pracovníků (dostatečný spánek, pohyb na čerstvém vzduchu, odpočinek, dobré osobní vztahy ve skupině, příznivá atmosféra apod.).  |

<sup>1</sup> Dítě se učí počítat nejprve s pomocí reálných předmětů – přemísťuje je (sčítání, odečítání), odděluje provázekem (množiny). Tato fáze je nutným předpokladem pro následující fáze (počítání nahlas bez manipulace s předměty → počítání potichu), během nichž dojde k zvnitřnění, zkrácení a automatizaci postupu. (Čáp, s. 223–224)

<sup>2</sup> V praxi tento postup užíváme poměrně často – např. při zařizování domácnosti si nakreslíme půdorys místnosti, nábytek vystřihneme z papíru a přesouváme jej, abychom mohli posoudit vhodnost uspořádání. (Čáp, s. 217)

Většinu metod uvedených v tabulce sloučil Alex Osborn do svého (dnes již obecně známého) postupu nazvaného brainstorming; některé z metod v tabulce tvoří základ dalších technik běžně používaných v hodinách tvůrčího psaní, jakými jsou např. automatické psaní, clustering, mindmapping.<sup>1</sup>

Dalo by se říci, že heuristické techniky se zaměřují na jednotlivá **stadia v řešení úloh** a jejich vývoj. Jak víme, řešení problému jakožto tichý, vnitřní myšlenkový proces je pouze jednou variantou možného postupu. Je naopak poměrně běžné, že v průběhu řešení píšeme, kreslíme, manipulujeme s předměty, mluvíme nahlas, diskutujeme s druhými nebo sami se sebou: „**tyto vnější projevy nejsou pouhým výrazem vnitřních myšlenkových procesů, naopak jsou ‚oporou‘ a impulsem pro další myšlenkový postup**“<sup>2</sup>. Řešení úloh se u člověka vyvíjí:

1. od stadia vnější činnosti s předměty – přes stadium hlasité řeči – k stadiu vnitřní řeči (tento postup se nazývá **interiorace**);
2. od rozvinutého postupu – ke zkrácenému postupu řešení, vypuštění některých článků (hovoříme o **zkracování postupu**);
3. od detailní kontroly všech článků – k automatizaci některých částí postupu (proces označujeme termínem **automatizace**).<sup>3</sup>

Úkoly zaměřené na **nácvik postupů řešení** (směřující k jejich automatizaci) a na **rozvíjení tvořivosti** jsou v současné době velmi populární (obdobně jako např. trénink paměti nebo inteligence). Důkazem může být publikování velkého množství knih, které se touto problematikou zabývají. Publikace jsou většinou překladové a nabízejí soubory cvičení různého zaměření i kvality, obvykle praktické aplikace zmíněných heuristických technik. Některé přistupují k rozvoji kreativity systematictěji, sledují promyšlenou koncepci a obvykle obsahují pestrý repertoár cvičení<sup>4</sup>, jiné jsou pouze zásobárnou obdobně strukturovaných úkolů<sup>5</sup>. Popularita těchto publikací pravděpodobně souvisí s trendem celoživotního

<sup>1</sup> Tyto techniky budou blíže představeny v kapitole 2.

<sup>2</sup> Čáp, s. 222, zvýraznění PP.

<sup>3</sup> Čáp, s. 223.

<sup>4</sup> Příkladem mohou být následující publikace:

Kirst, Werner – Diekmeyer, Ulrich. *Trénink tvořivosti: hry a cvičení pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998.  
Kniha obsahuje systematicky propracovaný a pestrý soubor cvičení (her), je rozdělena do tréninkových polí a nabízí i plán tréninku. Hry procvičují patnáct oblastí kreativity (pružnost, plynulost, originalitu, analýzu, produktivitu, konstruktivnost, přetváření, systematizaci, vyjadřovací schopnosti, realizaci, kombinaci, transformaci, rozhodování, přizpůsobivost, organizování). Některá cvičení byla inspirací pro cvičení v naší monografii.

Maisel, Eric. *Trénink kreativity: podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*. Praha: Portál, 2002.  
Podkapitoly této knihy jsou členěny dle týdnů, aby bylo možno cíleně rozvíjet tvořivý potenciál po celý rok. Jednotlivé týdny se vztahují k dvanácti tématům (Začněte, Buďte člověkem, Buďte bdělí, Zkoumejte, Jděte do hloubky, Použijte své schopnosti, Navazujte vztahy, Buďte ctižádostiví, Buďte pravdiví, Buďte láskyplní, Pracujte, Tvořte), která dle autora knihy představují dvanáct kroků na cestě k rozvíjení tvořivosti.

<sup>5</sup> Mezi knihy patřící do této skupiny můžeme zařadit např.:

vzdělávání. Cvičení mohou být náplní volnočasových aktivit, ale také zdrojem inspirace pro různé profese. Úkoly zaměřené na rozvíjení kreativity používáme i v hodinách tvůrčího psaní a rovněž v seminářích věnujících se psaní odbornému.<sup>1</sup>

Přestože známe metody, jak tvořivost rozvíjet, a máme dokonce hojné množství příruček k tomu určených, může být její rozvíjení těžší, než by se dalo očekávat. Rozvoj tvořivosti navazuje na postupy a hodnoty osvojované během celkového vývoje jedince, zejména v období dětství a právě toto období nemusí být pro rozvoj tvořivosti vždy příznivé. Tvořivé děti se totiž setkávají s mnoha překážkami: učitelé je mají v menší oblibě, neboť jsou nepoddajné a stále se na něco ptají, obvykle mívají i konflikty se svými vrstevníky (nespolupracují, nedokážou přizpůsobit své chování) a nemají-li chápající rodiče, je jim tvořivost (jakožto odlišnost od ostatních) vyčítána i doma<sup>2</sup>. Přesto je právě rané dětství obdobím, v němž bychom měli začít s pěstováním tvořivosti, neboť tvořivost se spolupodílí na formování sebeúcty, zvyšuje sebevědomí a souvisí se schopností komunikovat<sup>3</sup>.

Mezi příznivé rodinné podmínky podporující rozvoj tvořivosti patří skutečnost, že rodiče respektují individualitu svých dětí a cenní si jejich kreativity.<sup>4</sup> Dále je důležité samotné podněcování a podporování tvořivosti – např. vhodným výběrem aktivit nebo hraček, vhodnou formou hodnocení, poskytováním příležitostí k samostatným aktivitám a rozhodování, důvěrou v činnost dítěte.<sup>5</sup> V neposlední řadě musíme zmínit roli střední míry řízení a důslednosti vedení. Tvořivost neznamena anarchii, děti se musí naučit respektovat pravidla (nemohou omezovat svou činností ostatní členy domácnosti) a měly by si uvědomit, že odpovědnost je součástí tvořivosti. Zároveň ale rodičovské vedení nesmí a ani nemůže být příliš direktivní, např. tvořivost je obvykle spjata s nepořádkem a také ne příliš šetrným zacházením s předměty, které pro tvůrčí činnost používáme.<sup>6</sup>

---

Clegg, Brian – Birch, Paul. *Kreativita*. Brno: CP Books, a.s., 2005.

Kniha představuje dvě skupiny technik: *Jak zní otázka?* a *Jak zní odpověď?*. Cvičení obsažená v první skupině jsou tudíž zaměřena na úvodní fázi procesu řešení problému, cvičení v druhé skupině se soustředí na samotné techniky řešení problémů a generování nápadů.

Clegg, Brian. *Procvičování paměti a kreativity*. Brno: CP Books, a.s., 2005.

Úkoly jsou zaměřeny nejen na kreativitu, ale i znalosti a paměť. Ty, které procvičují zejména kreativitu, využívají mnoho různých metod (nejčastěji pohled z jiné perspektivy), obvykle slouží jako „odrazový můstek“ pro vlastní tvořivost.

Carter, Philip – Russell, Ken. *Trénink paměti a kreativity*. Praha: Computer Press, 2002.

Tato publikace má obdobné zaměření jako předchozí – obsahuje testy kreativity, testy paměti, ale také hlavolamy, úkoly procvičující mentální tempo (schopnost rychlého úsudku) a testy inteligence.

<sup>1</sup> Ukázka cvičení zaměřených na rozvíjení kreativity v hodině tvůrčího psaní je umístěna v příloze.

<sup>2</sup> Srovnej: Čáp, s. 228.

<sup>3</sup> Bean, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, s. 28–33.

<sup>4</sup> Čáp, s. 228; Reynold Bean.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

Prokreativní podmínky nesouvisí jen s osobou rodiče nebo učitele. Do skupiny faktorů podporujících tvořivost můžeme zařadit různé vlastnosti a schopnosti konkrétního jednatelce: např. schopnost prožívat svět osobitým způsobem, přístupnost podnětům a novým nápadům, schopnost sžít se s rozparem a nejednoznačností, potřeba seberealizace, schopnost nechat své dispozice volně vyvěrat (samy od sebe), dostupnost nevědomého a podvědomého materiálu, spontaneita, schopnost „ztratit se v přítomnosti“, dětská schopnost fantazírovat a vyjádřit zvědavost, nízká defenzivita, vyčkávání s úsudkem, orientace na proces spíše než na produkt, posedlost a vášeň, realističtější sebezpečí, sebedůvěra, psychické zdraví, nezávislé myšlení a postoje (určitá arogance), sebedisciplína a houževnatost, motivace ke kreativitě, sensorická citlivost (větší oceňování barev, schopnost vizuální představivosti, preference asymetrie), schopnost myslet divergentně, fluence, originalita, pružnost, adaptabilita, ovládnutí nástrojů potřebných ke specifickým úkolům, představivost, vynalézavost, schopnost improvizace, odhadu, intuice apod.<sup>1</sup>

Mezi antikreativní faktory naopak patří např. přílišný důraz okolí na praktičnost, užitečnost, úspěch, sociální pravidla a normy, konformitu, tradici; hluboko zakořeněné předsudky; od kreativity odrazující chování rodiny, učitelů, spolužáků, přátel; potlačování spontaneity a intuice; strach z omylu a chaosu, strach z otevřenosti, pocity méněcennosti; nervozita, stres, malá frustrační tolerance; lenost, línost, obtížné rozhodování, nedostatek sebedisciplíny a motivace; nedostatečné vzdělání; nedostatečné materiální vybavení apod.<sup>2</sup>

Tyto principy samozřejmě fungují jak v tvořivosti dětí, tak v tvořivosti dospělých, a je důležité s nimi počítat i v lekcích tvůrčího psaní, čímž se dostáváme k dalšímu propojení tvořivosti s TP. Výše jsme uvedli, že techniky TP vycházejí z heuristických technik – z metod rozvíjení tvořivosti, proto je zřejmé, že právě zmíněné **podmínky potřebné pro rozvíjení tvořivosti budou podobné faktorům podporujícím nácvik tvorby textu v hodině TP**. Upozornit bychom mohli na řízenost, která (ačkoliv nezapadá do běžných představ o tvůrčím psaní) má pro zdárný průběh lekce TP stěžejní význam. Náročný proces psaní, rozvíjení kreativity a dalších schopností nemůže probíhat v jakési „nekontrolované líhni veršiků a příběhů“, proto se řídí poměrně striktními pravidly. Tvůrčí psaní je **aktivita řízená**, která využívá k tvorbě textů předem zvolené postupy založené na heuristických technikách (např. inspirace zprostředkovaná smysly nebo asociacemi, tvoření dle vzoru, vpisování do nakresleného tvaru, kolektivní text, psaní v páru apod.) a jejíž průběh je určen předem danými instrukcemi korigujícími nejen formu a obsah textu, ale např. i použité slovní druhy, počet vět

<sup>1</sup> Hlavsa, Jaroslav a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 70–73.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 67–70.

Srovnej: Drahovzal – Kilián – Kohoutek, s. 132–133.

a dobu psaní. Právě prostřednictvím tvorby na základě určité techniky, podle zadání nebo vzoru dokážeme rychleji objevit nové nápady, probudit nápady zasuté a zároveň usměrnit ty příliš živé. Volnost témat může někomu vyhovovat, pro většinu je však bezbřehost spojena s tápáním a ztrátou odrazového můstku pro psaní.<sup>1</sup> Tyto postupy můžeme aplikovat na tvorbu jakýchkoliv textů (nejen textů uměleckých) a nejen na psaní, ale i na celý proces myšlenkového tvoření.

I když se podaří zajistit všechny ideální podmínky (zejména udržet rovnováhu mezi svobodnou povahou tvořivého procesu a jeho důsledným řízením), může dojít k útlumu tvořivosti.<sup>2</sup> Nestačí tedy znát jen charakter tvořivého procesu (včetně jeho jednotlivých etap), mít repertoár metod pro rozvíjení tvořivosti (a cvičení založených na těchto metodách) a vytvořit ideální tvůrčí podmínky (kreativní prostředí, pozitivní atmosféru, zázemí), stále nás mohou překvapit nečekané skutečnosti, které budou tvořivost blokovat a kterým budeme muset tvořivě čelit.

---

<sup>1</sup> „Vědomě jsem se vyhýbal tomu, abych studentům zadával příliš široká témata, ve kterých byli dáni na pospas mlhavým všeobecninám. Mnohem lépe dopadne taková práce, která má téma co nejvíce vyhraněné a zaměřené ke zcela určitým stránkám skutečnosti.“ Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 21.

<sup>2</sup> Je obvyklé, že se u dětí střídají fáze individuality a konformity, obvykle způsobené vnějším vlivem (vstup do školy, rozvod, stěhování); někdy napětí mezi těmito potřebami vede k celkovému útlumu tvořivé činnosti. Stejně však působí i vliv jiných zájmů, nedostatek podpory nebo nereálná očekávání. Bean, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 74–78.



## Rozvoj klíčových kompetencí

V hodinách tvůrčího psaní není rozvíjena pouze tvořivost, stejně jako v nich nemusí primárně jít o tvorbu textu. Někdy má větší význam **hledání cesty k textu** než jeho samotné napsání. Při hledání je totiž **rozvíjena osobnost** tvůrce a pisatelé si **osvojují klíčové kompetence**.

**Kompetence žáka** je termín uplatňovaný v domácích i zahraničních kurikulárních dokumentech, který reflektuje skutečnost, že „cílem školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i **vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí**“.<sup>1</sup> Ve *Vzdělávacím programu Základní škola* nalezneme upřesnění jednotlivých kompetencí:

### 1. Kompetence **elementární a specifické**

Tyto kompetence jsou bezprostředně spjaty s obsahem jednotlivých oblastí a oborů – např. správné, jasné a srozumitelné vyjadřování, užití matematických pojmů, znaků a pouček, aplikace poznatků ze společenských a přírodních věd.

### 2. Kompetence **průřezové**

Průřezové kompetence propojují navzájem více vzdělávacích oblastí a oborů a tvoří základ celkové vzdělanosti žáků – např. vyhledávání informací v různých zdrojích, třídění, rozlišování podstatného od nepodstatného, zdůvodňování, zobecňování, vyvozování závěrů, vysvětlování pracovních postupů atd.

### 3. Kompetence **sociální a komunikativní**

Do tohoto souboru můžeme zařadit např. naslouchání, porozumění, spolupráci, vzájemnou pomoc apod.<sup>2</sup>

Osvojování kompetencí není bohužel snadné – základní problém u nás i v zahraničí spočívá v tom, „jak uzpůsobit obsah a formy školního vzdělávání tak, aby požadované kompetence žáci opravdu získávali“.<sup>3</sup>

Jiný pohled na klíčové kompetence přináší Belz a Siegrist<sup>4</sup>. Autoři se nevěnují kompetencím žáků, ale dospělých, zabývají se totiž jejich vzděláváním, problematikou sociální práce, zejména nezaměstnaností a její prevencí. I v jejich pojetí jsou kompetence vymezeny jako přesah: „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí **přesahujících hranice jednotlivých odborností**. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se

---

<sup>1</sup> Průcha – Walterová – Mareš. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998, s. 111, zvýraznila PP.

<sup>2</sup> Ibid. Též: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Základní škola* [online]. [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2007>>.

<sup>3</sup> Průcha – Walterová – Mareš. *Pedagogický slovník*, s. 111.

<sup>4</sup> Belz, Horst – Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.

přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.<sup>1</sup> Specifikaci jednotlivých typů zahajují představením **individuální kompetence** (potenciálu k nakládání s ostatními kompetencemi), která se vyvíjí ze spolupůsobení:

1. **Sociální kompetence**

Jedná se především o schopnost pracovat v týmu, spolupracovat; schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost.<sup>2</sup>

2. **Kompetence ve vztahu k vlastní osobě**

Do této skupiny patří kompetentní zacházení se sebou samým (s vlastní hodnotou); schopnost posoudit sám sebe (sebereflexe), dále se rozvíjet, být svým vlastním manažerem.

3. **Kompetence v oblasti metod**

Je třeba uplatňovat odborné znalosti – postupovat systematicky, strukturovat nové informace, poznávat souvislosti, dávat věci do kontextu, kriticky přezkoumávat, zvažovat rizika, vypracovávat tvořivá řešení. V podnikovém vzdělávání jsou kompetence v oblasti metod nejžádanější.<sup>3</sup>

Kompetence jsou **složeny z různých schopností**, z jejich vzájemného spolupůsobení. V praxi je nejvíce vyžadována schopnost **komunikace a kooperace** (schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tzn. tvůrčím způsobem, přispívat ve skupinových procesech); dále pak schopnost **řešit problémy a tvořivost** (schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit); **samostatnost a výkonnost** (schopnost samostatně plánovat a provádět práce, kontrolovat jejich průběh a výsledky); **odpovědnost** (schopnost přijmout spoluodpovědnost); **přemýšlení a učení** (schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení, myslet v souvislostech a systémově); **argumentace a hodnocení** (schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky).<sup>4</sup> Kompetence se získávají reflexivně, tedy procesem kritického uvažování, při společné činnosti s dalšími lidmi, proto je učení ve skupinách základním předpokladem pro jejich osvojování.<sup>5</sup> Osvojování probíhá strukturovaně, po jednotlivých rovinách – od osvojování jednotlivých dovedností, jejichž spojováním se vytvářejí schopnosti, které formují hierarchicky nejvyšší kompetence. Je také nezbytné si uvědomit, že tento proces je celoživotní a poměrně individuální.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Ibid., s. 166, zvýraznila PP.

<sup>2</sup> Plodem tradičního systému vzdělávání je spíše „osamělý bojovník“. (Ibid., s. 167)

<sup>3</sup> Belz – Siegrist, s. 166–168.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

Jestliže si uvědomíme, že schopnost tvořivě řešit problémy je jednou ze stěžejních schopností, z nichž se formují klíčové kompetence, nepřekvapí nás podobné zákonitosti určující rozvíjení tvořivosti i rozvoj kompetencí. Vyzdvihnout bychom mohli zejména dvě pravidla:

1. Čím dříve s osvojováním kompetencí (a rozvíjením tvořivosti) začneme, tím snazší bude samotný proces osvojování a také následné využívání nabytých kompetencí (např. kniha *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*<sup>1</sup> předkládá náměty k doplnění rámcového vzdělávacího programu již pro předškolní vzdělávání<sup>2</sup>).
2. Rozvoj kompetencí (včetně rozvíjení tvořivosti) je životně důležitý proces, proto bychom měli využít veškeré příležitosti, které se nám k jejich (cílenému) rozvíjení nabízejí. Lekce tvůrčího psaní představují jednu z těchto příležitostí, což nás opravňuje rozptýlit domněnku vyslovenou v úvodu této kapitoly (1.2) o nepraktičnosti kurzů TP, o jejich nulovém přínosu pro reálný život.

---

<sup>1</sup> Fichnová, Katarína – Szobiová, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007.

<sup>2</sup> Hry jsou zaměřeny na pět oblastí – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika (rozvoj jazykových a řečových schopností, komunikačních dovedností, tvořivosti, estetického vnímání apod.) dítě a ten druhý (rozvoj tolerance, přizpůsobivosti apod.), dítě a společnost (rozvoj základních kulturně-společenských postojů), dítě a svět (vytváření vztahu k místu a prostředí). Autorky ověřily postupy uvedené v knize výzkumem ve dvou skupinách – experimentálních (v nichž bylo vyučováno dle navržených postupů) a kontrolních (ve kterých učitelky použily zažité postupy). U experimentálních skupin byl prokázán významný nárůst verbální a figurální tvořivosti, dále též tvořivosti pohybové, pozitivně ovlivněna byla též inteligence, došlo ke snížení strachu a úzkosti.

## Definice tvůrčího psaní

Na předchozích stranách jsme se pokusili objasnit roli tvořivosti v tvůrčím psaní. Zjistili jsme, že určující je vnímání tvořivosti jako tvůrčího procesu (v TP obvykle upřednostňujeme proces před produktem, zaměřujeme se na nácvik tvorby textu). Představili jsme si etapy tvůrčího procesu (abychom mohli lépe reflektovat fáze, jimiž prochází pisatel při tvorbě textu), některé metody rozvíjení tvořivosti (techniky TP vychází z heuristických technik) a také podmínky umožňující rozvíjení kreativity (shodující se s podmínkami podporujícími nácvik tvorby textu). Nyní se zaměříme na konkrétní náplň lekcí TP.

Po té, co jsme se seznámili s širokým záběrem tvořivosti a také s množstvím rolí, které psaní může plnit v životě člověka, je jasné, že **tvorbou textu lze sledovat nejrůznější cíle**: tvorba textu může být zaměřena na text sám (na výsledný produkt nebo na nácvik technik psaní), tvorbou textu se můžeme věnovat rozvíjení tvořivosti a s ní spojené hravosti (heuristické techniky učí tvořivému přístupu), ale také rozvoji dalších klíčových kompetencí a celkovému rozvoji osobnosti (účastníci kurzů si osvojují schopnosti a dovednosti přesahující textotvorné kompetence). Konkrétní cíle nemusí být pouze vzdělávací, kultivační nebo výchovné (hodina literatury, překlad do cizího jazyka, volnočasová aktivita), techniky tvůrčího psaní lze úspěšně využívat pro účely diagnostické (psychoanalýza), terapeutické (psychoterapie) nebo komerční (manažerské, poradenské)<sup>1</sup>. Různorodé cíle od sebe nelze obvykle oddělit, můžeme se na jeden z aspektů soustředit, další se však realizuje bez našeho vědomí a je vlastně vítaným „vedlejším“ produktem. V tomto ohledu mají techniky tvůrčího psaní velký potenciál pro využití v oblastech, kde (z jakéhokoliv důvodu) chceme (musíme) pracovat se „skrytými“ cíli.

Představme si tento proces **formování a vývoje cílů tvůrčího psaní**, jejich dalšího větvení i vzájemné provázanosti názorněji, v následující tabulce<sup>2</sup>:

Účastník kurzu tvůrčího psaní si osvojuje základní dovednosti spojené s jednotlivými fázemi tvorby textu. Mezi tyto fáze patří:

- hledání tématu,
- formulace tématu,
- stimulace k psaní,
- odstranění blokády,
- (vlastní) tvorba textu,
- hodnocení textu,
- optimalizace textu.

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 19–22.

<sup>2</sup> Informace v tabulce vycházejí z tabulky v knize *Tvůrčí psaní* Z. Fišera (s. 19).

|   |
|---|
| ↓   |
| Pisatel se k této činnosti učí přistupovat tvořivě a otevřeně: využívá tvůrčí techniky, zapojuje fantazii, používá psaní jako nástroj – pomůcku (jako prostředek rozvíjení myšlení, hledání nápadů) apod.   |
| ↓   |
| Kreativním přístupem je odstraněn strach ze psaní (z prázdného papíru), psaní se stává relaxací, zábavou, hrou a také zdrojem sebepoznání, (auto)terapií.   |
| ↓   |
| Převažující pozitivní aspekty spojené s touto činností (psaní je tvorba něčeho nového, tedy činnost „ušlechtilá“) ovlivňují i osobnost tvůrce.  |
| ↓   |
| Tvůrčí psaní vede k celkovému rozvoji osobnosti tvůrce, k osvojování klíčových kompetencí.  |
| ↓   |
| „Vedlejší“ výsledky technik tvůrčího psaní nabízí prostor k jejich využití v jiných disciplínách (např. ve výuce předmětů primárně nesouvisejících s tvorbou textu, v mimoškolní výchově, v překladatelství, v psychoanalýze, psychoterapii, poradenství nebo manažerství). |

Co z těchto zjištění vyplývá pro definici tvůrčího psaní<sup>1</sup>?

1. Tvůrčí psaní je **obor**, jenž se zabývá **teoretickými aspekty tvorby textu** a také jejich **aplikacemi v praxi – nácvikem tvorby textu**. Pro tyto účely má tvůrčí psaní soubor didaktických metod. Tvůrčí psaní může být proto chápáno i úžeji – jako **učební předmět**, jehož náplní je **osvojení kompetencí spojených s tvorbou textu**.
2. Tvůrčí psaní je **činnost**, která **formuje osobnost** pisatele.  
Pro tyto účely má tvůrčí psaní soubor metod vhodných pro rozvíjení tvořivosti a řešení problémů, rozvíjení komunikace a kooperace, pro osvojování literárních kompetencí, pro rozvíjení schopnosti přemýšlet a učit se apod. I zde se nabízí užší chápání – TP jako **(učební) metoda**, jež pomáhá řešit problémy a osvojovat si klíčové kompetence. Prostřednictvím použitých metod se TP stává zdrojem inspirací pro jiné obory – stává se jejich **doplňující, případně podpůrnou metodou**, např. metodou tvořivého vyučování, podpůrnou terapeutickou metodou apod. Proto další definiční zúžení budou záviset na konkrétní oblasti, v níž postupy tvůrčího psaní využijeme.

---

<sup>1</sup> Definice je založena na rozčlenění Z. Fišera (TP jako formativní činnost, TP jako obor). Srovnej: Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 9, s. 18–22.

## Přesahy tvůrčího psaní

Předchozí definice nám odhalila důležitou informaci: tvůrčí psaní je **interdisciplinární obor**, jehož metody a postupy lze použít v různých odvětvích lidské činnosti a který si zároveň z různých oblastí metody a postupy vypůjčuje.<sup>1</sup> Představíme si proto několik takových oblastí (přesněji oborů, programů, pedagogických přístupů a vyučovacích předmětů), jež sledují stejné nebo obdobné cíle, případně využívají totožné postupy jako tvůrčí psaní nebo metody jim podobné. Zaměříme se na předměty český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova (tvořivá dramatika), na výuku cizích jazyků, arteterapii, artefiletiku, zážitkovou pedagogiku a na program RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).<sup>2</sup> Tímto exkurzem do „spřátelených“ odvětví získáme lepší představu o prostupnosti hranic našeho oboru a zároveň o zdrojích dalšího **vzájemného obohacování**. Neohraničitelnost tvůrčího psaní by neměla být chápána jako handicap, ale naopak jako tvořivý prostor pro nekonečno inspirací.

### 1. Český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova

Předmět český jazyk a literatura má k tvůrčímu psaní blízko svým zaměřením na jazyk a práci s textem. Používání metod tvůrčího psaní je proto ve výuce českého jazyka, literární výchovy a slohu přirozené a velmi vhodné.

- **Literární výchova**

Prvenství ve využití metod tvůrčího psaní ve výuce češtiny (zejména v slohové, ale i literární výchově) můžeme s nejvyšší pravděpodobností přiřknout Zdeňku Kožmínovi. Důkazem je kniha *Tvořivý sloh*<sup>3</sup>, která (ačkoliv byla publikována až v roce 1995) mapuje

---

<sup>1</sup> „Tvůrčí psaní je interdisciplinární obor. Jeho pracovní postupy jsou odvozeny z mnoha humanitních, přírodovědných i uměleckých oborů, z oblasti marketingu – a všude tady 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. Proto by se techniky tvůrčího psaní měly stát součástí výchovy k tvořivému myšlení ve všech oblastech vzdělávání.“ Fišer, Zbyněk. *Výuka tvorby textu na vysoké škole. Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 15.

Též: Fišer, Zbyněk. Tvůrčí psaní interdisciplinárně. Místo oboru ve společenských vědách. In Eliašová, Viera – Kočanová, Mária – Lacko, Ivan. *Na stole slovam. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, s. 132–135.

<sup>2</sup> Soubor „styčných“ oborů, přístupů a předmětů by mohl být větší. Výběr byl omezen na ty, u nichž je provázanost prokázána teoreticky i prakticky – na ty, které již byly v literatuře popsány, které techniky TP používají, a nebo naopak ty, jejichž metody používáme v lekcích TP (či bychom používat mohli). Pro další informace zejména o výuce cizích jazyků, dramatické výchově, projektovém vyučování, zážitkové pedagogice a RWCT odkážeme čtenáře na pečlivě vypracovanou diplomovou práci Karly Brücknerové *Cesty tvůrčího psaní do české školy*.

<sup>3</sup> Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

Kožmínovo působení na gymnáziu v Zastávce u Brna v letech 1970–1985. Několik obdobně zaměřených cvičení nalezneme též v knize *Interpretace básní*<sup>1</sup>, jež poprvé vyšla již v roce 1985.

Kožmínův pokračovatel Zbyněk Fišer představil reprezentativní soubor cvičení přímo zaměřených na využití v literární výchově v knize *Tvůrčí psaní*, pod názvem *Projekty pro literární výchovu*<sup>2</sup>. Jedná se o sedm projektů<sup>3</sup> určených potenciálním interpretům literárního díla (učitelům i studentům), kteří se učí přistupovat k textu nejen z pohledu čtenáře a kritika, ale i autora (např. tím, že sami imitují některé prvky literárního díla).<sup>4</sup> Autorská perspektiva jim otevírá nový pohled na tematiku i emocionalitu textu.<sup>5</sup>

Je tudíž zřejmé, že cvičení tvůrčího psaní nejsou do hodin literatury zařazována jen jako zábavná výplň. Úkoly jsou založeny na principu rozšíření perspektivy a vytvoření osobní zkušenosti; sledují specifické, předem promyšlené cíle, a významně tak napomáhají při učebním procesu. Účely, pro které jsou jednotlivé techniky v literární výchově použity, sledovala ve své diplomové práci *Cesty tvůrčího psaní do české školy* Karla Brücknerová<sup>6</sup>. Brücknerová vyčlenila pět následujících oblastí<sup>7</sup>:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Motivace k práci s literárním dílem</li><li>2. Hledání možností interpretace</li><li>3. Zacílení na konkrétní složku díla</li><li>4. Práce s literárním druhem a žánrem</li><li>5. Směřování k pochopení geneze literárního díla</li></ol> |
|---|

Autorka tento výčet navíc doplnila průzkumem dvouměsíčníku *Český jazyk a literatura*. Prošla všechna čísla od ročníku č. 91–92<sup>8</sup> do roku vzniku své práce (2004) s cílem zjistit, nakolik je tvůrčí psaní obsaženo v didaktice předmětu. Ačkoliv našla pouze dva články týkající se přímo TP, objevila i další příspěvky používající techniky TP v hodinách nebo projektech, aniž by je jako techniky TP pojmenovaly. Literárně-výchovná cvičení byla zaměřená na oblasti 1, 3, 4. To znamená, že v tomto desetiletém období nebyla ve stěžejním periodiku věnujícímu se didaktice námi uvedeného oboru zveřejněna žádná cvičení zaměřená na pochopení geneze díla a na hledání možností interpretace.

---

<sup>1</sup> Kožmín, Zdeněk. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

<sup>2</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 110–131.

<sup>3</sup> Lyrizace epiky aneb Poetizace prózy; Reflexe vlastního textu jako prostředek antiiluzivnosti; Symbolika jmen; Hra jako prostředek a téma; Deníky; Digrese v textu a Anotace knihy

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 110.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Brücknerová, Karla. *Cesty tvůrčího psaní do české školy*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví, 2004. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D.

<sup>7</sup> *Ibid.*, s. 31–33.

<sup>8</sup> Devadesátá léta jsou označována jako počátek tvůrčího psaní v českém prostředí.

Rozhodli jsme se navázat na výzkum Brücknerové a pokusili jsme se vyhledat příspěvky týkající se uvedeného tématu v *Českém jazyce a literatuře* v období 2004–2007<sup>1</sup>. Výsledek je obdobný. Ačkoliv pouze jeden příspěvek obsahuje sousloví „tvůrčí psaní“ ve svém názvu<sup>2</sup>, nalezneme mnoho jiných, které se k tvůrčím technikám hlásí svým jménem (např. *Kreativní etudy v literární výchově*) nebo obsahem:

|  |
|--|
| <i>Mediální výchova na ZŠ<sup>3</sup></i>  |
| Autoři považují <b>zkušenost s tvorbou textu za důležitý prostředek vedoucí k pochopení podstaty probíraného jevu</b> (mediální komunikace): „Mnohé rysy mediální komunikace však žáci mohou skutečně pochopit pouze v samém procesu – při tvorbě mediálních textů“. <sup>4</sup> Žáci např. dopisují <b>komentář</b> k TV pořadu, jenž jim byl puštěn bez zvuku, nebo ve skupině připravují <b>upoutávku</b> na pořad, který jim v televizi chybí.  |
| <i>Osvojování terminologie v rámci jazykové a komunikační výchovy na SZŠ<sup>5</sup></i>   |
| Po rozborech textu je zařazeno písemné cvičení. Zadání: navrhnete <b>reklamní text</b> pro uživatele kontaktních čoček a věcnými argumenty přesvědčte zákazníka o užitečnosti nošení.  |
| <i>Mluvní a řečnická cvičení na středních školách<sup>6</sup></i>  |
| V rámci seznamování se s principy rétoriky studenti <b>píší dialogy</b> , v nichž jeden mluvčí dodržuje zdvořilostní maximy a druhý je porušuje.   |
| <i>Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy<sup>7</sup></i>   |
| Autorka představuje metody tvořivé dramatiky jako prostředky pomáhající při interpretaci textu. <b>Text je reflektován nejen verbálně, ale i neverbálně</b> – k prožitku a hodnocení významu literárního textu jsou použity výrazové prostředky jiných uměleckých oborů (pohyb, zvuk, tvar, barva). <sup>8</sup> Návrhy interpretačních otázek a úkolů (k textům o koridě Karla Čapka a Františka Nepila): Předvedte, jak si představujete <b>oblečení</b> romských děvčat a jejich tanec. V roli novináře vedte s autorem <b>rozhovor</b> o jeho návštěvě Triany. Pokud byste kolorovali kresby P. Picassa s tematikou koridy, která <b>barva</b> by v nich převládala a proč? Vytvořte návrh <b>scénáře</b> videoklipu o koridě. Pokuste se v <b>dopise</b> adresovaném lize pro ochranu zvířat vyjádřit důvody, proč by se měla tradice koridy přerušit. Navrhnete <b>choreografii tance</b> zobrazující býkův zápas se smrtí. Vyberte si <b>roli</b> jednoho z aktérů koridy (býk, toreador, kůň) a <b>vyprávějte</b> o svém zážitku. Jako býk poraďte svému nástupci, jak se koridě vyhnout. (Jako zkušený vánoční kapr poraďte rybám, jak si zachránit život.) |
| <i>Narativní literatura jako klíč k poznání minulosti<sup>9</sup></i>  |
| Autor doporučuje tvorbu <b>protifaktových scénářů</b> . Tyto scénáře prozkoumávají dějiny prostřednictvím alternativního vývoje událostí (např. Co kdyby Přemysl Otakar II. porazil Rudolfa Habsburského? Šlo po roce 1945 zachovat demokracii a zamezit nástupu komunistů?). Tvorba těchto textů vede k lepšímu chápání dosahu a závažnosti historických událostí; zároveň je zpestřením výuky. Vhodně zvolené téma lze začlenit i do slohové výuky – promyšlení alternativ procvičuje úvahový, případně též výkladový a vyprávěcí postup. Význam cvičení pro literární výchovu: je vysvětlen rozdíl mezi fikčním a aktuálním světem.   |
| <i>Kreativní etudy v literární výchově<sup>10</sup></i>  |
| Studenti primy <b>dokončují pohádku</b> o stonožce. Úkol procvičuje schopnost hledat řešení a nahlížet problém z různých stran. Je rozvíjena tvořivost, individuální styl, vztah k literatuře.   |

<sup>1</sup> Ročníky č. 2004–2005, 2005–2006, 2006–2007.

<sup>2</sup> Resp. v podtitulu svého názvu: Hledání cest k lepšímu psanému projevu žáka a studenta. Úvahy s využitím knihy Zbyňka Fišera *Tvůrčí psaní*.

<sup>3</sup> Daněk, Jan – Kosová, Jaroslava. Mediální výchova na ZŠ. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 2, s. 53–59.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 54.

<sup>5</sup> Železná, Petra. Osvojování terminologie v rámci jazykové a komunikační výchovy na SZŠ. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 5, s. 222–227.

<sup>6</sup> Chejnová, Pavla. Mluvní a řečnická cvičení na středních školách. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 1, s. 21–25.

<sup>7</sup> Lederbuchová, Ladislava. Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 118–124.

<sup>8</sup> V užití těchto postupů se metody tvořivé dramatiky překrývají s metodami tvůrčího psaní. Proto jsem si dovolila zařadit příspěvek do našeho seznamu, neboť metody, s nimiž autorka pracuje, můžeme označit také jako metody tvůrčího psaní. (O blízkosti tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky viz dále, podkapitola *Dramatická výchova*.)

<sup>9</sup> Koten, Jiří. Narativní literatura jako klíč k poznání minulosti. Využití teorie možných světů ve výuce dějepisu. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 4, s. 163–168.

<sup>10</sup> Pokorná, Ilona. Kreativní etudy v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 3, s. 126–128.



Cvičení určená pro literární výchovu jsou zaměřena na rozvoj stejných oblastí, které doložila Brücknerová ve svém výzkumu (1, 3, 4). Záměrem úkolů je motivace k práci s literárním dílem, zacílení na konkrétní složku díla, práce s literárním druhem a žánrem. Navíc (v příspěvku Lederbuchové) můžeme konstatovat také zaměření na hledání možností interpretace (2).

- **Komunikační a slohová výchova**

Slohová výchova je dnes chápána šířeji, než ji popisovaly starší teorie. Je pojímána jako součást **výchovy komunikační**<sup>1</sup>, a zahrnuje proto nejen tvorbu, ale i recepci jazykového projevu se všemi komunikačními aspekty. Došlo i ke změně názvu této složky výuky mateřského jazyka: **komunikace a sloh**<sup>2</sup>. Komunikační hledisko je hlavním principem vyučování mateřštiny jako takové, neboť podstatným znakem lidské osobnosti je schopnost komunikovat – v centru pozornosti je tudíž **vývoj jazykových dovedností a schopností**<sup>3</sup>.

Pro oblast našeho zájmu je důležitý **důraz**, jenž je kladen **na tvořivost žáků**: „Ve výchově podněcujeme tvořivost žáků ve všech etapách vytváření jazykového projevu.“<sup>4</sup> Cenné je také zdůvodnění tohoto důrazu: „Je tomu tak pro vysokou společenskou hodnotu tvořivosti, neboť tvořiví lidé mohou posunout společenský vývoj různých oblastí vždy o něco dále.“<sup>5</sup>

Rozvoj tvořivosti souvisí s rozvojem různých stránek žákovy osobnosti – výuka působí příznivě na jeho city, pomáhá mu v pravdivostní orientaci, motivuje jej k sebereflexi, aktivitě i samostudiu.<sup>6</sup> Tvořivost je závislá právě na vnímavosti, představivosti a fantazii, tato skutečnost je však ve slohových hodinách často opomíjena: témata slohových prací nepodněcují fantazii a neumožňují žákům rozlet, autoritativní učitelé často ovlivňují myšlenkový, kompoziční a stylizační proces žáka.<sup>7</sup> Toto je samozřejmě nežádoucí postup. Chceme-li podporovat vývoj osobnosti žáka, musíme začít již na nižším stupni; z psychologie víme, že charakter se nejzdrárněji ovlivňuje v raném dětství.<sup>8</sup> Cvičení založená na technikách TP mohou být samozřejmě přizpůsobena jakémukoliv věku a vůbec nemusí „zabírat“ celou

---

<sup>1</sup> Toto pojetí představuje Marie Čechová v publikaci *Komunikační a slohová výchova* (ISV nakladatelství: Praha, 1998). Kniha navazuje na starší publikaci *Vyučování slohu* (1985) a mapuje posun, k němuž došlo ve výuce slohu za patnáctileté období – nalezneme tu kapitoly věnované recepci textu, naslouchání, čtení a porozumění a také širší repertoár cvičení zahrnujících např. projektové vyučování nebo dramatickou výchovu.

<sup>2</sup> Název se poprvé objevil v učebnicích pro 6. – 9. ročníky z poloviny 90. let. (Čechová. *Komunikační a slohová výchova*, s. 11.)

<sup>3</sup> Čechová. *Komunikační a slohová výchova*, s. 19.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 18.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 92.

<sup>6</sup> *Ibid.*, s. 80–82.

<sup>7</sup> *Ibid.*, s. 83.

<sup>8</sup> *Ibid.*, s. 84. Viz výše, kap. Rozvíjení tvořivosti.

vyučovací hodinu. Může se jednat o krátká několikaminutová cvičení, plnící roli nenápadné rozcvičky, ovšem s důležitým záměrem. Jak jsme již podotkli: dávkovaná tvořivost od raného mládí výrazně usnadní tvoření v dalších etapách života. Tvůrčí psaní nestojí v opozici k slohové výchově, ani ji nehodlá nahradit.<sup>1</sup> Tvorba textu v hodině slohové výchovy má jiná východiska a sleduje jiné cíle, než je tomu v případě tvorby textu v lekci tvůrčího psaní.<sup>2</sup>

|  |   |
|--|---|
| Slohová výchova                                    | Tvůrčí psaní  |
| důraz na výsledný <b>produkt</b>                   | důraz na <b>proces</b> psaní                                    |
| <b>nápodoba</b> struktury, funkce vybraného útvaru | rozvoj <b>individuálního</b> stylu, rozvíjení <b>kreativity</b> |
| nácvik <b>dovedností</b>                           | rozvoj <b>kompetencí</b>  |
| inspirace <b>vzorovým</b> textem                   | inspirace např. <b>zážitkem, obrazem, předmětem</b>             |
| <b>individuální</b> práce                          | <b>spolupráce</b> se skupinou                                   |
| (většinou) hodnocení formou <b>klasifikace</b>     | (většinou) <b>slovní hodnocení</b>                              |
| hodnotí učitel                                     | hodnotí členové skupiny   |

Tvůrčí psaní by proto mělo být chápáno jako doplnění slohové výchovy, jako „výpomoc“ zejména v oblasti hledání inspiračních zdrojů, rozvíjení kreativity, rozvoje kompetencí a formování individuálního stylu.<sup>3</sup>

## • Shrnutí

Celkově můžeme hovořit o jistém posunu směrem k integraci metod tvůrčího psaní do didaktiky předmětu český jazyk a literatura (případně komunikační a slohová výchova). Pro tento závěr hovoří:

1. Úvahy a živé diskuze (přítomné téměř v každém čísle zkoumaného vzorku<sup>4</sup> časopisu *Český jazyk a literatura* a samozřejmě i v jiných mediích), které si **uvědomují důležitost nácviku písemného vyjadřování** a zároveň poukazují na nedostatečný počet hodin vyhrazený pro výuku psaní. Tím, že se zamýšlejí nad vhodnými způsoby nápravy, vytvářejí prostor pro aplikaci alternativních řešení a tedy i využití technik TP.
2. **Důraz na komunikační kompetence** obsažený v příspěvcích týkajících se rámcových vzdělávacích programů (RVP) a reflektovaný ve vymezení předmětu komunikační a slohová výchova. Žáci a studenti by si měli osvojit kompetence

<sup>1</sup> Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 32.

<sup>2</sup> Informace v tabulce vycházejí z tabulky vytvořené K. Brücknerovou (s. 28).

<sup>3</sup> Srovnej: Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 32. Brücknerová, s. 28.

<sup>4</sup> Od r. 2004 do r. 2007, viz výše.

k učení, řešení problému, kompetence komunikační, občanské, sociální a personální<sup>1</sup>. Komunikační kompetence jsou považovány za nejdůležitější, proto RVP podporují práci s informačními a komunikačními technologiemi, kladou důraz na mluvní cvičení, na pravopisně i slohově korektní písemnou tvorbu – žáci se učí argumentovat, ale i přijmout odlišný názor, učí se reflektovat různé typy komunikačních situací a vyjadřovat komunikační záměr<sup>2</sup>. V návrzích školního vzdělávacího programu pro výuku českého jazyka na středních školách<sup>3</sup> nacházíme doporučení pro zařazení nejen mluvních, ale i úvahových cvičení, dramatizace a komentovaného psaní.

Ačkoliv je zmíněný posun zřetelný, není ještě dostatečně zakořeněný v praxi. V periodických věnujících se výuce češtiny i na portálech zabývajících se vzděláváním (např. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)<sup>4</sup>, [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz)<sup>5</sup>, [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)<sup>6</sup>) již existují názorné ukázky využití metod TP ve výuce, přesto jejich počet není stále dostačující, zejména počet příkladů představujících konkrétní aplikaci tvůrčích postupů v hodině.<sup>7</sup> Tyto příklady vzorových hodin by se mohly týkat nejen výuky literatury a slohu, ale i jazyka, literární teorie, rétoriky nebo např. dramatické výchovy. Rovněž využití TP v hodinách jiných předmětů (např. cizích jazyků, výtvarné výchovy nebo dějepisu) by mohly být velmi inspirativní.

Cesta k vylepšení tohoto stavu vede přes pedagogy – prostřednictvím začlenění praktických úkolů do seminářů didaktiky. Změn v zažité metodice se docílí jedině osobní, konkrétní zkušeností, proto se domníváme, že techniky tvůrčího psaní obsahující např. i prvky kritického myšlení, zážitkové pedagogiky, dramatické výchovy nebo arteterapie by měly být zařazeny do základní, praktické přípravy učitelů.<sup>8</sup> Jestliže si budoucí učitelé ozkoušejí zmíněné techniky „na vlastní kůži“, získají potřebné dispozice k nakládání s žákovskou tvořivostí a zjistí například, že pro vznik tvořivých pokusů je nezbytné nejprve vytvořit

---

<sup>1</sup> Čechová a kol. Návrh školního vzdělávacího programu pro střední školy I. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 4, s. 158.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., s. 157–165. Čechová a kol. Návrh školního vzdělávacího programu pro střední školy II. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 5, s. 219–228.

<sup>4</sup> Metodický vzdělávací portál podporující rámcové vzdělávací programy.

<sup>5</sup> Česká škola uveřejňuje příspěvky týkající se vzdělávání a škol. Čtenáři mohou v rámci diskuze na tyto příspěvky reagovat.

<sup>6</sup> Kritické myšlení je portál vzdělávacího programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). O tomto programu budeme hovořit dále (v kapitole Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

<sup>7</sup> A to ani neřešíme skutečnost, jak (a zda) se tyto postupy dostanou z „portálů“ do tříd.

<sup>8</sup> Je potěšující, že na některých fakultách se tímto směrem již vydali – např. posluchači učitelského studia oboru český jazyk a literatura na PdF VŠP v Hradci Králové absolvují povinnou výuku tvůrčího psaní v letním semestru prvního ročníku (Švecová, s. 37). Nella Mlsová, která tuto výuku připravuje a realizuje, ji představuje ve sborníku *Psaní jako sebevyjádření*. (Mlsová, Nella. JÁ a ne MY... In *Psaní jako sebevyjádření*. Uspořádal Jan Dvořák. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 31–44.)

kreativní situaci a tvůrčí atmosféru, správně zadat úkol (konkrétně, ale ne příliš těsně) a poskytnout návod k jeho vzniku (navrhnout tvůrčí techniku nebo postup, dodat inspirační zdroj). Zároveň si uvědomí, jak obtížný je tvůrčí proces (od úvodní fáze po fázi evaluační) a že přes všechny pokusy o jeho objektivní popis zůstane vždy osobitý a individuální. Kurzy tvůrčího psaní pro učitele rovněž poskytnou prostor pro rozvoj jejich tvořivosti, která je v procesu kreativizace výuky výhodou a pravděpodobně i předpokladem.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Srovnej: Čechová. *Komunikační a slohová výchova*, 102–103.

## 2. Výuka cizích jazyků

Na brněnské konferenci *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*<sup>1</sup> a o dva roky později i na bratislavském *Sympóziu o tvůrčím psaní*<sup>2</sup> představila Viera Eliašová své poznatky o využití tvůrčího psaní ve výuce cizích jazyků. Ve svém bratislavském příspěvku uvedla šest charakteristik tvůrčího psaní: TP ve vztahu k psaní jako zvláštní jazykové dovednosti<sup>3</sup>; ve vztahu k rozvoji ostatních jazykových dovedností; ve vztahu k přestování literárních kompetencí; ve vztahu k charakteru vyučovací činnosti a učení (se); ve vztahu k tvořivosti, tvořivému vyučování a motivaci a TP ve vztahu k rozvoji osobnosti učícího se.<sup>4</sup>

Z těchto šesti oblastí Eliašová vyčleňuje tři východiska pro aplikaci tvůrčího psaní na výuku cizích jazyků:

1. Tvůrčí psaní je **nástrojem rozvoje jazykových dovedností a komunikačních kompetencí**. TP poskytuje soubor aktivit motivujících ke hře a originální manipulaci s jazykovým materiálem, k objevování bohatství jazyka a k tvorbě kratších textů.
2. Tvůrčí psaní je **prostředkem formování literární kompetence**. TP přináší soubor aktivit měnících čtenáře z obyčejného recipienta na spolutvůrce textu. Účastníci takového učebního procesu se skrze osobní investici do práce s textem dokážou lépe vcítit do textu, pochopit jej zevnitř a tvořivě na něj reagovat vlastní produkcí.
3. Tvůrčí psaní je **metodou tvořivého vyučování**. TP nabízí soubor motivačně přitažlivých aktivit, při jejichž řešení je zapojena celá řešitelova osobnost (zkušenost, intelekt, obrazotvornost, pozornost, emoce). Tyto činnosti zároveň podněcují ke zkoumání vlastních tvořivých možností, sebevyjádření a sebereflexi.<sup>5</sup>

Eliašová na obou konferencích přednesla i výsledky svého výzkumu využití technik tvůrčího psaní ve výuce angličtiny na středních školách, realizovaného na Slovensku v roce 2003 Metodicko-pedagogickým centrem města Bratislavy, Státním pedagogickým ústavem a Britskou radou<sup>6</sup>. Cílem výzkum bylo ověření životaschopnosti tohoto alternativního

---

<sup>1</sup> FF MU Brno, 21.–23. 10. 2004

<sup>2</sup> Sympóziu o tvorivom písaní, Bratislava, 26. 1. 2006

<sup>3</sup> Jazykové dovednosti jsou překladem termínu: *rečové zručnosti*.

<sup>4</sup> Eliašová, Viera. Vymedzenie pojmu tvorivé písanie pre cudzojazyčnú výučbu. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum a Učiteľský neinvestičný fond, 2006, s. 41–52.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Eliašová, Viera. Výskum Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum a Učiteľský neinvestičný fond, 2006, s. 53–60.

Eliašová Viera. Tvorivé písanie v jazykovej výučbe. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 85–96.

doplňkového přístupu v praktické výuce anglického jazyka na středních školách gymnaziálního typu<sup>1</sup>. Jednotlivé záměry byly shrnuty do dvou skupin:

- a) zjistit postoje, názory a stanoviska učitelů a žáků k začlenění technik tvůrčího psaní do výuky anglického jazyka (zjistit míru akceptovatelnosti tohoto inovativního přístupu);
- b) ověřit předpoklady o možnostech technik tvůrčího psaní<sup>2</sup> – zda tyto techniky přispějí k rozvoji řečových dovedností, komunikačních kompetencí a kompetencí literárních; zda podpoří vnitřní motivaci žáků; zda podpoří demokratizaci vztahu učitel-žák a povedou učitele k užívání méně direktivních metod a zda poskytnou více podnětů k rozvíjení vyšších kognitivních funkcí.<sup>3</sup>

Výsledky výzkumu ověřily všechny předpokládané cíle a potvrdily vysokou míru akceptovatelnosti technik TP ze strany učitelů i žáků. Učitelé byli například spokojeni se vzrůstem motivace žáků, jejich zvýšenou řečovou produkcí i aktivitou v hodině, s celkovým procesem tvorby i jejími výsledky, s efektivitou hodin i efektivitou TP jako metody. Nespokojenost učitelů se týkala nedostatečné soustředěnosti žáků a nepochopení zadání (jejich spokojenost však výrazně převažovala). Žáci byli kupříkladu spokojeni s atraktivitou zadání a příjemnou atmosférou, úkoly dle jejich názoru obohatily jejich představivost, jazykové dovednosti a myšlení.

Výsledky výzkumu naznačily i několik změn týkajících se následujících oblastí<sup>4</sup>:

#### 1. Styl učení

Učitel by měl vytvářet co nejvíce podnětů, zohledňovat také proces tvorby (nejen výsledek), zadávat úlohy jako výzvu, chápat svoji roli jako pomocníka (zprostředkovatele), dávat najevo úctu k žákům, být schopen sebereflexe. Učitel nemusí být extrémně tvořivý, měl by ale vědět, co tvořivost je a jak se dá rozvíjet.

#### 2. Organizace a řízení třídy

Učitel by měl stanovit přísnější časové limity pro jednotlivé fáze práce, vyčlenit čas na prezentaci práce, mít připravenou precizní instruktáž, poskytnout příklady, promyslet kritéria hodnocení, zavést portfolio pro shromažďování prací.

---

<sup>1</sup> Výzkum byl realizován na pěti gymnáziích v Bratislavě (130 žáků v devíti skupinách). Učitelé zařazovali techniky TP do výuky angličtiny v rozsahu jedné hodiny týdně, po dobu čtyř měsíců. Úlohy si učitelé vybírali samostatně ze dvou příruček, které vznikly v rámci tohoto projektu. (Eliašová 2006, s. 53; Eliašová 2005, s. 85.) Příručky: *Creative Writing I. Handbook for English Language Teachers*. Bratislava: MPC, British Council, 2005. *This Is the Muse Speaking, Don't Hang Up, You Are Through. Creative Writing Handbook for English Language Teachers*. Bratislava: MPC, British Council, ŠPÚ, 2003.

<sup>2</sup> Šesti charakteristikách, které uvádí předchozí citovaný příspěvek.

<sup>3</sup> Eliašová, Viera. Výskum Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách, s. 53.

<sup>4</sup> Eliašová, Viera. Výskum Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách, s. 59–60.

### 3. Časově tematické plány – praktické zařazení TP do výuky

Techniky TP mohou být součástí běžných hodin; mohou tvořit jeden ucelený blok; mohou být použity jako součást domácí přípravy (po iniciačním bloku); mohou se cíleně využívat na literárním semináři, hodinách konverzace apod.; mohou být začleněny na začátek jakékoliv hodiny jako motivační rozcvička.

Představený výzkum pokládáme za velmi cenný. Nejenom proto, že předkládá možnosti obohacení výuky cizích jazyků<sup>1</sup>, ale zejména z toho důvodu, že **přináší empirická data o využití TP ve výuce vůbec**. Náš obor se tak může prokázat přesvědčivými argumenty.<sup>2</sup> Věříme, že podobná bádání (zkoumající začlenění technik TP do výuky různých předmětů) budou brzy realizována i v českém vzdělávacím systému.

Využití tvůrčího psaní při výuce jazyků se věnuje i Zbyněk Fišer – *Tvůrčí psaní pro cizince* je disciplína, která doplňuje jazykovou výuku cizinců (v našem případě pro výuku češtiny jako cizího jazyka) technikami TP: „Tvůrčí psaní pro cizince se zabývá zvláštnosti jazykové a slohové povahy. Morfologické, lexikální, syntaktické jevy jsou propojovány ve stylizačních cvičeních a jsou procvičovány na pozadí textu.“<sup>3</sup> Techniky tvůrčího psaní pomáhají zintenzivnit výuku cizího jazyka (pisatel je nucen intenzivně myslet v cizojazyčném kódu), což vede k lepším studijním výsledkům.<sup>4</sup> Jedna z kapitol Fišerovy učebnice je přímo zaměřena na cvičení pro cizince<sup>5</sup>; studenti v nich např. pracují s asociacemi, metaforami, frazeologismy, deklinacemi, inzeráty, dialogy apod.

---

<sup>1</sup> Zejména učitelé angličtiny nepotřebují příliš přesvědčovat o začleňování technik TP do výuky. Používají-li zahraniční materiály (Oxford, Cambridge, Heinemann apod.), pak obdobné postupy již pravděpodobně dávno využívají (v Anglii je metodologie angličtiny velmi propracovaná). Učebnice sledují komunikační tendence a zařazují mnoho úkolů, které využívají techniky TP a které jsou realizovány ústní i písemnou formou.

<sup>2</sup> Srovnej: Brücknerová, s. 63.

<sup>3</sup> Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 21.

<sup>4</sup> Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 38.

<sup>5</sup> Cvičení pro cizince, s. 132–157.

### 3. Arteterapie

Psychologové využívají psaní jako diagnostickou nebo terapeutickou metodu.<sup>1</sup> Jedná se samozřejmě o jednu z možných metod – například vedle formy rozhovoru nebo vyjádření neverbálními (uměleckými) prostředky. Psychoanalytik může požádat pacienta, aby si zapisoval své pocity, myšlenky, představy, vzpomínky, sny apod., které mu poslouží jako podklad k diagnóze; terapeut psaní použije jako prostředek k odhalení a zviditelnění skrytých traumat.<sup>2</sup> Kniha *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi* představuje právě psychologické hry založené na rozhovorech, písemných úkolech a také kresbách a komentářích k nim.<sup>3</sup> Důležitý je i samotný přívlastek „tvořivé“ činnosti. Techniky založené na tvořivosti totiž děti spolehlivěji upoutají, pomohou jim otevřít se a začít řešit svůj problém novým způsobem, zároveň jsou takové postupy zábavnější i pro terapeuty.<sup>4</sup>

Využití uměleckých prostředků pro léčebné účely se dříve označovalo souhrnným termínem arteterapie. Dnes se již vydělují samostatná odvětví dle užitého druhu umění – muzikoterapie, dramaterapie, arteterapie (v užším významu) a biblioterapie (léčení za pomoci slovesného umění). Podívejme se nyní na první tři jmenované obory a pokusme se zjistit, nakolik při terapii využívají metody tvůrčího psaní a také, zda by se TP nemohlo obohatit některými z jejich metod (případně zda už tak nečiní).

- **Muzikoterapie**

Podstatou muzikoterapií je léčení a doléčovací péče využívající hudby – léčení probíhá nejen poslechem, ale také aktivním provozováním hudby (hráním na hudební nástroje, zpíváním) nebo vyjadřováním hudby pohybem a tancem.<sup>5</sup> Například švédská koncepce pokládá muzikoterapii za centrální obor v psychologii, protože hudba pronikne do duše hlouběji a bezprostředněji než slova.<sup>6</sup> Z definice muzikoterapie vyplývá propojení s dramatickou a hudební výchovou, dokladem může být i kniha *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*<sup>7</sup>, která

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 20.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Úkoly jsou určené pro terapeutickou a poradenskou pomoc, mnohé z nich by ale bylo možno využít ve výuce výchovných předmětů ve škole nebo ve skupinách mládeže a příbuzných volnočasových aktivitách, neboť se dotýkají důležitých témat lidského života (rozvoj sebepoznání, budování pozitivního sebepojetí, posilování motivace ke změně, snižování stresu, zvládací strategie, vyrovnání se se ztrátou). Hobdayová, Angela – Ollierová Kate. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000.

<sup>4</sup> Hobdayová – Ollierová, s. 13.

<sup>5</sup> Heslo *muzikoterapie*. Průcha – Walterová – Mareš. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998, s. 137–138.

<sup>6</sup> Šimanovský, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, s. 21.

<sup>7</sup> Šimanovský, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998.



obsahuje cvičení kombinující zmíněné oblasti. Nalezneme tu ale i cvičení zapojující psaní, např.:

- Příběhy v hudbě<sup>1</sup>

Účastníci opakovaně poslouchají úryvek skladby a píší krátký příběh, jenž podle nich hudba „vypráví“. Mohou to být i dialogy dvou bytostí.

- Nový název pro hudbu<sup>2</sup>

Účastníci poslouchají neznámou skladbu a snaží se vymyslet a napsat její název. O názvu potom hovoří.

Zamyslíme-li se nad využitím hudebních stimulů v tvůrčím psaní, nabízí se zejména inspirace k tvorbě textových cvičení.<sup>3</sup> Další využití mohou být ve formě relaxačních cvičení využitelných v blokových výukách např. k seznámení, odreagování, přípravě na novou činnost nebo završení aktivity. „V mnoha školách, od mateřské až po univerzitu a akademie, by nebylo na škodu začít vnímat hudbu nejenom jako fenomén estetický, ale také z hlediska její mohutné socioterapeutické a individuálně terapeutické potence,“ píše Z. Šimanovský.<sup>4</sup>

Pro začlenění muzikoterapie do výuky hovoří i analýza cílů a záměrů muzikoterapie uváděných ve vybraných definicích<sup>5</sup>, kterou provedla Jaroslava Zeleiová. Jak vyplývá z uvedených závěrů<sup>6</sup>, estetické zážitky tvoří jen nepatrnou část (9%) z celkových přínosů této metody:

|  |  |
|--|--|
| integrace individuálních zdrojů<br>38% | zvýšení kvality života; podpora změny a vývoj k lepšímu; udržení zdravých schopností; rozvoj a diferenciacie schopností; rozvoj osobnosti; podpora spontánního a tvořivého jednání |
| zdraví<br>33%                          | obnovení, udržení a rozvoj mentálního, fyzického a emocionálního zdraví; prevence, diagnostika, terapie, prognóza  |
| komunikační procesy<br>24%             | otevření komunikačních a emocionálních kanálů; přenesení zkušenosti z preverbální roviny do roviny verbální  |
| řešení skrytých konfliktů<br>24 %      | lidský a mezilidský vývoj; soulad se sebou samým a okolím; zvýšení sebevědomí; umožnění sebenahlížení a sebevyjádření  |
| adaptace, adjustace<br>20%             | léčba poruch chování nebo vnímání; dosažení efektivnějšího učení   |
| sociální integrace<br>16%              | podpoření sociální integrace; tvorba kontaktů  |
| estetické zážitky<br>9%                | obohacení zkušeností; prožití a vychutnání estetického zážitku   |
| vliv na psychosomatiku<br>4%           | podpora uvolnění; regulace psychovegetativních procesů   |

<sup>1</sup> Ibid., s. 214.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Předkládaná práce neobsahuje ukázky textových cvičení inspirovaných hudbou, nalezneme zde však cvičení inspirovaná zvuky (Příloha 2).

<sup>4</sup> Ibid., s. 16.

<sup>5</sup> 45 definic z pěti kontinentů. (Zeleiová, Jaroslava. *Muzikoterapie. Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007, s. 38.)

<sup>6</sup> Zeleiová, s. 39. Neuvádíme všechny příklady z tabulky.

Provázanost některých cílů muzikoterapie s cíli tvůrčího psaní souvisí s možnostmi vzájemného obohacování obou disciplín. Stejně jako muzikoterapie využívá TP jakožto podpůrnou metodu, tak i postupy používané v muzikoterapii mohou zpestřit a obohatit repertoár metod tvůrčího psaní.

### • Dramaterapie

Rovněž divadlo lze využít k jiným než estetickým účelům – může být edukačním prostředkem (viz kapitola Dramatická výchova) nebo prostředkem léčebným, terapeutickým<sup>1</sup>. Mezi paradivadelní systémy terapeutické povahy patří kromě dramaterapie také **psychodrama** (klient dramatizuje svoje osobní zážitky, přání nebo postoje); **sociodrama** (těžiště se přesouvá na hraní rolí v situacích reflektujících odlišné společenské normy); **psychogymnastika**, **psychopantomima** (nonverbální vyjadřování situací) a **teatroterapie** (divadlo, jež hrají postižení herci).<sup>2</sup>

Kdybychom si tyto systémy představili na ose umění-terapie, budou první tři disciplíny blíže terapii, neboť sledují převážně léčebné cíle; teatroterapie pak bude blíže umění, neboť výsledný produkt je pro tyto skupiny přednější. Dramaterapii nalezneme mezi těmito systémy (a tedy i mezi těmito póly) a můžeme ji definovat jako léčebně-výchovnou disciplínu, která využívá divadelní a dramatické prostředky k dosažení úlevy, k zmírnění důsledků psychických poruch a sociálních problémů a k dosažení osobnostně společenského růstu.<sup>3</sup> Cíle dramaterapie jsou proto poměrně široké, jmenujme jen některé z nich:

- redukce tenze;
- rozvoj empatie, fantazie a kreativity, sebedůvěry;
- odblokování komunikačního kanálu;
- vytváření pocitu zodpovědnosti;
- integrace osobnosti.<sup>4</sup>

Představené cíle (stejně jako v případě muzikoterapie) se shodují s některými cíli tvůrčího psaní<sup>5</sup> a je tudíž přirozené, že se tyto disciplíny stávají zdrojem vzájemné inspirace. Improvizace a hraní rolí patří mezi doplňkové techniky v hodinách tvůrčího psaní a naopak: prohlédneme-li si soubory dramaterapeutických technik, nalezneme mezi nimi také cvičení

---

<sup>1</sup> Srovnej: Valenta, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 11.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 14–19.

<sup>3</sup> Dle definice: *ibid.*, s. 23.

<sup>4</sup> Hlavní cíle podle K. Majzlanové (*Dramatoterapie*, 1999), cit. dle Valenta, Milan. *Dramaterapie*, s. 31.

<sup>5</sup> Jedna z největších autorit dramaterapie (Jenningsová) řadí **rozvoj kreativity** mezi **obecné cíle jakékoliv dramaterapie**. (Valenta, Milan. *Dramaterapie*, s. 200, zvýraznění PP.)

využívající psaní (např. Společně vypravovaný příběh, Skupinová báseň<sup>1</sup>). Více se o využití dramatu zmíníme v kapitole *Dramatická výchova*.

## • Arteterapie

Zaměříme se ještě na arteterapii v užším slova smyslu, tedy na léčení výtvarným uměním, využívané nejen k terapii, ale i k diagnostice.<sup>2</sup> Přednost začlenění výtvarné činnosti do terapie spočívá v tom, že výtvarně tvořit je schopen každý člověk (všichni se nějak oblékáme, zdobíme svůj dům nebo třeba uspořádáváme květiny).<sup>3</sup> Existence pravěkých jeskynních maleb, indiánských pouštních obrazců, afrických masek a také například dnešních výtvorů sprejerů na zdech domů dokládá, že výtvarný projev je lidem vlastní a přirozený.<sup>4</sup>

Kniha J. Campbellové představující techniky arteterapie<sup>5</sup> pracuje se dvěma vzájemně propojenými oblastmi: umění jako tvořivá činnost a umění jako terapie. Spontánně vytvářené **obrazy lze vnímat jako odrazy psychických procesů** v naší mysli, což nám umožňuje je vykládat podobně, jako psychoanalytici vykládají sny.<sup>6</sup> Pacienti se učí porozumět významu svých výtvarných děl, čímž začínají pracovat na svém uzdravení, výtvarné tvoření tedy slouží jako **komunikační prostředek**.<sup>7</sup> Jedinečnost tohoto sebevyjádření spočívá v **neverbálnosti**: „Výtvarná tvorba užívá primárně neverbálních prostředků, čímž je přístupná i těm lidem, pro něž je slovní vyjadřování z různých důvodů **těžké**, ať už pro jejich mentální či fyzický handicap, jazykovou bariéru nebo vyjadřovací obtíže. Neverbálně se též dají zprostředkovat myšlenky, pocity a vjemy, které jsou pro úsporný slovní popis příliš **složitě**.“<sup>8</sup>

Představený potenciál výtvarných vyjadřovacích prostředků objasňuje, proč začleňujeme výtvarné techniky i do seminářů tvůrčího psaní (včetně seminářů věnujících se nácviku tvorby odborného textu). Výtvarné činnosti v seminářích tvůrčího psaní nám pomáhají v mnoha oblastech souvisejících jak s precizací textu<sup>9</sup>, tak se samotným tvořením i prací ve skupině<sup>10</sup>:

---

<sup>1</sup> Valenta, Milan. *Dramaterapie*, s. 176–177.

<sup>2</sup> Heslo *arteterapie*. Průcha – Walterová – Mareš. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998, s. 23.

<sup>3</sup> Campbellová, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998, s. 12.

<sup>4</sup> Srovnej: Campbellová, s. 12.

<sup>5</sup> Campbellová, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998.

<sup>6</sup> Campbellová, s. 14. Kamila Ženatá je označována za **obrazy z nevědomí** (Ženatá, Kamila. *Obrazy z nevědomí. Práce v arteterapeutickém ateliéru*. Praha: Portál, 2005.)

<sup>7</sup> *Ibid.*, zvýraznění PP.

<sup>8</sup> *Ibid.*, s. 20, zvýraznění PP.

<sup>9</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. Výtvarné činnosti na cestě k preciznímu textu. (Fišer, Zbyněk. *Výuka tvorby textu na vysoké škole*. Universitas, s. 18–25.)

<sup>10</sup> Následující výčet srovnej s: Fišer, Zbyněk. O využití výtvarných činností při tvorbě odborného textu. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 153–156.

1. Pomáhají **odkrýt naše myšlenky a pocity**, které (neboť jsou často pouze podvědomé a nepojmenované) jsou těžko popsatelné slovy. Tyto myšlenky a pocity se mohou týkat našeho tématu (něčeho, co zatím nemá zřetelné obrysy, co zatím jen tušíme), ale i nás samých (zda jsme „naladěni“ na naše téma, nebo zda nejsme dostatečně připraveni a motivováni).
2. Pomáhají **překonat vyjadřovací obtíže** – myšlenky a nápady zachytíme nejprve výtvarnými prostředky a poté je převedeme do slov. Proces převádění do slov může být jakkoliv dlouhý a opakovaný, neboť k zobrazení se můžeme neustále vracet.
3. Pomáhají **objevit nové úhly pohledu** na téma, **nové přístupy** k tématu, případně najít **nové řešení** problému. Výtvarná činnost je zde použita jako zdroj nových podnětů – jako další ohledávání tématu odborné práce.<sup>1</sup>
4. Pomáhají **stmelit skupinu** – výtvarné tvoření vytváří pocit sounáležitosti.<sup>2</sup>
5. Fungují také jako **odreagování, přesměrování** na novou činnost, zahřívací nebo závěrečná aktivita (můžeme ji např. využít při představování nebo závěrečném zhodnocení).

Zdůraznit bychom měli roli **reflexe** výtvarné činnosti. Doba věnovaná diskuzi o zobrazeném je v tvůrčím psaní stejně důležitá jako samotná tvorba a mnohdy i důležitější. V arteterapeutických skupinách je čas vyčleněný diskuzi také významný, členové by však neměli být nuceni k tomu, aby o své práci hovořili.<sup>3</sup> V našich skupinách tyto reflexe potřebujeme – zhodnocení tvůrce je nezbytné pro proces učení, neboť je stěžejním bodem v tomto procesu. Přesto bychom měli mít na paměti, že i v neterapeuticky zaměřené skupině může nastat podobná situace jako ve skupině terapeutické – zobrazení se může dotýkat nepříjemných témat, a reflexe by proto měla být vedena citlivě. Čím je atmosféra ve skupině příznivější, tím otevřenější a kvalitnější zpětnou vazbu získáme. „Kromě sebepoznávání poskytuje skupinová výtvarná tvorba svým členům ještě jednu významnou zkušenost, a tou je identifikace s prací jiných. Může se stát, že výtvarník někomu jinému promlouvá i za mě,“ objasňuje princip identifikace Campbellová.<sup>4</sup> Jde o velmi cenné momenty posilující vztahy ve skupině, vzájemnou spolupráci i celkový proces učení a rozvíjení osobnosti.

„Ať už je pro skupinu výtvarná tvorba hlavním či vedlejším cílem, **je uznávána v mnoha oborech zaměřených na práci s lidmi**, včetně vzdělávání, rehabilitace, práce s mládeží, psychiatrie, psychoterapie, svépomocných a podpůrných skupin apod.,“ píše

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*, s. 70–72.

<sup>2</sup> Ženatá, s. 21.

<sup>3</sup> Srovnej: Campbellová, s. 36.

<sup>4</sup> Ibid., s. 37.

K. Ženatá.<sup>1</sup> Skupinová výtvarná práce je vhodná i pro přípravu a profesní rozvoj odborného personálu, jemuž obrazové znázornění může pomoci objasnit komplikované problémy a také podat informace o zkušenostech týmu (a jeho schopnostech učit se).<sup>2</sup>

Jediným problémem by mohl být obtíže spojené s výtvarným vyjadřováním. Většina dospělých naposledy výtvarně tvořila, když byla dětmi, s čímž souvisí nevyspělost výtvarného projevu a také nejistota při provádění výtvarných činností.<sup>3</sup> Vysokoškolští studenti nesou tuto skutečnost možná ještě hůře než jiní dospělí – jsou totiž zvyklí podávat kvalitní výsledky. Proto je třeba při využití výtvarných technik zdůraznit, že v žádném případě nehodnotíme estetickou kvalitu výsledného produktu. Výtvarné vyjádření používáme jako prostředek k zdokonalení našeho textu nebo k objevení nového řešení.

Jak jsme si mohli všimnout, tvořivý aspekt výtvarných technik je pro aplikaci v tvůrčím psaní důležitější než aspekt terapeutický. Výtvarné aktivity nám však většinou nedovolí učinit hranice mezi jednotlivými funkcemi, ať tedy chceme nebo nechceme, zařazení výtvarných technik do výuky obvykle přináší i abreaktivní a terapeutické prvky.

---

<sup>1</sup> Ženatá, s. 21, zvýraznění PP.

<sup>2</sup> Ibid., s. 22.

<sup>3</sup> Srovnej: Campbellová, s. 29.

#### 4. Výtvarná výchova, galerijní animace

Cíle výtvarné výchovy můžeme rozdělit na výtvarně vzdělávací a obecně výchovné.<sup>1</sup> Do široké skupiny **výtvarně vzdělávacích cílů** patří mj. zkoumání vlastností výtvarného jazyka a jeho základních prvků; pěstování výtvarného myšlení, schopnosti vytvářet varianty a objevovat alternativní cesty; prožívání smyslových, myšlenkových a výtvarných podnětů; tvořivé ztvárnění podob a jevů okolního světa; navazování vztahů k uměleckému dílu nebo objevování vlastního místa v komplexu životního prostředí.<sup>2</sup> **Z obecně výchovných cílů** můžeme např. vyjmenovat uvědomování si sebe sama; pěstování schopnosti vidět a vyjádřit souvislosti; rozvíjení fantazie a představivosti; posilování osobitosti a komunikativnosti; soustředění se na svět intuitivních pocitů a snaha o jejich účinné sdělení; spontánní a nebojácný přístup k realizaci myšlenek jako východisko aktivního přístupu ke světu či samostatný přístup k předkládaným problémům.<sup>3</sup>

Prostupnost zejména obecně výchovných cílů s cíli tvůrčího psaní nám opět dává prostor k vzájemnému obohacování. O potenciálu výtvarných vyjadřovacích prostředků a jeho využití v tvůrčím psaní jsme hovořili již v kapitole věnované arteterapii. Konkrétní příklady aplikací budou představeny v následujících kapitolách. Výtvarné postupy jsou v hodinách tvůrčího psaní použity s různým záměrem – např. aby pisateli pomohly prozkoumat téma zvolené odborné práce (cvičení *Ilustrace klíčového slova*); aby mu zprostředkovaly reflexi (*Kde mi sedí mé téma, Já a mé téma*); aby dodávaly pisateli inspiraci při hledání nápadů (*Inspirace z pohlednice*) nebo aby rozvíjely jeho tvořivost (*Test kreativity*). Výtvarné vyjádření využíváme i při práci s literárními texty, kdy např. kresba pomáhá interpretaci básnického díla (cvičení *Ilustrace k textu*). Obdobně lze tyto techniky využít v překladových seminářích, kde ilustrace funguje jako interpretační příprava k převodu informací do jiného jazyka.<sup>4</sup> Úkoly jsou založeny nejen na aktivní výtvarné činnosti, ale i na vizuální stimulaci – pozorování obrazových předloh.

Pozorování výtvarných děl (obrazů, kreseb, fotografií, plastik) považuje David N. Perkins<sup>5</sup> za **metodu vhodnou ke kultivaci a rozvoji kritického myšlení**. Výtvarná

---

<sup>1</sup> Vzdělávací program Obecná škola (6. – 9. ročník) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Obecná škola (6. – 9. ročník)* [online]. [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavacihoprogramu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-2-cast-pro-6-9-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2007>>.)

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Ilustrace v přípravě na překlad textu*. (Fišer, Zbyněk. *Výuka tvorby textu na vysoké škole*. *Universitas*, s. 22–25.)

<sup>5</sup> Perkins, David N. *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Publications, 2003.

díla neodhalují všechna svá tajemství na první pohled, proto jejich prohlížení vyžaduje myšlení, které se však obvykle vyznačuje těmito nešvary:

1. Poznání je zbrklé. Tvoříme ukvapené závěry.
2. Poznání je omezené a zúžené. Lidé mají tendenci přemýšlet v již známých kategoriích, pohybovat se po vyšlapaných cestách.
3. Poznání je nejasné a neurčité. Nedokážeme utvářet priority, vnímáme holistickým, nerozlišujícím způsobem.
4. Poznání je nesystematické. Skáčeme chaoticky z jedné věci na druhou, výtvarným dílům věnujeme jen letmý pohled.<sup>1</sup>

Perkins ukazuje, jak je možné odstranit zmíněné návyky a jak si lze osvojit správné postupy při pozorování děl a myšlení obecně. Autor každý postup ilustruje na výtvarném díle – ke zvolené obrazové předloze vytváří podrobné instrukce, jimiž se má pozorující řídit. Tímto způsobem, díky pečlivému, jasnému a systematickému přístupu se pozorovatel naučí hledat (skryté) významy artefaktů a zároveň si osvojí principy kritického myšlení.

Příklady instrukcí:

Jak rozšířit pozorování<sup>2</sup>

1. Zeptejte se: „Co se tu děje?“
2. Hleďte překvapení – neobvyklé barvy, zvláštní objekty, nečekané vztahy.  
Proč a jak vás dílo překvapuje?
3. Hleďte náladu. Jakou náladu dílo představuje?
4. Hleďte symboly a význam. Chce autor něco sdělit? Co?
5. Hleďte pohyb. Mnoho prací pohyb zobrazuje přímo (běžící kůň, letící pták), jiné přinášejí informace o pohybu prostřednictvím čar, struktury, prostoru.
6. Hleďte zachycení času a místa
7. Hleďte kulturní a historické souvislosti.
8. Hleďte prostor a negativní prostor (okolo objektů).
9. Zaměřte se na technické aspekty – barvy, linie, tvary.
10. Posunujte měřítko: hleďte velké nebo malé věci, zaměřte se na celkovou strukturu a detail.
11. Hleďte příklady „mistrovství“. Které části vypadají složitě? Které naopak vypadají jednoduše, ale mohly by být složitě?

Propracovaným systémem otázek jsme se nechali inspirovat i v lekcích TP<sup>3</sup>. Výtvarná díla, která účastníci dílen vytvoří (nebo pozorují), totiž musejí interpretovat, vztahovat k příslušnému tématu. Ukázalo se, že čím konkrétnější otázky studenti obdrží, tím kvalitnější reflexe získají, neboť o tématu důkladněji přemýšlí.

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., s. 52–53.

<sup>3</sup> Viz dále cvičení Ilustrace tématu vědecké práce (2.5 Sběr nápadů a podnětů: Vyjádření výtvarnými prostředky a inspirace výtvarným uměním).

Můžeme si položit otázku, proč je k rozvíjení myšlení vhodné právě výtvarné umění. Perkins se domnívá, že výtvarné umění má pro tento proces velmi dobré předpoklady:

1. Smyslové ukotvení

To, na co se soustředíme, je užitečné mít během procesu myšlení, mluvení a učení přímo před sebou. Výtvarná díla toto splňují, neboť mohou být přítomna ať už v originální, nebo v reprodukované podobě.

2. Stálý přístup

Přítomnost výtvarného díla umožňuje se k němu vracet, kontrolovat své poznatky, hledat v něm nové myšlenky, dívat se blíž nebo z jiného úhlu.

3. Osobní zaujetí

Výtvarná díla byla stvořena k tomu, aby upoutávala pozornost, proto pomáhají udržet zájem pozorujícího.

4. Příznivá atmosféra

Výtvarná díla obvykle způsobují citové pohnutí, tato atmosféra příznivě působí na rozvoj mentálních dispozic.

5. Široké spektrum poznávání

Ačkoliv výtvarné umění běžně chápeme jako vizuální fenomén, pozorování výtvarných děl zaměstnává mnoho druhů a stylů kognice – zrakové zpracování, analytické myšlení, kladení dotazů, ověřování hypotéz, verbální argumentace aj.

6. Bohatá propojitelnost

Výtvarné umění umožňuje vytváření bohatých propojení – se společenskými tématy, filozofickými problémy, osobními starostmi nebo např. historickými vzorci.<sup>1</sup>

Často se nestává, že bychom se mohli učit v přítomnosti inspirujících objektů, které zaměstnávají naše smysly, udržují naši pozornost, zahrnují mnoho druhů poznání a vztahují se k mnoha stránkám života. Výtvarné umění tuto příležitost nabízí, proto bychom ji měli využít.<sup>2</sup>

Na obdobném principu jsou založeny i **galerijní animace** – dílny zaměřené na zprostředkování děl jiných tvůrců (vystavujících v galerii či plenéru), při nichž je zdůrazněno dění (animace příběhu artefaktu) a procesy související s myšlenkovými kontexty existence díla.<sup>3</sup> Animaci můžeme rovněž vysvětlit jako „oživení“, „oživující činnost“ „vzbuzení tvořivé

---

<sup>1</sup> Perkins, s. 5. Originální termíny představených vlastností zní: 1. Sensory anchoring, 2. Instant access, 3. Personal engagement, 4. Dispositional atmosphere, 5. Wide-spectrum cognition, 6. Multiconnectedness.

<sup>2</sup> Perkins, s. 5.

<sup>3</sup> Babyrádová, Hana. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, 2005. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 56.



aktivity“, neboť účastníci animačních programů před výtvarnými díly kreslí, malují, píší, diskutují, vyjadřují se pohybem s cílem **zaznamenat svůj zážitek**, a tím lépe **poznat** vystavené dílo a poodhalit jeho význam.<sup>1</sup> Právě zážitky a prožitky hrají v animačních programech stěžejní roli a odlišují je od ostatních galerijních programů upřednostňujících předávání teoretických informací před vykonáváním praktických činností (prohlídek s průvodcem, besed apod.).<sup>2</sup> Podle zaměření praktické činnosti rozlišujeme animace materiálové, zvukové a hudební, pohybové a slovesné.<sup>3</sup> Je zřejmé, že posledně jmenovaný typ nás zajímá nejvíce. Slovesné animace využívají literární etudy, dramatizaci, slovní interpretaci<sup>4</sup> a také techniky tvůrčího psaní.

Galerijní animace začleňující techniky TP můžeme z pohledu naší disciplíny nazvat galerijními dílnami tvůrčího psaní. Představme si dva příklady takových dílen uskutečněných v brněnském Domě umění, v rámci *Muzejní noci* (projektu zaměřeném na propagaci muzeí a popularizaci výtvarného umění):<sup>5</sup>

1. Galerijní dílna realizovaná v roce 2006 využívala tvůrčí postup, jenž se pro práci v muzeu logicky nabízí – vizuální inspiraci<sup>6</sup>. Souborná výstava fotografií a kreseb Miroslava Tichého<sup>7</sup> poskytla pisatelům originální pracovní materiál. Bylo vybráno devět fotografií jako předlohy pro budoucí texty a určeno jejich pevné pořadí. Účastníci dílny měli tyto označené předlohy ve výstavní síni najít a inspirovat se jimi k napsání minipříběhu. Ke každé fotografii bylo povoleno napsat jednu větu, přičemž jednotlivé věty na sebe musely navazovat. Po zhlédnutí všech předloh vznikl souvislý text, složený z devíti vět. Cvičení k Tichého fotografiím pracovalo též s principy tzv. filmové řeči.<sup>8</sup> Funkčnost použitých technik se ukázala v závěrečném čtení: každý

---

<sup>1</sup> Horáček, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998, s. 71–72.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 78.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Dílny připravili pracovníci Ateliéru tvůrčího psaní při ÚČLK FF MU (2005 Zbyněk Fišer, Jitka Cholastová, Ester Nováková a Pavla Pazderníková, 2006 a 2007 Zbyněk Fišer a Pavla Pazderníková) ve spolupráci s Radkem Horáčkem z KVV PdF MU.

<sup>6</sup> **Vizuální stimulace** je z inspirací prostřednictvím smyslů pravděpodobně nejjednodušší – vnímání vizuálních předloh je totiž snadné a mnohdy bezděčné. I naše myšlení bývá organizováno pomocí obrazů. Když se nás někdo zeptá: „Kolik oken je v obývacím pokoji vašich rodičů?“, obvykle si danou místnost nejprve představíme a poté ji při počítání oken prohlédneme. (Atkinson, Rita L. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 373.) Existuje mnoho příkladů, kdy autoři vytvořili svá díla pomocí zrakového myšlení. Albert Einstein říkal, že zřídka kdy myslel slovy, spíše své myšlenky tvořil pomocí více či méně jasných představ. Jiným dokladem může být známá báseň *Kublaichán* Samuela Coleridge, která se autorovi nejprve objevila jako dlouhá zraková představa. (*Ibid.*, s. 375.)

<sup>7</sup> *Dům umění města Brna*, 17. 5.–6. 8. 2006.

<sup>8</sup> Vyjadřování ve filmu (v záběru a na fotografii), se řídí zákonitostmi, které jsou podobné zákonitostem jazykového vyjadřování. René Huyghe si všimá všeobecné jazykové (znakové a sdělovací) podstaty jakéhokoliv umění. (*Řeč obrází ve světle psychologické umění*, s. 24)

Jerzy Płażewski srovnává filmové výrazové prostředky se čtyřmi hlavními funkcemi jazyka, čímž dokazuje, že fungují na podobných principech. Samozřejmě, že nelze udělat rovnítko mezi oběma způsoby řeči, lze však hovořit o jejich souběžnosti, o jejich analogických funkcích. (Płażewski, Jerzy. *Filmová řeč*. Praha: Orbis, 1967)

účastník dokázal příběh vytvořit. To je nemalý úspěch, představíme-li si, že o dvacet minut dříve vcházeli návštěvníci do galerie bez jakéhokoliv povědomí o svých budoucích hrdinech, zápletkách a rozuzleních. I v těchto miniaturách bylo navíc možno u různých autorů vysledovat podobné prvky, tedy doklady existence filmové řeči – např. opakování totožného snímku v sérii vedlo několik autorů k použití refrénu nebo k zarámování epizody. V opačném směru tento postup přiměl účastníky dílny k hlubší reflexi vystavených fotografií.

2. Dílna psaní při Muzejní noci 2007 byla uskutečněna na výstavě *ORBIS PICTUS aneb Brána do světa tvořivé lidské fantazie*.<sup>1</sup> Jelikož se jednalo o netradiční, interaktivní expozici, při níž bylo doporučeno dotýkat se vystavených exponátů, mohla být v dílně využita nejen vizuální stimulace. Z připravených úkolů byla realizována dvě cvičení: *Zvukomalba* (inspirovaná akustickými artefakty) a *O čem zpívá fontána libosti* (inspirovaná optickým objektem).<sup>2</sup>

**Galerijní lekce tvůrčího psaní** jsou nejlepším příkladem vzájemného obohacování TP a výtvarného umění, potažmo i výtvarné výchovy (zejména v oblasti navazování vztahu k uměleckému dílu, zkoumání vlastností výtvarného jazyka, pěstování schopnosti vidět a vyjádřit souvislosti a např. rozvíjení fantazie a představivosti<sup>3</sup>). Mezi **společné cíle** umělecké výchovy a animací patří probouzení zájmu o umění, zprostředkování citového zážitku, osvojování informací o vývojových etapách dějin umění, rozvíjení schopnosti „číst“ hodnoty a významy uměleckého sdělení, hledání vlastního názoru a sebepoznávání.<sup>4</sup> Psaní v muzeu zohledňuje oba druhy umění. Artefakty jsou v dílně nezbytné k vytvoření textu, který není možné napsat bez vystavených exponátů. Návštěvník galerie vnímající výtvarné objekty s metrovým odstupem se tu mění v milovníka umění zkoumajícího nejmenší detaily vystavených skvostů, člověka, jenž (podle zadání tvůrčího úkolu) s uměleckými díly dýchá a někdy i hovoří. I když je cílem dílny napsat text, není vyzvednut pouze literární aspekt. Neméně důležitá je totiž skutečnost, že se píšící **pozorně podívají** na vystavené fotografie, obrazy či jiné artefakty a že se **naučí dívat se** na ně jinýma očima. Vnímání nejmenších detailů za účelem napsání textu vede k **hlubšímu vnímání zobrazeného**, k prozkoumání

---

S tímto stanoviskem souhlasí také Stanislav Perkner: „Soustava filmové řeči operuje prostředkujícími znaky, audiovizuálními obrazy, čili záběry a jejich skladbou, podobně jako mluvená řeč operuje slovy a řeč matematiky konvenčním symbolem.“ (*Řeč dramatu: umění vnímat umění 2, Film a televize*, s. 64)

To, že řeč (fotografických) obrazů existuje, vlastně potvrdil i úkol v galerijní dílně. Slova a významy „ukotvené“ ve fotografiích se účastníci projektu pokoušeli převést do grafemů. Obrazu, tedy jakési „básni beze slov“ dávali možnost promluvit.

<sup>1</sup> Dům umění města Brna, 11. 5.–17. 6. 2007.

<sup>2</sup> Ukázky jsou umístěny v příloze.

<sup>3</sup> Srovnej s cíli výtvarné výchovy uvedenými výše.

<sup>4</sup> Horáček, s. 74.

nejen použité techniky, barev, tvaru objektu apod., ale též k **promyšlení jeho významu** – k pokusu o jeho interpretaci (byť v intencích zadání úkolu). Tímto procesem dochází k **vytvoření vztahu** k vystavenému dílu, vztahu prostřednictvím textu, neboť zážitek z psaní a potěšení z napsaného se propojí s konkrétní předlohou (artefaktem). Zážitek je společný textu, artefaktu a hlavně jeho recipientům. Klíčovou roli v tomto procesu hraje právě verbalizace zážitku, převedení těžko uchopitelných a definovatelných pocitů z vnímání výtvarného díla do slov.

Z představeného vyplývá, že stejně tak, jako můžeme využívat výtvarné postupy v lekcích tvůrčího psaní, mohou být i do výtvarné výchovy začleňována textová cvičení např. k lepšímu pochopení zvoleného obrazu (k prozkoumání vlastností výtvarného jazyka), k vytvoření vztahu mezi pozorovatelem a artefaktem nebo k naplnění jiných výchovně vzdělávacích cílů. Pomůckou proti bezradnosti žáků neschopných odpovědět na otázky učitele před obrazy v galerii („Co vidíte, žáci?“), by mohly být např. následující úkoly, v nichž obecnou otázku nahradíme textovými cvičeními:

---

#### 1. „Orámovaný“ příběh (epický příběh inspirovaný děním na obraze/ch)

Na základě vybraných obrazů napište krátké vyprávění (v určitém čase, za daného počtu vět).<sup>1</sup>

#### 2. Drama (dialog zobrazených postav)

Zdramatizujte zobrazenou scénu. Zapište formou divadelních replik, o čem spolu postavy hovoří.

#### 3. Interview s autorem (imaginární interview s autorem obrazu)

Udělejte rozhovor s autorem, v němž se pokusíte např. zjistit, proč autor použil dané barvy, čím se inspiroval apod. Odpovědi autora nemusí být založeny na podložených informacích, fabulace bude odrážet vlastní pochopení uměleckého díla.

#### 4. „Obrazopis“ (životopis obrazu od jeho vzniku do současnosti)

Pokuste se zmapovat „osud“ uměleckého díla od jeho vzniku do dnešní doby. Co se s ním stalo např. za národního obrození, zda a kde přežil holocaust, byla-li kvůli němu vedena válka nebo rodinná rozepře apod. Biografie nemusí být založena na reálných faktech, fabulace bude opět souviset se subjektivním vnímáním zobrazeného.

#### 5. Myšlenky malíře (deník tvůrce)

Pokuste se rekonstruovat deníkové zápisky autora výtvarného díla v průběhu jeho tvorby.

#### 6. Lyrizace zobrazení (báseň inspirovaná obrazem)

Nechejte se inspirovat obrazem k tvorbě lyrického textu. Začněte seznamem slov – zadívejte se na obraz a zapište alespoň pět slov, která se vám vybaví. Tento seznam použijte jako výchozí materiál k básni.

---

Tato (a jiná) cvičení můžeme samozřejmě použít v nejrůznějších variantách, můžeme je přizpůsobit věku studentů, jejich odbornosti a zejména cíli, jehož chceme dosáhnout.

---

<sup>1</sup> Cvičení podobné úkolu realizovanému během Muzejní noci 2006.

V seminářích tvůrčího psaní se často osvědčuje kombinace cvičení, jimiž se pokoušíme problematiku reflektovat ze všech možných úhlů. Stejně komplexní přístup můžeme aplikovat i při interpretaci výtvarných děl. Příklad takového postupu nacházíme v eseji *Conversations Beyond the Gallery: Teaching Art and Expository Writing*<sup>1</sup>, který začleňuje nácvik pozorování i textová cvičení. Autoři dělí proces přibližování se k uměleckému dílu do tří fází. V první fázi je důležité dokonalé seznámení se s uměleckým dílem, proto je nezbytné poskytnout studentům dostatek času, prostor pro diskusi a pocit svobody. Je dobré, aby zvolené dílo studenty nějak provokovalo. Druhá fáze je fází konkrétních otázek: *Přibližuje se tornádo k postavě nebo se od ní oddaluje? Jsou to mužské nebo ženské nohy? Jsou přichystány k pohybu?* apod.<sup>2</sup> Třetí fází je kreativní interpretace. Studenti mají napsat fiktivní příběh, v němž interpretovaný obraz vůbec nezmíní, pouze si vyberou tři až čtyři detaily, které v textu použijí s cílem vytvořit náladu, prostředí nebo příběh souznící s jejich pocity z uměleckého díla. Po splnění těchto fází následuje samostatná práce na interpretační eseji.

Psaní (a čtení) v galerii můžeme ve Spojených státech najít i v nabídce **stálých programů** některých muzeí:

|   |
|---|
| Chicagský program <i>Looking to Write / Writing to See</i> spojuje učitele výtvarné výchovy a jazyků za účelem vytvoření mezioborových učebních plánů.  |
| V rámci programu <i>Voices</i> (program Uměleckého institutu v Chicagu) čtou slavní autoři texty inspirované vystavenými díly.  |
| Muzeum umění v Dallasu pořádá dílny tvůrčího psaní pro širokou veřejnost.   |
| Umělecký institut v Detroitu organizuje rozsáhlý projekt <i>Students Writing About Art</i> . Galerie vybere deset děl a třicet škol. Každému učiteli jsou zaslány diapozitivy a informace. Učitel žáky přivede do muzea, kde píše básně, jež jsou později předány do soutěže. Vítězné texty jsou rozeslány do galerií a vystaveny vedle děl, která je inspirovala, aby je mohli ocenit i návštěvníci.   |
| Nezisková organizace <i>Writers in the Schools</i> posílá básníky, prozaiky a dramatiky do tříd, aby vedli dílny tvůrčího psaní. Autoři mají možnost vzít žáky do houstonského muzea. Ukazuje se, že výtvarné dílo je lepším katalyzátorem k tvorbě než ostatní postupy – žáci, kteří na jiné metody nereagují, v muzeu najednou ožívají.   |
| Posledním příkladem budiž program Muzea umění v Santa Barbaře. Duben je tu označen „Měsícem poezie“. Třídy angličtiny píše kolektivní básně o uměleckých dílech (používají k tomu plech na pečení, na který připevňují magnetická slova). Existuje tu i mezigenerační program. Středoškoláci pracují se seniory na zadaných tématech. Výsledné texty jsou předčítány na setkáních v domovech důchodců a dokládají, jak pestrými způsoby lze podporovat porozumění mezi generacemi. <sup>3</sup> |

<sup>1</sup> Herndon, Scott – Dombek, Kristin. *Conversations Beyond the Gallery: Teaching Art and Expository Writing*. In *Third Mind: Creative Writing through Visual Art*. Edited by Tonya Foster & Kristin Prevallet. New York: Teachers & Writers Collaborative, 2002, s. 143–153.

<sup>2</sup> Ibid. Otázky se vztahují k obrazu Erika Johnsona – *An Allegory of Emotion(s)* (2002).

<sup>3</sup> Walsh-Piper, Kathy. *Writing Programs in Art Museums*. In *Third Mind: Creative Writing through Visual Art*. Edited by Tonya Foster & Kristin Prevallet. New York: Teachers & Writers Collaborative, 2002, s. 200–207.

Domníváme se, že podobné programy mají své místo i v českém prostředí. Obdobně jako při zařazování technik TP do výuky jsou i v tomto případě hlavními iniciátory animátoři, pedagogové a jiní zprostředkovatelé, kteří se ve spolupráci s galeriemi rozhodnou takové projekty realizovat. Jejich výhodnost je nezpochybnitelná: spojují několik disciplín a jsou poměrně atraktivní (a tím i předurčené k úspěchu), protože fungují na principu vlastní zkušenosti a prožitku. Tímto se dostáváme k jejich souvislosti se zážitkovou pedagogikou.

## 5. Artefiletika, zážitková pedagogika

**Artefiletika** se zabývá průniky života a umění.<sup>1</sup> Název tohoto oboru se skládá ze dvou částí, latinského *ars, artis*, které odkazuje k umění a potažmo též arteterapii, druhá část názvu souvisí s filetickým přístupem ve výchově, tedy přístupem, v němž je intelektový rozvoj úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.<sup>2</sup> Artefiletická koncepce zohledňuje **osobní zkušenosti, prožitky, zážitky** žáků a vzdělávání pojímá **heuristicky**.<sup>3</sup> „Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spojených aktivit:

- a) **exprese** – výrazového tvůrčího projevu,
- b) **reflexe** – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.“<sup>4</sup>

Stejný metodický postup používáme v lekcích tvůrčího psaní:

- a) Nejprve se žáci **vyjadřují**, většinou písemně, někdy i ústně, případně prostřednictvím výtvarné tvorby.
- b) Následně tyto tvůrčí projevy **reflektují** – ústně nebo písemně hodnotí text, postup, jenž vedl k jeho stvoření, nebo např. zážitek z tvorby. Zároveň prostřednictvím diskuze porovnávají svůj názor s názorem ostatních, a objevují tak nové souvislosti.<sup>5</sup>

Ostatně i samotnou metodu „learning by doing“, která tvoří základ činností v hodinách TP, lze chápat jako součást zážitkové pedagogiky.<sup>6</sup> Např. při interpretacích literárních textů studenti píšou texty, jimiž imitují vybrané postupy obsažené v daných dílech – „[r]eflexe vlastní autorské zkušenosti z psaní cvičného textu vede přes zobecnění k přesnějšímu poznání základních charakteristik literárního textu a zákonitostí jeho výstavby, případně k poodhalení jeho významu, neboť student řeší při psaní podobné problémy jako autor díla“.<sup>7</sup> Paralely bychom jistě dokázali najít i v jiných oblastech výchovy a vzdělávání, kde je hlavním cílem naučit se vnímat sám sebe i svět kolem prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu.<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Srovnej: Slavík, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl, s. 19.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 12.

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 12. Heuristikou autor míní tvořivé myšlení, které podporuje, vysvětluje nebo podněcuje tvůrčí výrazové procesy.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 12.

<sup>5</sup> Slavík hovoří o dvou složkách reflexe: zpětný pohled tvůrčího člověka a porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních. *Ibid.*, s. 13.

<sup>6</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní interdisciplinárně*, s. 134.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Slavík, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění*, s. 13.

Artefiletika může být chápána jako odvětví zážitkové pedagogiky, specializující se na zážitek umělecký.<sup>1</sup> **Zážitková pedagogika** je nejrozšířenějším označením pro pedagogické hnutí, které vyzdvihuje úlohu **společně prožité zkušenosti v procesu učení a rozvíjení osobnosti**.<sup>2</sup> Mezi další označení patří např. pedagogika zážitku, pedagogika prožitku, prožitková pedagogika.<sup>3</sup>

Pravděpodobně nejznámější organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou v českém prostředí je *Prázdninová škola Lipnice* (vznikla již v roce 1977).<sup>4</sup> První generace zážitkových programů byla převážně založena na metodě osobního růstu pomocí fyzických výzev, později byl do tohoto procesu přidán i intelektuální rozměr využitím facilitace, reflexe a rozboru činností.<sup>5</sup> Zážitkové aktivity nelze tedy chápat jen jako „zábavu pro zábavu“, protože tyto hry přinášejí důležité poznatky, které zprostředkovává již zmiňovaná **reflexe**.<sup>6</sup> A je to právě reflexe, při níž se často využívají techniky tvůrčího psaní (např. dopis spoluhráči).<sup>7</sup> Existují i samostatné zážitkové aktivity přímo založené na literární tvořivosti<sup>8</sup> (např. hra *Společnost mrtvých básníků*, při níž hráči píšou básně inspirované jedním slovem<sup>9</sup>). Takové aktivity jsou pro tvůrčí psaní nejpodnětnější, neboť ukazují možnosti vzájemného obohacování obou disciplín.<sup>10</sup>

Výchova zážitkem je aktivní proces, v němž se žák dostává do neznámého (neobvyklého) prostředí, mimo zónu komfortu – do stavu disonance.<sup>11</sup> Pocit nejistoty a nedostatek harmonie ho nutí řešit problémy, přijmout výzvu a určité riziko, být aktivní, a reflektovat své činy.<sup>12</sup> Takto složitý proces musí být dobře promyšlen, strukturován a řízen. Zážitková pedagogika proto při přípravách kurzů využívá principy **dramaturgie**.<sup>13</sup> Tento

---

<sup>1</sup> Artefiletika se navíc snaží zvyšovat psychickou odolnost, čímž pomáhá předcházet psychickému nebo sociálnímu selhávání. Srovnej: *ibid.*, s. 14.

<sup>2</sup> Brücknerová, s. 58.

<sup>3</sup> Brücknerová, s. 58.

<sup>4</sup> Franc, Daniel – Zounková, Daniela – Martin, Andy. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007, s. 14–15.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 12.

<sup>6</sup> Znovu podotýkám: obdobně jako u cvičení realizovaných v hodinách tvůrčího psaní.

<sup>7</sup> Brücknerová, s. 59.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Franc – Zounková – Martin. *Učení zážitkem a hrou*, s. 154.

<sup>10</sup> Publikace představující hry a zážitky pro nejrůznější věkové kategorie zažívají obdobný boom jako publikace o rozvíjení tvořivosti (např. nakladatelství Grada vytvořilo celou řadu těchto publikací pro děti – *Jak se děti učí hrou*, *Pohádkové hry*, *Hrajeme si a tvoříme se skřítky*, *Hry a pohádkové čarování*, *Hry a pohádkové cestování*, *Hry a nápady pro školáčky*, *Hry pro odpočinek a zábavu*, *Pohybové hry do tříd a družiny*).

Pročteme-li si tyto knihy z hlediska tvůrčího psaní, nalezneme zde např. cvičení přímo zaměřená na **rozvoj tvořivosti**, cvičení začleňující **motivaci textem** (příběhem, říkankou) a také úkoly začleňující samotné **psaní** – např. kniha *Hry a pohádkové cestování* obsahuje činnosti (slovní, početní a výtvarné úkoly, hádanky, hry, soutěže) motivované příběhy a říkankami šaška Vaška a šaška Smiška. (Kalábová, Naděžda. *Hry a pohádkové cestování. Pro děti od 5 do 8 let*. Praha: Grada Publishing, 2006.)

<sup>11</sup> Srovnej: Franc – Zounková – Martin. *Učení zážitkem a hrou*, s. 20.

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 25–27.

termín, zmiňovaný spíše v souvislosti s divadelní, filmovou nebo televizní tvorbou, může být aplikován i na oblast vzdělávání, v souvislosti s výstavbou a vedením lekcí, projektů apod. Dramaturgie v didaktickém pojetí je tedy metodou výběru a uspořádání aktivit (např. seřazení do tematických celků, seřazení dle typu aktivity, uspořádání dle časového harmonogramu apod.) s cílem dosáhnout co největšího účinku, tedy maximálního pedagogického efektu.<sup>1</sup> Činnost dramaturga – instruktora – lektora je ovlivněna mnoha faktory: např. skupinou účastníků lekce (jejich věkem, mentálními a fyzickými schopnostmi); časem (délka lekce, časové rozvržení lekce, plánovaná délka aktivity vs. reálná délka); prostorem (možnost hýbat s lavicemi, hluk nebo naopak ticho brání realizaci některých aktivit apod.).<sup>2</sup> Práce s dramaturgií navíc umožňuje měnit programovou náplň kurzu v jeho samotném průběhu, tedy přizpůsobovat program potřebám účastníků, pokud se instruktor domnívá, že aktivity neplní zamýšlené cíle.<sup>3</sup>

Blokové lekce tvůrčího psaní pomáhají zintenzivnit práci na tématu, hlouběji se do něj ponořit a např. realizovat časově náročnější úkoly. Délka blokových lekcí bohužel obvykle působí proti tomuto záměru (studenti jsou unaveni, ztrácí pozornost apod.). Výše představené principy zážitkové pedagogiky by mohly pomoci tyto problémy vyřešit. Učitel, který chce udržovat dynamiku výuky a tvořivě motivovat studenty, by měl důkladně promyslet dramaturgii („scénář“) lekce a samozřejmě umožnit závěrečnou reflexi celého procesu.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 25–27.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Srovnej: Brücknerová, s. 60.



## 6. Dramatická výchova, tvořivá dramatika

Dramatická výchova bývá označována také termíny tvořivá dramatika, tvořivé drama, dramika.<sup>1</sup> V této formě dramatu je zdůrazněn proces práce, což ovšem neznamená, že výsledný produkt (představení) není určen k předvádění (někdy tomu tak být může, např. ve výuce jazyků, dějepisu a jiných předmětů, naopak v zájmových skupinách se s produktem počítá od samého začátku).<sup>2</sup> Dramatická výchova může dnes být zájmovou činností (vedoucí většinou k veřejné produkci), samostatným školním předmětem, nebo je využívána jako didaktická a výchovná metoda (šířeji jako metoda rozvíjení osobnosti) – obvykle se začleňuje do výuky jazyků a společenskovedních předmětů.<sup>3</sup> Využití v přírodovědných disciplínách je ale také možné.<sup>4</sup>

Mezi hlavní úkoly tvořivé dramatiky patří:

- rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti (tvořivé drama vytváří protiváhu k jednostranně intelektuálnímu školnímu vyučování<sup>5</sup>);
- citová výchova (tvořivé drama dává prostor k legitimnímu ventilování citů<sup>6</sup>);
- vedení k samostatnému, osobitému myšlení a kultivovanému vyjadřování.<sup>7</sup>

Z představených cílů je opět patrná blízkost tvořivé dramatiky s tvůrčím psaním. Pro podobnost těchto disciplín hovoří i jiné charakteristiky, např. **upřednostňování procesu před produktem** (dramatické hry a improvizace nejsou primárně určeny k předvádění, jejich hlavním smyslem je vnitřní zážitek hráčů, získání osobní zkušenosti); **multifunkčnost** cvičení (a s ní související prostor pro nové variace) a **řídící role** pedagoga (dílna může působit živelně, její vedení je však naplánované a promyšlené).<sup>8</sup> Paralely nacházíme i v důrazu na **roli skupiny** a **vstřícné hodnocení** (hráči nesmějí mít obavy, že by se mohli zesměšnit).<sup>9</sup>

Projdeme-li si soubory dramatických her a cvičení, nalezneme mnoho takových, které se zaměřují na rozvíjení obdobných kompetencí jako cvičení tvůrčího psaní – přesněji na rozvíjení **tvořivosti**; rozvoj **komunikačních schopností** (komunikace mimojazyková i slovní,

---

<sup>1</sup> Valenta, Milan. *Dramaterapie*, s. 12.

<sup>2</sup> Machková, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1999, s. 15–16.

<sup>3</sup> Srovnej: Valenta. *Dramaterapie*, s. 12. Machková. *Metodika dramatické výchovy*, s. 9.

<sup>4</sup> Např. Eva Beránková představuje cvičení určené pro hodinu Přírodopisu, založené na Morgensternových neologismech pro jména rostlin a zvířat (Pampevlk, Mžíkev). Beránková, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002, s. 49.

<sup>5</sup> Machková. *Metodika dramatické výchovy*, s. 20.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*, s. 20–22.

<sup>8</sup> *Ibid.*, s. 32–34.

<sup>9</sup> *Ibid.*, s. 32.

plynulost řeči)<sup>1</sup> a rozvoj **literárních kompetencí**.<sup>2</sup> Některé hry jsou přímo založeny na písemné formě cvičení. Podobnost nacházíme i u jiných použitých technik – inspirace textem, obrazem, předmětem, vůní, poslechem apod. Tyto metody jsou samozřejmě jen doplňkem stěžejních postupů tvořivé dramatiky, které tvoří hra, improvizace, pantomima nebo pohyb, přesto jsou poměrně frekventované.

**Hraní rolí**, klíčová technika tvořivé dramatiky je naopak oblíbenou výpůjčkou naší disciplíny.<sup>3</sup> Hra v roli usiluje o vcítění se do druhých.<sup>4</sup> „Vcítění se“ zvětší rozpětí našeho pohledu, proto jsou tato cvičení ideální pro aplikace tvůrčího psaní např. na odbornou práci nebo na literaturu. Můžeme se vcítit do role někoho, kdo čte náš odborný text, nebo do samotného textu; můžeme se vžít do literární postavy, abychom napsali její monolog, vytvořili její charakteristiku nebo o ní napsali inzerát. Hraní rolí a vcítování se podporuje názornost. Metody, jimiž tvořivá dramatika obohacuje tvůrčí psaní, významně usnadňují poznávací a učební procesy.

Na konferenci *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*<sup>5</sup> byly uskutečněny dva workshopy, jež představovaly praktická prolnutí postupů tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky. Dílna *Cesty k psaní dramatické situace*<sup>6</sup> začala kolektivní úvahou nad otázkou *Co je dramatické?*, po níž účastníci začali psát dialogy tří osob ve zvolených vyhraněných situacích, následně si vybrali jeden z nich, který dále rozepisovali. Účastníkům byla též nabídnuta možnost v situaci pokračovat formou improvizace. Dílna *Předmět jako výchozí bod pro tvůrčí psaní*<sup>7</sup> využívala rekvizity (klobouky) jako pomůcky k vcítění se do postavy, o níž účastníci následně psali biografie a krátké příběhy. O blízkosti disciplín svědčí i přístup organizátorů *Letní školy tvůrčího psaní 2004*<sup>8</sup>, kteří tento cyklus workshopů zahájili celodenní lekcí tvořivé dramatiky.<sup>9</sup>

Příklady využití tvořivé dramatiky jako vyučovací metody v hodinách literární výchovy a slohu (na druhém stupni ZŠ a SŠ) představuje Eva Beránková v knize *Tvořivá hra*

---

<sup>1</sup> Např. cvičení Pseudokomunikace, Volná vyprávění a projevy, Řetězová vyprávění, Příběhy vyprávěné po jednom slově, Vyprávění nebo dialog podle úvodní nebo závěrečné repliky. Ibid., s. 123–135. Cvičení mohou být využita při nácvičku prezentace odborného textu.

<sup>2</sup> Např. Hra na přirovnání (ibid., s. 58); Improvizace dle literatury, převod epiky do dramatu, dokončování pohádek (ibid., s. 73–74); Hry se slovy a básněmi (ibid., s. 82); Kolektivní příběh, Nedokončené příběhy a bajky (ibid., s. 84).

<sup>3</sup> Hraní rolí využíváme např. ve cvičení *Jiná perspektiva* (kapitola 2). Do semináře LTTP jsme např. zařadili Pantomimický příběh, při interpretaci básní lze používat recitaci, případně dramatisaci textu.

<sup>4</sup> Machková. *Metodika dramatické výchovy*, s. 57.

<sup>5</sup> 21.–23. 10. 2004, FF MU Brno.

<sup>6</sup> Brhelová, Eva. *Cesty k psaní dramatické situace*. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 173–176.

<sup>7</sup> Žabková, Petra. *Předmět jako výchozí bod pro tvůrčí psaní*. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 177–180.

<sup>8</sup> 3.–9. 7. 2004, pořadatelé: Ateliér tvůrčího psaní FF MU a Dům umění města Brna

<sup>9</sup> Cholastová Jitka. *Letní škola tvůrčího psaní 2004*. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 73–74.

*jako cesta k pochopení literárního díla*<sup>1</sup>. Přístup k literárnímu textu založený na postupech tvořivé dramatiky pomáhá žákům pronikat hlouběji k smyslu textu, rozšiřovat vlastní zkušenost částečnou identifikací s literární postavou, vcit'ováním zkoumat motivy jednání postav, rozvíjet vnímavost okolí a rozvíjet dovednost vyjadřovat a obhajovat vlastní názory.<sup>2</sup> Kniha obsahuje cvičení zaměřená na vyvolávání asociací, procvičování rytmického cítění, vcit'ování (do předmětů, literárních postav), tvorbu charakteristik, hledání inspirace, práci s metaforou, přesahem, etymologiemi, neologismy, pohádkou, pověstí, bájí, dobrodružnou literaturou a literaturou s přírodní tematikou; nabízí také podněty k výchově k vlastenectví a národním hodnotám. Většina technik je totožná s technikami tvůrčího psaní. Na základě výše uvedených informací lze říci, že ze všech představených blízkých oborů, programů a předmětů je to právě tvořivá dramatika, k níž má tvůrčí psaní nejbliže.

Hovoříme-li o podobnostech, měli bychom představit i hlavní odlišnosti disciplín. Psaní není základním postupem dramatické výchovy (je jedním z prostředků rozšiřujících poznání o situaci, problému či postavě, nejčastěji je využíváno psaní v roli), čemuž odpovídá i prostor, který je mu v dramatické lekci vyhrazen (využívá se zejména na začátku k vytvoření motivace, atmosféry nebo pro získání informací a na konci jako prostředek reflexe).<sup>3</sup>

Kromě vzájemných inspirací týkajících se jednotlivých cvičení nebo technik (u mnohých z nich dnes jen těžko určíme, zda jsou „majetkem“ tvůrčího psaní nebo tvořivé dramatiky) by se lekce tvůrčího psaní (zejména blokové) mohly inspirovat důrazem na dramaturgii hodiny<sup>4</sup>, o němž jsme hovořili již v části věnované zážitkové pedagogice. Dramaturgicky vystavěná lekce promyšleně sleduje určitý cíl, začleňuje pestrá cvičení a respektuje věk, dynamiku skupiny, fáze učení apod.<sup>5</sup>

Poslední inspirace, kterou tu zmíníme, není z oblasti metod nebo technik. Tvůrčí psaní by se mohlo inspirovat tím, jak se dramatická výchova obratně integrovala do kurikula a stala se volitelným předmětem. Tvůrčí psaní má při tom naprosto stejné předpoklady a možná má ke konzervativní výuce (jakožto nácvik **psaní**) blíže než dramatická výuka (pracující primárně s **pohybem, tělem a hlasem**). Navíc je o existenci dramatické výchovy pečováno v *Sdružení pro tvořivou dramatiku*, které iniciovalo vydávání odborného časopisu *Tvořivá dramatika* zaměřeného na všechny oblasti dramatické výchovy. Podobné institucionalizace

---

<sup>1</sup> Beránková, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 13.

<sup>3</sup> Brücknerová, s. 43.

<sup>4</sup> Brücknerová, s. 45.

<sup>5</sup> Návrh dramaturgicky vystavěné lekce věnované analýze a interpretaci básní s využitím technik tvůrčího psaní naleznete v kapitole 3.5 Nácvik tvorby interpretační eseje.

jistě nejsou nezbytné, pomáhají však předmětům (a oborům) proniknout do širšího povědomí, a zvyšují tak jejich odborný kredit.

## 7. Čtením a psaním ke kritickému myšlení

*Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (*Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT*<sup>1</sup>) je mezinárodní vzdělávací program<sup>2</sup> poskytující učitelům všech stupňů škol konkrétní metody a techniky, které snadno použijí přímo ve výuce. Tyto strategie mohou získat prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání, konzultací, konkrétních materiálů a ukázkových hodin zveřejněných na webové stránce [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) nebo v časopise *Kritické listy*. Program klade důraz na **přímé prožití** učebních činností a jejich následnou **analýzu** a zaměřuje se zejména na aktivizaci žáků, celoživotní učení, schopnost vyjadřování, utváření názoru a argumentaci, rozvoj čtenářství, kritickou práci s informacemi, trvalost osvojení informací, respekt k odlišnosti, spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte.

Základ programu tvoří cyklus učení složený ze tří fází: evokace – uvědomění si významu – reflexe:

1. Evokace

Učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří své znalosti o předloženém tématu; zároveň formulují otázky k tématu, na něž budou hledat odpověď.

2. Uvědomění si významu

Studenti konfrontují dosavadní znalosti se zdrojem nových informací.

3. Reflexe

---

<sup>1</sup> Veškeré údaje o programu RWCT na následujících stránkách pochází z informací poskytnutých na webových stránkách kritického myšlení: Kdo jsme. *Kritické myšlení.cz* [online]. [cit. 16. 3. 2007]. Dostupné z <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_strucne.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php)>, <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)>.

<sup>2</sup> Program vyvinulo *Consortium for Democratic Pedagogy* (jeho členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA). V devatenácti zemích střední a východní Evropy a Asie je program finančně podporován kanceláři *Open Society Institute* (v ČR organizací *Open Society Fund Praha*), kterou založil George Soros. V ČR tento program podporuje také MŠMT ČR, MZV ČR, Nadace Jana Husa, U.S.I.A. Od února 2000 program zajišťuje občanské sdružení *Kritické myšlení*, které řídí síť, sdružuje lektory a absolventy kursů RWCT, certifikuje lektory a vynikající učitele a navrhuje je k mezinárodní certifikaci, ustavuje osvědčená metodická a tréninková centra – efektivní školy, a tréninková centra při institucích pro další vzdělávání učitelů. Kdo jsme. *Kritické myšlení.cz* [online]. [cit. 16. 3. 2007]. Dostupné z <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)>.

Studenti reflektují proces učení – uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily a které nikoli; zároveň si uvědomí existenci názorů a postojů druhých lidí (spolužáků, učitele).

Autoři programu připravili osm příruček, jež mohou využívat účastníci kurzu i lektoři. Příručky obsahují popisy ukázkových hodin, návody na jejich analýzu a texty, s nimiž lze v kurzu pracovat. Mezi témata zpracovaná v jednotlivých příručkách patří např. metody rozvíjející kritické myšlení (postupy při formulování a kladení otázek různým adresátům, rozvíjení diskuze nad textem uměleckým i naučným); způsoby navozování atmosféry podporující kritické myšlení (učitel je partnerem studentů, kteří se nebojí vyjadřovat vlastní názor); propojenost čtení a psaní; dílna čtení (metody usnadňující orientaci v množství textů, výchova „dychtivého čtenáře“); dílna psaní (techniky, jak psát přehledné, jasně strukturované texty, přesvědčivě vyjadřující autorovo stanovisko).

Jak vyplývá z uvedených informací **kritické myšlení má s tvůrčím psaním, zejména pak s psaním odborným, mnoho „styčných ploch“** – nejen „výrobní materiál“ (psaní a čtení), ale i některé cíle (např. rozvíjení vyjadřovacích schopností, utváření názoru, kritická práce s informacemi a celková aktivizace žáků), postupy (přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu, třífázový cyklus učení) nebo metody (RWCT využívá např. volné psaní, brainstorming, myšlenkové mapy). Využití psaní (a čtení) k rozvoji kritického myšlení umožňuje rozšířit soubor rolí, které psaní plní v životě člověka:

- Psaní dává možnost racionalizovat naše myšlení a emoce. Takto umožňujeme přístup k vlastnímu myšlení sami sobě a také druhým.<sup>1</sup>
- Psaní je prostředkem k uchování naší historie. Archivace textů je zdrojem informací o našem vývoji, proto RWCT zdůrazňuje tvorbu portfolií.
- Psaní je prostředkem řízeného učení (např. formou pracovních listů).<sup>2</sup>

Vzájemná obohacování tvůrčího psaní a programu RWCT by proto měla být chápána jako přirozená součást jejich koexistence. Tvůrčí psaní by se mohlo inspirovat i profesionální podporou a propracovanou základnou tohoto programu: program zaštiťují významné instituce, má svoji webovou stránku a periodikum, své příručky, kurzy a certifikované učitele. Všechny tyto atributy zvyšují odborný kredit programu a zároveň jej zpřístupňují běžným uživatelům: učitelům a studentům.

---

<sup>1</sup> O této roli jsme již v první kapitole hovořili.

<sup>2</sup> Role psaní v programu RWCT identifikovala K. Brücknerová, s. 56–57.

## Výuka tvůrčího psaní

Výuka psaní, ať už tvůrčího nebo akademického, má svoji základnu v **anglicky mluvících zemích**. Kurzy psaní (writing, creative writing, academic writing, composition courses<sup>1</sup>) jsou běžnou a obvykle povinnou součástí výuky na vysokých i středních školách, nejen na katedrách jazyků. Tato skutečnost souvisí se systémem ověřování znalostí na amerických a anglických univerzitách. Studenti jsou zkoušeni především písemně, čímž nemáme na mysli písemné testování, ale ověřování znalostí prostřednictvím tvorby závěrečných esejí. Každá univerzita vydává příručku (College Handbook) obsahující poučení o tvorbě textu (týkající se pravopisu, syntaxe, formální úpravy, zásad citování), kterou si pořizují studenti všech oborů.<sup>2</sup> Univerzity běžně mívají i pracoviště vyhrazená pro psaní (Writing Centre).<sup>3</sup> Poměrně vyhledávané jsou i kurzy zaměřené na tvůrčí a literární psaní, obvykle v nich vyučují, či alespoň hostují významní spisovatelé; od 40. let většina kateder anglistiky zaměstnává profesionálního spisovatele, jenž se má věnovat práci se studenty (Writer in Residence, Poet in Residence).<sup>4</sup> Studijní programy tvůrčího psaní jsou natolik zavedené, že je dokonce možné získat magisterskou hodnost v tomto oboru (Master of Professional Writing).<sup>5</sup> Za průkopníka vedoucího k tomuto současnému stavu je považován Paul Engle<sup>6</sup>, který v r. 1932 vydal sbírku svých básní jakožto první dizertaci k získání zmíněného titulu (nutno podotknout, že představitelé tradičních akademických disciplín to nenesli zrovna lehce).<sup>7</sup>

Lekce tvůrčího psaní nemusejí být určeny pouze studentům, probíhají i kurzy pro veřejnost, přičemž laičtí zájemci o tento obor mohou čerpat znalosti a inspiraci z publikací zabývajících se tvůrčím psaním. Množství těchto knih budí zdání, že svoji příručku napsal už přibližně každý druhý Anglosas. Vedle živelně vznikajících knih však existují i publikace s odborným zaměřením, neboť teorie tvůrčího psaní se díky zájmu odborníků dostala na vědeckou úroveň.<sup>8</sup>

**Situace v českém prostředí** je o několik desítek let opožděnější. Za počátek existence této disciplíny u nás jsou považována 90. léta 20. století, v USA se oproti tomu hovoří již

---

<sup>1</sup> Srovnej: Mánek, Bohuslav. Tvůrčí psaní v současné angloamerické kultuře. In *Psaní jako sebevyjádření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 61.

<sup>2</sup> Srovnej: *Ibid.*, s. 62.

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 62.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 63.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Paul Engle (1908–1991) byl zakladatelem dílny Iowa Writers' Workshop na Iowské univerzitě, která podporovala tvůrčí činnost již na konci 19. století. (Mánek, s. 63)

<sup>7</sup> Srovnej: Mánek, s. 63.

<sup>8</sup> Srovnej: Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 24.

o prvním desetiletí 20. století.<sup>1</sup> Z důvodu této časové prodlevy se tvůrčí psaní teprve nyní stává součástí českého vzdělávacího systému.<sup>2</sup> Pokud bychom hledali tvůrčí psaní na českých základních a středních školách, můžeme jej pravděpodobně najít v jedné z následujících tří podob:

#### 1. TP jako **předmět**

Tvůrčí psaní nacházíme v nabídce některých středních škol jako nepovinně volitelný seminář. Výběrový seminář tohoto zaměření může být atraktivním zpestřením výuky, může dokonce na danou střední školu přilákat zájemce o studium. Lze předpokládat, že některé střední školy se budou věnovat spíše výuce *Literárního psaní*, variantě zacílené na tvorbu uměleckých textů. Domníváme se však, že výuka tvůrčího psaní zaměřená na rozvoj všeobecné schopnosti tvořit texty (tedy schopnosti, kterou by si měl osvojit každý jedinec) by byla přijatelnější a výhodnější jak pro střední školy, tak pro školy vysoké, na něž středoškoláci směřují.

#### 2. TP jako **integrující téma**

Tvůrčí psaní hraje důležitou roli v projektovém vyučování, které je zaměřeno na podporu mezipředmětových vztahů; integrační funkci plní i tvorba školních periodik.

#### 3. TP jako **vyučovací metoda**

Psaní je ve výuce použito především jako nástroj k hledání souvislostí, avšak učitelé obeznámení s metodami a technikami tvůrčího psaní je mohou využívat v celém vyučovacím procesu – od motivace po reflexi, aniž by se zpronevěřili odborným cílům hodiny.<sup>3</sup>

Domníváme se, že invenční učitel dokáže techniky tvůrčího psaní s úspěchem využít ve výuce jakéhokoliv předmětu – nejen v předmětech, které jsou takovým postupům nakloněny, neboť jejich „materiálem“ je jazyk (ve výuce slohu, literatury, cizích jazyků, dramatické výchovy), ale např. i ve výuce dějepisu nebo přírodopisu.<sup>4</sup>

Posledně zmíněná podoba tvůrčího psaní se jeví být nejpřínosnější, i když je na první pohled obtížně detekovatelná. Možná i z toho důvodu přibývají zásluhy tvůrčímu psaní jako oboru nenápadně a pomalu. Přesto je to právě tato cesta (pozdvolného prosakování a působení skrze

---

<sup>1</sup> První seminář literárního psaní se uskutečnil na Columbijské univerzitě v roce 1909. (Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 23.)

<sup>2</sup> Cestu tvůrčího psaní do české školy zmapovala ve své diplomové práci Karla Brücknerová. (*Cesty tvůrčího psaní do české školy*. Brno: MU FF. Ústav české literatury a knihovnictví, 2004. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D.)

<sup>3</sup> Srovnej: Brücknerová, s.73–75.

<sup>4</sup> Příkladem může být cvičení J. Kotena zaměřené na tvorbu protifaktových scénářů prozkoumávajících dějiny prostřednictvím alternativního vývoje událostí (např. Co kdyby Přemysl Otakar II. porazil Rudolfa Habsburského?; viz výše: Literární výchova) nebo např. cvičení E. Beránkové určené pro hodinu Přírodopisu, založené na Morgensternových neologismech pro jména rostlin a zvířat (Pampevlk, Mžikev; viz výše: Dramatická výchova, Tvořivá dramatika).

užité metody), kterou se TP dostává do škol a která školu s TP sblíží a celkově ji kreativizuje. Tvůrčí psaní se takto zbavuje nálepky „zajímavost navíc“ a prokazuje, že je užitečným prostředkem sloužícím k rozvoji klíčových kompetencí.<sup>1</sup>

Situace na českých vysokých školách bude pravděpodobně jednotvárnější: tvůrčí psaní zde nalezneme převážně v nabídce **volitelných předmětů**. Z výzkumu Markéty Švecové<sup>2</sup> vyplývá, že se TP vyučuje téměř **na všech vysokých školách, které mají fakulty filozofie, pedagogiky, případně sociálních studií**, na některých katedrách je tento předmět dokonce zařazen mezi povinnými.<sup>3</sup> Ze souboru zmíněných vysokých škol však autorka vyčleňuje tři instituce, jež si zasluhují speciální pozornost: *Literární akademii*, která jakožto soukromá vysoká škola zaměřená přímo na psaní má pro výuku ideální podmínky<sup>4</sup>; dále pak *Ústav české literatury a knihovnictví FF MU v Brně* a *Ústav českého jazyka a literatury PdF Univerzity Hradec Králové*, neboť na těchto pracovištích je TP vyučováno odborněji a systematičtěji než na jiných školách.<sup>5</sup>

Kurzy tvůrčího psaní mají na ÚČLK FF MU<sup>6</sup> dlouhou tradici (v r. 1994 tu Zdeněk Kožmín se Zbyňkem Fišerem založili Ateliér tvůrčího psaní), proto jsou i úžeji specializovány a aplikovány na rozmanitá odvětví:

- *Tvůrčí psaní* – kurz základních technik tvůrčího psaní, zamýšlený jako úvod do této disciplíny a tudíž určený pro širokou základnu zájemců (vyučující Z. Fišer);
- *Literární psaní* – kurz plánovaný pro studenty, kteří již tvoří umělecké texty a kteří chtějí své psaní zdokonalit; „vstupenkou“ do tohoto kurzu je proto soubor autorských textů (vyučující Z. Fišer);
- *Tvůrčí psaní pro učitele* – kurz vytvořený pro budoucí pedagogy, specializovaný na využití technik tvůrčího psaní ve výuce (nejen) české literatury (vyučující Z. Fišer);
- *Tvůrčí psaní pro cizince* – kurz probíhající od r. 1998, určený studentům češtiny jako cizího jazyka, který absolvují v rámci jazykové přípravy (vyučující Z. Fišer);

---

<sup>1</sup> Brücknerová, s. 75.

<sup>2</sup> Markéta Švecová v rámci své bakalářské práce *Tvůrčí psaní na českých vysokých školách* prozkoumala sylaby českých vysokých škol a vytvořila dotazník, který zaslala vyučujícím předmětů týkajících se tvůrčího psaní. (*Tvůrčí psaní na českých vysokých školách*. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta. Katedra historických věd, 2007. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Jiří Studený.)

<sup>3</sup> Prezentace některých seminářů realizovaných na vysokoškolských pracovištích i konkrétní ukázky hodin byly představeny na brněnské konferenci *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole* v r. 2004.

<sup>4</sup> Absolventi této školy mohou získat titul BcA. a M.A., což znamená, že dle koncepce této školy je tvůrčí psaní záležitost umělecká, nikoliv vědecká. (Srovnej: Čornej, Petr. *Tvůrčí psaní ve výuce na pražské Literární akademii*. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 44–57.)

<sup>5</sup> Tato skutečnost vyplývá z výzkumu, který M. Švecová provedla. (Švecová, s. 58)

<sup>6</sup> Kurzy TP na Masarykově univerzitě nalezneme nejen v nabídce fakulty filozofické, ale i fakulty pedagogické, sociálních studií a informatiky.



- *Kurz tvořivého překládání* – kurz využívající technik TP pro seznámení se s technikami překladu, poprvé realizovaný v r. 2002 s Raijou Hauckovou (vyučující Z. Fišer, R. Haucková);
- *Tvůrčí psaní a vědecká práce* – kurz zaměřený na nácvik psaní odborných textů s využitím technik TP, realizovaný poprvé v r. 2003 s Jitkou Cholastovou<sup>1</sup> (vyučující Z. Fišer, J. Cholastová, P. Pazderníková); v r. 2008 vznikla varianta tohoto semináře – *Tvorba literárněvědného textu* – povinná pro posluchače bakalářského studijního oboru český jazyk a literatura. Další variantou používající tvůrčí techniky při odborném psaní je seminář pro studenty Ústavu filmu a audiovizuální kultury (OFV), jenž se nazývá *Bakalářský seminář I: Akademické psaní* (od r. 2008 jej vyučuje Z. Fišer);
- *Proza v tvůrčím procesu* – seminář rozvíjející literární a literárněkritické kompetence účastníků, kteří na rozboru ukázek z prozaických děl navazují vlastní tvorbou (vyučuje E. Nováková, od r. 2004);
- *Literární teorie a tvůrčí psaní* – kurz specializovaný na osvojování poznatků z literární teorie prostřednictvím technik tvůrčího psaní (vyučující P. Pazderníková, 2006–2007).

Tvůrčí psaní se i v České republice prosazuje mimo školní prostředí, např. v dalším vzdělávání dospělých (školení pro nejrůznější profese využívají techniky tvůrčího psaní) a jako volnočasová aktivita (dětí i dospělých). Existují soutěže, kroužky, kurzy i jednorázové dílny, které většinou lektorují známí autoři, obvykle jako součást jiného kulturního programu. Najdeme ale i kurzy psaní na internetu a také v novinách. Posledně zmíněné, distanční kurzy jsou bohužel ochuzeny o výhody, které přináší psaní ve skupině. Mezi tyto přednosti patří možnost vzájemného porovnání textů a zpětná vazba od kolegů, tedy nástroje důležité pro sebereflexi. Navíc kreativní atmosféra, jež se vytvoří mezi účastníky dílny jaksi automaticky, zbavuje pisatele strachu ze psaní a prezentace výtvorů. Přesto lze říci, že i neskupinové kurzy mají svůj význam, protože tvořivost, formulační schopnosti, komunikační a literární kompetence jimi lze rozvíjet i na dálku.

Často se objevuje otázka, zda lze tvůrčí psaní vyučovat. Například Australanka Jeri Krollová připomíná situaci, v níž se ocitli učitelé TP na tamních univerzitách: museli nejprve obhájit vlastní existenci, což znamenalo přesvědčit skeptické kolegy, že TP je předmět, jenž je

---

<sup>1</sup> Fišer, Zbyněk. Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005, s. 70–72.

možno vyučovať.<sup>1</sup> Obdobné pochyby ohľadne výuky tvůrčieho psaní nachádzame i v monografii jiného Australana, Paula Dawsona, nazvané *Creative Writing and the New Humanities*<sup>2</sup>. Dawson sa pta, zda je možné TP vyučovať a zda by mělo být vyučováno. O aktuálnosti těchto otázek svědčí i rok vydání knihy (2005). Přesto můžeme říci, že v současné době je skeptický pohled posunut o trochu dál. Již se neptáme, zda lze TP vyučovat, ale jak to dělat a proč vůbec, pokoušíme se o teoretické ukotvení předmětu a zajímá nás např. jeho vymezení vůči literární vědě. Uvedme ještě příklad z domácího prostředí. Milan Uhde otevřeně prezentuje své rozpaky nad sebou (jakožto učitelem TP) i nad svým předmětem (tvůrčím psaním).<sup>3</sup> Dle osobních zkušeností, které nasbíral v roli externisty na *Literární akademii*, dospívá k závěru, že TP nelze učit tradičním způsobem, čímž míní např. zadávání povinných úkolů, které jsou hodnoceny zápočtem. Do zpracování látky, jež pisateli nic neříká – která v něm „nerezonuje“, jak sám říká, nechce nikoho nutit. Zároveň je velmi obtížné přimět k zájmu o předmět všechny studenty – obvykle se kolektiv rozdělí na dvě skupinky, ta první přestává docházet, ta druhá naopak jeví takovou chuť do práce, která by si zasloužila individuálnější přístup. Největší úskalí ale spatřuje v neochotě studentů „předhodit“ své výtvořky kolektivní kritice, jež je samozřejmě předpokladem diskuze a vodítkem k další práci s textem.

Výuku, kterou Milan Uhde popisuje, můžeme podle výše uvedeného členění označit za výuku literárního psaní, tedy specializaci zaměřenou na tvorbu uměleckých textů, určenou studentům s literárními ambicemi. Z této profilace pravděpodobně vyvěrají obavy o naučitelnosti psaní-umění. Proto je třeba si uvědomit „dvojediný charakter“ tvůrčieho psaní, které je (ostatně jako všechny disciplíny týkající se umění) složeno z řemesla i talentu. Poměr těchto složek nemusí být v jednotlivých aplikacích vyvážený – můžeme se více zaměřit na osvojování řemeslných dovedností nebo se specializovat na dosahování uměleckého účinku – obě složky jsou však v našem předmětu stále přítomny. Tato skutečnost sice způsobuje jistou bezradnost („umění přece naučit nelze!“), zároveň ale nabízí řešení tohoto problému – poskytuje soubor řemeslných postupů, jež mohou vést k rozvoji talentu a pisatele k umění přiblížit.

Uvědomíme-li si tuto „dvojedinou“ podstatu tvůrčieho psaní, lze k výše položené otázce týkající se možnosti vyučovat TP zaujmout souhlasné stanovisko. Cílem lekcí tvůrčieho psaní totiž není vytvořit renomovaného spisovatele a běžně ani hotový literární text.<sup>4</sup> Studenti

---

<sup>1</sup> Krollová, Jeri. Vzkříšený autor. Spisovatelé ve vysokém školství 21. století. *Rukopis. Revue o psaní*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 10–24.

<sup>2</sup> Soukup, Daniel. Kolik podob má tvůrčí psaní? *Rukopis. Revue o psaní*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 30–33.

<sup>3</sup> Uhde, Milan. Učitel tvůrčieho psaní v rozpacích. *Rukopis. Revue o psaní*, 2006, roč. 1, č. 2, s. 22–24.

<sup>4</sup> Hovoříme zde samozřejmě o nespécializovaných lekcích, protože např. na hodinách literárního psaní je tvorbě celého textu, včetně posuzování jednotlivých variant věnováno více prostoru. Ať už je ale specializace lekce jakákoliv, náplň

by se v hodině tvůrčího psaní měli seznamovat s metodami a technikami práce s textem (např. jak vůbec začít psát, kde se inspirovat, jak u textu vydržet, jak zavčas skončit apod.). Texty vytvořené během lekce tvůrčího psaní budou obvykle jen miniatury, „kostry“, náčrtky a první verze budoucích textů; autor získá v dílně materiál, který je zapotřebí dále opracovat. Jak toto opracování zvládne a jak při tom dokáže zužitkovat osvojené řemeslné postupy, je již záležitostí každého jednotlivce. „Dvojjednost“ tvůrčího psaní se opět hlásí o slovo: řemeslo je důležité, netvoří však sto procent úspěchu. Nezbytná ingredience, která z textu tvoří „ten text“, souvisí s individuálními schopnostmi a dovednostmi daného jednotlivce; můžeme zde např. hovořit o talentu, citu pro text, schopnosti najít inspiraci a geniální řešení. Tyto zdatnosti obvykle naučit nelze. Z historie ale známe kromě tvůrců, kteří svůj talent promarnili, i příklady tvůrců, kteří nedostatek talentu nahradili pílí.<sup>1</sup> Osvojení si příslušných profesionálních návyků a postupů pomůže pisatelům lépe se v dané problematice orientovat, vyvarovat se slepých pokusů a předejít případným krizím.<sup>2</sup> Někteří budou sice dosahovat lepších výsledků, ale přiměřené úrovně se může dopracovat většina.<sup>3</sup>

---

práce v konkrétní hodině tvůrčího psaní by měla být obdobná v tom smyslu, že bude založena na řemeslných postupech (okořeněných větším či menším množstvím umění dle již zmíněného zaměření).

<sup>1</sup> Srovnej: Hrdlička, František. *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní*. Praha: Akropolis, 2008, s. 7.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Srovnej: de Bono, Edward. *Šest klobouků: aneb jak myslet*. Praha: Argo, 1997, s. 140.

## Učebnice tvůrčího psaní

Existence učebnic tvůrčího psaní, přesněji monografií věnujících se **praktickému nácviku psaní** by se dala považovat za nepřímý důkaz vzdělavatelnosti v této oblasti. Nutno však podotknout, že ve srovnání se situací v anglicky mluvících zemích vzniklo v českém prostředí zatím jen několik takových příruček a že jen malé procento z nich přechází od teorie k praxi a skutečnému nácviku. Tento fakt souvisí s malou etablovaností disciplíny a také s obecně malým důrazem na výuku psaní ve vzdělávacím systému.

Přehled učebnic tvůrčího psaní, které **vznikly** v českém prostředí, představujeme v chronologickém pořadí:

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 podkrývá, 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.



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.

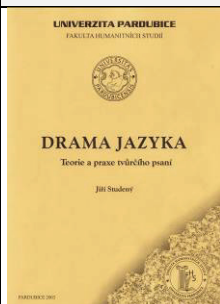
V druhé polovině knihy čtenáři naleznou přehled technik TP a bohatý soubor cvičení rozdělený do oddílů dle konkrétního zaměření: *Cvičení a hry*, *Cvičení k psaní literárního textu*, *Projekty pro literární výchovu*, *Cvičení pro cizince*. Jednotlivé úkoly jsou promyšleně vystavěny k dosažení konkrétních 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 dozvedí veškeré informace potřebné k realizaci cvičení. Knihu uvítají i učitelé (včetně učitelů „zanepřázdněných“), pro něž bude zásobárnou „instantních“<sup>1</sup> úkolů, jež mohou použít jako doplněk výuky i jako její hlavní náplň. Popularitu textu dokládají i výsledky výzkumu mezi učiteli TP na vysokých školách, kteří jej zmiňují jako nejvyužívanější příručku.<sup>2</sup>

Z výše uvedených důvodů zařazujeme tento spis na seznam knih, s nimiž by se měl seznámit každý zájemce o tvůrčí psaní.

<sup>1</sup> Adjektivem „instantní“ zde míníme skutečnost, že úkoly jsou předpřipraveny k bezproblémovému použití – tak, jako kdyby je učitel vyndal z krabičky a ve třídě zalil horkou vodou.

<sup>2</sup> Uvedlo ji deset dotazovaných ze sedmnácti ve výzkumu Švecové, který byl realizován v r. 2007. (Švecová, s. 17)

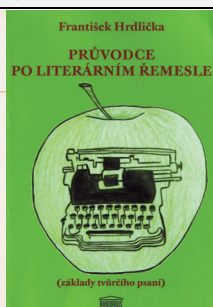
Studený, Jiří. *Drama jazyka. Teorie a praxe tvůrčího psaní*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003.



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.

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.



Knihy 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 TP<sup>1</sup>, vyšla již v druhém vydání.

<sup>1</sup> Švecová, s. 17.

Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006.

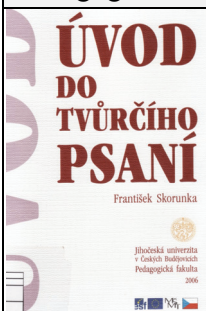


Autorka této knihy – lektorka tvůrčího psaní, spisovatelka, televizní scenáristka a dramaturgyně – se rozhodla převést svůj „Velký kurz tvůrčího psaní“ do knižní podoby, neboť pociťovala nedostatek učebnic tvůrčího psaní na českém trhu.

Ačkoliv název kurzu i knihy slibuje „velký kurz“ 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 přivýdělek 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 svého titulu (*tvůrčí psaní*), by měla obsahovat více úkolů věnovaných samotnému vytváření textů, přesněji úkolů, které by obsahovaly konkrétní návody a využívaly techniky TP.

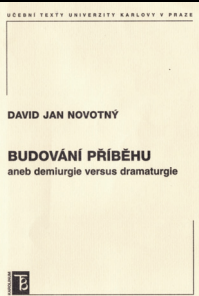
Skorunka, František. *Úvod do tvůrčího psaní*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006.



Útlá knížka představuje základní informace o předpokladech pro spisovatelské řemeslo (např. informace o tvořivosti, intuici, inspiraci, talentu, sebepozorování, 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 nácvičku psaní a jak jsou úkoly realizovány – již bohužel v knize nenajdeme.

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. *Kurz tvůrčího psaní aneb jak psát hezky česky. 1. díl průvodce začínajícího spisovatele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2007. Musilová, Eva. *Kurz tvůrčího psaní aneb od fejetonu po román. 2. díl průvodce začínajícího spisovatele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2008.



Jedná se o populárně-vědné příručky určené širokému spektru zájemců o jazyk a písemné vyjadřování.

V prvním díle nalezneme především jazyková a stylistická poučení (např. informace o shromažďování materiálu a osnově; varování, čemu se při psaní vyhnout; přehled typických chyb; metody ožívání textu).

Poslední kapitola obsahuje „rozbory“ – 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 útvarech a poučení pro jejich tvorbu. Kniha neobsahuje žádná cvičení zaměřená na konkrétní nácvik psaní, natožpak aplikace technik tvůrčího psaní, z tohoto důvodu lze název obou knih (kurz TP) označit jako zavádějící.



## 1.3 ODBORNÉ PSANÍ

### Klíčová kompetence vysokoškolských studentů

Schopnost psát kvalitní odborné texty patří ke klíčovým kompetencím vysokoškolských studentů. Osvojení znalostí spojených s tvorbou odborných textů je samozřejmě nutné proto, aby studenti dokázali plnit své povinnosti během školního roku (psát seminární práce, eseje, referáty, recenze, resumé, studie nebo zprávy o projektech<sup>1</sup>) a aby byli schopni splnit podmínku umožňující úspěšné zakončení jejich studia (získání diplomu je přímo vázáno na vypracování a obhájení rozsáhlejšího odborného textu, nejčastěji bakalářské nebo magisterské práce), ale také prostě proto, že jsou vzdělanými lidmi. Od absolventů vysokých škol se osvojení těchto kompetencí přímo očekává, běžně slyšíme: „Je to vysokoškolák, ten přece musí umět psát; ten o tom jistě něco napíše.“ Opravdu umí psát? A kde se to naučil?

Začněme nejprve u samotného odborného textu. Kompetentně vytvořený odborný text by měl splňovat jisté nároky:

- Informace musí být přehledně strukturované.
- Text musí být srozumitelný. (Aniž by bylo třeba problematiku zjednodušovat nebo popularizovat.)
- Text musí být jazykově správný.<sup>2</sup>

Nevelký výčet požadavků zahrnuje velkou skupinu dovedností a znalostí. Absolvent musí mít vedle odborných znalostí i znalosti související s tvorbou textu (musí znát pravopisná, gramatická, stylistická a kompoziční pravidla, knihovnické normy a zákony, požadavky na formální úpravu textu) a v neposlední řadě musí umět psát a při psaní všechny tyto znalosti využít tak, aby naplnil cíl odborného komunikátu – podat explicitní, přesnou, relativně úplnou a ucelenou informaci<sup>3</sup>. Osvojení textotvorných kompetencí je ale možné **jedině soustavným nácvikem**. V anglosaském prostředí je psaní systematicky rozvíjeno na všech stupních vzdělání, univerzity s humanitními, přírodovědnými i technickými obory mají v sylabech předmět nazvaný „akademické psaní“ (obvykle označený jako povinný).<sup>4</sup> O osvědčenosti tohoto postupu nemůže být pochyb. Jistě by nikdo nic nenamítal proti tomu, aby se český vzdělávací systém touto situací více inspiroval.

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas*, s. 15.

<sup>2</sup> Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas*, s. 15.

<sup>3</sup> Čechová, Marie a kol. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství, 2003, s. 175.

<sup>4</sup> Srovnej: Chamonikolasová, Jana. Věcný text v české a anglosaské kultuře. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 157–165.

## Výuka a nácvik tvorby odborného textu

„V rozvoji klíčové kompetence umět psát texty napomáhají studujícím osvědčené algoritmizované návody didaktiky slohu (např. jaký zvolit žánr, na jakém místě v textu uvádět citáty a prameny), poučky z pedagogické psychologie (např. jak efektivně zpracovávat literaturu), knihovnické normy (jak správně citovat) i zákony (např. kdy podle autorského zákona musíme citovat). V poslední době se součástí „řemeslné“ přípravy na psaní stávají rovněž techniky a metody tvůrčího psaní,“ hodnotí situaci na počátku tisíciletí Z. Fišer.<sup>1</sup>

Techniky tvůrčího psaní usnadní pisatelům najít téma odborného textu, poradí, jak začít psát, jak hledat další nápady a podněty, jak text zdokonalit a jak ho úspěšně dokončit. Tyto techniky napomohou při osvojování kompetencí spojených s tvorbou odborného textu, neboť povedou k snazšímu a přirozenějšímu vyjadřování: „Člověk se při psaní učí naslouchat svým vnitřním hlasům, emocím i myšlenkám, učí se je vyjadřovat přirozeně a tak, aby mu čtenář správně rozuměl a podle toho na jeho texty reagoval. Aby se zasmál, podivil, naříkal nebo nadával, aby něco udělal právě tak, jak pisatel chtěl – zkrátka aby autorovi uvěřil.“<sup>2</sup> Navíc začlenění těchto technik zpříjemní samotný proces tvorby odborného textu, neboť metody TP jsou založeny na tvořivých a herních postupech. Zařazení kreativních technik může takto vést ke změně přístupu pisatelů k tvorbě odborných textů (která nepatří mezi typicky oblíbené činnosti). Studenti zjistí, že i psaní referátů, seminárních nebo diplomových prací může přinášet radost a seberealizaci – obdobně jako jiné kreativní činnosti. Vynaložené úsilí se pravděpodobně zúročí i v podobě výsledného textu; předpokládáme, že text vytvořený s pomocí tvůrčích technik bude v duchu těchto metod a celého postupu kvalitnější (jazykově i obsahově), přesvědčivější a osobitější (invenčnější).

O využití technik tvůrčího psaní v akademickém psaní se poprvé v českém prostředí zmiňuje Zbyněk Fišer v monografii *Tvůrčí psaní*.<sup>3</sup> Poukazuje na skutečnost, že v odborném psaní se techniky TP spojují s technikami tvůrčího myšlení a řešení problémů.<sup>4</sup> K hlubšímu propracování této aplikace došlo v roce 2003, kdy Zbyněk Fišer s Jitkou Cholastovou realizovali pilotní kurzy tvůrčího psaní věnované odborným textům.<sup>5</sup> Jelikož se dílny osvědčily, byl kurz pod názvem *Tvůrčí psaní a vědecká práce* zařazen od roku 2004 do stálé

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas*, s. 15.

<sup>2</sup> Srovnej: *ibid.*

<sup>3</sup> Aplikaci označuje termíny „psaní ve vědě“, „odborné psaní“ (s. 35).

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 33.

<sup>5</sup> Na uskutečnění workshopů získali grant FRVŠ. Představení tohoto projektu a ukázky některých cvičení naleznete ve Sborníku prací FF MU a Revue *Universitas*: Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: MU, 2004, s. 65–75. Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 15–28.

nabídky výběrových seminářů pro posluchače graduálního studia ÚČLK FF MU.<sup>1</sup> Důkazem nezbytnosti nácviku odborného psaní může být další osud tohoto semináře, v jarním semestru 2008 byla vytvořena jeho varianta *Tvorba literárněvědného textu*, povinná pro studenty bakalářského programu ÚČLK FF MU. Obsah semináře zůstává obdobný, musel však být přizpůsoben nižším zkušenostem frekventantů, studentům prvního a druhého ročníku.

Semináře zaměřené na tvorbu odborných textů nabízejí samozřejmě i jiná pracoviště. Prohlédneme-li si katalog předmětů Masarykovy univerzity, nalezneme na každé fakultě předmět obsahující spojení *bakalářská (diplomová, disertační, závěrečná, vědecká) práce*, někdy tomuto sousloví předchází slova *tvorba, příprava, základy* nebo *metodologie*; názvy některých seminářů obsahují i slovo psaní: *akademické psaní, psaní odborných textů (prací), technika odborného psaní*. Pokud se spolehneme na informace obsažené v sylabech těchto předmětů, jedná se ve většině případů o klasickou výuku tvorby odborného textu, čímž máme na mysli výuku, v níž je důraz položen na výklad (poskytnutí důležitých informací o náležitostech odborných prací daného oboru), praktický nácvik samotného psaní je upozaděn, nemluvě o začleňování tvůrčích technik do tohoto nácviku.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Fišer, Zbyněk. Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 70–72.

<sup>2</sup> Výjimky samozřejmě existují. Patří mezi ně např. již zmiňovaný *Bakalářský seminář I: Akademické psaní* pro studenty z Ústavu filmu a audiovizuální kultury FF MU (náplň semináře je variací pilotního kurzu *Tvůrčí psaní a vědecká práce*); *Akademické psaní* na KAA FF MU, které rovněž klade důraz na praktický nácvik psaní, nebo seminář nazvaný TOP10 *Technika odborného psaní* (ÚČJ FF MU), jenž do svého programu začleňuje i lekci věnovanou tvůrčím technikám.

## Praktické příručky

V českém prostředí existuje mnoho příruček zaměřených na tvorbu odborného textu. Tyto publikace většinou vznikaly a vznikají při jednotlivých fakultách, obsahují soubor nejdůležitějších pouček a návodů a informují své studenty o formálních náležitostech závěrečných prací. Následující tabulka představuje jen několik těchto publikací neboť, jak již bylo řečeno, zmíněných příruček je velké množství a jejich náplň je více či méně obdobná; liší se pouze zacílením na konkrétní požadavky oborů nebo fakult, pro jejichž potřeby vznikly. Výběr publikací má ilustrovat právě tuto podobnost (zacílení na teoretické informace a návody), oborovou zaměřenost (doporučení jsou přizpůsobena praxi daných oborů, případně fakult) a také fakt, že pokynům pro tvorbu odborného textu je věnovaná systematická pozornost a že jsou průběžně vydávány nové tituly i reedice starých ve snaze aktualizovat dosavadní informace pro nově nastupující posluchače.

|  |
|--|
| Hanák, Jan – Maňák, Josef. <i>Technika psaní seminárních a diplomových prací v pedagogice</i> . Brno: UJEP Brno, 1970.   |
| Skriptum shrnuje základní informace o tvorbě odborných textů v pedagogice. Informace jsou sestaveny dle chronologického postupu: téma – studium literatury – (pedagogické) metody shromažďování materiálu – zpracování materiálu – osnova, koncept, definitivní znění – nejčastější nedostatky. V příloze jsou nabídnuty ukázky dotazníků, testů, členění knihy, obsahů, témat, interpretace grafů a také předpisy o DP.                         |
| Spousta, Vladimír a kol. <i>Vádemékum autora odborné a vědecké práce (se zaměřením na práce pedagogické)</i> . Brno: MU, 2000.   |
| Vádemékum aneb kapesní příručka je opět zamýšlena, jako rádce a pomocník při tvorbě vědeckých prací (zejména, ale nejen z oblasti pedagogiky). Text začíná etickými aspekty VP, dále následují ponaučení týkající se pramenů a zdrojů a práce s nimi, prezentace výsledků výzkumu a literárního zpracování VP (včetně přehledu jazykových úskalí). Poslední dvě kapitoly se věnují typografii a požadavkům na formální úpravu závěrečných prací. |
| Nekuda, Jaroslav – Slaný, Antonín. <i>Jak (ne)napsat závěrečnou práci: nejen pro posluchače Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity v Brně</i> . Brno: MU, 1993.  |
| Skriptum bylo vytvořeno pro posluchače (nejen) Ekonomicko-správní fakulty MU s cílem postihnout některé typické problémy a otázky spojené se zpracováním závěrečných prací (ZP). Publikace se zaměřuje na tři oblasti: metodiku zpracování ZP (výběr tématu, zpracování, obhajoba); formální stránku (úprava, grafy, soupis literatury apod.) a informační zdroje (kde, co a jak hledat).  |
| Nekuda, Jaroslav – Slaný, Antonín. <i>O metodice zpracování bakalářských a diplomových prací v ekonomických oborech a vhodných informačních zdrojích</i> . Brno: MU, 1996.   |
| Skriptum vychází z předcházející verze (1993), je tudíž vystavěné na obdobném principu a rozšířené o nové poznatky zejména z oblasti informačních technologií. (Autoři sami poukazují na skutečnost, že v době překotného vývoje IT by mohli tuto příručku aktualizovat každý rok.)  |
| Filka, Jaroslav. <i>Metodika tvorby diplomové práce: praktická pomůcka pro studenty vysokých škol</i> . Brno: Knihař, 2002.  |
| Metodika byla vytvořena pro potřeby teologických oborů. Je strukturována chronologicky – dle jednotlivých fází práce: 1. Téma DP, 2. Příprava podkladů pro DP, 3. Zpracování DP, 4. Konečná podoba DP. V dodatcích jsou představeny posudky na DP, nejčastější nedostatky DP a zásady obhajoby DP. Přílohu tvoří vzory a příklady jednotlivých částí (titulní list, závěr, resumé apod.).  |

Vedle úžeji profilovaných skript, příruček a metodik (určených převážně studentům hledajícím rady a návody) existují i publikace, které představují obecnější zásady spojené s tvorbou odborného textu:

Šesták, Zdeněk. *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia, 2000.



Publikace nabízí širokou skupinu informací rozčleněnou do kapitol s tímto zaměřením: čtení a citování; plánování, technika psaní, příprava materiálu, revize; příprava tabulek, obrázků, příloh apod.; psaní různých vědeckých publikací (např. floristické práce, DP, monografie) a publikační etika; čeština a angličtina při psaní rukopisů; psaní grantových projektů, posudků, recenzí apod.; styk autora s redakcí; uvádění výsledků na „světovém trhu“ vědy; redakční práce; příprava přednášek a popularizace vědy.

Autorka následující publikace věnovala stejný prostor jak psaní, tak četbě odborných textů:

Šanderová, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: několik zásad pro začátečníky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.



Kniha je členěna dle svého názvu do dvou částí: jak číst odborné texty a jak je psát. Ponaučení týkající se četby zahrnují informace o aktivní a efektivní četbě, o dokumentaci přečteného a o útvarech pomáhajících orientaci v odborné literatuře (abstrakt, anotace, recenze). V druhé části věnující se psaní čtenáři naleznou prezentaci některých žánrů odborných statí (ve společenských vědách), hlavní zásady publikační etiky, strategie a taktiky psaní, hlavní zásady ústního projevu a také pravidla redakcí a nakladatelství. Přílohu tvoří čtyři příklady seminárních prací.

Zacílením na jazyk se ze souboru vyčleňuje příručka *Jak napsat odborný text*:

Čmejrková, Světlá - Daneš, František - Světlá, Jindra. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999.



Publikace vznikla v Ústavu pro jazyk český AV ČR, což vysvětluje její jazykovědné zaměření na odborný diskurz. Tímto se vyčleňuje ze zástupu příruček obsahujících praktické návody typu „jak psát...“, „jak napsat...“, neboť představuje základní principy, na nichž jsou tyto návody založeny. Kniha má široký záběr, dozvíme se např. informace o vědeckém vyjadřování (mluveném vs. psaném, o rozdílech související s jiným jazykem a kulturou, žánrové diferenciaci); o jednotlivých subjektech v textu (autor, čtenář); o částech vědeckého textu, horizontálním a vertikálním členění; o koherenci textu a jejích prostředcích; o modalitách sdělování; o srozumitelnosti výkladu a grafické úpravě.

Ačkoliv všechny uvedené publikace přináší mnoho důležitých informací a návodů pro pisatele textu a tvoří nezbytnou a dobře propracovanou teoretickou základnu, jsou pouze informačním vodítkem. **Žádná z publikací se nezaměřuje na praktický nácvik schopností a dovedností spojených s tvorbou odborného textu.**<sup>1</sup> Důvodem pravděpodobně bude

<sup>1</sup> Tímto samozřejmě nechceme představené publikace odsuzovat. Chápeme, že jejich cílem není samotný nácvik psaní, ale jen sumarizace nezbytných návodů a rad. Chceme pouze poukázat na fakt, že publikace zabývající se praktickým nácvikem psaní vlastně neexistují.

předpoklad, že posluchači vysokých škol si už tyto dovednosti osvojili na předchozím stupni vzdělávání. Bohužel jsme však svědky opačného stavu věcí, jenž pravděpodobně souvisí s nedostatkem času na nácvik psaní odborných textů na středních školách a na slohovou výuku obecně.<sup>1</sup>

Proto považujeme za nezbytné, aby vznikaly publikace praktické, podobné zde představené monografii, které poskytnou studentům osvojení teoretických poznatků formou názorných cvičení. Tato cvičení bude možno zařazovat do výuky již na počátku vysokoškolského studia, ideálně pak v závěrečných ročnících studia středoškolského. Domníváme se, že začít se učit psát odborný text až na textu diplomové práce je poněkud pozdě.<sup>2</sup>

Předkládaná monografie *Tvůrčí psaní a vědecká práce* představuje využití technik tvůrčího psaní při nácviku tvorby odborného textu v jednotlivých **fázích** práce s odborným textem (např. při hledání a formulaci tématu, sbírání nápadů, tvoření osnovy a plánu práce, psaní nebo prezentaci), při nácviku tvorby konkrétních **částí** odborného textu (např. osnovy, shrnutí, definice) a samozřejmě i jednotlivých **typů** textů (např. interpretační eseje). Jednotlivá cvičení a postupy se opírají nejen o teorii zde popsanou, ale i o poznatky z kurzů tvůrčího psaní věnovaných tvorbě odborných textů, které byly realizovány na ÚČLK FF MU.<sup>3</sup> Představená cvičení rozvíjejí tvořivé postupy řešení vědeckých úkolů a také osobnost řešitele rozšiřováním jeho kompetencí, jež zužitkuje nejen při tvorbě odborných textů.

Jelikož základem technik, jež zde představujeme a používáme v seminářích, je **nácvik** určitého postupu, jsou konkrétní cvičení logicky zaměřena na **úvodní stadia** řešení úloh (tzn. před tím, než se postup zvnitřnil, zkrátil a zautomatizoval). Je tudíž běžné, že v seminářích manipulujeme s předměty, mluvíme nahlas, diskutujeme, aplikujeme rozvíjené postupy řešení a detailně své kroky kontrolujeme. Dítě, které při nácviku počítání přeskočilo některý vývojově nižší stupeň řešení (fázi přesouvání knoflíků z jedné hromádky na druhou a fázi hlasitého vyjadřování), obvykle neví, jak úkol spočítat.<sup>4</sup> Stejně tak **student, který neprošel při nácviku tvorby odborného textu všemi fázemi řešení, může mít s řešením problém. Náš postup by se proto dal chápat jako náprava nebo zdokonalení dosavadních návyků**

---

<sup>1</sup> Tento stav dokládá např. Marie Čechová vlastními zkušenostmi, které nasbírala při vedení studentských prací a při redakčním posuzování článků: **Vysokoškoláci mají potíže s tvorbou odborného textu**, neboť nejsou na tuto práci připravováni, naposledy prochází slohovou přípravou na střední škole, mnozí (vlivem neodpovědnosti středoškolských češtinářů) na škole základní. Čechová je přesvědčena o „**potřebě přípravy mladých odborných pracovníků na tvorbu odborného textu**“ (Čechová, Marie. Postup při tvorbě odborného textu. *Český jazyk a literatura*, 1994–1995, roč. 45, č. 7–8, s. 156–162.)

<sup>2</sup> Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 30.

<sup>3</sup> Viz výše.

<sup>4</sup> Srovnej: Čáp, s. 224.

**spojených s tvorbou textu.** Případají-li někomu tyto metody „školkové“, příliš hravé, málo vážné, a proto nevhodné do univerzitního prostředí, musíme zavčas zdůraznit, že tyto postupy souvisí s návratem do „bodu nula“ – první fáze nácviku, na jehož konci je kvalitní, seriózní a (díky zvoleným metodám) pravděpodobně jedinečný odborný komunikát.

## Tvůrčí vs. vědecké

Řekne-li se „vědecká práce“, mnozí si představí zdlouhavou a nudnou činnost, jejímž výsledkem je strohý a suchopárný text. Jak vznikla tato představa? Jsou strohost a suchopárnost jedněmi ze základních atributů odborného vyjadřování? Může být vědecká práce vůbec tvůrčí? A kývneme-li, že může, nedostáváme se do rozporu s racionálním charakterem vědeckého poznání?

Zaměříme se nyní na vyvracení některých nepřesných představ o využití tvůrčích technik ve vědecké práci. Jedna z účastnic na začátku semináře *Tvůrčí psaní a vědecká práce* vyjádřila nedůvěru:

- Stále pochybuji, zda lze tvůrčí psaní při vědecké práci využít. Ta je pro mě stále spíše rozumovou záležitostí a prací s fakty.

Vědecká práce je samozřejmě založena na rozumu, faktech, analýzách a dalších odborných nástrojích. Na této skutečnosti nehodláme a ani nemůžeme nic měnit. Hovoříme-li o tvůrčím psaní ve vědecké práci, máme tím na mysli soubory cvičení zjednodušující přípravu odborné práce, samotné psaní, případně též prezentaci odborného textu s pomocí technik rozvíjejících tvořivost a řešení problémů. Tyto techniky jsou de facto univerzální. V naší práci je používáme k tvorbě odborného textu, jenž **odborným samozřejmě zůstane**. Jestliže cesta k němu bude tvořivější, jistě se neproviníme proti žádnému „akademickému desateru“. Použití technik tvůrčího psaní tedy není nijak v rozporu s požadavky vědeckého výzkumu.

**Hravost** tvůrčích technik je pravděpodobně ona největší překážka, přes kterou se zastánci přísně vědeckých metod nedokážou přenést, pravděpodobně proto, že je (např. oproti tvořivosti a fantazii) v přímém rozporu s vážností vědeckého přístupu. Hra je ale důležitým stavebním kamenem našich postupů, nejen ozdobou a lákadlem, proto se jí nemůžeme vzdát.

Herní postupy mají přínos psychický i metodický:

- Hravá cvičení probouzejí pozitivní emoce (radost, smích, úleva), pomáhají tak pisatelům zbavit se stresu a počátečních obav, uvolnit se, získat motivaci a sebedůvěru.<sup>1</sup> Důvodem, proč lektori tvůrčího psaní usilují o pozitivní naladění svých žáků, není ani tak jejich altruismus, jako spíše podstata samotného psaní. Psaní je intimní činnost založená na vnímání vnitřních pocitů a myšlenek a jejich převádění do slov, proto je uvolnění všech smyslů a správné naladění více než žádoucí.<sup>2</sup>
- Hra jako součást nácviku psaní odborného textu (např. tvorby definice) nebo nácviku řešení určitého problému (např. hledání tématu) usnadňuje studentům osvojování

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Výuka tvorby textu na vysoké škole. Universitas*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 16.

<sup>2</sup> Srovnej: *ibid.*



konkrétních postupů a technik. To, co se naučíme formou hry, obvykle nezapomínáme. Jediné nebezpečí tkví v dokonalosti herního postupu: uvolnění může být totiž kompletní, tedy takové, že se studenti učí, aniž by věděli, že se něco učí.

Proto je zapotřebí cvičení doplnit reflexí – sumarizací přínosu dané aktivity.

Ostatně sama hra není tak nezkrotná, jak si představujeme, protože bývá řízená pravidly, bez nichž by nemohla probíhat a ani vzniknout.<sup>1</sup>

Zastavme se ještě u protikladného charakteru adjektiv v názvu této podkapitoly. Pokusíme se doložit, že tvořivost, fantazie a subjektivita nejsou tak tabuizovaná témata ve vědecké činnosti, jak by se mohlo na první pohled zdát. Známe totiž nejen tvořivost uměleckou (divergentní myšlení pravé hemisféry), ale i **tvořivosti vědeckou** (konvergentní myšlení levé hemisféry)<sup>2</sup>, proto i techniky založené na získávání informací z jednotlivých částí mozku (clustering, mindmapping) jsou nezbytné postupy pro zodpovědné prozkoumání vědeckých problémů. **Fantazie**, která se primárně pojí s uměleckou oblastí, **má ve vědeckých odvětvích své místo**: „jasnozřivostí, představivostí musí být nadáni zrovna tak vědci a badatelé, třebaže se o nich někdy povrchně usuzuje, že jejich způsob myšlení je striktně stanoven bariérami poznání“<sup>3</sup>. Můžeme jít ještě dále a říci, že **věda by bez fantazie nemohla existovat**. Ne snad v tom smyslu, že by byla „produktem rozmarů fantazie nebo uměleckou vizí“<sup>4</sup>, ale proto, že „myšlení nemůže být rutina, má-li být myšlením, a myslet svůj svět dokážeme jen tehdy, když se nevzdáme své obrazotvornosti“<sup>5</sup>. A půjdeme-li ještě dále, můžeme mezi vědou a imaginací udělat rovnítko, protože je to věda sama, která je nadána tvořivostí, která neustále hledá nové otázky, přístupy a vymýšlí nová pojetí: „**Věda je především schopnost imaginace.**“<sup>6</sup>

Když jsme rozporuplnou otázku „Může být vědecká práce tvůrčí?“ položili studentům na konci našeho semináře, byli jsme potěšeni, jak lehce se s ní vyrovnali:

---

<sup>1</sup> Srovnej: Studený, Jiří. *Drama jazyka.*, s. 10.

<sup>2</sup> Fišer. *Tvůrčí psaní*, s. 10.

<sup>3</sup> Šuleř, Oldřich. *Třináctá komnata. Povídaní o literatuře a tvůrčím psaní*. Praha, Mladá fronta, 2007, s. 161.

<sup>4</sup> Horyna, Břetislav. *Teorie vědy. Úvodní poznámky*, s. 138. (In Horyna, Břetislav – Krob, Josef. *Cesty k vědě: jak správně myslet a psát*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 122–138.)

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*, zvýraznění PP.

Nemohu posoudit, nakolik může být tvůrčí práce založená na exaktním měření a výpočtech. Avšak v ostatních případech lze jistě na danou tematiku (problematiku) pohlížet z různých úhlů pohledu (tvůrčím způsobem). Záleží na kreativitě pisatele (tvůrce). Podle mého názoru by nebylo od věci tvůrčí schopnosti rozvíjet a podporovat. Kdyby například vznikla jednotná osnova pro vedoucí odborných prací (konzultanty), kteří by při prvních konzultacích pisateli (tvůrci) zadávali úkoly „navíc“, aby mu poskytly i jiné pohledy na problematiku, a tím jim poskytli vyšší míru objektivitu. (Veronika)

Podle mého názoru vědecká práce tvůrčí být dokonce musí. Pokud se člověk rozhodne věnovat se odborné činnosti, vychází to z jeho vnitřních tužeb a přání, tím pádem odborná práce uspokojuje jeho duševní touhu po činnosti a svým způsobem naplňuje kousek jeho „já“. Vědecká práce je tvůrčí činností, pokud svého tvůrce fascinuje, baví a přináší mu radost. (Vladimíra)

Vědecká práce a tvůrčí? Ne může, spíš musí, řekl bych, aby se nestala zbytečnou. Ale možná jen špatně chápu význam pojmu tvůrčí. Každopádně vědecká práce musí přinášet něco nového (a pokud možno užitečného). Objevovat nové skutečnosti nebo se novým způsobem dívat na ty staré – vždyť k čemu by bylo znovu opakovat dávno řečené? Pro mě osobně už v takovou chvíli jde o nezpochybnitelný projev tvůrčí činnosti. (Jakub)

Pro mě vědecká práce být tvůrčí musí. Pokud by nebyla, tak bych vlastně jen přeformuloval myšlenku někoho jiného a přinášel už objevené. Aby pro mě byla práce smysluplná, musím mít pocit, že sám aktivně něco vytvářím. Že popisuji něco nepopsaného a přináším něco nového. Že se čtenář opravdu dozví něco, co dřív nevěděl. (Miloslav)

Domnívám se, že vědecká práce může být tvůrčí. Troufám si říct, že by dokonce měla být tvůrčí. Každý autor vědecké práce se snaží získat nové poznatky, které „tu ještě nebyly“. Chce přijít s něčím novým, co ještě není zpracované. Pak poznatky dále rozvíjí, zamýšlí se nad novými možnostmi a tím vytváří něco nového. (Kateřina)

Všichni studenti nahlízejí na psaní jako na tvůrčí akt. V tomto duchu se shodují i na skutečnosti, že psaní vědecké práce tvůrčí být musí, má-li text přinášet nové informace. Tvořivost tedy vyzdvihují jako důležitou součást myšlení a přípravy odborného textu (sběru informací, hledání nových perspektiv, tvorby řešení apod.). Zároveň si uvědomují, že kompozice odborného textu nemůže být přehnaně kreativní (obrazná a květnatá), i když je zřejmé, že každý text prozrazuje svého tvůrce (jeho osobitý styl).

Tento posun odborných komunikátů na ose objektivita – subjektivita reflektují i novější stylistické příručky<sup>1</sup>. Ačkoliv objektivita vždy patřila mezi charakteristiky odborného stylu, nacházíme v novějším pojetí obhajobu jisté míry subjektivity i v odborných komunikátech, což jistě souvisí s jiným pohledem na vědu i samotného badatele. Věda je procesem, způsobem myšlení, diskuzí; badatel hraje v tomto procesu důležitou roli, a nelze proto přehlížet jeho osobnost, emocionalitu i iracionalitu.<sup>2</sup> Badateli jen těžko zakážeme používat intuici, zapojovat představivost, mít citový vztah k předmětu bádání a estetické prožitky, prožívat vzrušení při procesu poznávání a radost z výsledků.<sup>3</sup>

Je samozřejmě třeba odlišovat procesy a postupy od vědeckého diskurzu<sup>4</sup> – odborný text nemůže překypovat obraznými vyjádřeními nebo hýřit vtípem, může však místy (v rovině

<sup>1</sup> Např. Čmejrková – Daneš – Světlá. *Jak napsat odborný text*, s. 219.

<sup>2</sup> Srovnej: ibid.

<sup>3</sup> Srovnej: ibid.

<sup>4</sup> Srovnej: ibid.

stylu, slovní zásoby, myšlení apod.) prozrazovat individualitu svého tvůrce. Subjektivní aspekt vědeckého stylu je sice stále kritizován, přesto se teoretici na opačné straně barikády domnívají, že „osobitost a živost jsou ve vědeckém stylu na místě a lze jich dosáhnout i při žádoucím (avšak nedogmatickém) respektování základních principů výstavby vědeckých textů“<sup>1</sup>.

Pokud chceme vytvořit kvalitní text, prověřit všechny aspekty zkoumaných jevů, popřípadě objevit nepoznané, pak bychom měli využít **všechny dostupné techniky**. Ty **tvůrčí jsou nejen snadné, ale i výhodné**, neboť pomáhají splnit naše badatelské cíle a zároveň nám tuto činnost zpříjemňují. Ostatně je to právě tvořivost, která dělá vědu vědou, která vědce nutí měnit zažitá postupy a posouvat se vždy o něco dál, proto je využívání tvůrčích technik ve vědecké práci nejen **výhodné**, ale i **přirozené a žádoucí**.

---

<sup>1</sup> Ibid.

## 2. PŘÍPRAVA ODBORNÉ PRÁCE

V této kapitole se zabýváme činnostmi, které předcházejí samotnému psaní a které, jsou-li zodpovědně provedeny, podstatně usnadní následnou tvorbu textu. Jednotlivé přípravné fáze budou řazeny chronologicky. Představíme si cvičení prozkoumávající pisatelovo naladění na nadcházející aktivitu (tvorbu odborného textu), včetně jeho motivace (podkapitola 2.1 a 2.2), dále pak techniky hledání a formulace tématu (podkapitola 2.3), plánování (podkapitola 2.4), sběru nápadů (podkapitola 2.5) a techniky zabývající se sběrem, zpracováním a archivací materiálu (podkapitola 2.6).

Každá z těchto činností bude doplněna minimálně jedním tvůrčím cvičením zaměřeným na nácvik metod a postupů vedoucích k úspěšnému zvládnutí dané problematiky. Cvičení jsou založena na heuristických technikách, jež kromě vynalézavosti (zaměřené na hledání různých řešení) procvičují též imaginaci. Jak ale bylo objasněno na předchozích stranách, jejich hravá forma není v rozporu se seriózním charakterem vědecké činnosti.

Většina cvičení, která si v této a v dalších kapitolách představíme, lze libovolně variovat a zaměňovat – tzn. používat k jiným než představeným účelům. I tato vlastnost patří k pozitivům tvůrčích metod.

Cvičení byla převážně realizována v seminářích *Tvůrčí psaní a vědecká práce a Tvorba literárněvědného textu*, některá byla použita v seminářích *Literární teorie a tvůrčí psaní* a také v letních dílnách tvůrčího psaní v Náměšti nad Oslavou<sup>1</sup>. Ukázky proto pocházejí od studentů uvedených seminářů, případně účastníků dílen.

---

<sup>1</sup> Seminář *Tvůrčí psaní a vědecká práce* probíhá od roku 2003 na ÚČLK FF MU pod vedením Zbyňka Fišera, Jitky Cholastové a Pavly Pazderníkové, seminář *Tvorba literárněvědného textu* je jeho povinnou variantou od r. 2008. Seminář *Literární teorie a tvůrčí psaní* byl realizován na stejném pracovišti (2006, 2007). Letní dílny tvůrčího psaní při festivalu Folkové prázdniny v Náměšti nad Oslavou vede autorka od roku 2002. Nebude-li uvedeno jinak, je autorem cvičení v této kapitole Zbyněk Fišer.

## 2.1 VÝCHOZÍ POCITY A POZNATKY

Dříve než se pustíme do prvního „ohledání“ tématu vědecké práce, měli bychom prozkoumat naše rozpoložení. Co když se nám zrovna nechce psát žádný odborný text? Co když se nám vůbec nechce psát? Nebo co když zrovna nechceme vůbec nic dělat? Následující cvičení nám pomohou rozepsat se a zároveň odhalit jakékoliv překážky, které stojí mezi námi a očekávaným textem. Nejrůznější bloky mohou totiž závažně bránit tvorbě textu, proto je třeba o nich vědět a pracovat na jejich odstranění; každopádně jim musíme naši tvůrčí aktivitu přizpůsobit.

Cvičení, jehož cílem bylo zjistit, jaké pocity mají pisatelé „na startu“ (tzn. v úvodu jejich vědeckého snažení), jsme zařadili do úvodní hodiny seminářů *Tvůrčí psaní a vědecká práce* (dále jen *TPVP*) a *Tvorba literárněvědného textu* (dále jen *TLVT*). V různých semestrech jsme jej takto variovali:

- Automatický text „Jak se cítím na startu?“ (do jarního semestru 2006);
- První pocity ve verších (podzimní semestr 2006);
- Akrostich START (2007);
- Akrostich ZAČÁTEK (jarní semestr 2008).

### Automatický text „Jak se cítím na startu?“

Automatické texty vznikají technikou s příznačným názvem: **automatické psaní (free writing)**<sup>1</sup>. Při automatickém psaní pisatel zaznamenává své asociace volně – tedy bez vědomé kontroly (necenzuruje obsah textu, neopravuje gramatické chyby, neprovádí stylistickou korekci apod.). Oddělení korekční fáze od produkční je největší výhodou této techniky. Běžný postup, kdy naše myšlenky zkontrolujeme po formální a obsahové stránce dříve, než je umístíme na papír, často vede k zavržení a ztrátě některých nápadů právě proto, že u jejich zrodu sedí přísný korektor s červeným inkoustem. Navíc: přirozený způsob vyjadřování se vyznačuje specifickou strukturou a rytmem, slova mají zvuk – „hlas“, jenž je hlavním zdrojem síly textu.<sup>2</sup> Toto jsou jedinečné vlastnosti, které z textu tvoří **váš** text. „Automatický text [...] vyrůstá z celého našeho života, ze všech našich pohybů, myšlenek a slov. Je plodem naší bytosti v její totalitě.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Peter Elbow, který tuto techniku přibližuje v knize *Writing Without Teachers* (první vydání 1973), uvádí kromě názvu freewriting také názvy: automatic writing (automatické psaní), babbling (blábolení) nebo jabbering (brebentění). Elbow, Peter. *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press, 1998, s. 3–11.

<sup>2</sup> Peter Elbow, ibid.

<sup>3</sup> Novák, Ladislav. *Malý slovník naučný*. Praha: Dybbuk, 2007, s. 11.

Je důležité před psaním zdůraznit, že automatické texty jsou psány pro vlastní potřebu a budou předcítány pouze tehdy, bude-li pisatel sám chtít. Jedině za takového ujištění se pisatelé opravdu uvolní a volně asociují. Studenti obvykle své texty číst nechtějí, jsou ale ochotni podělit se o ukázky z napsaného (pozoruhodné nápady, věty nebo např. verše, jež v textu našli). Jestliže chce lektor s texty pracovat (přestože nelze počítat s jejich prezentací), může tvorbu automatických textů doplnit úkolem, v němž pisatele požádá, aby text shrnuli vlastními slovy.

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 textů je 15–20 minut). Krátký časový limit pro začátečníky svědčí o tom, že tato technika psaní není zcela jednoduchá. Pisatelé by totiž měli po celou tuto dobu **skutečně** psát. Tento způsob se někdy označuje jako psaní v tempu – 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 škrtili.<sup>1</sup> Tužka by se měla stále dotýkat papíru a směřovat dopředu. Jestliže během tohoto cvičení pisatel neví, co psát (což se stává poměrně běžně, pravděpodobně proto, že nejsme na tento typ produkce zvyklí), je možné zopakovat poslední slovo, větu, zadání úkolu nebo pojmenovat tento problém („už nevím, co psát“, „nic mě nenapadá“ apod.), dokud se asociace opět nerozběhnou.

Automatické psaní se v kurzech tvůrčího psaní obvykle používá k následujícím účelům<sup>2</sup>:

- Rozcvička na začátku psaní.

Automatické psaní bývá velmi často zařazováno na začátek každé lekce, neboť touto technikou se pisatelé dokážou uvolnit, rozepsat a zároveň vnitřně přeladit na nadcházející aktivitu.

- Hra za účelem zábavy.

Hra funguje obdobným způsobem jako rozcvička – pisatelé se při ní uvolní, odpočinou si (např. mezi dvěma těžšími úkoly) nebo se na nějakou složitou aktivitu vnitřně připraví.

- Sebereflexe. Odstranění blokády a jiných negativních stavů.

---

<sup>1</sup>Ladislav Novák pisatele automatického textu přirovnává k **jezdci na divokém koni bez uzdy a bez sedla**. „Nemůže jej ovládat, ale nesmí z něho spadnout.“ (Ibid.)

<sup>2</sup>Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*, s. 56.

Pisatelé píší o sobě – popisují svůj momentální stav, vztah k něčemu, někomu apod. Absence cenzury dovoluje odkrýt a pojmenovat pravé příčiny těchto jevů, případně naznačit jejich řešení. Jestliže během sebereflexe odhalíme např. blokádu, která brání psaní, můžeme ji automatickým textem odstranit, vypsát se z ní tím, že o ní budeme psát.

- Získání jazykového materiálu.

Pisatelé přirozeným, jednoduchým a rychlým způsobem vytvoří text, jenž může být zásobou podnětných slov, slovních spojení nebo vět.

- Získání nápadů.

Pisatel (obdobně jako v předchozím případě) bezprostředně, jednoduše a rychle vytvoří text, který může obsahovat řešení nějakého problému nebo např. téma jeho bakalářské práce.

Kromě právě zmíněných aplikací ve výuce lze tuto techniku použít mimo lekce – k celkovému vylepšení psaní, za předpokladu, že automatické psaní provádíme pravidelně (P. Elbow doporučuje alespoň třikrát týdně).<sup>1</sup> Mnoho lektorů a autorů se ostatně k podobné praxi přiznává. Obdobnou funkci (vylepšení stylistických dovedností) může vlastně plnit jakékoliv pravidelné psaní – např. tvorba deníku, jenž je nejběžnějším reprezentantem rituálního psaní.

Automatický text nemusí mít žádné zadání, chceme-li jej však využít k některému z výše popsaných účelů, je dobré zadání vhodně zvolit. Např. následující text *Jak se cítím na startu?* plnil roli rozcvičky a zároveň ideálně zmapoval momentální rozpoložení pisatelů. Automatický text *Co chci psát? Proč to chci psát?* byl kromě sebereflexe zaměřen i na hledání námětů. K odstranění blokády bychom mohli použít např. otázku *Proč nemůžu psát?* Otázka je vhodná forma pro témata těchto textů, neboť nutí pisatele odpovídat a neodbíhat od tématu, 1. os. sg. nedovoluje otázku zobecnit – otázka je zacílena na pisatelovo „já“.

---

#### **Automatický text „Jak se cítím na startu?“**

Zadání: Napište automatický text o svých pocitech na startu. 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.

---

Ukázky:

Nervozita, zrychlený tep. Nevidím daleko dopředu, co je asi za zatáčkou, zvládnou to? Nebude to moc do kopce? A co ostatní? Budu jim stačit? Určitě vyletí jako rakety a já se budu teprve rozkoukávat. Možná i stát. Ale snad to nebude tak hrozný, nejsem přece žádná bábovka, rozměklá, bláto, jak říkal učitel Hojka, když při těláku promáčkával svaly. Stáli jsme v řadě a většinu řekl: bláto. (Martina)

---

<sup>1</sup> Srovnej: Elbow, Peter. *Writing Without Teachers*, s. 3–11.

Je mi zima nebo teplo židle je tvrdá chce se mi spát vzpomínám na včerejšek byla to nuda čekám že mě něco napadne ale píšu jen tak co vidím žlutá lavice poškrábaná venku cosi píská teď to přestalo už to zas začalo co to je? Nějací ptáci asi už nevím co mám psát dál je tu moc těžkej vzduch mělo by se otevřít okno (Pavlína)

Martinin text obsahuje mnoho otázek a pochybností o osobních kompetencích:

- Zvládnou to?
- Budu stačit ostatním?

Všechny tyto nejistoty jsou přirozené a doprovázejí každou fázi práce. Mezi další často kladené dotazy tohoto typu patří:

- Co když nemám na to, abych napsal(a) vědeckou práci většího rozsahu? Dá se to poznat? Co se s tím dá dělat?
- Co když pro mě téma ztratí smysl?
- Co dělat, když se zaseknu?
- Mám strach, že mi při psaní dojdou slova a nebudu vědět, co dál napsat, abych se neopakoval(a).
- Můžu vůbec napsat tak dlouhou práci?
- Jak poznat, že je práce kvalitní?

Automatický text pomáhá pochyby odhalit a pojmenovat, a tím i umožnit jejich zodpovězení. Zároveň, při četbě automatických textů v hodině, respektive jejich částí (neboť předčítání je dobrovolné), studenti zjistí, že obdobnými pochybnostmi se může trápit každý pisatel.

Pavlína vytvořila vzorový automatický text. Zaznamenala myšlenky tak, jak proudily její hlavou, bez interpunkce a jiné gramatické korekce. Tento text představuje další typickou skupinu automatických textů, v nichž pisatelé zmiňují svůj fyzický stav („je mi zima nebo teplo, je tu moc těžkej vzduch“). Dobrá fyzická kondice společně s dobrým psychickým rozpoložením jsou předpokladem k tvořivé činnosti, naopak nepříznivý fyzický a psychický stav (ať už obyčejný nedostatek kyslíku, nebo nejistota) naši aktivitu blokuje. Toto jsou dobře známé zákonitosti<sup>1</sup>, velice snadno na ně však zapomínáme, když se nám nedaří psát a když pro naše nezmary hledáme komplikovaná vysvětlení. I v tomto případě automatický text plní svoji funkci – pisatelé se rozeptají, a odstraní tak své negativní pocity, což dokládá i Pavlína ve své reflexi automatického textu:

- ☛ Tohle je nejlepší způsob, jak začít – rozeptat se, zbavit se únavy a stresu z toho, že nevím, co psát.

---

<sup>1</sup> Tyto jevy vysvětluje i pyramida potřeb A. Maslowa. Nejsou-li uspokojeny potřeby umístěné hierarchicky níže (potřeby fyziologických nutností, bezpečnosti, přináležitosti, lásky a úcty), nedojde k uspokojení vyšších potřeb (potřeby seberealizace a estetických potřeb). (Viz výše, kap. 1.2 TVŮRČÍ PSANÍ: Tvořivost)



Studenti velmi často reflektují své fyzické a psychické rozpoložení i v deníku, který si během semestru vedou jako doplněk k výuce: „Na seminář jsem tentokrát úspěšně dorazil, byť s notným přemáháním, tabletkou Paralenu, kartónem papírových kapesníků v batohu a 38 °C v těle. Neměl jsem náladu vstát z postele, natož cokoli aktivně dělat.“ (Jaromír, 22. 3. 2007). Z ukázky vyplývá, jak důležitý vliv mají zmiňované faktory na tvořivý proces. Na odbourávání negativních pocitů se vedle automatického textu (a podobných cvičení) podílí i vstřícný přístup pedagoga, kooperace studentů a celková přátelská atmosféra v semináři. Dokladem je záznam ze stejného deníku: „Seminář probíhal velice nevázanou formou. Cítil-li jsem se na jeho začátku mizerně, po první hodině mi bylo veselo navzdory bolehlavu i horkosti.“

### První pocity ve verších

Tento úkol je z představovaných tří rozcvíček nejsložitější a určený spíše pokročilejším tvůrcům. Veršovaná forma je tu totiž omezena pouze tématem. Obvykle zadání tvůrčích cvičení začleňují více determinant – je např. určen počet veršů, počet slov na řádku (někdy jsou slova rozmístěna tak, že tvoří konkrétní obrazce), může být zadáno např. poslední slovo nebo omezen výběr slov podle slovních druhů, prvních písmen apod. Tato omezení paradoxně usnadňují tvorbu textu. Zejména v úvodní hodině tvůrčího psaní bychom měli dávat přednost méně náročným úkolům, neboť na prvním setkání ještě neznáme schopnosti svých studentů a ani oni sami se nestihli blíže seznámit mezi sebou, nedokážou předvídat reakce kolegů a nevědí, co si mohou jeden před druhým dovolit a jak volný průběh svým fantaziím mohou dát.

---

#### První pocity ve verších

Zadání:

Pokuste se vyjádřit své ranní<sup>1</sup> pocity ve verších.

---

Ukázky:

|                           |       |                             |
|---------------------------|-------|-----------------------------|
| Slunné nebe, já tu blednu | Spát. | Dnes se cítím celkem prima, |
| Inspirace v nedohlednu    | Spát. | i když venku byla zima.     |
| Osm ráno, tvůrčí psaní    | Spát. | Čeká mě teď tvůrčí psaní,   |
| Venku zpívá kos.          | Spát. | snad to bude dobré hraní.   |
| (Eva)                     | (Jan) | (Eva)                       |

I mezi těmito texty nacházíme obdobné náměty jako u předchozího automatického textu – negativní pocity fyzické i psychické („spát-spát-spát-spát“, „já tu blednu“), dokonce i tematizovanou tvůrčí neschopnost („inspirace v nedohlednu“). Třetí text obsahuje převážně

---

<sup>1</sup> Blokovaná výuka semináře TPVP začínala v 8:20.

pozitivní pocity. V každém semináři se optimistické texty objevují, vždy však tvoří menšinu. Pravděpodobně z toho důvodu, že obava je přirozenější reakce pisatele před neznámým úkolem.

## Akrostich START, ZAČÁTEK

Akrostich je básnická forma populární zejména v antické, středověké a renesanční poetice. Počáteční písmena (případně slabiky) za sebou následujících veršů akrostichu tvoří slovo nebo větu – např. heslo, pozdrav, jméno autora nebo člověka, jemuž je báseň věnována<sup>1</sup> (dříve zejména krásným dámám na dvorech středověké šlechty). Vedle tohoto „pravého akrostichu“ existují i další varianty představené formy – např. alfabetický akrostich neboli abecedáriu (písmena v něm následují v abecedním pořádku), mezostich (tvořený z prostředních písmen verše), telestich (z posledních písmen verše) nebo např. nejrafinovanější forma zvaná akroteleuton, jehož počáteční písmena shora dolů dávají stejné slovo jako koncová písmena zdola nahoru.<sup>2</sup>

Hravá forma akrostichu se přímo nabízí pro využití v tvůrčím psaní. Můžeme jej použít jako zábavnou rozcvičku. Velmi výhodný je pro úvodní lekci, ve které studenti tvoří akrostichy na svá vlastní (křestní) jména a pokouší se o svoji charakteristiku. Tyto lyrické miniportréty uvolní atmosféru a fungují jako seznamovací cvičení. Pro potřeby odborného psaní můžeme tvořit akrostich např. ke klíčovému slovu a prozkoumat naši znalost tématu, případně objevit nové poznatky.<sup>3</sup>

---

### Akrostich START (varianta: Akrostich ZAČÁTEK)

Zadání:

Napište akrostich na slovo START (ZAČÁTEK<sup>4</sup>), ve kterém se pokusíte vystihnout své pocity „na startu“, tedy na začátku tohoto semináře.

---

Ukázky:

I mezi akrostichy převažují ty, které zmiňují strach a nejistotu:

|   |   |
|---|---|
| Samozřejmě jsem zvědavá.<br>Trochu únavy pociťuji.<br>Asi jsem i trochu vystrašená z očekávání, co bude.<br>Rozpačité ráno.<br>Tlukot srdce<br><br>(Zuzana) | Strašné očekávání<br>Tváře nových lidí<br>Akrostich, co to je<br>Rýmovat se nebude<br>Trochu moc přemýšlení po ránu<br><br>(Gabriela) |
|---|---|

---

<sup>1</sup> Srovnej: Akrostich (*Slovník literární teorie*. Redigoval Štěpán Vlašín. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 14.)

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Cvičení *Akrostich ke klíčovému slovu* bude představeno v kapitole 2.3.

<sup>4</sup> Autorka varianty: P. Pazderníková.

|  |  |
|--|--|
| <b>Skvělý začátek</b><br><b>Tak trochu mám strach</b><br><b>Ale neboj, o nic přece nejde</b><br><b>Radši se pořádně soustřed'</b><br><b>Taky s tím musel začít... žádný učený z nebe nespádl...</b><br><br>(Petra) | <b>Začátky jsou těžké.</b><br><b>Ale konec dobrý, všechno dobré.</b><br><b>Čekám, zda se neztrapním.</b><br><b>Ále!</b><br><b>Ted' se všichni pokusíme</b><br><b>Experimentovat se svou myslí.</b><br><b>Kdoví jak to dopadne.</b><br>Shrnutí: Jsem trochu nervózní, ale zároveň zvědavá na tento kurz. (Olga) |
|--|--|

Opět nacházíme texty tematizující zdravotní stav, zejména únavu:

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Spal jsem jen pět hodin</b><br><b>Teplota je v normálu</b><br><b>Asi budu nemocný</b><br><b>Rty mě ráno pálily</b><br><b>Tak nějak se bojím chřipky</b><br><br>(Pavel) | <b>Složila bych hlavu</b><br><b>Trochu mi v ní duní</b><br><b>Akorát je škola</b><br><b>Radno soustředit se</b><br><b>To snad neuškodí</b><br><br>(Tereza) | <b>Zkraje hra</b><br><b>A co dál?</b><br><b>Činorodý seminář?</b><br><b>Á</b><br><b>Tak to asi znamená</b><br><b>Energie chybějící</b><br><b>Ke konci dne</b><br>(Veronika) |
|---|--|---|

Taktéž akrostichů s ryze pozitivním vyzněním je málo:

|   |   |
|---|---|
| <b>Směle se přihlásit na seminář</b><br><b>To je začátek úspěchu</b><br><b>A pak pokročit</b><br><b>Rozum si procvičit</b><br><b>Také se něco naučit</b><br><br>(Eva) | <b>Zas jednou</b><br><b>Akrostich</b><br><b>Čmárám.</b><br><b>Ách jo,</b><br><b>To zas bude</b><br><b>Evidentní</b><br><b>Konina.</b><br>Ten pokus o nevážnost by se dal brát tak, že jsem se cítil poměrně uvolněně – alespoň na své poměry. (Jakub) |
|---|---|

Cvičení funguje obdobně jako automatický text – odstraní úvodní obavy a umožní konfrontaci osobních pocitů s pocity ostatních účastníků semináře:

- ☛ Toto cvičení hodnotím jako pozitivní zejména z toho důvodu, že mi pomohlo setřást ze sebe obavy z očekávání neznámého a podělit se o své pocity s ostatními lidmi ze semináře. (Zuzana)

Akrostich i báseň „první pocity ve verších“ je vhodné doplnit druhým úkolem, s tímto zadáním: na základě akrostichu (básně) napište větu o tom, jak se dnes cítíte:

- Cítím se ospalá po noci, kdy jsem se neustále převalovala. (Tereza)
- Moc námahy po ránu, kdy se naplnilo strašné očekávání a tváře nových lidí se mnou tvoří nerýmovaný akrostich. (Gabriela)
- Z mého akrostichu je patrný odstup a mírný strach. Vždy se bojím něčeho nového. (Petra)

Lubomír odkrývá smysl tohoto postupu:

- ☛ Rozhodně lepší, než kdybych o tom měl mluvit přímo.

Přímá odpověď na otázku „Jak se dnes cítíte?“ by jistě byla méně promyšlená, méně upřímná, a tudíž i méně užitečná pro sebereflexi než odpověď automatickým textem, veršem nebo akrostichem. Nepřímý postup, postup oklikou – tedy jinou než běžnou cestou je ten správný postup, kterým rozvíjíme naši tvořivost a umožňujeme objevení nových řešení a odpovědí.

## Akrostich CÍL, KONEC

Každá cesta má svůj výchozí i koncový bod, proto i akrostich START (ZAČÁTEK) je přirozené doplnit jeho variací, kterou studenti vytvoří na závěr prvního setkání. Získáme tak dokumentaci prvních a posledních minut lekce, z níž můžeme vyčíst potřebné informace pro zpětnou vazbu: zda došlo k vylepšení uvedených pocitů, nebo jejich zhoršení; zda se splnila počáteční očekávání; zda setkání přineslo něco nového apod.

---

### Akrostich CÍL (varianta: Akrostich KONEC)

Zadání:

Vytvořte akrostich na slovo CÍL (KONEC<sup>1</sup>), ve kterém se pokusíte shrnout pocity na konci prvního semináře – v závěru setkání, na němž jste se poprvé zabývali vědeckou prací.

---

Ukázky:

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Cenné rady</b><br><b>I</b><br>Lepší pocit<br><br>(Gabriela)  | <b>Cílevědomě</b><br><b>I</b><br>Lehce<br><br>(Zuzana) | <b>Celkové</b><br><b>Informační</b><br><b>Leporelo</b><br><br>(Tereza) |
| <b>Končím</b><br><b>O</b> dcházím<br>Na další seminář<br>Evidentně to tu nebude špatné,<br>Což je fajn<br>Shrnutí: Dnešní blok pro mne byl příjemným překvapením. Práce byla svižná a zajímavá, takže mi nevadila ani jeho časová náročnost. (Vladimíra)        |  |  |
| <b>Konečná stanice! Dojeli zdárně</b><br><b>O</b> devzdávárna<br>Napjatě<br>Emotivně čeká<br>Co bude...<br>Shrnutí: Příjemně naplněné odpoledne je za námi, byla dobrá atmosféra díky snaze všech, zároveň jsou ale před námi další úkoly a povinnosti. (Adéla) |  |  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Co dělat?</b><br><b>I</b> já se ptám,<br>Luboši.<br><br>(Lubomír) | <b>Celkové vyčerpání</b><br>Intelektuální destrukce<br>Lživě si slibuji nápravu<br><br>(Eva) | <b>Konec?</b><br><b>O</b> pravdu!<br>Nashledanou<br><b>E</b> nergie<br>Cestuje v nedohledno<br>Seminář se mi líbil, ale jsem vyčerpaná a mám hlad. (Veronika) |
|--|--|---|

Akrostichy většinou ilustrují vylepšení atmosféry a nabytí znalostí (prvních pět ukázek), což pomáhá vytvořit pocit uspokojení z dobře vykonané práce.

U některých studentů mohou nabyté znalosti vést k filozofickým úvahám nad smyslem jejich vědecké činnosti (Lubomírův text). V tomto případě se jedná o pisatele

---

<sup>1</sup> Autorka varianty: P. Pazderníková.

dizertační práce, u něhož cvičení zařazená do prvního bloku vyvolala (spíše než pozitivní inspiraci) neodbytné nutkání konečně se věnovat svému textu a ne pouze cvičit „na prázdnou“:

- Váhám, jestli seminář dále navštěvovat, nebo ten čas využít přímo ke studiu. Myslím, že celkem vím, kde mě tlačí bota. Pojetí semináře je spíš pro diplomkáře než pro někoho, kdo už má diplomku za sebou. Nebo ne? Zatím jsem to nevzdal. (Lubomír)

Tato fáze napětí je důležitá pro tvůrčí činnost a je samozřejmě zapotřebí, aby ji vystřídalo uvolnění v podobě realizace nápadů. Pokud tomu tak není, pisatel může být konfrontován s podobnými pocity.

Poslední dva akrostichy opět tematizují fyzické rozpoložení, v tomto případě se jedná o pochopitelnou únavu způsobenou dlouhou výukou (seminář byl rozdělen do čtyř šestihodinových vyučovacích bloků).

I v případě tohoto cvičení je žádoucí akrostichy doplnit reflexí, a interpretovat tak pocity v nich obsažené.

### Automatický text „Co chci psát? Proč to chci psát?“<sup>1</sup>

Automatický text můžeme rovněž použít za účelem zmapování výchozí poznatků o tématu – tedy za účelem prozkoumání, jakému tématu by se chtěl pisatel věnovat a proč. „Proč“ je tu velmi důležité, neboť pátrá po naší motivaci, o níž můžeme bez nadsázky říct, že je potřebnou spoluautorkou našich výtvorů.

---

#### Automatický text „Co chci psát? Proč to chci psát?“

Zadání:

1. Napište automatický text, který odpovídá na otázky: Co chci psát? Proč to chci psát? Pište volně, vše, co vás napadá, protože text nebudete číst nahlas. Při psaní se nevracejte a text neopravujte. Jestliže nevíte, co psát, zopakujte poslední větu, dokud se vaše asociace opět nerozběhnou. Pište šest minut.
2. Jakmile text dopíšete, podtrhněte v něm (nebo jinak vyznačte) důležité informace a napište souvětí, které je odpovědí na úvodní otázku.

---

Tento postup nemusí vést k nalezení tématu. Často slouží k tomu, že si pisatelé uvědomí ideální vlastnosti odborné práce. V reflexích se většinou objevují stanoviska, z nichž vyplývá zodpovědnost budoucích autorů. Studenti se chtějí zabývat nějakým prospěšným tématem: chtějí psát „něco, z čeho by byl užitek, nejen pro hrstku vzdělaných“ (Martina); „něco, co by mělo smysl“ (Veronika, Adam). Výsledná práce má mít dobrou úroveň a má pisatele uspokojovat: „chci napsat kvalitní bakalářskou práci, na kterou budu pyšná“ (Silvie); „chci, aby mě téma bavilo, aby bylo srdečné, aby mi něco dalo“ (Barbora).

---

<sup>1</sup> Srovnej: Automatický text *O čem bych chtěla/chtěl psát*. (Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací FF MU*, s. 68. Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas*, s. 16–17.

Skutečnost, že pisatel tímto způsobem žádné téma neobjeví, může např. souviset s tím, že jej zatím žádná práce nečeká, že vlastně žádné téma nehledá. Například Petra, která je teprve na začátku studia, píše:

Zcela jistě na mě v nejbližší době čeká spousta referátů, esejů, seminárek. Je to ubíjející. Člověk se zabývá něčím, co nemá rád a musí. Obecně nesnáším povinné věci. Omezují mě a prikazují. Lepší je psát, co chci. Úvahy. Zamyšlení nad něčím. Jen když mám chuť a ne, když musím. Možná ještě do „práce“ – to má aspoň nějakou výhodu. Teda, když jako výhodu vidím i občasný příjem a ne jen pochvalu (nebo pokárání) od pedagoga. Psaní mi asi nikdy moc nešlo... to je asi věc, kterou bych ráda změnila. Chtěla bych být dobrá stejně tak, jako někdo operuje nebo zpívá. Mě neláká pódium nebo televizní obrazovka. Ale zůstat (byť jen jednou) zavřena v listech knihy. (Petra)

V reflexi pisatelka zdůrazňuje právě časový aspekt – potřebu znát termín odevzdání:

- Vzhledem k tomu, že jsem teprve v prvním ročníku a nemám v dosahu žádnou obsáhlejší práci, je můj automatický text poněkud pesimisticky zaměřený a jaksi bez zájmu. Což je (v mém případě) ovlivněno pouze načasováním. Mít těsně před odevzdáním bakalářky, měla bych jistě na vše zcela jiný názor. Ale jako jiní, i já umím pracovat jen pod tlakem termínů. (Petra)

Následující automatický text je ukázkou úspěšného objevení tématu, na němž autor opravdu pracoval v průběhu celého semináře:

esej k lit. 19. stol hroby mácha krchovský cynik, klavíry hrajou v kostece, rakev, hřbitov, tma, samota, mgr. straková je pěkná baba, hana je pěkná svině, hrady, kořen, fialový kabát se žlutými knoflíky, dýmař, hipík, noc na bezdězu, revoluce, smrt, poprava, šest minut, tento semestr žádnou větší práci nemám, sběr materiálu, ztrácím čas, je to jisté, měl bych s tím něco dělat, témat je mnoho, j. h. krchovský, n. holub, b. reynek, ch. bukowski, časopis musíme dodělat, granosalis je banda hovad, kwh by šel udělat vážněji, není problém nahodit to tam, hřbitov, rakev, smrt u J. H., dají ti mozek do břicha, hlavu vystelou kapesníky, ubrousky, bez krve, sebevražda, básník umřel mlád, já ne, underground, nezmapovaný, dr. Martin Pilař, polib mě v řit' (Jakub Chrobák), polský underground, překlady z polštiny, luděk marks, záviš, klišé, každý, nikdo, šlo by to? (Pavel)

Pavel své hledání takto komentuje:

- V téhle změti, zmatku myšlenek (předcházející týden byl pro mě existenciálně hrozný) jsem našel téma, které mě poslední dva roky velice fascinuje, a tím je hřbitov. Připadám si trochu jako Kopfrkingl, ale nepovažuji se za mentálně natolik vyšinitého. Každopádně bych mohl možná konečně dát myšlenku nějakou reálnou formu. V tomto semestru nemám moc seminárek, takže by nebylo na škodu dělat si něco jen tak pro sebe. Rozhodně by mě to více bavilo.

Odhaleny mohou být i nepříjemné skutečnosti. Např. Edita prostřednictvím automatického textu zjišťuje, že (ve 3. ročníku doktorského studia) se jí téma dizertace<sup>1</sup> vlastně přestalo líbit:

V příštích třech měsících chci psát odbornou stat' k tématu simultánního tlumočení. Je ale nejvyšší čas, a bych začala psát svou dizertaci. Její téma mě však přestalo zajímat (vlastně mě pořádně nezajímalo nikdy) a já postrádám motivaci k této práci. V podstatě nemám vůbec chuť pouštět se do nějakého vědeckého psaní, ale chápu to jako nutnost, jako další krok na mé budoucí cestě. Jsem ale doslova „zapálená“ pro jiné téma (simultánní tlumočení), než jaké mám zpracovat. Dlouho jsem zvažovala eventuální změnu tématu, ale

<sup>1</sup> Srovnání žurnalistického stylu německy psaných tištěných a online médií

nakonec jsem ji z pragmatických důvodů zavrhl, i když v hloubi duše cítím něco úplně jiného. Přesvědčuju teď sama sebe, že dokážu zpracovat téma, ke kterému nemám až tak vřelý vztah. (Edita)

Autorka svůj automatický text hodnotí následovně:

- ☛ Toto cvičení mi nevyjevilo nic nového, co bych o sobě ještě nevěděla. Přesto bylo přínosné, zkusit si dávat volný tok myšlenek rovnou, bez jakékoli korekce na papír. (Edita)

Cvičení samozřejmě nemusí vždy odkrývat něco nového. Užitečné je z jiného důvodu. Jakmile to, co jsme věděli nebo jen podvědomě tušili, napíšeme na papír, posouváme se v sebereflexi o krok dál. Možná blíž k nějaké důležité změně. Takový posun (i když zatím jen v rovině rozhodnutí) vidíme i u Edity. Pod automatický text dopisuje vykřičník a rozkazovací větu:

!Nebát se toho – změnit téma.

Lubomír píše, že má v tématu práce jasno:

- ☛ Toto jsem promýšlel už stokrát, ale budiž, po stoprvé je to možná užitečné: Chci psát dizertaci. Baví mě zkoumat, proč je jeden autor dobrý a druhý špatný.

Chci psát dizertačku. Proč? Už se s tím jebu dost dlouho. Ne, to není ten důvod. Přece jsem odešel z JAMU, odešel jsem z divadla, mě už nebaví psát o sobě, chci něco zkoumat. Ale zkoumat se dá i románem. Taky mě to napadlo u Macurova Čelakovského. Určitě bych si mohl dát zadání: Obrozenci píšou Rukopisy, a pak ho naplnit. To by mě bavilo, určitě. A taky bych pracoval s pramenama. Ale je to hlubší, myslím. Ne nadarmo jsem četl Wittgensteina. Fascinují mě pojmy. A jejich přesnost, jazyk a jeho přesnost. Baví mě to přikládání mřížky přesných pojmů na skutečnost. Baví mě zkoumat skutečnost. Možná napíšu román, nebo další hru, nebo něco. Ale až potom, co se trochu rozmyslím, co se mi podaří formulovat to, co mě na literatuře, pohádkách zajímá, proč je jeden autor dobrý a druhý špatný. Ano, to tam musí být, to je základ! Je to jako kruh, kolo, jako když tu spolu sedíme a každý něco přidá podle toho, jak umí, může. To jsou taky autoři pohádek! (Lubomír)

V jeho automatickém textu se však objevují i další témata, kterým by se rád věnoval. Ať už je promýšlel jako plnohodnotné konkurenty jednou nebo stokrát, má je tu před sebou a musí počítat s tím, že jsou pro něj určitým způsobem důležité, že budou pravděpodobně odvádět jeho pozornost a bojovat s dizertační prací o „právo na realizaci“.

Pisatelům, kteří žádné téma nemají, pomůže toto cvičení najít potenciální témata, jimiž by se mohli zabývat, případně alespoň pojmenovat vlastnosti takového „ideálního tématu“.

A konečně tomu, kdo téma má, může automatický text prozradit, zda je pro něj to pravé nebo zda by si měl hledat nové, inspirativnější téma:

- ☛ Je důležité uvědomit si, o čem budu psát a o čem chci psát, protože tyto dva postoje se mohou lišit. (Tereza)

## 2.2 MOTIVACE K PSANÍ

Výše jsme uvedli, že motivace je žádoucí spoluautorkou našich činů. Z psychologie víme, že může mít dvě podoby – hovoří se o motivaci vnější a vnitřní. K cíli nás totiž může hnát vidina finančního ohodnocení stejně dobře jako obyčejný dobrý pocit z vykonané práce. Teresa M. Amabileová<sup>1</sup> poukazuje na výhodnost motivace vnitřní – díky ní vzniká více kreativních nápadů a řešení a díky ní snáze překonáváme překážky.<sup>2</sup> Motivace je téměř nenahraditelná pro první fázi práce (Chci vůbec psát? Co chci psát a proč?), neobejdeme se však bez ní ani ve fázích dalších (Má cenu, abych v psaní pokračoval(a)? Má smysl, abych text dokončil(a)?).

### Výzkum motivace

Z výše uvedených důvodů je žádoucí podrobit naši motivaci detailnějšímu zkoumání, které pomůže odhalit naše priority a třeba i předejít možným budoucím selháním a zklamáním.<sup>3</sup>

---

#### Výzkum motivace<sup>4</sup>

Zadání:

Pokuste se do následující tabulky doplnit alespoň tři motivy – důvody, proč se danému tématu (člověku nebo aktivitě) chcete věnovat.

| OBLAST        | CHOVÁNÍ | 1. MOTIV | 2. MOTIV | 3. MOTIV |
|---------------|---------|----------|----------|----------|
| přítel/kyně   |         |          |          |          |
| dovolená      |         |          |          |          |
| peníze        |         |          |          |          |
| sport         |         |          |          |          |
| odborná práce |         |          |          |          |

---

<sup>1</sup> Teresa M. Amabileová je profesorkou na Harvard Business School. Původním vzděláním je chemička, v roce 1977 ale získala doktorát z psychologie na Stanford University. Nejprve se zabývala kreativitou jednotlivců, později svůj výzkum rozšířila na týmovou kreativitu a organizační inovace. Amabileová<sup>1</sup> zkoumala vliv pracovního prostředí na kreativitu a motivaci a přišla s následujícími složkami kreativity:

1. Dovednosti, které mají vztah k oboru.
2. Dovednosti, které mají vztah ke kreativě.
3. Motivace k řešení úkolu.

(Teresa M. Amabile. *Faculty and Research. Harvard Business School* [online]. [cit. 22. 9. 2008].

Dostupné z <<http://drfd.hbs.edu/fit/public/facultyInfo.do?facInfo=ovr&facEmId=tamabile%40hbs.edu>>.

Žák, s. 116–118.)

<sup>2</sup> Žák, s. 118.

<sup>3</sup> Motivací se zabývá i František Hrdlička v první kapitole svého *Průvodce po literárním řemesle*. Cvičení, které má prozkoumat motivaci jedince k psaní, je zadáno jako „rozhovor s vlastním já“, přičemž spouštěcí otázka může např. znít: *Zažil jsem dnes (v minulých dnech) něco, co mě vyvedlo z životního stereotypu?* Hrdlička nabízí pět možných okruhů odpovědí – motivací k psaní:

1. Jsem gramotný. Svými historkami dokážu pobavit každou společnost. Proč bych je nehodil na papír?
2. Chci se vyznat ze svých pocitů.
3. Nebudu mít klid, dokud se ze svého tématu nevypišu.
4. Chci se zviditelnit
5. Chci se podělit o své zážitky (postřehy).

(Hrdlička, František. *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní*. Praha: Akropolis, 2008, s. 9–18.)

Ačkoliv představné motivace souvisí spíše s literární tvorbou, je možné se inspirovat formou „rozhovoru s vlastním já“, kterou autor použil k odhalení daných motivací.

<sup>4</sup> Podle Kirsta – Diekmeyera, s. 99. Autorka cvičení P. Pazderníková.



Ukázka:

| OBLAST        | CHOVÁNÍ              | 1. MOTIV             | 2. MOTIV          | 3. MOTIV            |
|---------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| přítel/kyně   | mít rád              | láska                | nebýt sám         | založit rodinu      |
| dovolená      | odpočívat            | být s rodinou        | zažít něco nového | zapomenout na práci |
| peníze        | mít                  | nemít starosti       | žít na úrovni     | investovat          |
| sport         | pravidelně sportovat | být fit              | relaxace          | zachovat šatník     |
| odborná práce | napsat               | informovat veřejnost | ukončit studium   | zbavit se břemene   |

První čtyři příklady jsou samozřejmě rozcvíčkou, příklad pátý nás zajímá přednostně. Studenti by měli své odpovědi dále analyzovat – vysvětlit, proč zmínili právě takové motivy pro své jednání, proč je seřadili do takového pořadí nebo např. zda jsou takové podmínky pro ně přijatelné.

### Poloha tvořivého

*Poloha tvořivého* i následující cvičení (*Imperativ Piš!*) jsou pokusem o dodání motivace k psaní. Oba úkoly jsou inspirovány návody Ladislava Nováka<sup>1</sup> a v intencích této zvolené formy mají „navést“ pisatele k tvůrčím výkonům. Představená cvičení mohou pomoci odstranit nežádoucí bloky tím, že pisatele upozorní na chyby, které dělají, a že tvůrčům dodají energii, radost, či nový impuls k psaní.

---

#### **Poloha tvořivého<sup>2</sup>**

Zadání:

Inspirujte se Novákovými popisy erotomagických poloh a popište „tvořivou polohu“ – polohu tvořivého muže nebo ženy.

Napište, jak vypadá, jaké rekvizity, oblečení nebo podmínky jsou potřeba k její realizaci, jaké má účinky apod.

---

Ukázky textů Ladislava Nováka<sup>3</sup>:

#### *Poloha katastrofická*

Na jedné kolečkové brusli pokus se sjet tobogan, přičemž chodidlo druhé (bosé) nohy přidržuj oběma rukama. Doba, kterou strávíš v sádrových obvazech, patří k tomuto cvičení.

V pátek třináctého.

Dodává duchu mimořádné pružnosti.

#### *Poloha ochrnulého*

Zvolna a opatrně se kolébej v houpací židli.

Je nutné, abys měl rozhalenku. (Nohy můžeš mít zabalené do kostkovaného plédu.)

Na rozhledně za mlhy nebo nízké oblačnosti.

Proti závratím a zbrklosti.

---

<sup>1</sup> Novák, Ladislav. *Receptář*. Praha: Concordia, 1992.

<sup>2</sup> Autorka cvičení P. Pazderníková.

<sup>3</sup> Novák, Ladislav. *Receptář*, s. 21, s. 26.

Ukázky textů ze semináře:

*Poloha tvořivého*

Opři se zády o záda múzy a zavři oči. Uvolni se a sed' pohodlně, dýchej. Vnímej její dotek a intenzivně myslí na to, že ji chceš absorbovat povrchem těla, každým pórem. Prováděj v realitě rozšířeného vědomí, pod hladinou smyslů, v davu opuštěných těl. Pomáhá při rozervanosti duše, drsném pocitu potřeby si zakřičet.

(Kateřina)

*Poloha tvořivého*

Bez rozmyslu a bez zábran naskakuj do zdi a kochej se všemi sebou vyluzovanými zvuky. Po obdržení svěřací kazajky zvyšuj frekvenci naskakování. To prováděj u jakékoliv vhodné zdi.

Pomáhá uvolnit tvůrčí přetlak a utřídit myšlenky.

(Jakub)

*Jak vytvořit velkolepé dílo*

Místo: V osamělém domě s jinými podobně laděnými lidmi (maximálně dvěma), bez počítačových her, TV a telefonu

Bud'te neupraveni – učesaní jen ledabyle, noste nežehlené oblečení a pracujte zásadně v noci. Když vás přes den nikdo z vašich přátel neuvidí, budou si myslet, že jste zcela zaneprázdněni, a vy budete mít klid na práci. Také je nutno zablokovat či vyčerpat vlastní bankovní účet, aby vás nelákal bohémský život. Poloha dle potřeby (vsedě, vestoje).

(Veronika)

Texty kromě navádění ke konkrétní činnosti např. zaměřené na vstřebávání inspirace, případně zbavení se tvůrčího přetlaku (Kateřinin a Jakubův text)<sup>1</sup>, obsahují rovněž sumarizaci podmínek, jejichž zajištění, příp. dodržení je nutné k úspěšné tvůrčí aktivitě (Veronika). Pisatelka např. potřebuje k psaní klid, proto raději pracuje v noci, a ví, že bude výhodnější, když ze svého okolí odstraní vše, co by rušilo její koncentraci (nezainteresované osoby, TV, PC hry, telefon, peníze).

Pojmenování těchto osobních rituálů může výrazně pomoci samotnému tvoření. Jestliže víme, co k psaní potřebujeme a co naopak naše psaní blokuje, jsme na dobré cestě k vytvoření ideálního, tj. inspirativního stavu.

## Imperativ Piš!

---

### Imperativ Piš!<sup>2</sup>

Zadání:

Inspirujte se Novákovými imperativy a vytvořte vlastní verzi imperativu „Piš“. Tento imperativ se stane vašim magickým zaklínadlem, které v budoucnu využijete, kdykoliv budete potřebovat probudit svoji tvůrčí aktivitu.

K dosažení kýženého efektu je třeba znát imperativ nazpaměť a v případě potřeby jej několikrát zopakovat jako modlitbu nebo text mantry.

---

<sup>1</sup> Není nutné, aby tyto návody byly i realizovány, možné to však je; v některých případech jsou tyto realizace žádoucí, v jiných ale životu nebezpečné.

<sup>2</sup> Autorka cvičení P. Pazderníková.

Ukázky textů Ladislava Nováka<sup>1</sup>:

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>Sliň<br/>(alespoň jednou ročně)<br/>v parném poledním bezvětří<br/>vztyčený<br/>prst</p>  | <p>Kopej<br/>do dveří<br/>do nábytku<br/>do psa<br/>do zadku<br/>kopej do poklopce<br/>kopej do kopce a s kopce skopce<br/>kopej na zahrádce atomový kryt<br/>kopej do poklopu rakve po<br/>výkropu<br/>poklad vykopej</p>                       |  |
|    | <p>Piš<br/>jako EKG<br/>jako seismograf<br/>jako médium<br/>jako plačící anděl svým démantovým perem<br/>jako pouštní vítr<br/>jako příliv<br/>jako tisícere šlápoty nesčetných pokolení<br/>své já v ne-já<br/>písmem meteoritů a souhvězdí</p> |  |

Ukázky textů ze semináře:

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Piš jako o život<br/>Piš s úsměvem na tváři<br/>Piš pro radost<br/>Piš, protože nemusíš, ale můžeš<br/>Piš se srdcem na dlani<br/>Piš prostě jakkoli, ale ať máš pocit, že to<br/>k něčemu je!<br/>(Radka)</p>  | <p>Piš a nemysli<br/>Piš jako kvalitní slivovice<br/>Vypiš se do ztracena<br/>Popiš všechny ty odstíny<br/>Piš lehce s tužkou vznášející<br/>se nad papírem<br/>Piš pevně a neklopýtej<br/>Piš a zapomeň<br/>(Olga)</p>   | <p>Piš jako d'as<br/>Piš a nepřejídej se<br/>Piš a vsugeruj si, že tě to<br/>baví<br/>Piš a doufej, že tě to obohatí<br/>Piš a taky občas nepiš<br/>Piš jako o život<br/>Žij a taky piš!<br/>(Lucie)</p>                                 |
| <p>Piš jako mourovatá<br/>Piš v kuse s vkusem<br/>Piš s hlavou i patou<br/>Piš kdekoli, kdykoli a cokoli<br/>Hlavně už piš!<br/>(Veronika)</p> <p>PIŠ!<br/>jako by to neměl nikdo číst<br/>jako by to měla být poslední věc,<br/>co v životě děláš<br/>jako kdyby ses ve svém psaní nikdy<br/>nezklamal<br/>(Jana)</p> | <p>PIŠ!<br/>jakoby šlo o život<br/>pro ptačí duši skrytou v letu<br/>pro vědce a pro poetu<br/>ve sluneční záři<br/>ať je z tebe popel<br/>abys našla nové a skryté<br/>v koutku duše<br/>aby neznělo to suše<br/>jak rozkvétající růže<br/>a vysvlékni se z kůže<br/>(Adéla)</p> | <p>Piš!<br/>S chutí a noblesou,<br/>Jako myš když piští<br/>Někde na smetišti.<br/>Piš a třeba<br/>Upiš se k smrti<br/>(hezcí stejně není).<br/>Tak pěkně piš a bez keců,<br/>Nebo ti ukážu<br/>Odvracenou stranu tužky.<br/>(Jakub)</p> |

<sup>1</sup> Novák, Ladislav. *Receptář*, s. 60–63.

|  |   |
|--|---|
| Piš:<br>Pod vlivem<br>Život, lásku, emoce, bolest, sny<br>To, co chceš, aby někdo slyšel<br>Rychle, učeně, věcně správně<br>Se zájmem<br>Tomu, koho miluješ<br>Pro ostatní<br>Do ticha i křiku<br>Pořád<br>Cokoliv tě napadne<br>Hlavně tak, abys byl sám spokojen<br>To, co nemůžeš říct, nebo to, co se bojíš odhalit<br>Realitu i fikci<br>Prostě cokoliv<br>(Kateřina) | Piš<br>jako d'as<br>i jako blázen<br>do půl páté ráno<br>piš i pod vlivem všech dostupných látek,<br>omamných i neomamných,<br>piš rychleji než psací stroj<br>a rychleji než rychlonožka<br>v davu ušlapaných nohou<br>piš a šlapej kolem všech noh druhých<br>piš jako by se zítra měl otočit svět<br>piš jako by zítra svět měl začít<br>(Vladimíra) |
|--|---|

Na první poslech vnímáme **naléhavost** těchto imperativů (např. „piš jako o život“, „jako d'as“, „jako mourovatá“). Tato naléhavost (podpořená a zároveň vyvolaná zvolenou imperativní formou) souvisí s touhou psát, ať už pro potřebu vyjádřit se a být vyslyšen („piš to, co chceš, aby někdo slyšel“), nebo pro obyčejnou radost z psaní („piš, protože nemusíš, ale můžeš“; „piš lehce s tužkou vznášející se nad papírem“).<sup>1</sup>

Zadání se dle našeho názoru podařilo naplnit: ačkoliv imperativy donutily pisatele zveličovat skutečnost („upiš se k smrti“, „piš, jako by se zítra měl otočit svět“), čímž mj. vytvořily dojem (již zmíněné) naléhavosti a neodbytnosti těchto sdělení, jedná se o velmi **osobní, niterné zpovědi**, které by mohly dobře posloužit jako impulsy (zaklínadla) ve chvílích tvůrčí krize. Texty jsme proto doporučili vyvěsit na nástěnku u pracovního stolu a studenti připustili možnost, že by je texty mohly takto motivovat:

- Vyvěsit si to na nějakém papíře na nástěnku, by možná jako motivace mohlo posloužit. V mém případě bohužel ne k psaní odborného textu. (Kateřina)

Jak jsme již zmínili výše, máme-li chuť místo psaní bakalářské práce psát povídku nebo např. článek do novin, jedná se o závažnou informaci, jejíž uvědomění si může vést k nápravě dané situace. Přesto nás tato připomínka přivedla na nápad vytvořit variaci imperativu „Piš!“ přímo zacílenou na naši potřebu: „Piš odbornou práci!“<sup>2</sup>

Studentům se variace na Novákovy texty líbily, oceňují především hravost těchto forem, což prokázali i v praxi („piš vkuse s vkusem“; „piš s hlavou i patou“; „piš jako kvalitní slivovice“; „piš, nebo ti ukážu odvrácenou stranu tužky“). Opět se nám potvrzuje, že humor a hra nemusí být v rozporu se seriózním obsahem sdělení.

<sup>1</sup> Mezi těmito texty bychom mohli najít i odpovědi na otázku položenou v kapitole 1: Co pro mě znamená psaní?

<sup>2</sup> Nebo: „Piš závěrečnou / bakalářskou / magisterskou / diplomovou / dizertační / habilitační práci!“

## 2.3 HLEDÁNÍ, ZPŘESŇOVÁNÍ A FORMULACE TÉMATU

Správně zvolené téma je základem úspěchu vědecké práce a vlastně i základem našeho uspokojení. Zní to až příliš jednoduše: vědecká práce nás může bavit a naplňovat, stačí se jen správně rozhodnout, o čem bychom chtěli psát. Jak ale vybrat téma, které by pisatele neustále inspirovalo a třeba i trochu provokovalo – které by pro něj bylo výzvou, nikoliv však nezdolatelnou metou? Jak má být téma rozsáhlé a jak zjistit, není-li široké už příliš, aby jej bylo možno zodpovědně prozkoumat?

Pokud jsme téma neobjevili prostřednictvím předcházejících automatických textů, představíme si v této podkapitole další techniky, jež by nám s hledáním, upřesňováním a formulováním tématu mohly pomoci. Jestliže jsme téma našli, cvičení využijeme k zvážení a ověření tohoto výběru. Následující soubor cvičení (stejně jako ostatní soubory v této práci) můžeme libovolně variovat: cvičení mohou být realizována v rozličném pořadí, některá lze vynechat, nahradit, nebo naopak celý blok rozšířit. Důležitější než přesné pořadí a počet úkolů je průzkum z několika pohledů. Pohled z úhlů, ze kterých jsme se na problematiku ještě nedívali a z nichž by nás ani nenapadlo se na ni dívat, tedy pohled z co nejrozmanitějších úhlů. Tímto postupem získáme kromě plastické perspektivy také jistotu, že alespoň jedna z variant přinese správný výsledek, a rovněž zvýšíme pravděpodobnost objevení originálního řešení.

### Clustering

Clustering<sup>1</sup> je technika **řízených asociací**, kterou představila ve své dizertační práci Američanka Gabriele L. Ricová<sup>2</sup> na Stanford University v roce 1976. Technika je založena na vědeckých poznatcích z oblasti fyziologie, psychiatrie a kognitivní psychologie a využívá k tvorbě textu činnost 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 (Sign Mind v terminologii Ricové), jejíž pracovní postup krok za krokem je lineární a logický. Psaní má lineární podobu, příprava

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*, s. 57–58, 105–108. Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: Theory* [online]. [cit. 10. 10. 2007]. Dostupné z <<http://www.gabrieleric.com/Main/Theory.htm>>.

<sup>2</sup> V současné době Gabriele Ricová přednáší zejména o aplikaci výsledků zkoumání mozku na psaní, učení a tvůrčí procesy; nověji také o roli improvizace, hry a vědomí času v tvořivosti. Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: About Gabriele Rico* [online]. [cit. 10. 10. 2007]. Dostupné z <<http://www.gabrieleric.com/Main/AboutGabrieleRico.htm>>.

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. Tímto způsobem také zjednodušíme proces osvojování této metody (její vyučování a učení). Jestliže dovolíme, aby se do psaní zapojily obě poloviny mozku, aktivujeme tvůrčí potenciál obsažený v každém z nás.

Cluster je řízen následujícím způsobem:

1. Je přesně definován výchozí bod asociací. Klíčové slovo (jádro nebo 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 pisatel své 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, jenž vypadá jako pavučina, síť, trs nebo shluk nápadů<sup>1</sup>, pisatel vybere ty nápady, které jsou pro něj inspirativní nebo důležité z hlediska zadání. 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 neliterární: „Cluster lze použít všude tam, kde potřebujeme rychle zjistit stav našich znalostí, vědomostí, poznatků o nějakém tématu, případně postoji k němu.“<sup>2</sup> Záleží jen na tom, jaké slovo zvolíme jako jádro clusteru a k jakému textu nás toto slovo bude inspirovat.

V seminářích jsme realizovali dvě varianty tohoto cvičení, obě se stejným cílem – objevit téma vědecké práce, případně ověřit správný výběr tématu.

1. V první variantě jsme vyšli z clusteru, do jehož středu byla zapsána výchozí věta „Kniha, která tu chybí“ (případně „Práce, která tu chybí“). Z nashromážděných asociací měl být formulován text, jenž odpovídal na toto zadání.
2. Druhá varianta vyšla z clusteru ke klíčovému slovu a byla doplněna formulací textu, jehož zadání bylo téměř identické se zadáním první varianty: „Text, který tu chybí“.

---

<sup>1</sup> Anglické slovo *cluster* znamená shluk, chumel, trs, hrozen, hlouček, seskupení, nahromadění, hvězdokupa.

<sup>2</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*, s. 58.

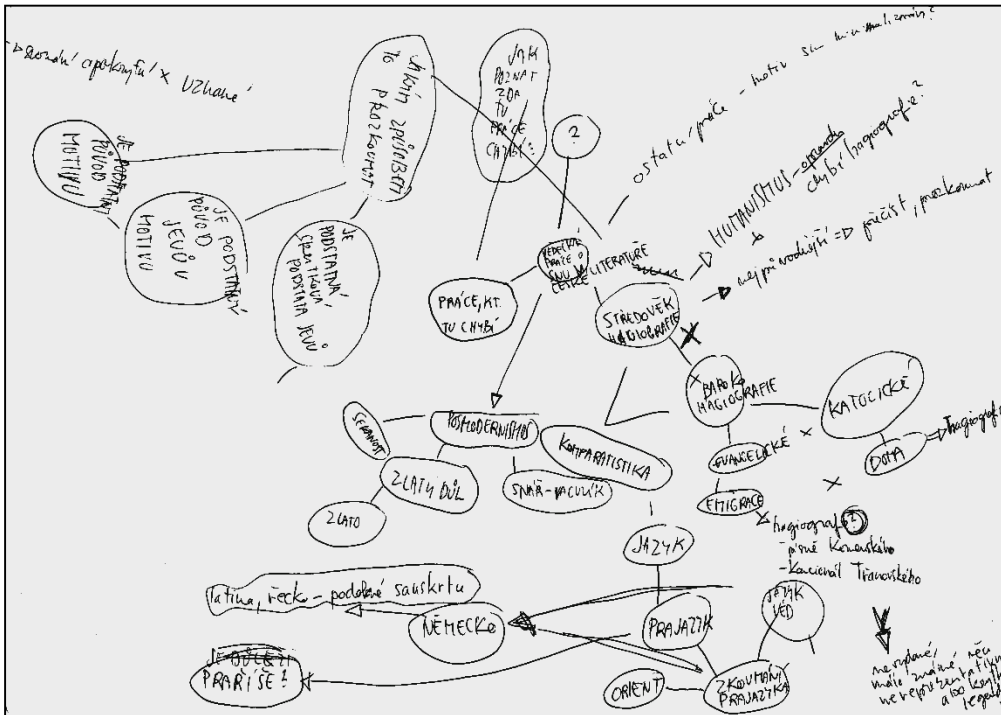
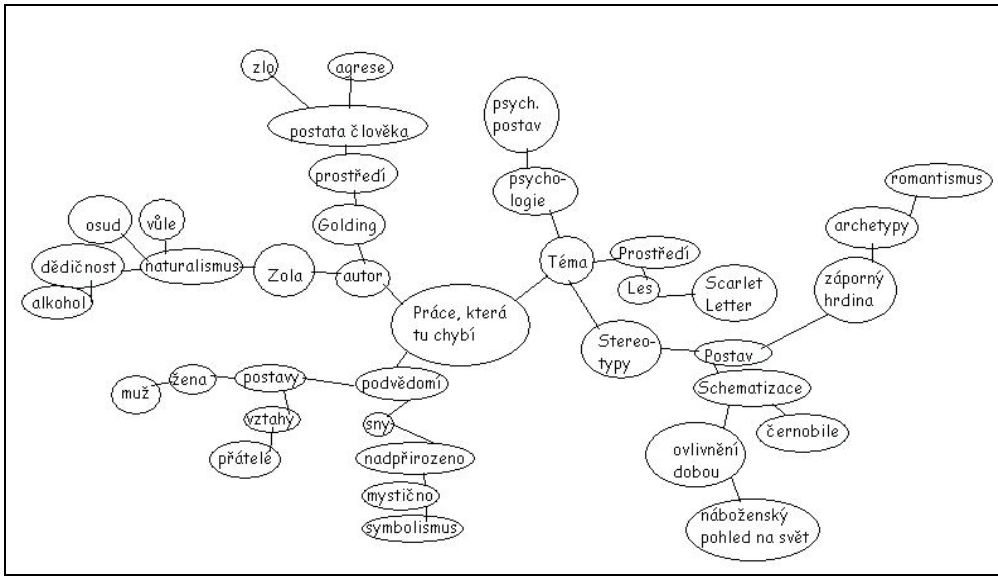
# ✍ Cluster „Kniha, která tu chybí“, „Práce, která tu chybí“<sup>1</sup>

## Cluster „Kniha, která tu chybí“ („Práce, která tu chybí“)

Zadání:

1. Doprostřed papíru si napište větu „Kniha, která tu chybí“ (nebo „Práce, která tu chybí“) a vytvořte cluster k tomuto zadání. Pište jednu minutu.
2. Po dokončení clusteru si ve svých asociacích vyznačte ty, které jsou pro vás přínosné, a zformulujte text: „Kniha, která tu chybí“ (nebo „Práce, která tu chybí“). Pracujte deset minut.

Ukázka clusterů (Olga, Adéla):



<sup>1</sup> Srovnej: Clustering *Kniha, která tu chybí*. (Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací FF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 68.)

Hodnocení metody:

- ☛ Tato metoda se mi velmi líbila, myslím, že může být opravdu užitečná, protože mi postupně přicházela na mysl velká spousta věcí, které by mne jinak možná ani nenapadly. (Vladimíra)
- ☛ Dá se během tohoto přijít na zajímavá slova a souvislosti, které by člověka nenapadly, třeba prajazyk → praříše. (Adéla)

Ukázky textů:

Na našem pedagogickém trhu chybí kniha, kterou by učitelé, kteří chtějí zlepšit svou výuku, ale nemají na to nové motivující vzdělání, jak to udělat, mohli rychle vytáhnout, zalistovat v ní a něco použít. Rychlost je důležitý aspekt, protože přesčasový tvořivým učitelům nikdo zvláště moc neplatí. Motivace k tvořivé práci, která je časově náročná, není moc velká. Metody by tedy byly stručné, s dalšími odkazy. (Barbora)

Zatím tu není, ale já cítím v zádech, že snad už brzy přijde. A bude velmi originální, poučná, ale i čtivá, zkrátka koncentrovaná moudrost, žhavá pecka, kterou si budou všichni přehazovat z ruky do ruky, jak se o ni budou přetahovat. Všichni ocení její přínos, protože nikdy neztratí svou aktuálnost. Největší pocty se jí však dostane, když ji ihned po jejím vydání zakoupí městská knihovna v Holicích. Stvořit ji nebude hračka. Ale já cítím, že už se to rodí, že už to vzniká. A co? No přeci kniha, která tu chybí! (Martina)

Všimněme si, že text z clusteru (stejně jako automatický text „Co chci psát? Proč to chci psát?“) obsahuje kromě konkrétních návrhů na knihu, která v knihkupectvích schází (první ukázka), také méně konkrétní texty, v nichž se studenti zaměřují na vyjmenovávání vlastností ideální knihy (druhá ukázka). I když zaměřením se na ideální vlastnosti opět nezískáme téma, získali jsme alespoň důkaz o naší pozitivní motivaci (chci ji napsat; vím, že ji brzy napíšu; kniha bude mít všechny ideální vlastnosti) a zároveň důkaz o našem zodpovědném přístupu – jsme si vědomi obtížnosti tohoto úkolu (stvořit knihu nebude hračka).

Na tomto místě je možné zamyslet se nad přínosem prací z humanitních oborů a předložit toto téma k diskusi. Objevy v humanitních disciplínách nemusí být tak převratné jako např. vytvoření léku proti rakovině nebo formulace teorie relativity.<sup>1</sup> Výsledky mohou být na první pohled skromnější, přesto důležité – může se jednat o nový způsob čtení a chápání určitého textu nebo např. nalezení rukopisu, jenž odhalí nové informace týkající se biografie určitého autora.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Eco, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*, s. 21.

<sup>2</sup> *Ibid.*



## Cluster ke klíčovému slovu

U této varianty musíme začít hledáním klíčových slov. Klíčové slovo (též předmětové heslo) pomáhá zařadit téma do předmětové skupiny. Toto slovo nebo slovní spojení musí být co nejvíce abstraktní, pouze však do té míry, aby bezpečně odkázalo k tématu konkrétní práce. Studenti nejprve tvoří několik variant klíčových slov, z nichž v diskuzi s ostatními vyberou tu nejlepší. Většinou jim tento úkol nečiní větší problémy.

Hledání klíčového slova pomáhá upozornit na kontext zkoumané problematiky. Lubomír tento poznatek formuluje v reflexi úkolu:

- ☛ Tohle je dobré. Ukazuje mi to zpětně oblasti, kterými se musím prokousat, o kterých musím něco vědět, kam moje téma patří.

Jeho klíčová slova a tudíž i témata, kterým se bude muset věnovat, jsou *Česká literatura 19. století, Pohádky, Literární žánr*.

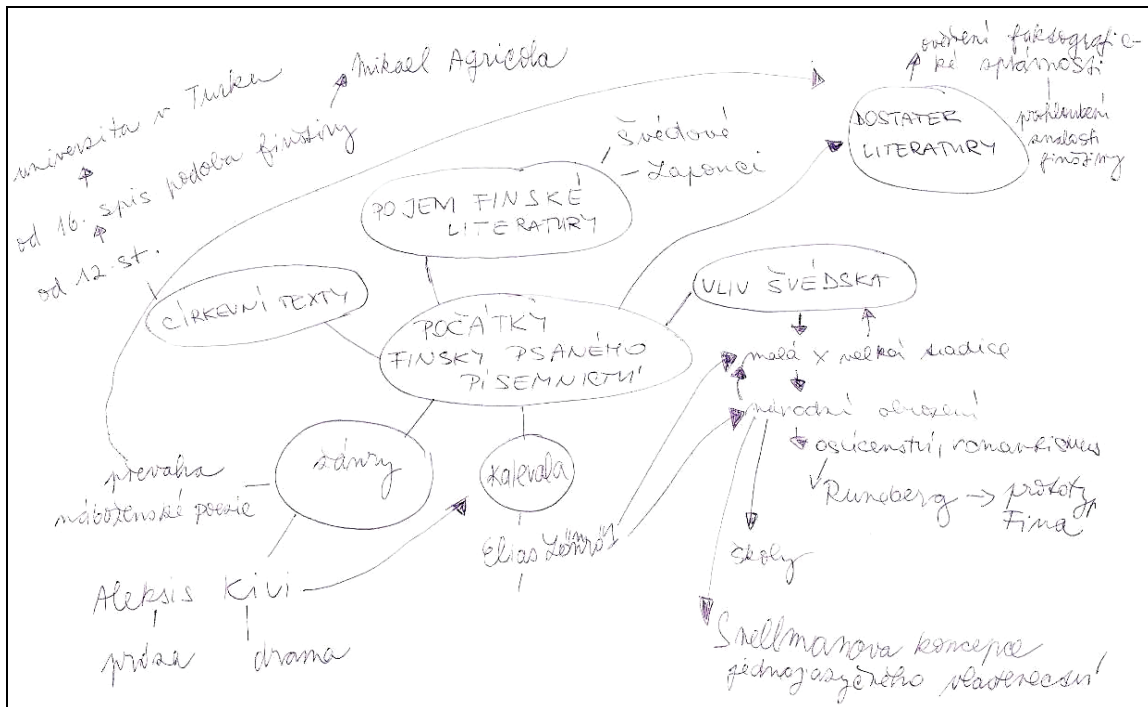
### Cluster ke klíčovému slovu<sup>1</sup>

Zadání:

1. Doprostřed papíru si zapište klíčové slovo a vytvořte cluster k tomuto zadání. Pište jednu minutu.
2. Po dokončení clusteru si ve svých asociacích vyznačte ty, které jsou pro vás přínosné, a zformulujte text: „Text, který tu chybí“. Pracujte deset minut.

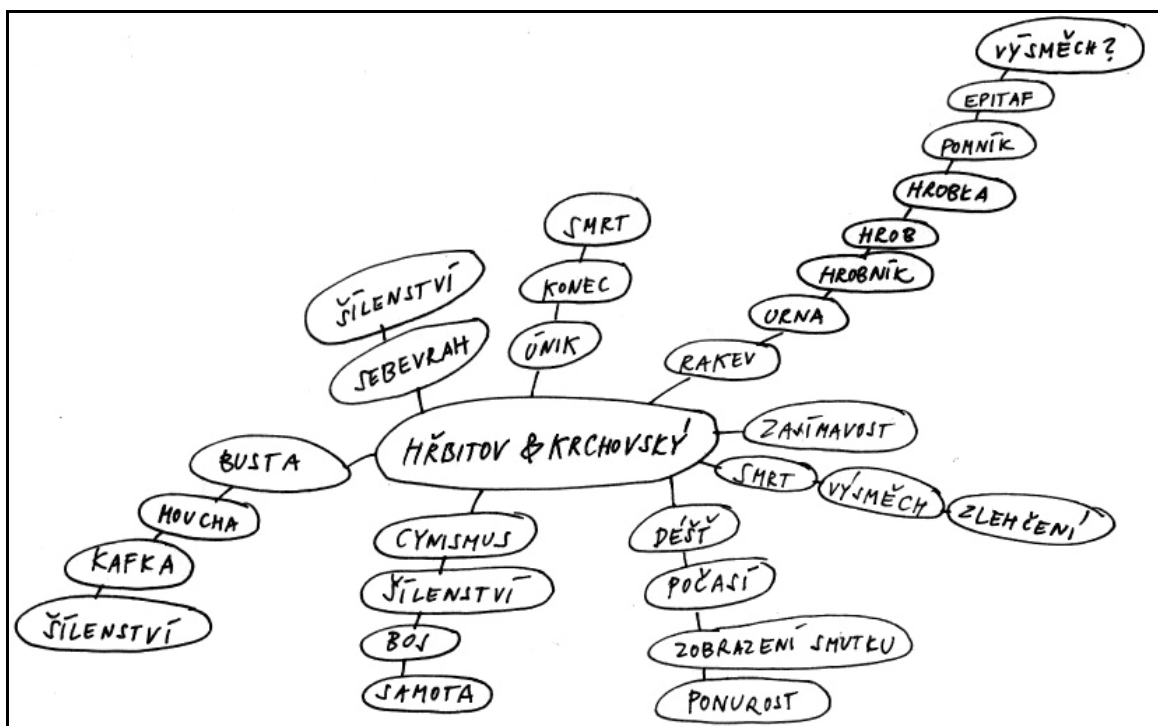
Ukázka clusteru:

Lucie v clusteru sumarizovala své poznatky o počátcích finského písemnictví.



<sup>1</sup> Autorkou cvičení je Jitka Cholastová.

Pavel vytvořil klíčová slova „hřbitov, smrt, Krchovský, hřbitov a literatura, hřbitov v literatuře, rakev, márnice, hrobka“; vybral si heslo „hřbitov“ a „Krchovský“ a vytvořil tento cluster:



Při analýze svého clusteru Pavel dospívá k dalšímu rozšíření tématu:

Často jsem opakoval slovo „šilenství“ a také „výsměch“. Odpovídá to pocitu, jaký mívám z četby onoho básníka a nejen jeho. Může to být další věc, na kterou se dá zaměřit. Smrt může být chápána i jako únik ze světa, ze šilenství, jako výsměch něčemu, co má pro jiné hodnotu – životu. Utíká se k ní skrze hřbitovy, ať už přirozeně, nebo sebevraždou, každý tam skončí. Hřbitov je zajímavé místo, kde se spojují osudy mnoha lidí v jeden – osud hřbitova.

Obdobně jako metoda volných asociací (automatický text) odkrývá cluster nové poznatky o daném tématu přirozenou a rychlou cestou. I když Pavel své téma určitě mnohokrát promýšlel, je to právě tato spontánní metoda, která objeví podnětné myšlenky v kratším časovém intervalu, než kdybychom postupovali tradičním způsobem (pečlivě formulovali své poznatky a zapisovali je vedle sebe nebo pod sebe na papír).

Studenti hodnotí tuto metodu pozitivně. Kromě toho, že clusteringem objeví zasuté myšlenky, mohou tento proces zpětně sledovat – zkoumat tok svých asociací zaznamenaný v paprscích clusteru. Proto cluster obvykle patří mezi cvičení, která se rozhodnou používat i mimo výuku:

- Myslím, že tuto techniku v budoucnu jistě mnohokrát upotřebím. Líbí se mi, že člověka může přivést i na **dříve netušené cesty**. (Edita, zvýraznění PP)
- S pomocí clusteru jsem odkryla pohledy, z jakých lze na moje téma nahlížet, ovšem pořád jsou hodně vágní; musím pamatovat na to, že tuto techniku lze **pro zpřesňování tématu využívat pořád**. (Zuzana, zvýraznění PP)

- ☛ Od té doby, co jsem se s clusterem setkala, ho **neustále používám pro svoji tvorbu.**  
(Tereza, zvýraznění PP)

Vedle těchto pochval a zejména poslední uvedené, která může připomínat reklamní slogan, je třeba uvést též negativní reflexi:

- ☛ Vzhledem k nejistotě, jestli je tohle celé míněno opravdu vážně, jestli tady mám opravdu veřejně formulovat svoje téma (což se mi zdálo nemožné, protože povrchní), lezlo mi tohle velmi na nervy. Na clustering mám navíc nepříjemné vzpomínky z JAMU, kdy se jeho „pomocí“ snažil rozvrátit seminář jeden ze studentů. (Lubomír)

Obecně se dá říci, že každá metoda představená v semináři má své zastánce a odpůrce. Každý pisatel je jiný. Tvůrci se neliší pouze ve svých povahách, ale např. i v zažitých pracovních postupech nebo v životních zkušenostech. O oblíbenosti té či oné metody často také rozhodují neovlivnitelné vnitřní a vnější faktory (stres nebo třeba zkušenost se spolužákem, který devaluje cvičení, což může vést k ztracení celého postupu).

Problémy obvykle doprovázejí tvorbu prvních clusterů (při seznamování se s metodou), neboť pisatelé (obdobně jako u automatického psaní) nejsou na podobné tvoření zvyklí. Nesnáze můžeme rozdělit do následujících skupin<sup>1</sup>:

1. Pisateli se nedaří tvořit asociace, z nichž by později napsal text. Asociace mají být imaginativní (obrazné), studenti jsou však zvyklí vytvářet a zapisovat souvislosti pojmového charakteru, neboť (možná v důsledku pracovních návyků) převládá činnost levé hemisféry mozku. Většinou v clusterech nacházíme synonyma, která pouze opisují klíčové slovo; časté je i zapisování zvukomalebných slov. Ta mohou být alespoň využita, jedná-li se o cluster určený k tvorbě lyrických textů.
2. Opačným problémem je příliš velké množství asociací, které se pisateli nedaří skloubit do textu.
3. Někdy nás asociace odvedou od původního klíčového slova. Výsledný text je hodnotný, nesouvisí však s původním zadáním.

Řešení všech těchto problémů je jednoduché – pustit se do tvorby nových clusterů, zkoušet a nacvičovat. Tato technika je totiž zdrojem nevyčerpatelné inspirace: „Cluster je jako rozpínající se vesmír, každé slovo je potenciální galaxie a každá z těchto galaxií může opět vytvořit svůj vlastní vesmír.“<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*, s. 105–106.

<sup>2</sup> Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: What is a Cluster?* [online]. [cit. 10. 10. 2007].

Dostupné z <[http://www.gabrielericco.com/home/index.php?option=com\\_content&task=view&id=27&Itemid=29](http://www.gabrielericco.com/home/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=29)>.

## Pro a proti

Seřazení argumentů pro a proti je prostá a přehledná metoda, která pomáhá racionálně zvážit výběr tématu. Metoda se používá při rozhodování v běžném i profesním životě. Vyjmenováním pozitiv můžeme zvýšit naši motivaci; vyjmenováním negativ si uvědomíme možná rizika, která tak snáze odstraníme, nebo alespoň minimalizujeme.

### Pro a proti

Zadání:

Rozdělte papír na dvě poloviny – na jednu polovinu napište co nejvíce argumentů, které hovoří pro vaše téma (proč je dobré si ho zvolit, jaký má smysl, zda je podnětné, zda vás baví apod.); na druhou polovinu zaznamenejte co nejvíce poznatků, jimiž byste argumentovali proti výběru tohoto tématu.

Ukázky – čím vším lze argumentovat pro a proti zvolenému tématu odborné práce:

#### PRO (výběr ze studentských ukázek)

Taková studie tu chybí. Byl bych první, kdo o tom napíše.  
Téma je užitečné – nabízí se využití v praxi. Téma se může hodit i později.  
Téma je nové, neotřelé, aktuální, „neošoupané“.  
Téma je atraktivní, provokující.  
Existuje dostatek materiálu. Informace jsou na internetu.  
Mám dobrého vedoucího. Mám příjemnou vedoucí.  
Mám s tématem zkušenost (bakalářskou práci). Mám načtenou literaturu.  
Budu pracovat s lidmi.  
Z práce mám radost.

#### PROTI (výběr ze studentských ukázek)

Téma je časově náročné.  
Téma je široké.  
Nemám nastudovanou teorii.  
Nemám vedoucího. Nevím, jestli je můj vedoucí ten pravý. S vedoucím budeme spíš pít než pracovat...  
V češtině existuje jen málo materiálů. K tématu není mnoho odborné literatury.  
Je nutné proniknout do jiných oborů.  
Nemám dostatek praxe.  
Nevím, jak realizovat výzkum.  
Přijme katedra mé téma?

Ukázky celých argumentací:

#### PRO

Získám díky tomu stipendium.  
Mám možnost navštěvovat zajímavé semináře.  
Získám titul PhD.  
Přátelé na mě budou pyšní.  
Splním očekávání lidí na katedře.  
Budu hrdá na to, že jsme to dokázala.

#### PROTI

Téma mě příliš neoslovuje.  
Práce na něm mě „vysává“.  
Nevím, kde hledat inspiraci.  
Nemám jasnou osnovu.  
Chci psát o něčem úplně jiném.  
(Edita)

#### PRO

Chci studovat.  
Pohádky v sobě mají tajemství.  
Je to téma na celý život a lze se od něj odrazit k dalším tématům v literatuře i v umění.

#### PROTI

Nedokážu si to pořádně vymežit, pojmut.  
Nedokážu si na to najít čas.  
Neznám dosavadní výzkum a možná můj způsob, jak téma zpracovávám, je absurdní a nikam nevede.  
(Lubomír)

Lubomírovo hodnocení úkolu opět odráží jeho frustraci z toho, že pouze nacvičuje a nevěnuje se opravdovému psaní své práce:

- ☛ Už jsem byl trochu mimo, měl jsem pocit, že mlátím prázdnou slámu. Chtěl jsem si jít něco přečíst, něco studovat a ne ptát se proč.

Edita svůj průzkum rozšířila na argumenty pro a proti psaní své disertace. Pisatelka tvrdí, že jí cvičení pomohlo. Úspěch připisuje též postupu, který zvolila:

- ☛ Schválně jsem se přinutila, začít nejdříve sloupečkem „pro“ (z obavy, abych nebyla příliš negativistická) a vyplatilo se. Na „proti“ už mi pak zbylo méně času a tak ten papír teď, když se na něj znovu dívám, vypadá docela vyváženě, což je pro mě docela úspěch.

Nezasvěceným čtenářům Editina seznamu to tak připadat nemusí, u předchozích cvičení však Editina naprosto postrádala jakoukoliv pozitivní motivaci. S jejím postupem souhlasíme – vyjít od argumentů „pro“ může pomoci pozitivnímu vnímání tématu. Studenti často odkrývají pozoruhodný paradox:

- ☛ Přestože se člověk často nerad dopracovává k nějaké činnosti a snaží si najít desítky důvodů, proč to zkrátka nejde, je poměrně složité objevit více záporů pro psaní a objektivně vše zhodnotit. (Petra)

„Pro a proti“ může mít i motivační funkci. Připevníme-li si tuto tabulku na nástěnku nebo na zeď, máme argumenty stále na očích a ve chvílích, kdy nás odhodlání opouští, můžeme se na ně podívat a utvrdit se ve správnosti svého rozhodnutí.

„Pro a proti“ lze vytvořit i formou myšlenkové mapy<sup>1</sup>, např. i k několika tématům najednou, čímž zpřehledníme všechny existující argumenty a zjednodušíme volbu toho nejlepšího tématu.

---

<sup>1</sup> O myšlenkových mapách se zmíníme dále (v kap. 2.4 Plánování vědecké práce: Myšlenková mapa).

## Knižní tituly

### Knižní tituly

Zadání:

Přeformulujte název své práce tak, abyste vytvořili názvy publikací pro různé příjemce.

Ukázky:

|   |  |
|---|--|
| Téma: Indiáni Severní Ameriky (Hana) <ul style="list-style-type: none"><li>• Pro děti: Život v mokasínech. Indiáni severní Ameriky.</li></ul>   |  |
| Téma: Prostor, čas a barvy ve spirituální próze (Eva) <ul style="list-style-type: none"><li>• Pro děti: Jak šel Pánbiček do světa hledat barvy</li><li>• Pro ženský časopis: Prostorové využití barev v každodenním životě</li><li>• Pro intelektuály: Barvy v časoprostoru z hlediska metafyziky</li></ul> | Téma: Nářeční diferenční slovník obce Postřekov (Majda) <ul style="list-style-type: none"><li>• Chodsko – důkaz nářečí v Čechách</li><li>• Slovníček pro našince</li><li>• Co jsou to horingle aneb Co a jak se u nás říká (hádanky pro děti)</li><li>• Doplnující metodika chodského kroje</li><li>• Kuchařka pro jazykovědce aneb Co si na fakultě neuvaříte</li></ul> |
| Téma: Motiv hřbitova v díle J. H. Krchovského (Pavel) <ul style="list-style-type: none"><li>• Populárně naučná: Nad jedním krchovem (nomen omen) Nezvaný host karu Krchovský Dement v urnovém háji</li><li>• Pro mladší čtenáře: Ač nemrtvý, přesto neživý Byl jednou jeden krchov</li></ul>                | Téma: Pohádky 19. stol. (Lubomír) <ul style="list-style-type: none"><li>• Princové se zlatou hvězdou na čele. Podtitul: hrdinové v české pohádce 19. století. (Toto by mohla být kniha i o fantazii, i o hrdínech, i o literatuře. Psychologicko-literárněvědně-etnografická a popularizační. Tuhle bych chtěl napsat, ale to je nyní nemožné.)</li></ul>                |

Cvičení je obvykle hodnoceno jako **zábavné**:

☛ Toto byl velice zajímavý úkol, bavilo mě to. (Pavel)

☛ Bylo zábavné poslouchat tituly kolegů v semináři, mně se moc nepovedly. (Zuzana)

Studenti rádi vymýšlejí nové názvy nebo alespoň poslouchají výtvary ostatních. Skupina tu sehrává důležitou roli. Účastníci vidí, že cvičení, která se nedaří jim samotným, jiní pisatelé zvládají. Kdyby jim toto srovnání chybělo, mohli by např. cvičení zavrhnout jako špatné (viz cluster).

Poutavost tohoto úkolu zřejmě spočívá ve **změně pohledu**. Jednak se autoři pokoušejí nahlédnout své téma z různých perspektiv a zároveň si vytvářejí **distanci** od „vážného“ chápání tématu:

☛ Trochu jsem se nad své téma povznesla a přestala je vidět tak příšerně odborně a seriózně. (Edita)

Jedná se vlastně o povolené znevažování vlastní vědecké činnosti, jež pisatele uvolní, umožní jim zastavit se a vydechnout.

Další cíl, sledovaný zařazením tohoto cvičení do nácviku tvorby odborného textu, je vlastně **ověření formulace výchozího názvu odborné práce**. Cvičení „knížní tituly“

následuje bezprostředně po vytvoření prvních verzí názvů odborných textů. Hra s různými tituly nutí pisatele se vracet k výchozím názvům a znovu promýšlet jejich přesnost. Zároveň jim může vymýšlení dalších variant pomoci s vymezením tématu jak takového – pisatelé si uvědomí, co vše má a nemá obsahovat ta varianta, kterou právě tvoří. U některých jde tato reflexe ještě dále, variace názvů je vede k zamyšlení nad důležitostí té verze, kterou právě tvoří:

- Reformulace je přínosná, uvědomil jsem si horizont té práce. (Lubomír)
- Velmi vtipné cvičení. Snaha formulovat někdy neformulovatelné lehce zavařila mozek a donutila popřemýšlet o důležitosti práce. (Majda)
- Vymyslet jiný titul se mi jeví jako nemožné. To mě přivádí k pochybám o tématu. Základní otázka: O čem chci vlastně psát a pro koho přesně? (Eva)

### **Abecedář mého tématu**

Abecedář<sup>1</sup> lze chápat jako variantu akrostichu. První písmenka čtena shora dolů tu samozřejmě tvoří abecedu. Cvičení patří mezi jednodušší úkoly, i když některá písmena činí studentům potíže. I zde (obdobně jako u akrostichů) tvořiví autoři vymýšlejí nejrůznější náhrady pro problematická písmena:

|   |  |
|---|--|
| Q | Je nejčastěji nahrazováno fonetickým přepisem kv – <i>kvílím</i> (psáno též <i>qílím</i> ), kvalifikace (psáno též <i>qalifikace</i> ), k večeru (psáno též <i>qečeru</i> ).   |
| W | Je ve shodě se svojí fonetickou podobou nahrazováno slovy začínajícími na jednoduché „v“ (grafický zápis je však podle zadání úkolu s „w“) – např. <i>wýsledek</i> . Setkáváme se i s humorným řešením, které využívá názvu písmene „dvojitě v“ – autorka píše: <i>Widím dvojité</i> . V poslední době bývá písmeno doplněno internetovou adresou začínající zkratkou <i>www</i> . |
| Y | Y je často doplňováno slovy začínajícími na j- (zřejmě podle výslovnosti anglických slov začínajících na „y“), např. <i>yá</i> . Obvyklé je též zaměňování s měkkým i (opět na základě stejné fonetické podoby obou samohlásek), např. <i>ymbecil</i> (v tomto případě záměna působí humorně, protože může být vnímána jako chyba způsobená nižším intelektem).                    |

Pokud problematická písmena zůstanou nedoplněna, nic se neděje. Častějším úskalím může být přísné zadání úkolu – můžeme např. po pisatelích požadovat, aby písmena doplnili jen určitými slovními druhy, čímž podstatně ztížíme možnost výběru.

Heslovitý abecedář vytvořený ze substantiv bude spíše zásobou pojmů a nápadů pro potřeby odborné práce. Je však možno tvořit i abecedáře, v nichž k jednotlivým písmenům doplňujeme namísto slov celé věty. V tomto případě výsledné texty mohou mít podobu

<sup>1</sup> Srovnej: Abecedář (Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací FF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 69–70. Též Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*, s. 70.)

(stejně jako akrostichy ke klíčovému slovu – viz níže) jakéhokoliv žánru (mohou vznikat příběhy, básně, vědecká pojednání, pamflety apod.).

---

### Abecedář mého tématu

Zadání:

Zapište si všechna písmena abecedy pod sebe a doplňte alespoň jedno slovo ke každému písmenu abecedy tak, aby se nějak vztahovalo k tématu vaší odborné práce.

---

Ukázky:

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| Absurdno, analýza, alej, apokalypsa                      | Autoři                               |
| Bolest   | Bettlheim                            |
| Cit, cynik   | Cíl                                  |
| Černá  | Čas                                  |
| Debil, dům, dekadence, dandy                             | Demonstrace                          |
| Đábel  | Đábel                                |
| Estetično  | E                                    |
| Fialová  | F                                    |
| Hrob, hlína, hrobník, hlaváček                           | G                                    |
| Chrám  | Hrdinové                             |
| Interpretace, inspirace                                  | Interpretace                         |
| Jiří   | Jabloňová panna                      |
| Kar  | Kultura                              |
| Láska  | Láska                                |
| Mrtvola, maso  | Maryška                              |
| Nemoc, noc   | Ozřejmění                            |
| Organizace, oltář, oprátka                               | Pohádka                              |
| Prach, prdel   | Quantita                             |
| Quo vadis  | Radost                               |
| Rakev  | Říkadla                              |
| Řeholník, řehole   | Struktura                            |
| Smrt, samota, smutek, stesk, strom                       | Šakal                                |
| Štěkot, šum, šílenství, šibenice                         | Trápení                              |
| Tráva, trest   |                                      |
| Únik, útěk   |                                      |
| Vůl, vrata   |                                      |
| Zničení, zuby, zlo, zmar                                 |                                      |
| Život  |                                      |
| (Pavel, <i>Motiv hřbitova v díle J. H. Krchovského</i> ) | (Lubomír, <i>Pohádky 19. stol.</i> ) |

Soubor hesel (dokonalý i neúplný) je, jak bylo řečeno v úvodu, zdrojem nových nápadů, což dokládají Pavel a Zuzana:

- Opět jsem mezi již známými slovy našel některá, která mě dřív nenapadla. (Pavel)
- Objevila jsem pár zajímavých hesel. (Zuzana)

Nemusí být tedy přínosná všechna slova od A do Z – nové poznatky může přinést i jediné slovo.

Píšeme-li odborný text v jiném jazyce, můžeme tvořit abecedáře cizojazyčné. Edita si na papír automaticky napsala abecedu německou a začala s doplňováním v němčině. Svůj postup takto komentuje:



- ☛ Po chvíli mi to došlo a horko těžko jsem se přeorientovala na češtinu. Nejspíš je to tím, že když už myslím na dizertaci, tak jediné v němčině. V daném čase se mi nakonec nepodařilo doplnit celou abecedu. (Edita)

Jiný jazyk by v tomto cvičení neměl být překážkou. Naopak, pokud pisatel již dlouho přemýšlí v jazyce své práce, je jen přirozené tvořit doplňující cvičení ve stejném kódu, případně si může vytvořit abecedáře v obou jazycích.

Jak jsme již naznačili, s abecedou bychom neměli mít žádné problémy. Tímto cvičením však můžeme zjistit, že problémy máme se znalostí tématu, neboť nevíme, co k jednotlivým písmenům napsat. Lubomír říká:

- ☛ Všechna slova jsou téměř k ničemu. Reálně ten terén, který mě čeká, moc neznám. Brzdilo mě, že to mají být substantiva, ničilo mě, že ten terén neznám a že to vím. Zasekl jsem se u Ě, zapomněl na E, F, G.

V tomto případě je jistě dobré zadání zjednodušit a studentům dovolit, aby abecedář doplnili libovolnými slovními druhy.

## Akrostich ke klíčovému slovu<sup>1</sup>

---

### Akrostich ke klíčovému slovu

Zadání:

Vytvořte akrostich ke klíčovému slovu. Písmena můžete doplnit libovolně – celými větami, ale i jednotlivými slovy. Akrostich se může, ale nemusí rýmovat.

---

Ukázky:

Číst K. Č. znamená utvářet si životní pohled.  
Apokryfy K. Č. nás seznamují s jeho názorem na relativnost životních pravd.  
Pravda v díle K. Č. neexistuje.  
Existuje-li, není jenom jedna, pravd je zde více.  
Konečné rozřešení je zase jenom otázka.

(Kateřina)

Realita v románu je pojmem nejednoznačným  
Eventuelně vágním  
Ale rozhodla jsem se ho užívat  
Ledaže bych přišla na lepší způsob vyjádření  
Imaginace je rovněž poněkud matoucím slovem  
Takže ho budu muset hledat v nějakém slovníku  
A doufat, že si v pojmech udělám jasno

(Jitka)

---

<sup>1</sup> Srovnej: Akrostich. Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací FF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 69–70.

Podívej.  
Říkají ti všichni stále nějaké věci a ty se v tom musíš orientovat.  
Esli se zorientuješ blbě, je to tvůj problém.  
Sám se sebou stále jenom nejsi.  
Vážně na tebe někdo působí a snaží se tě ovlivnit.  
Jenže ty si to neuvědomuješ.  
Esli si to uvědomíš, snáže se tomu budeš moct vyvarovat, esli budeš chtít.  
Doufám, že ti aspoň trochu pomůžu.  
Čas na to máme.  
Opravdu.  
Věř mi, mě vážně můžeš.  
Ááááá.  
Neřvi.  
Ídiota já z tebe dělat nebudu.

(Martina)

Tímto způsobem vznikají texty různého charakteru – „slovníková hesla“, která se pokoušejí definovat dané téma; filozofické úvahy o problematice nebo např. pamfletické apologie zvoleného tématu. Barbora N. objevila „tajemství“ této metody<sup>1</sup>:

• **Člověk o tom, co chce psát, nemusí rovnou uvažovat ve vědeckých pojmech.**

Musí využít písmeno, jaké je k mání, ne, jaké by se mu hodilo. Na bourání bloků z vážnosti vědecké práce je tahle aktivita ideální.

Tato technika (obdobně jako abecedář) rychle ověří, co je na tématu důležité, co ve formulaci chybí a co je v ní navíc; akrostich se může stát zárodkem hypotézy<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Zvýraznila PP.

<sup>2</sup> Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas*, s. 18.

## Shrnutí

Jak vidíme, během procesu hledání a zpřesňování tématu, mohou nastat nejrůznější situace:

1. Pisatel téma nemá a díky těmto cvičením jej najde a rozpracuje.
  - ☛ V téhle změti myšlenek jsem našel téma, které mě poslední dva roky velice fascinuje, a tím je hřbitov. (Pavel)
2. Pisatel téma má, utvrdí se v něm a získá nové podněty.
  - ☛ V semináři jsem se ujistila, že chci psát o tématu, o němž jsem zcela nezávazně přemýšlela již krátce před tímto seminářem. Rozpoznala jsem svou motivaci pro toto téma, ale i problémy, jež jsou s ním spojeny. (Zuzana)
3. Pisatel téma má, ale zjistí, že je příliš široké a je třeba jej nějak zúžit.

Tato situace nastává poměrně často. Umberto Eco ji ilustruje srovnáním sbírky obrazů v Louvru se sbírkou figurek fotbalistů od roku 1960 do roku 1970: je lepší sestavit dokonalou sbírku plastových figurek, než budovat „pochybné muzeum“.<sup>1</sup> Užší záběr umožňuje úplnější zvládnutí dané problematiky.<sup>2</sup>
4. Pisatel téma má, ale zjistí, že vybral špatně. Obvykle si však najde téma nové.
  - ☛ Je nejvyšší čas, abych začala psát svou dizertaci. Její téma mě však přestalo zajímat (vlastně mě pořádne nezajímalo nikdy) a já postrádám motivaci k této práci. (Edita)
5. Pisatel téma nemá a ani jej nenajde. Je-li nějak zablokovaný, obvykle se podaří blok odstranit a téma najít. Jestliže na téma nespěchá (je např. v prvním ročníku), získá zajímavé podněty a osvojí si užitečné techniky pro budoucí využití.

Cvičení jsou proto vhodná pro pisatele ve všech fázích práce.

Teoreticky můžeme získaný materiál tímto postupem i zdvojnásobit. Každé z představených cvičení může být rozšířeno pohledem druhého. Požádáme kolegu, aby k našemu tématu napsal cluster, pro a proti, abecedář, akrostich nebo vytvořil tituly pro publikace. Varianty kolegů mohou obohatit naše vnímání tématu.

---

<sup>1</sup> Eco, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*, s. 24.

<sup>2</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 29.

## 2.4 PLÁNOVÁNÍ VĚDECKÉ PRÁCE

Předpokládejme, že jsme našli téma odborné práce a získali odhodlání se jím zabývat, přišla tedy nejvhodnější chvíle vše správně naplánovat. Nejprve je třeba si uvědomit, co vše musíme zvážit, chceme-li vytvořit časový plán vědecké práce. Odpovědi nám pomůže najít brainstorming. Informace získané touto technikou použijeme k dalšímu cvičení – sestavení časové osy práce. Doplnkem, případně náhradou časové osy se může stát plán kratší, mapující toliko týdenní snažení pisatele, vytvořený formou myšlenkové mapy. Poslední tři cvičení kapitoly věnované plánování přinesou jisté odlehčení, neboť zaměstnají převážně naši fantazii. Budou se věnovat hypotetickému vývoji situace (úkoly nazvané Analýza konsekvencí a Vize 2020) a tvorbě opatření pro případ nouze (cvičení KPZ).

### **Brainstorming „Co potřebujeme znát pro úspěšné plánování vědeckého projektu?“**

Brainstorming<sup>1</sup> je v dnešní době známá a běžně používaná technika pro kolektivní hledání nových nápadů. Američan Alex F. Osborn<sup>2</sup> techniku vymyslel v roce 1939 pro potřeby své reklamní agentury. Brainstorming se brzy rozšířil z oblasti managementu do všech odvětví, která se zabývají produkcí originálních myšlenek za účelem vyřešení jakéhokoliv problému, tedy i do oblasti tvůrčího psaní. V naší disciplíně brainstorming využijeme např. pro hledání témat práce, hledání žánru, řešení zápletky, rozuzlení apod.<sup>3</sup>

Představme si nyní zásady brainstormingu<sup>4</sup>:

---

<sup>1</sup> *Brainstorming* je substantivum utvořené ze slovesa *brainstorm* (*brain* = mozek, *storm* = bouře, bouřit), jehož význam ve výkladovém slovníku je následující: navrhnout mnoho nápadů (např. pro budoucí činnost) ve velmi krátkém čase, dříve než některé návrhy důkladněji zvážíme. (*International Dictionary of English*, Cambridge University Press, 1997) Britští puristé chtěli tento populární termín sprovodit ze světa, přesto se stále používá. V červnu 2005 přinesly nedělní noviny *The Observer* zprávu, že některé instituce označily termín *brainstorming* za politicky nekorektní, neboť může urážet pacienty s poraněním mozku, s mozkovými nádory a s epilepsií, a rozhodly se jej nahradit termínem *thought-shower* (sprška myšlenek). Proti tomuto názoru se postavila Kampaň za srozumitelnou angličtinu (Campaign for Plain English).

(McDonald, Henry. *Brainstorms Turn to Showers*. *The Observer* [online], 26. 6. 2005. [cit. 21. 8. 2007].

Dostupné z <[http://observer.guardian.co.uk/uk\\_news/story/0,6903,1515084,00.html](http://observer.guardian.co.uk/uk_news/story/0,6903,1515084,00.html)>.)

<sup>2</sup> Alex Faickney Osborn (1888–1966) pracoval jako novinář, statistik, obchodník a reklamní manažer. Během práce v reklamní agentuře dokonce vyučoval psychologii (v automobilce Ford) a reklamu (pro společnost YMCA). Je autorem knih *Your Creative Power* (1948), v níž představil právě techniku brainstormingu, *Wake Up Your Mind* (1952) nebo např. *The Goldmine Between Your Ears* (1955). (Alex Faickney Osborn. In *WIKIPEDIA. The Free Encyclopedia* [online]. [cit. 21. 8. 2007]. Dostupné z <[http://en.wikipedia.org/wiki/Alex\\_Faickney\\_Osborn](http://en.wikipedia.org/wiki/Alex_Faickney_Osborn)>.)

<sup>3</sup> Srovnej: Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní*, s. 65–68, 96–98.

<sup>4</sup> *Ibid.*

### 1. Zadání úkolu

Zadání brainstormingu musí být srozumitelné a mělo by být formulováno jako řešení problému – tzn. tak, aby vybízelo k reakci, k hledání odpovědí, k tvorbě velkého množství návrhů. Proto se jako vhodná forma zadání osvědčuje tázací věta nebo souvětí (Na co lze použít...? Co potřebujeme znát k...?).

### 2. Produkce a sběr nápadů

Účastníci pracují ve skupině, neboť právě skupina umožňuje vzájemnou inspiraci a následnou produkci co největšího počtu nápadů. Složení skupiny (věk, pohlaví, vzdělání apod.) je možné přizpůsobit problematice, na níž pracujeme. Účastníkům je zadán problém, jehož řešení mají objevit tím, že navrhnou jakákoliv řešení, která je napadnou. Jeden z účastníků (nejčastěji vedoucí) všechny nápady zapisuje.

### 3. Pravidla brainstormingového sezení

Účastníci se musí s pravidly seznámit, protože neznalost a nerespektování těchto pravidel má neblahý vliv na produkci nápadů.

- Všichni účastníci brainstormingové diskuze jsou si rovni.
- Je zakázáno jakkoliv kritizovat cizí nápady v produkční fázi (atmosféra musí být přátelská).
- Nápady kolegů je možno rozvíjet, inspirovat se jimi.
- Představitost má být maximálně uvolněná – nejpodivnější nápady jsou mnohdy ty nejcennější.

### 4. Zpracování výsledků

Produktivní fáze je vystřídána fází selektivní, kdy se ze zapsaných návrhů vybírá nejlepší řešení problému. Tato fáze je velmi důležitá a velmi obtížná – nasbíraný materiál je nutné utřídit a vyhodnotit podle zvolených kritérií. Proto výsledky obvykle zpracovává jiná skupina, v kurzech tvůrčího psaní tato zásada není tak striktní. Je však dobré mezi tvorbou nápadů a jejich hodnocením vytvořit časový odstup.

V dnešní době existují i softwarové programy pro záznamy brainstormingových sezení a následné kategorizace nápadů do myšlenkových map (např. MindManager, MindGenius Business, Free Mind apod.). Brainstormingové sezení, které takové nástroje využívá, je podle propagátorů těchto softwarů rychlejší a efektivnější. Při klasickém brainstormingu, kdy se nápady chaoticky a mnohdy nečitelně zapisují na tabuli, flipchart nebo zed', se může mnoho důležitých informací ztratit. Zmíněné programy takové nebezpečí snižují na minimum – umožňují čitelné zaznamenávání všech nápadů a zejména jejich následné

uspořádání do mapy (bez přepisování, pouze přetažením nápadu pomocí myši). Nápady je proto možno kategorizovat a přeskupovat podle libosti. Výsledný diagram lze uložit jako obrázek, prezentaci nebo převést do textového souboru ve formě lineární osnovy.

Před prvním brainstormingem je dobré metodu vyzkoušet nanečisto, zejména pokud je technika složitější a nelze ji jinak demonstrovat (např. ukázkou). Návčik probíhá nejlépe, zvolíme-li nějaké odlehčené, humorné téma:

---

### **Brainstorming „Na co lze použít červený uzávěr PET láhve?“<sup>1</sup>**

Zadání:

Zamyslete se, k čemu všemu byste použili červený uzávěr PET láhve. Své nápady nijak nekorigujte, říkejte vše, co vás napadá. Zdánlivě bláznivé nápady mohou objevit geniální využití tohoto předmětu.

---

Ukázka brainstormingu vytvořeného v programu MindManager:

Krok 1 – zápis nápadů

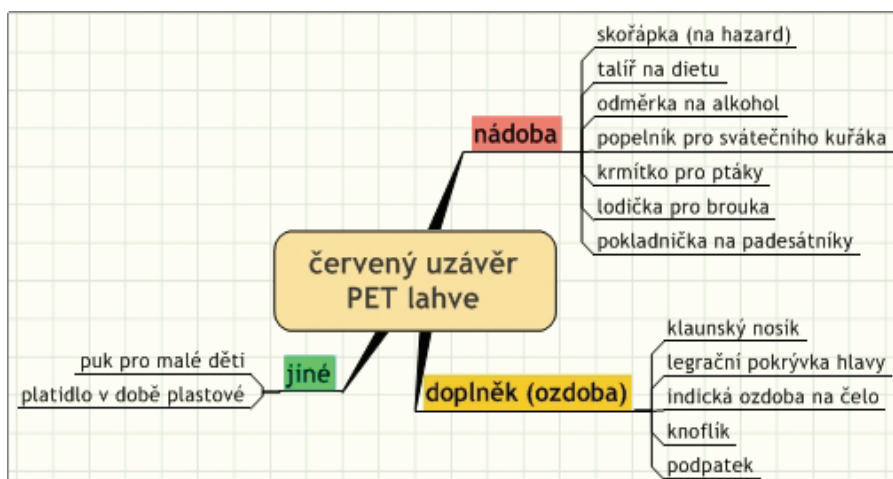
| červený uzávěr<br>PET lahve |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| klaunský nosík              |                                |
| legrační pokrývka hlavy     | krmítko pro ptáky              |
| skořáпка (na hazard)        | popelník pro svátečního kuřáka |
| knoflík                     | lodička pro brouka             |
| odměrka na alkohol          | platidlo v době plastové       |
| talíř na dietu              | indická ozdoba na čelo         |
| puk pro malé děti           | podpatek                       |
| pokladnička na padesátníky  |                                |

---

<sup>1</sup> Varianta: Brainstorming „Na co lze použít krabičku od zápalek?“

Nápady: zarážka do okna; podložka pod nohu stolu; hlavolam; hra na postřeh (cvrnkání); hra na seznámení (přesouvání krabičky z nosu na nos); past na pavouka (jiný hmyz); schránka na mléčné zuby („skříňka mudrců“); schránka na památeční pramínek vlasů; KPZ; krabička na pašování omamných látek; dávkovač na léky; zásuvky do skříně pro panenky; adventní kalendář; na obalu je prostor pro reklamu – pro literární text (např. Máchův Máj) – pro inzerát – pro recept (např. tramský nebo chalupářský guláš); těžitko (lehčítko?).

## Krok 2 – uspořádání do mapy podle kategorií



Jestliže pro demonstraci vybereme méně závažné téma, zajistíme, že se účastníci brainstormingu nebudou bát vyslovovat jakkoliv bizarní nápady:

- ☛ Bylo moc hezké, hledat nejrůznější, často opravdu bláznivé možnosti využití tohoto předmětu. Myslím, že jsme se všichni dobře bavili, hodně jsme se u toho nasmáli a bylo **osvobozující moci zcela popustit uzdu fantazii**. (Edita, zvýraznění PP)

Tímto postupem se účastníci naučí pracovat beze strachu i při následujících brainstormingových sezeních, jejichž témata mohou být již serióznější:

---

### Brainstorming „Co potřebujeme znát pro úspěšné plánování vědeckého projektu?“

Zadání:

Zamyslete se nad tím, co vše musíme brát v potaz, plánujeme-li vědecký projekt. Svě nápady nijak nekoriguje, říkejte vše, co vás napadá. Zdánlivě bláznivé nápady mohou odhalit velice důležité aspekty přípravy vědeckého projektu.

---

Ukázka výsledků brainstormingu v jarním semestru 2007:

nápad, inspirace, téma, hypotéza  
motivace  
cíl, výstup (osobní uspokojení, kariéra, odměna)  
termín odevzdání, plánování pracovního a volného času (odpočinek)  
rozsah práce  
prameny, současný stav bádání a poznání  
norma, pravidla (jak má vypadat tento typ textu – žánr/slohový útvar, stylizace, kompozice), grafická norma  
technické vybavení (počítač, tiskárna, scanner, internet atd.)  
odborná pomoc (konzultant, jiná práce)  
finance (na projekt, na živobytí)  
zdravotní stav, zázemí

Techniku studenti pozitivně hodnotí zejména ze dvou důvodů – oceňují produkci **překvapivých nápadů** a líbí se jim **spolupráce**:

- ☛ Díky tomuto cvičení jsem si připomněla, že jsou důležité i věci, na které jsem v tomto kontextu tak trochu pozapomněla (např. finance či zdravotní stav). (Edita)

- ☛ Tuto techniku jsem znal z kurzu pro marketingové zástupce, takže pro mě nic nového. Přinesla očekávané výsledky – ze shluku nápadů vykrystalizovalo několik nejpodstatnějších myšlenek. Velice efektivní, ale je nutno pracovat ve skupině a nerušit samotný proces. I ten nejbizarnější nápad může mít zásadní efekt. (Pavel)
- ☛ Na brainstormingu se mi nesmírně líbí spolupráce kolektivu. Říká se – víc hlav víc ví – zde to podle mého platí dvojnásob. (Petra)
- ☛ Zábavný a tvůrčí způsob, jak si vyjasnit nějaký problém. Líbila se mi především kolektivní forma, kolektivní řešení. (Zuzana)
- ☛ Díky tomuto brainstormingu jsem si ujasnila spoustu věcí. Podle mého názoru to bylo přínosné. (Vladimíra)

I tato metoda je reflektována negativně:

- ☛ Tohle už mi lezlo na nervy, tohle je jasné. (Lubomír)

Pomineme-li již zmíněné důvody, pro které má Lubomír záporné pocity, musíme tu zmínit i oficiální kritiku brainstormingu. McGrath, Diehl a Stroebe<sup>1</sup> ve svých výzkumech tvrdí, že členové brainstormingové skupiny produkují menší počet méně kreativních nápadů (hodnoceno nezávislými porotci), než kdyby pracovali individuálně. Důvody tohoto selhání jsou následující:

- Účastníci nejsou hodnoceni samostatně za počet nápadů, proto mohou vlivem sociální lenivosti (social loafing) ztrácet motivaci k vymýšlení.
- I přes zákaz kritizování nápadů mají účastníci strach vyslovovat odvážnější myšlenky.
- Protože může mluvit pouze jeden (ostatní mlčí), mohou být některé nápady zapomenuty a přerušena jejich tvorba. Pokud si mluvčí skáčou do řeči, mohou narušit diskuzi.

Tato rizika jsou samozřejmě nezpochybnitelná, lze však uvažovat o jejich minimalizaci. Sociální lenivosti v tomto procesu konkuruje soutěživost – snaha vymyslet to nejlepší řešení z celého kolektivu. Strach ztlumíme např. nácvikem techniky nanečisto, vytvořením přátelské atmosféry, realizací brainstormingu v příjemném prostředí. Zapomínání předejdeme tím, že účastníkům doporučíme, aby si nachystali tužku a papír – nikoliv pro záznam všech návrhů, ale proto, aby si poznačili své řešení, ve chvíli, kdy jej nemohou říct.

---

<sup>1</sup> Brainstorming. In *WIKIPEDIE. Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 21. 8. 2007]. Dostupné z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>>.



## Časová osa

Nezbytnost naplánování pracovního i volného času si studenti uvědomili již při brainstormingovém sezení. Tvorba takového plánu je však v jejich provedení pouze minimální – většinou si studenti ve svém kapesním nebo stolním diáři vyznačí termín odevzdání, spočítají si, kolik jim zbývá dní, a plán je hotov. V semináři proto doporučujeme tvorbu časové osy. Její stěžejní výhoda je přehlednost – záznam na jednom listu papíru. V diáři musíme listovat, abychom našli to, co potřebujeme. List s časovou osou si stačí prohlédnout a máme jasný přehled o svých budoucích i minulých aktivitách, o svém naplánovaném, volném a bohužel i promrhaném čase.

---

### Časová osa vědecké práce

Zadání:

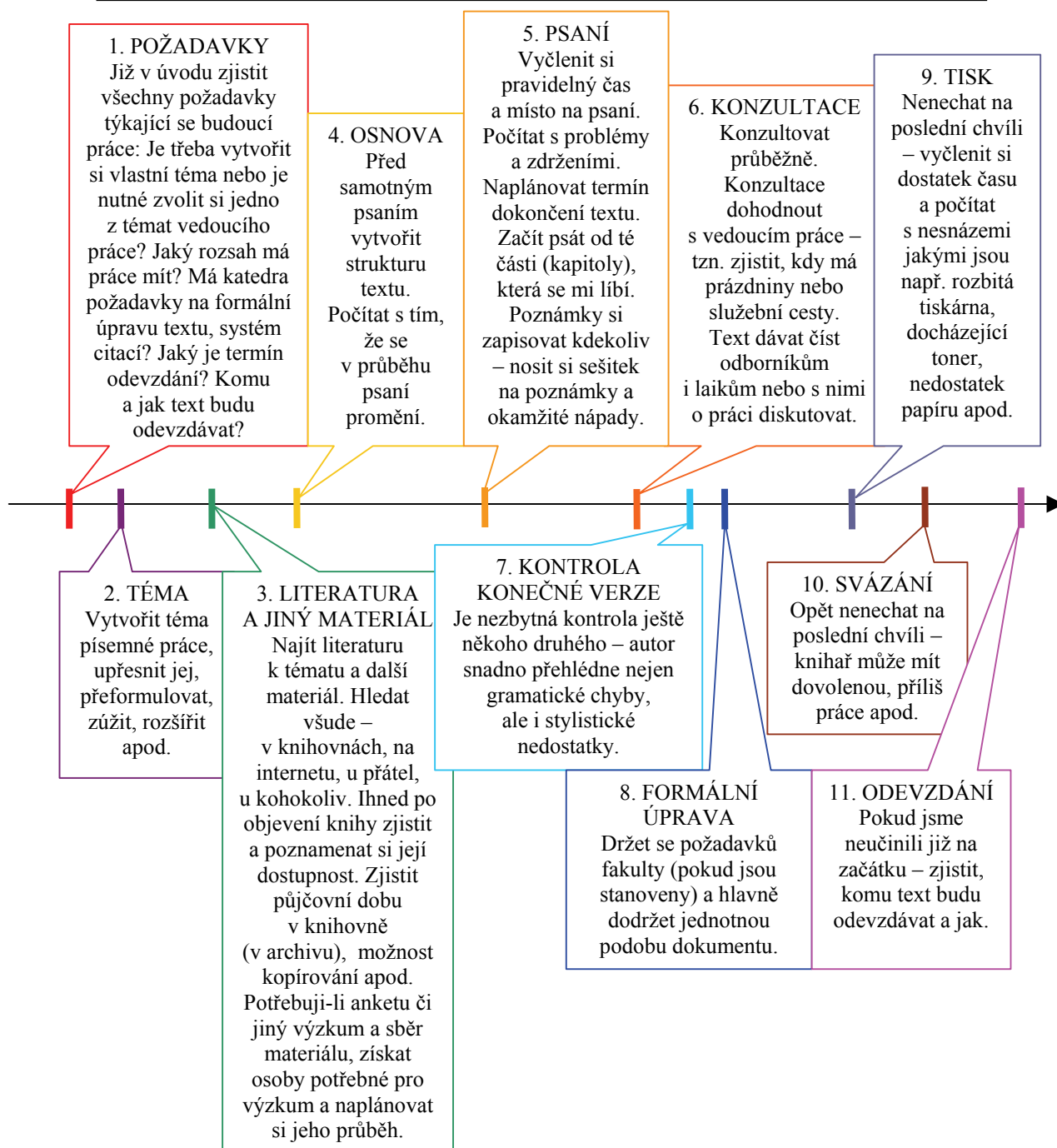
Na velký, nelinkovaný papír si narýsujte časovou osu, na kterou nanese všechny činnosti spojené se svou vědeckou prací. Zakreslete i čas na práci již strávený – začněte od zadání své práce. Zamyslete se též nad činnostmi, které vás od práce budou odvádět, jimž se však nemůžete vyhnout (starosti s organizací plesu, redakční uzávěrka, narozeniny, svatba, přestavba apod.). Jednotlivé údaje můžete od sebe barevně odlišit (např. termíny zvýraznit červeně, ztrátový čas označit zeleně apod.).

---

Ukázka:

Následující časová osa zobrazuje „ideální body“, tedy všechny činnosti spojené s přípravou, na něž bychom při plánování neměli zapomínat.

ČASOVÁ OSA PRO TVORBU ODBORNÉHO TEXTU – ZOBRAZENÍ MOŽNÝCH BODŮ



Ze studentských portfolií jsme získali následující, poněkud rozporuplné hodnocení této metody:

1. Studenti **oceňují přínos** lineární osy, protože zprostředkovává **realistický** (i když ne vždy příjemný) **pohled** na časovou rezervu. Většinou ji vnímají jako „bič“ nebo „nutné zlo“, ale uvědomují si její nezbytnost.

☛ Moooc užitečné! (Zuzana)

☛ Vytvoření časové osy je výborná věc. I když velice stresující. Sama si takovéto osy nevytvářím, ale mohlo by mi to napříště pomoci k méně hektickému závěru jakéhokoli úkolu. (Gabriela)

☛ Časovou osu jsem nikdy nedělala a asi začnu. Člověk poté snad neusne na vavřínech a začne konečně něco dělat. (Eva)

☛ Velice přínosné, ale na druhou stranu dost „drsné“ cvičení. Chci tím říct, že mě to dost vylekalo a znervóznilo, když jsem byla konfrontována s vlastním výtvořem. A to mě až po hodině napadlo, že jsem zapomněla minimálně na jednu důležitou povinnost (letní zkoušku z filozofie). Říkala jsem si sice nejdřív, že si budu muset přesně naplánovat, kolik stránek musím zvládnout za týden resp. měsíc, ale nakonec jsem to přehodnotila. Tuším, že by mě to šíleně stresovalo. Taky váhám, jestli uposlechnout doporučení a vylepit si časovou osu někam na viditelné místo. Pocit frustrace, že se mi nedaří plnit plán, je to poslední, co potřebuji. (Edita)

☛ Časová osa je velmi praktickou záležitostí, ačkoli může být mnohdy velmi těžko odhadnutelná, jak bude situace vypadat. U náročnějších a dlouhodobějších prací by se určitě měla vypracovat nová osa v průběhu práce, jelikož se situace může změnit a je potřeba reflektovat současný stav. Úkol se mi velmi líbil, určitě tento systém plánování v budoucnu využiji, protože mi dovoluje lépe si představit všechny fáze procesu tvorby práce. Moc mi také pomohlo, že jsem slyšela názory a zkušenosti spolužáků, velmi přínosné pro mne byly zejména zkušenosti starších, kteří mají něco podobného již za sebou. (Vladimíra)

2. Přestože studenti osu oceňují a uznávají její důležitost, přiznávají se, že ji **nebudou dodržovat**:

☛ Poučné, dobré sepsat, jenže jak se znám, nikdy ji nedodržím. Nesmím se do ničeho nutit, nebo se nepohnu z místa vůbec. Pro mě musí nastat vhodná chvíle, tím nemyslím, že bych musela čekat na nějaké osvícení, ale musím být v pohodě. Nedělám věci na poslední chvíli, vždy mám rezervu, jen mě přesný časový plán stresuje a odvádí od práce. (Veronika)

- ☛ Mám pocit, že bych podle své osy stejně nepracovala. (Gabriela)
- ☛ Musím se přiznat, že jsem od počátku věděl, že se této osy držet nebudu. Přesto jsem se pokusil alespoň chronologicky podle ní zařídit. Tento úkol v semináři ocenili hlavně starší kolegové, kteří v té době pracovali/pracují na svých diplomových pracích. Většina z nich byla šokována a prohlašovala, že to nestihnou. Já zatím nemohu soudit, ale zkusil jsem si udělat časovou osu aspoň k eseji do jiného předmětu a zatím ji plním. (Pavel)

Co z těchto zjištění vyplývá? Předně si musíme (již poněkolkáté) uvědomit, že ne každá metoda může vyhovovat všem studentům, jejich studijním stylům a pracovním návykům. Nevěřím-li časové ose, můžu ji nahradit jiným druhem plánování. Osobně si myslím, že nedůvěra studentů v aplikaci osy na vlastní práci souvisí s tím, že tato metoda vyžaduje dlouhodobější nácvik. Základem úspěchu je totiž **naplánovat práci tak, aby byla realizovatelná** – tedy znát své tempo, umět odhadnout časovou náročnost jednotlivých kroků a umět předvídat, co vše může mé tvorbě bránit – to vše jsou pokročilé schopnosti, které můžeme získat jen praxí. Proto je nezbytné **připustit skutečnost, že se plán na časové ose může proměňovat**, a s touto skutečností počítat. Soustředíme-li se na zmíněná fakta, pomůže nám osa (ať už se jí budeme stoprocentně držet nebo ne) v mnoha ohledech:

- Poskytne nám úvodní racionální rozvahu na jednom listu papíru.
- Bude impulsem k začátku psaní.
- Bude hnací silou v další práci na textu (zejména vystavíme-li ji na viditelné místo).
- S její pomocí text skutečně dokončíme (a pravděpodobně rychleji než bez ní).

## Myšlenková mapa „Týden na dlani“

Toto cvičení může být vhodným doplňkem časové osy. Máme-li plán celé práce, můžeme si s pomocí myšlenkové mapy vytvořit menší a konkrétnější plán na každý týden. Mapa je stejně přehledná jako osa (je zaznamenána na jednom listě) a snazší, neboť plánujeme pouze na následujících sedm dní, a máme proto reálnější představu, kolik práce můžeme za toto období stihnout.

Techniku, která slouží k tvorbě myšlenkových map, zvanou **mindmapping (mentální mapování)** představuje ve stejnojmenné knize Tony Buzan<sup>1</sup>. Mentální mapy v podstatě 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. Soustředěním velkého množství poznatků **na jednom místě** nám mapy umožňují se na problém koncentrovat, zorientovat se v něm a objevovat nové tvůrčí cesty. Takto mapy usnadňují řešení problémů.<sup>2</sup> Myšlenkové mapy můžeme také využít např. při učení (osvojování poznatků je rychlejší a efektivnější) nebo pro lepší plánování a rozvoj organizačních schopností.<sup>3</sup>

Buzan vysvětluje tvorbu mentální mapy v sedmi krocích<sup>4</sup>:

1. Mapu začněte **uprostřed čistého, šikmo** položeného 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, jenž pomocí asociací propojuje jednotlivé informace.
5. Větve zakreslujte jako **křivky**.  
Zakřivené větve podobné větvím stromu jsou pro mozek přitažlivější.

---

<sup>1</sup> Buzan, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 14–15.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 20.

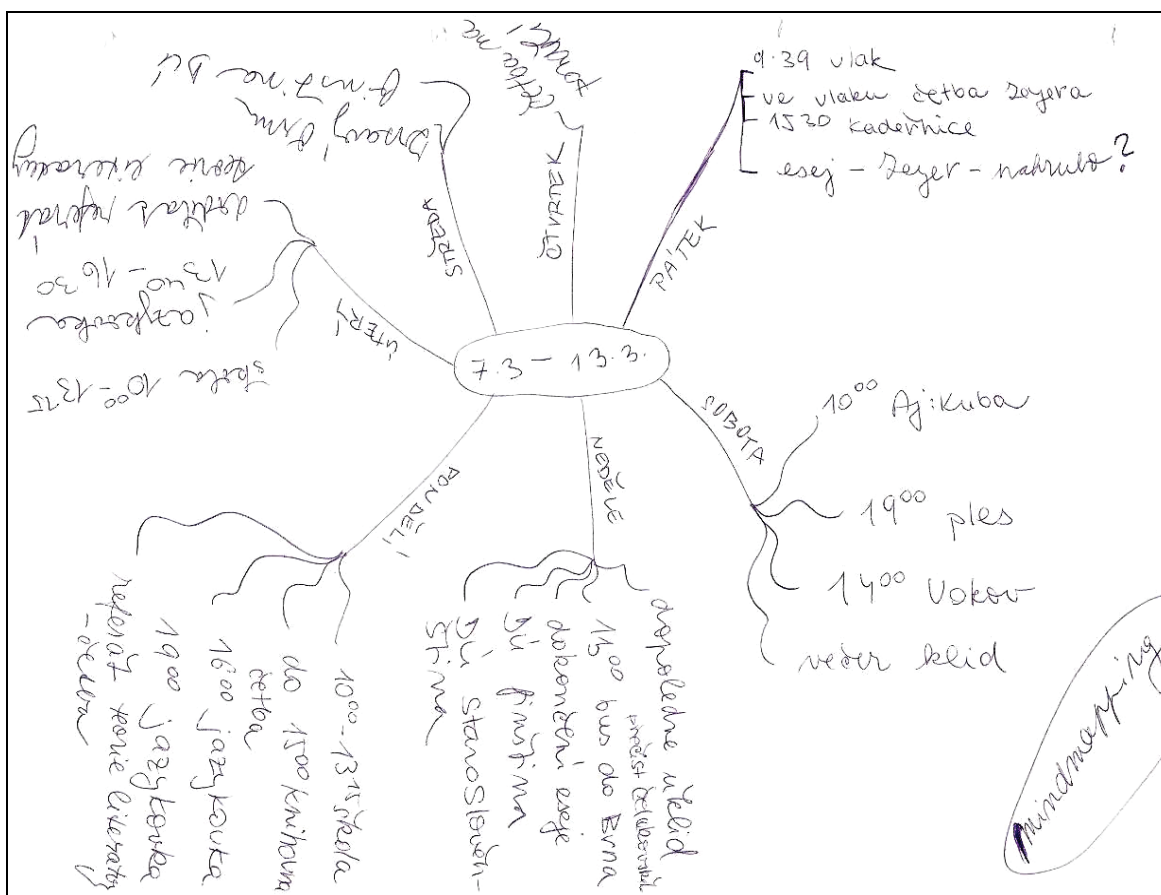
6. Větve popisujte **jednoduchými klíčovými slovy** (slovními spojeními).  
Účinnost map se tak zvýší, neboť jednoduché výrazy si vytvářejí vlastní soubor asociací.
7. **Obrázky** používejte v celé mapě.  
Každý obrázek má hodnotu tisíce slov.

### Myšlenková mapa: „Týden na dlani“<sup>1</sup>

Zadání:

Doprostřed papíru si nadepište výchozí bod – můžete například specifikovat data nadcházejícího týdne (1.9.–7.9.) nebo nadepsat téma vaší práce (Pohádky Boženy Němcové). Od tohoto středu vytvoříte sedm paprsků a nazvěte je dle dnů v týdnu. Ke každému dni napište vše, co musíte udělat. Můžete zaznamenat všechny činnosti nadcházejícího týdne, i ty, které s vědeckou prací nesouvisí, které vás však od práce budou odvádět a kterým se nemůžete (nechcete) vyhnout (návštěva, plavání, venčení psa, práce na zahradě apod.). Jednotlivé údaje můžete zapisovat slovně i obrázkovou podobou. Dle autora této techniky (Tonyho Buzana) je záznam obrázkem výhodnější.

Ukázka:



Potvrdilo se, že plánování kratšího časového intervalu je snazší. Lze proto předpokládat, že studenti budou upřednostňovat plánování formou mapy před plánováním na časové ose.

<sup>1</sup> Cvičení založené na tvorbě myšlenkových map zaměřených na plánování podle T. Buzana. Pro potřeby semináře TPVP upravila P. Pazderníková.

Důležitější než konkrétní podoba časového plánu je ale povědomí o jeho existenci. Pisatelé by neměli tento krok vynechávat, měli by vědět o výhodách časového plánu, měli by se naučit s ním pracovat a začlenit jej do běžné praxe.

### **Analýza konsekvencí**

Toto cvičení může sloužit jako odlehčení závažné situace, která nastala stvořením časové osy. Zároveň je však vhodným doplňkem osy a časového plánu obecně, neboť si díky této analýze uvědomíme následky naší (ne)činnosti. Doporučujeme při promýšlení konsekvencí zvolit jistou míru nadsázky, neboť kromě potřebného uvolnění dokáže posloužit stejně jako seriózní analýza. I humornou cestou můžeme velmi přesně zjistit, kam bychom došli, kdybychom nehlídali, kam a jak jdeme:

- Opravdu výborné pro zasmání. Vzorová analýza je prostě skvělá!!! Smála jsem se na celé kolo! Pokusím se vlastní verzi pojmout taky aspoň trochu humorně. (Edita)
- Doplnit tabulku konsekvencí nebyl problém, pobavil jsem se u toho dost, ale zároveň mě to nutilo myslet na to, že by opravdu mohlo dojít i k nejhoršímu, kdybych podcenil své téma a čas. (Pavel)

---

#### **Analýza konsekvencí<sup>1</sup>**

Zadání:

Upřesněte v následující tabulce vaši výchozí situaci – jaký text potřebujete vytvořit (např. napsat bakalářskou práci apod.). Tabulku doplňte imaginárními událostmi v prvním, druhém a třetím roce a možnými následky těchto událostí.

---

Ukázka na následující straně:

---

<sup>1</sup> Inspirováno cvičením Analýza konsekvencí z knihy *Trénink tvořivosti* (Kirst – Diekmeyer, s. 45). Autorka cvičení P. Pazderníková.

| <i>východí situace</i>          | <i>události v 1. roce</i>                 | <i>konsekvence</i>                           | <i>události v 2. roce</i>   | <i>konsekvence</i>                        | <i>události ve 3. roce</i>  | <i>konsekvence</i>  |
|---------------------------------|---|--|---|---|---|---|
| <b>NAPSAT DIPLOMOVOU PRÁCI!</b> | Práce se ani nedotknu .                   | Dám si předsevzetí, že psát brzy začnu.      | Předsevzetí vůbec neplním.  | Jsem vystavena hrozbám otce a pláči matky | Z hrozeb si nic nedělám. Vydřžovali mě na škole doteď, tak to ještě nějakou chvíli vydrž! Na vysokou stejně chtěli spíš oni než já.<br>Citové vydírání mě oblomí – začínám přemýšlet o časovém plánu své práce. | Rodiče mě opustili a přihlásili se na univerzitu třetího věku.<br>Vypadá to, že tyto prázdniny budu muset místo opalování psát... |
|                                 |   |  | Psát bohužel nezačínám. Alespoň jsem si začala připravovat pracovní podmínky - koupila jsem křeslo. | Zdvojnásobu ji své předsevzetí.           | Předsevzetí funguje. Pouštím se do osnovy.  | Mám radost, že jsem konečně začala něco dělat.  |
|                                 |   |  | Předsevzetí začínám plnit - mám první větu!   | Začíná se mi ve všem dařit.               | Předsevzetí příliš nefunguje. Kupuji stůl a lampu (alespoň nějaká snaha, utěšuji se).   | Mám docela pěkně zařízený byt, práci ale žádnu.   |
|                                 |   |  |   |   | Přihlašuji se na další fakultu.   | Mám toho dost!  |
|                                 |   |  |   |   | Přihlašuji se na další fakulty.   | Ještě nemám dost!   |
|                                 | S pomocí časového plánu začínám pracovat. | Pocit uspokojení a motivace k další práci.   | Pokračuji dle harmonogramu.   | Uspokojení a motivace narůstá.            | Práce je dokončena.   | Připravím se na obhajobu a závěrečné zkoušky.   |
|                                 |   |  | Nějak jsem se zasekla.  | Vytvářím seznam opatření proti blokaci.   | Práci brzy dokončím.  | Zvažuji, zda nedopsat ještě několik kapitol.  |
|                                 |   |  | Objevila jsem publikaci, která zkoumá totéž, co já!   | Upadám do mdlob a deprese.                | Seznam opatření proti blokaci se rozrostl do samostatné práce.  | Mám tolik práce! Potřebuji seznam opatření k vytvoření blokace, abych si odpočinula...  |
|                                 |   |  |   |   | Blokace se nedaří odstranit.  | Blokace odstraňuji alkoholem.   |
|                                 |   |  |   |   | Ze mdlob jsem se probudila; bezradnost trvá.  | Návštěva u lékaře.  |
|                                 | Práci napíšu                              | Připravím se na obhajobu a závěrečné zkoušky | Práci jsem neobhájila a zkoušky nesložila.  | Upadám do mdlob a deprese.                | Připravuji se na náhradní termín.   | Druhý termín mi už vyšel!   |
|                                 |   |  | Práci jsem neobhájila, ale aspoň udělala zkoušky.   | Upadám do mdlob.                          | Připravuji se na náhradní povolání. Co s diplomem?  | Pracuji jako prodavačka v sektoru lahví.  |
|                                 |   |  |   |   | Připravuji se na náhradní termín.   | Obhajoba č. 2 proběhla bez komplikací.  |
|                                 |   |  |   |   | Připravuji si nové téma.  | Toto téma mi ukázalo smysl života!  |
|                                 |   |  | Práci jsem obhájila a zkoušky složila.  | Jsem neskonalé šťastna!                   | Získávám místo na prestižním gymnáziu.  | Stereotyp, vyhoření.  |
|                                 |   |  |   | Jsem zvolena prezidentkou ČR.             | Měním podobu státní vlajky.   |   |



## Vize 2020

Toto cvičení může být další verzí hry s časovým plánem, zaměřené na plánování do vzdálenější budoucnosti.

---

### Vize 2020<sup>1</sup>

Zadání:

Promyslete a запиšte, co uděláte v následujících deseti letech proto, aby o vašem odborném tématu/projektu věděli po celém světě? Samozřejmě máte k dispozici neomezené množství financí i lidských zdrojů.

---

Ačkoliv je takové plánování založeno převážně na představách a fantaziích, můžeme sněním ovlivnit i současný stav práce. Projektováním úspěchů lze pozitivně ovlivnit pisatelovu motivaci. Zároveň každé fantazírování je nejpřesvědčivější, jestliže je založeno na reálných údajích. Představím-li si například, že své téma budu prezentovat na světových konferencích, může mě tento sen přivést k tomu, že si vyhledám, jaké konference se vlastně pořádají a kdy na ně (možná) pojedou. Tímto způsobem mohu objevit nové zdroje informací.

## KPZ

KPZ neboli „Krabíčka poslední záchrany“ je cvičení zaměřené na plánování týkající se samotných tvůrců, konkrétně na tvorbu opatření pro případ nouze, ve chvílích tvůrčí krize. Pisatelé si díky tomuto cvičení uvědomí svůj pracovní rituál a vymezí svůj pracovní prostor.

---

### KPZ<sup>2</sup>

Zadání:

Vytvořte následující čtyři seznamy, které vám pomohou překonat vaše tvůrčí krize:

1. KPZ: seznam věcí, které pisatel (bakalářské, diplomové aj.) práce potřebuje mít vždy u sebe.
  2. Antistres: seznam prostředků proti stresu, které by měl mít pisatel práce vždy u sebe.
  3. Finiš: sepište opatření, jejichž prostřednictvím lze zajistit bezpečné dokončení práce.
  4. Zotavení: napište návrh postupů k obnově duševní a fyzické kondice pisatele.
- 

Ukázka:

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>KPZ</b>       | notebook; tužka a papír; knihy; svačina; voda; osnova; kafe; klid   |
| <b>Antistres</b> | oblíbené CD, DVD; zahrada; pes; vonné tyčinky; alkohol; cigarety  |
| <b>Finiš</b>     | Mít časovou osu a osnovu na očích. Domlouvat si konzultace, chodit na ně. Určit si, kdy a kde budu psát. Zamknout dveře. Psát. Sebekázeň. |
| <b>Zotavení</b>  | Projít se na čerstvém vzduchu. Uvařit si oblíbený čaj, kávu. Pustit si oblíbený film. Jít do divadla. Na nic nemyslet. Spát.              |

Seznamy, i přes individualitu svých tvůrců, budou jistě obsahovat několik podobných položek. Jejich kolektivní čtení v semináři povede k podnětné konfrontaci stylů (tvůrčí) práce.

---

<sup>1</sup> Autorka cvičení P. Pazderníková.

<sup>2</sup> Cvičení je inspirováno úkolem *Obytné auto* z knihy *Trénink tvořivosti* (Kirst – Diekmeyer, s. 54). Autorka cvičení P. Pazderníková.

## 2.5 SBĚR NÁPADŮ A PODNĚTŮ

Pisatel v tomto okamžiku již zná téma své vědecké práce i časový harmonogram, ještě však neví, **o čem všem psát**. Zodpovědnost a touha po dokonalosti jej nutí se ptát „Co nevynechat, aby byla práce úplná?“, ohled na adresáta je skryt v otázce „Na co by čtenář chtěl znát odpověď?“, často se objevují i otázky motivované ryze prakticky „Co ještě do textu zahrnout, aby byl splněn zadaný rozsah stran?“.

V této kapitole si představíme několik tvořivých cvičení, která na tyto a mnohé další otázky pomohou nalézt odpověď a která pisatele dokážou zásobit cennými nápady a podněty k zdokonalení a rozšíření textu. Zdroje nápadů rozdělíme do dvou skupin. Nejprve se zaměříme na podněty získané od kolegů<sup>1</sup> (prostřednictvím brainstormingu, brainwritingu a hraní rolí), poté přijde na řadu inspirace výtvarným uměním<sup>2</sup> (inspirace pozorováním výtvarných děl i samotnou výtvarnou činností).

### Víc hlav víc ví

Neříká se nadarmo, že dáme-li hlavy dohromady, přijdeme na více věcí. Práce ve skupině se vyznačuje mnoha pozitivními aspekty, včetně měřitelného užitku:

1. Skupina je **přírozené prostředí** pro člověka. Zoon politikon potřebuje společnost a komunikaci.<sup>3</sup>
2. Skupina nabízí **prostor pro sebereflexi**. Účastník skupiny má možnost lépe pochopit svoji identitu, může si ji poskládat z jednotlivých zrcadlových odrazů, jež v kolektivu získá, a postupně tak zmenšovat svoji „slepou skvrnu“ (část, kterou nezná, ale ostatní ji znají velmi dobře).<sup>4</sup>
3. Skupina funguje na **principu zpětné vazby** – dochází v ní k neustálému koloběhu jednání, reagování, reagování na reagování.<sup>5</sup>
4. Skupina učí **otevřené komunikaci** (každý má právo na svůj názor) a pomáhá **vyjadřování pocitů**, které jednak zkreslují vjemy, spotřebovávají energii, blokují myšlení, ale zároveň zvyšují schopnost vnímání a obohacují zkušenost.<sup>6</sup>
5. Skupiny se snaží o **rovnováhu ve vztazích** – považují tuto vyrovnanost za jistotu a zpříjemnění života ve skupině.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Podkapitola: Víc hlav víc ví

<sup>2</sup> Podkapitola: Vyjádření výtvarnými prostředky a inspirace výtvarným uměním

<sup>3</sup> Srovnej: Belz – Siegrist. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 39.

<sup>4</sup> Srovnej: ibid., s. 39.

<sup>5</sup> Srovnej: ibid., s. 45.

<sup>6</sup> Srovnej: ibid., s. 39–40.

6. Členové skupiny zesilují **motivaci** jednotlivců a prohlubují **efekt učení**, neboť člověk se chce realizovat pouze tam, kde mají zájem o jeho projevy a reakce.<sup>2</sup>
7. Skupina je **více než souhrn** – skupina není obyčejným součtem jednotlivců, je tvořena spíše prostřednictvím struktury a kvality kontaktů, které kvantitativně i kvalitativně překračují souhrn jednotlivých součástí.<sup>3</sup>
8. **Výsledky skupiny** – jakožto otevřeného systému – **nelze předvídat**. Na rozdíl od uzavřených systémů (známých z přírodních věd), může tatáž skupina dospět k odlišným výsledkům.<sup>4</sup>
9. **Klíčové kompetence lze získat pouze ve skupinách** – při vzájemném kontaktu s ostatními členy.<sup>5</sup>

Kurzy tvůrčího psaní dokážou zužitkovat potenciál a výhody skupinové práce<sup>6</sup>:

- skupina nabízí prostor pro kooperaci („zkusme to napsat spolu“), skupina vyprodukuje větší počet řešení, v kratším čase;
- skupina poskytuje zpětnou vazbu, hodnocení („je to nesrozumitelné“, „je tam příliš cizích slov“);
- skupina vytváří prostor pro vyjádření vlastního názoru („co na to říkáš?“, „jak to cítíš ty?“);
- skupina umožňuje sebereflexi („napsal jsem to nesrozumitelně“, „jde mi to“);
- skupina vytváří pocit sounáležitosti („všichni jsme na stejné lodi“);
- skupina je „příjemnou oázou“ pro své členy („díky pozitivní atmosféře v kurzu se mi skvěle pracovalo“);
- skupina stimuluje a motivuje k práci („všichni se snaží, nesmím zůstat pozadu“).

Principy spolupráce a skupinového učení jsou tedy běžnou součástí cvičení realizovaných v našich seminářích (a představených v této monografii). Následující soubor cvičení bude však využívat potenciál účastníků skupiny o něco více – bude výhradě založen na spolupráci. K získávání podnětů z „jiných hlav“ použijeme tři postupy: formu brainstormingového sezení, brainwritingového záznamu a hraní rolí.

<sup>1</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 46.

<sup>2</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 39.

<sup>3</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 46.

<sup>4</sup> Srovnej: *ibid.*

<sup>5</sup> Srovnej: *ibid.*, s. 35; kap. Rozvíjení klíčových kompetencí (viz výše). Psychologii skupin se zabýval např. Kurt Lewin. Se svými následovníky (jmenujeme alespoň Carla Rogerse) upozornil na dynamický vliv skupiny na jednotlivce. Skupinové působení – rozvoj individuálních kompetencí prostřednictvím interakce – bylo zkoumáno v tréninkových skupinách (T-Groups). (Žák, s. 105.)

<sup>6</sup> Následující výčet srovnej s: Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 25.

## Brainstorming „Kde hledat podněty k odborné práci?“

Na úvod skupinové práce je důležité si uvědomit, kde všude je možno podněty hledat. V semináři TPVP jsme k tomuto účelu použili metodu brainstormingu<sup>1</sup>, tedy nástroj ke skupinovému hledání nápadů.

---

### „Kde hledat podněty k odborné práci?“

Zadání:

Vyjmenujte jakékoliv nápady týkající se hledání nápadů a podnětů pro odbornou práci, tedy: kde všude byste je – jakožto pisatelé – hledali?

---

Ukázka záznamu:

při četbě  
v uměleckých dílech (filmech, knihách, obrazech apod.)  
v médiích  
na internetu  
při konzultaci s kamarády  
v rozhovorech se staršími osobami  
v cizím rozhovoru  
v rodině  
v sobě  
v partnerských vztazích  
ve spánku  
pod postelí  
v čajovně  
na pařbě  
na WC  
v podchodech  
při vycházkách  
u tygrů v ZOO  
v kostele  
při meditaci  
z věštění a kouzel  
z vlastní neznalosti  
prohloubením svých zájmů  
pozorováním života  
z inspirace v cizí zemi

Studenti při brainstormingu postupně přešli od těch nejběžnějších nápadů (seminář, knihovna, internet, film apod.) k těm méně obvyklým (v zoo, v hospodě, u řezníka, na čundru apod.). Produkce odvážnějších myšlenek je umožněna zákazem jakékoliv kritiky jakýchkoliv nápadů. Je nezbytné si uvědomit a v hodině zdůraznit zjištění vyplývající z této metody: podněty pro naši práci musíme hledat opravdu všude, tedy i tam, kde bychom to nečekali. Každý takovýto (byť i sebeabsurdnější) zdroj podnětů uvede naši práci do jiných souvislostí, a přinese tak nové informace. I když tyto poznatky nebudou stoprocentně přínosné, mohou nás minimálně odkázat k dalším námětům, nad nimiž je dobré se zamyslet.

---

<sup>1</sup> O brainstormingu více v kapitole 2.4.

## Brainwriting „Kolující list“

Také toto cvičení je založeno na interakci se skupinou a principu asociace. Studenti zapisují nápady a podněty k tématům svých kolegů. Jedná se v podstatě 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.<sup>1</sup> Brainpool je obvykle realizován volně: papíry leží na různých místech, studenti si je odtud vezmou (nebo si na toto místo přisednou) 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 diskuzi – studenti si často pamatují spojitost poznámek s barvou papíru.

---

### Brainwriting „Kolující list“

Zadání:

1. Vezměte si prázdný papír a nadepište jej svým tématem. Pokud je třeba, tento titul byste měli dále upřesnit podtitulem nebo krátkou charakteristikou. Papír dejte svému sousedovi po pravé straně. Úkolem souseda je k tématu napsat, cokoliv jej napadne. Např.:
  - co by se chtěl z práce s tímto názvem dozvědět,
  - co o tématu sám ví,
  - co by rád pisateli doporučil,
  - od čeho by jej naopak rád odradil apod.Po dopsání těchto námětů papír putuje dál (k dalšímu sousedovi po pravici), dokud neobejde všechny studenty v kruhu.
2. Jakmile je proces ukončen a vy opět držíte svůj list, tentokrát ale zaplněný nápady všech přítomných studentů, přečtěte si tyto poznámky a zřetelně (např. zvýrazňovačem) si vyznačte ty nejpřínosnější z nich, poté vytvořte krátké shrnutí, které přečtete ostatním. Pokud z následné diskuze vzejdou další podněty, poznamenejte si je na stejný papír.

---

<sup>1</sup> Belz – Siegrist. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 242.

Ukázka kolujícího listu:

**MARKEA HEJKALOVA**  
= spisovatelka, překladatelka, organizátorka knižního trhu  
(+ srovnání s H. Práškovou, Fr. Křelínou)

- by by dobré uvolat M. Hejkalovou a rozhovoru osobně,  
když už není na naší fakultě, byla by  
určitě ochotná; jinak dobré téma; její monografie  
ještě opardu není; třeba by bylo vhodné srovnat  
její překlady Waltarovy s překlady jiných  
autorů (! zjistit proč není na FF v Praze ale zde  
by bylo zajímavé)

- Možná, že by se mi podařilo mluvit s Markétou Hejkalovou,  
Markétou Hejkalovou, s níž jsem se kdysi seznámila, možná  
ještě někde žije. Jinak je to srovnání srovnání srovnání  
srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání  
srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání  
srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání  
srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání  
srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání srovnání

- určitě by bylo zajímavé kromě obecných informací ovlivnit to přímo  
rozhovorem nebo ukázkami z jejího díla (zjistit např. jak se k psaní  
dostává, jak proč píše, jestli jí vydechují knihy v zahraničí kde? ...)

- častokrát jsem zhlédl její jméno, ale jinak nevím o čem jde  
její budoucí cíle, co by chtěla dělat. Hlavně mi o srovnání s  
jejím otcem (!) ...

- Markéta Hejkalovou možná, když by byla ráda, kdyby se s ní (má) se  
seznámila; proč se nepobírá s srovnáním srovnání srovnání srovnání?

- dobře věna, ale jak komplexní úroveň má být tento materiál -> není to  
naše záměr měnit obsah ...

- bohužel nevědom, takže bych se s ní měla seznámila ...  
proč srovnání tato osobnost? proč stojí za to ji představit?

- bohužel nevědom, o čem jde, ale organizátorka knižního trhu zní dost zajímavě,  
to by chtělo rozvést :)

Ukázka komentářů z dalších listů a jejich reflexí:

Kolující list k tématu:

MOTIV HŘBITOVA V DÍLE J. H. KRCHOVSKÉHO

- zajít na hřbitov, pozorovat své emoce, postřehy
- motiv hřbitova v díle jiných autorů
- proč volí právě hřbitovní témata ve svém díle
- pozorovat, jak se ke hřbitovu vztahuje lyrický subjekt; Dá se vyhledat příběh vztahu lyrického subjektu k hřbitovu v celém díle? Mění se v čase?
- Jakými jinými tématy se ve svých dílech zabývá?
- odlehčit morbidní téma jinými motivy
- jak je hřbitov spjat s jeho životem, dětstvím – začala! bych jeho životem

Reflexe studenta, který toto téma zpracovává:

- ☛ Toto cvičení mi **otevřelo snad nejvíce dalších cest k tématu**, zejména poznámku s lyrickým subjektem jsem se pak pokusil přetavit i do své hypotézy. Bylo to velmi podnětné. (Pavel)

Kolující list k tématu:

POSTAVY Z KNIHY TRACYHO TYGR (CHARAKTERISTIKA + POHLED NA SVĚT)

- Jak postavy zapůsobily na tebe? Který pohled se ti líbí/ne? Charakteristiky postav + třeba ukázky z knihy (pro ně typické).
- Není hlavní hrdina schizofrenik?
- Srovnání s divadelní hrou, třeba konkrétním nastudováním a ztvárněním postav na divadle. Neexistují náhodou rozdíl?
- Proč tě zaujala zrovna tato kniha? Co bylo pro tebe hlavním podnětem k vybrání si tohoto díla na odbornou práci?
- Jak moc se charakteristiky postav časem proměňují a proč?
- Jsou rozdíl mezi tím, co si myslí jiní lidé a ty? Jsou charakteristiky postav přímo vyhraněné?
- Jsou postavy naprosto osobité nebo mají určitý... hm, jak to nazvat... nadčasový rys? Prostě, jak moc jsou jedinečné a v čem tkví jejich originalita? : - )
- Existují díla, kde jsou postavy podobné? Jsou inspirací nebo následníkem? Kde autor čerpal k postavám inspiraci?
- Archetypy? Černobíllost, jednoznačnost postav? Prvky pohádky či jiné fantasy?
- Souvisí jejich pohled s osudy autora / dobou napsání? Co si myslíš, že činí tuto knihu výjimečnou? Jsou to právě ty postavy? Budeš se zabývat „postavou tygra“? Budeš se inspirovat u psychoanalytiků např.? Existuje nějaká paralela s ostatní tvorbou autora?
- Srovnání pohledů na svět různých postav z knihy. Porovnání dvou postav.
- Srovnala bych tyto postavy i s jinými postavami téhož autora.

Reflexe studentky, která toto téma zpracovává:

- ☛ Překvapilo mne, jak kvalitní nápady a postřehy jsem dostala, ačkoli zmiňovanou knihu četl z celé skupiny pouze jediný člověk. Moc mne zaujala například myšlenka charakterizovat postavu tygra. Na mém kolujícím listu se opravdu objevily poměrně solidní návrhy nebo připomínky k tomu, co všechno by se dalo s odbornou prací udělat. Bylo to pro mne velmi podnětné cvičení. (Vladimíra)

1. Většinou list poslouží k **rozšíření námětů**:

- ☛ Díky podnětům od kolegů jsem si plánovanou prezentaci rozšířila ještě o další oblasti.
- ☛ Všechny poznámky byly překvapivě k věci. Nový podnět, který jsem v listu našla a který do práce zařadím, je vliv mediální reality na děti. (Eva, *Mediální realita, její konstrukce a důsledky*)

2. List funguje i jako zásobárna ryze **praktických informací**:

- ☛ Zjistila jsem, že si mám zapsat přednášku prof. Válka. (Alžběta, *Dětská literatura*)

3. Případně pisatele překvapí i některé **banální** poznámky:
- ☛ Jeden příspěvek mě upozornil na to, abych vysvětlila, proč jsem zvolila právě tato slovesa, takže tam budu muset zdůraznit, že jsou to frekventovaná slovesa. (Ada, *Srovnání sloves „dívat se“ a „patrzyć“*)
- Tato situace většinou nastává ve smíšených kurzech, v nichž se sejdou posluchači z různých oborů. Pokud mají studenti přispívat k tématům mimo svůj obor, jsou většinou v rozpacích, neboť nevědí, co psát. Ovšem i tyto nefundované poznámky se ukazují být velmi přínosné. Často díky nim vyvstanou elementární otázky, jimiž by se pisatel – odborně ponořený do své práce – nikdy nezabýval. Z uvedeného vyplývá, že připsat nějaký námět může opravdu každý (viz ukázka výše, reflexe Vladimíry).
4. List slouží rovněž k **ověření již získaných poznatků**. Na papíru sice nenajdeme nic nového, ale jsme rádi, že na nápady v něm uvedené jsme také přišli a v práci je už zohlednili:
- ☛ Nenacházím tam nic nového, ale je to proto, že na tématu už nějaký čas pracuju a na všechno jsem si musela přicházet sama. Takže poznámky jsou opravdu k věci. (Majda, *Nářeční diferenční slovník obce Postřekov, nářeční oblast Chodsko*)
  - ☛ Opakuje se to, na co jsem už přišla. Je dobrý pocit vědět, že to, co mi ostatní na papír napsali, už v práci mám. (Jana, *Postavy v prózách Ivana Klímy*)
5. Skutečnost, že na listu nic nového nenacházím, může souviset i s tím, že téma je široké. V tomto případě cvičení přiměje pisatele k realizaci závažnějších kroků (úprav, změn apod.). Zde (ostatně jako i v předchozích případech) je důležitým předpokladem odvahy pisatele nové poznatky přijmout a práci (třeba i nějakým radikálnějším způsobem) změnit:
- ☛ Nenašla jsem nic nového, ale je to proto, že mé téma je zřejmě ještě příliš obecné. Musím tedy dále zužovat. (Eva, *Barokní mystika*)
- Kolující list proto můžeme přímo **zaměřit na zužování tématu**, list pomůže najít správné řešení nebo alespoň osvětlit a nasměrovat pisatele:
- ☛ Potřebovala bych téma nějak zúžit, na papíru jsem našla nápad – zaměřit se na lepolela. Budu o tom uvažovat. (Alžběta, *Dětská literatura*)
6. List může také přinést **dobrý pocit**, můžeme si díky němu ověřit, že naše téma někoho zajímá, že by si rád přečetl, co o něm napíšeme.
- ☛ Jsem ráda, že se tu objevila poznámka, že budu psát o něčem, co je – jako čtenáře – zajímá. (Zuzana, *Události vs. Zprávy na Nově*)



Každopádně většina studentů označuje toto cvičení za **jedno z nejpřínosnějších z celého kurzu**:

- ☛ To je přesně to, co jsem potřebovala, probrat téma s ostatními, vyslechnout si jejich náměty, a tak zjistit, co by je zajímalo.
- ☛ Nejpodnětnější mi přišlo sepsání nápadů mých kolegů. Skutečně si myslím, že většina poznámek je velmi dobrá.
- ☛ Pokaždé, když jsem dostala nový list papíru nějakého svého kolegy, jsem se musela nad tématem zamyslet a zjistila jsem, jaká zajímavá témata se v naší skupině vyskytují. Dříve mi to vůbec nepřipadalo tak fascinující, ale při tomto cvičení mne napadlo, co všechno by se s každým jednotlivým tématem dalo udělat. **Perfektní cvičení!** (Vladimíra)

Toto ocenění je opravdu výjimečné. Jak už jsme několikrát podotkli (a příslušnými reflexemi i ilustrovali), představovaná cvičení obvykle mívají nejen své zastánce, ale i odpůrce. Z tohoto důvodu bychom brainwriting „Kolující list“ doporučili zařazovat do každého semináře věnovanému sběru nápadů.

Pisatelé mohou tento postup dále **aplikovat i mimo seminář**. Pokud podobný papír pošlou mezi své kamarády, či mezi rodinné příslušníky, nejenom že získají nové nápady, ale zároveň tak informují své nejbližší o předmětu své práce. Tato informace může též sloužit jako vysvětlení, jakým směrem se bude ubírat jejich pozornost v nadcházejících měsících, a případně i jako omluva, že se pravděpodobně nebudou moci věnovat jiným záležitostem se stejnou intenzitou.

### **Jiná perspektiva**

Tento úkol je (obdobně jako cvičení předchozí) zaměřen na pohled někoho jiného, zde dokonce na pohled někoho „mimo obor“. Cvičení zapojuje postupy dramatické výchovy, přesněji hraní rolí, proto je poměrně humorné. I přes toto odlehčení studenti získávají nové podněty a zároveň si procvičují schopnost argumentovat a jasně formulovat svůj názor.

---

#### **Jiná perspektiva**

Zadání:

Utvořte trojice.

- První hraje sám sebe a snaží se druhému vysvětlit podstatu své práce.
- Druhý představuje někoho mimo obor – nejlépe bez odborného, univerzitního vzdělání (číšník, opravář výtahů, zahradník, cukrářka, kadeřnice, řezník apod.), pokouší se vcítit do své role a z této pozice klade prvnímu různé dotazy týkající se jeho odborné práce.
- Třetí jejich dialog pouze monitoruje a na závěr zhodnotí, zda student dokázal srozumitelně vysvětlit předmět své práce a zda byl schopen odpovědět na (nečekané) otázky.

Role si postupně vystřídejte.

---

Podnětnost tohoto cvičení dokazují reakce studentů:

- ☛ Byl jsem obhájce svého tématu, Jana pozorovatel a paní doktorka oponent. Původně měla hrát méně vzdělaného člověka, ale nakonec se náš rozhovor zvrhnul ve vážnější debatu o tom, je-li možné Krchovského dílo použít jako biblioterapeutickou pomůcku. Uznal jsem, že by to mohlo být zajímavé, ale ve své práci bych se asi tímto směrem nevydal. **Každopádně jsem slyšel další otázky, které mě předtím nenapadly. Jako by byly možnosti tématu (jakéhokoliv) nevyčerpatelné.** (Pavel, zvýraznění PP)

Kromě nových námětů studenti ocenili, že měli příležitost vyzkoušet si obhajobu „nanečisto“, přičemž si uvědomují:

1. jak náročné je **vyjádřit se stručně, jasně a výstižně** (tak, aby mi rozuměl opravdu každý);
  2. jak náročné je **zestručnit téma** odborné práce, na němž pracují (tak, aby shrnutí obsahovalo vše nejdůležitější, aby však nevyznělo jako povrchní medailonek z učebnice);
  3. jak náročné může být samotné uvědomění si toho, **co může být pro posluchače nejasné** (neboť pro pisatele je téma každodenní, samozřejmou věcí);
  4. že tento postup pomůže i autorům samým v **uvědomění si základních východisek** jejich tématu.
- ☛ Byla jsem nucena hledat jasné a stručné formulace a osvětlovat věci, které jsem myslela, že jsou pro druhé samozřejmostí.
  - ☛ Netušila jsem, jak je obtížné objasnit své představy laikovi, který jim vůbec nerozumí.
  - ☛ Vysvětlila jsem oponentovi a zahradnici vše podstatné. Především, co je to informační věda. Návčik mi pomohl uvědomit si, kam budou otázky oponenta směřovat. Situace obhajoby se však nacvičit nedá, jelikož je něco jiného mluvit před spolužákem a potom před komisí. (Gabriela)
  - ☛ Doporučuji povykládat si o tématu např. s babičkou. Vysvětlit jí vše na jednoduchém principu. Pokud to pochopí, máte jasno i vy.

## Vyjádření výtvarnými prostředky a inspirace výtvarným uměním

O teoretických aspektech využití výtvarných činností při tvorbě textu jsme se zmínili již v úvodní kapitole.<sup>1</sup> Zde si představíme praktické aplikace těchto postupů. Jako první přijdou na řadu úkoly založené na aktivní výtvarné činnosti směřující k prozkoumání tématu odborné práce (cv. *Klíčové slovo v barvách* a *Ilustrace tématu vědecké práce* nabízející vyjádření prostřednictvím kresby, malby, koláže nebo prostorového modelu). Dále představíme cvičení (*Inspirace z pohlednice*), které využívá pozorování vizuálních předloh jako způsob inspirace k získání nových nápadů. Poslední úkol vychází z „konceptuální poezie“ inspirované výtvarnými díly (cv. *Návod*), v našem případě je však do role uměleckého artefaktu „pasován“ text odborné práce.

### Klíčové slovo v barvách

#### Klíčové slovo v barvách

Zadání:

1. Ztvárněte klíčové slovo své práce v barvách.
2. Kresbu doplňte písemným komentářem, v němž vysvětlíte, proč jste použili dané výtvarné prostředky (barvy, typ písma, obrázky apod.) a jak se toto ztvárnění vztahuje k tématu vaší odborné práce.

Ukázka:



Téma:  
*Mallarmé à Valvins – komentovaný český překlad*  
Autorka: Eva  
Komentář: Nadpis je vyveden v barvách modrá, červená a bílá, tedy v barvách charakteristických jak pro francouzské, tak pro české prostředí. Překlad je převod jednoho kódu do druhého. Jedná se o informativní text, při překladu budu tedy pracovat na principu ekvivalence. Proto má

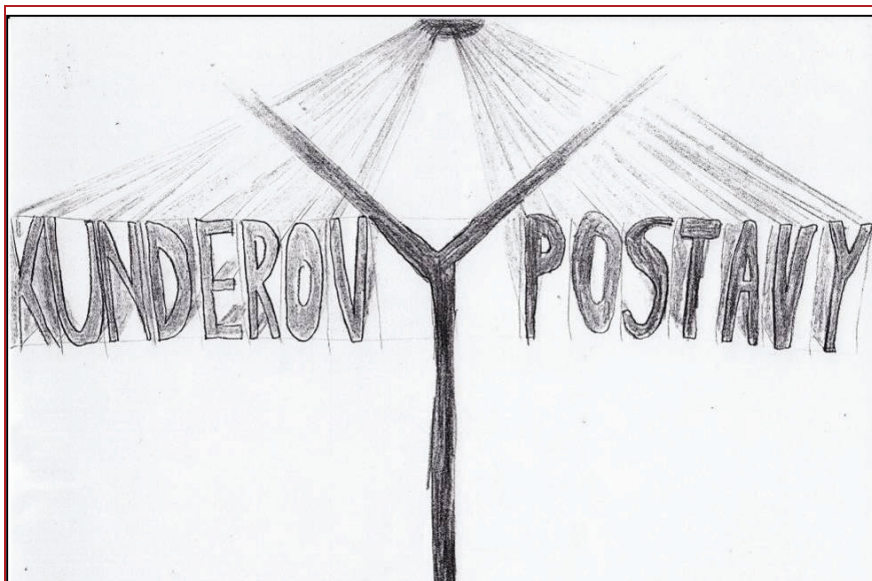
každá z čar svůj rovnocenný protějšek, každé písmeno je složeno ze tří „francouzských“ a tří „českých“ čar.

<sup>1</sup> Viz kapitola Přesahy tvůrčího psaní – Arteterapie, Výtvarná výchova.



Téma:  
*Autointerpretace  
 v prózách Jiřího  
 Kratochvíla*  
 Autorka: Marie  
 Komentář: Můj výtvar  
 je spíše jakési „logo“  
 autointerpretace.  
 Chtěla jsem ztvárnit  
 právě její podstatu –  
 autor sám interpretuje  
 své dílo (to mají  
 zobrazovat šipky na  
 sebe navazující,  
 k sobě odkazující).  
 Připomíná to možná  
 trochu logo „zeleného  
 bodu“ na  
 recyklovatelných  
 obalech, ale podstata

mého ztvárnění je jiná a má vyjádřit právě specifičnost autorské interpretace oproti interpretacím jiným.



Téma:  
*Kunderovy postavy*  
 Autor: Adam  
 Pozn. k barevnému  
 provedení:  
 KUNDEROV růžově  
 s fialovým stínem;  
 POSTAVY červeně  
 s fialovým stínem;  
 paprsky modře; ypsilon  
 černě, nahoře přechází  
 do žluté.  
 Komentář: Obrazu  
 dominuje velké temné  
 ypsilon s krucisistními  
 rysy. Toto utrpení lze  
 interpretovat  
 i pozitivně. Během  
 interpretace postavy se

vydáváme na dlouhou, strastiplnou pouť, která se po rozvětvení (na interpretaci dvou postav v jedné) vyjasňuje. Kunderov je jednak svět sám o sobě (fikční), jednak růžový sádrový trpaslík, kterého jsme si z něj už vytvořili a postavili si ho na svých zahrádkách. Postavy mají výstražnou barvu. Jsou nebezpečné. Není radno si s nimi zahrávat. Kunderov i jeho postavy vrhají stín, kterému je ze svých vlastních předobrazů tak nevolno, až z toho fialoví a (u)padá do černé díry.



Téma: *Vladimír Boudník a jeho manifesty explosionismu*

Autorka: Pavlína

Komentář: Abstrakce ve stylu Boudníkova explosionismu: nejdříve rychlé gesto, napsání slova Boudník a dále rozvíjení tvarů podle asociace. Vznikla abstrakce, kde jsou výraznější tvary než slovo – rychlá akční kresba, v níž důležitější byl proces než výsledek. Barvy jsou ohnivé (výraz Boudníkova zapálení pro věc, které vidíme v manifestech), pozitivní i negativní (vývoj recepce jeho díla od zavrhování, přes přeceňování až ke dnešní snaze o kritické zhodnocení).



Téma: *Původ motivu snu*

Autorka: Adéla

Komentář: Na prvním písmenu se zračí slunce, které všechno prosvěcuje, zároveň ale zapadá a nastává prostor pro snění. Jde o ten přechod – přechodovou linii mezi dnem a nocí, realitou snového světa a vědomého (rozumového) světa, v té se vyskytuje tento nápis. Vše, co je za písmeny, už je snový svět. Je tam archetyp stromu života, ze kterého všechno pochází, zároveň je tam spousta stínů a tmavých bytostí – v legendách se ale ve snech vyskytují málo, spíše v denním světě. Hlavní je na písmenu S ta brána

k pravému srdci, je značena modrou barvou (ve středověké literatuře symbolizuje věrnost) a z ní prosvítá od srdce červená (prudká) láska a zároveň záře, která je cílem každého světce v legendistice. Barvy pro písmena jsem zvolila dle přírody denního světa, S je západ slunce, E je barva zeleně a Země a N je barva nebe a vody na zemi.

Jak je patrné z představených ukázek, ztvárnění klíčového slova se může značně lišit. Studenti obvykle pouze přepíší slovo a vybarví jej (viz Překlad), někteří přidají malý obrázek nebo symbol (viz Autointerpretace), jiní se pouštějí do komplikovanějších stylizací (Kunderovy postavy, Boudník, Motiv snu) skrývajících promyšlenější sdělení.

Každá z těchto realizací je správná, každá nám umožňuje podívat se na téma z jiného úhlu – v tomto případě prostřednictvím neverbálního kódu, a tím odkrýt nové informace nebo si alespoň uvědomit poznatky stávající. Nezastupitelnou roli tu proto hraje komentář ke kresbě – tedy verbální reflexe, jejímž prostřednictvím tyto poznatky pojmenujeme.

## Ilustrace tématu vědecké práce

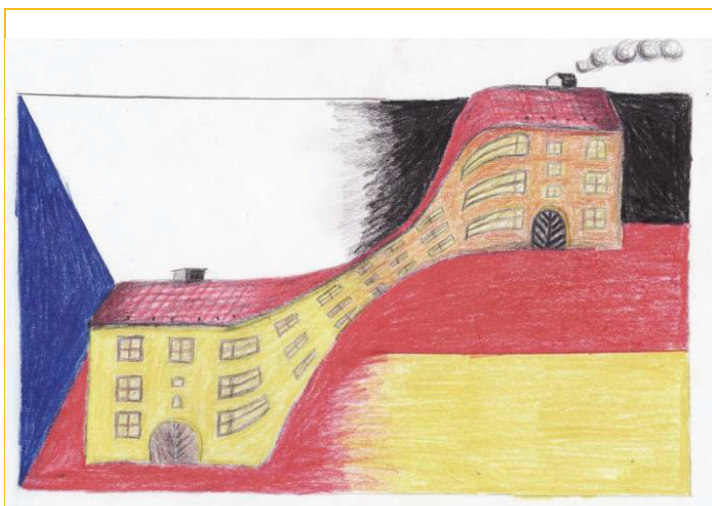
Toto cvičení je variací předchozího. Sleduje stejný cíl (odkrytí nového pohledu na téma pomocí výtvarných prostředků), je však o stupeň těžší, neboť není zaměřeno pouze na ztvárnění (klíčového) slova, ale na samotný výtvarný projev. Studenti si mohou zvolit jakýkoliv materiál (pastelky, barvy, křídly, plastelínu, výstřížky z novin a časopisů, provázky, špejle apod.) a tvořit ilustrace ke svému tématu formou kreseb, maleb, koláží nebo prostorových objektů (modelů).

### Ilustrace tématu

Zadání:

1. Vytvořte ilustraci k vašemu tématu (klíčovému slovu).  
Může se jednat o kresbu, malbu, prostorový model nebo koláž.
2. Napište reflexi svého díla, v němž popíšete použité výtvarné prostředky a vztah ilustrace k tématu své odborné práce.

### Ukázka kreseb:

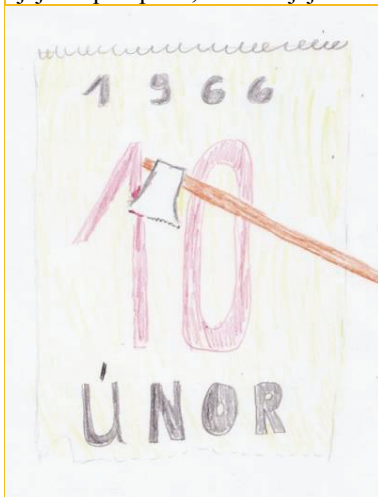


Téma: *Česko-německý literární život na vysokém učení v Olomouci a v Brně v letech 1773–1860*

Autorka: Eva

Reflexe: Na mém obrázku dominují dvě budovy. První z nich je umístěna v levé spodní části, druhá v horní pravé části obrázku. Budovy symbolizují olomouckou a brněnskou univerzitu (resp. budovu vysokého učení na přelomu 18. a 19. století). Budovy jsou mezi sebou propojeny – jedna přechází do druhé, je obtížné určit, kde jedna končí a druhá začíná. Jejich propojení symbolizuje jednak vzájemné kontakty lidí – především Čechů a Němců, jednak znázorňuje fakt, že v roce 1778

došlo k přesunutí univerzity z Olomouce do Brna (o čtyři roky později byla univerzita přesunuta zpět do Olomouce). Pozadí obou budov tvoří národní symbol Čechů a Němců – státní vlajky. V levé části obrázku je zobrazena česká státní vlajka a v pravé části pak německá státní vlajka. Obě vlajky se uprostřed obrázku spojují a jedna barva splývá s druhou. Toto prolínání opět symbolizuje vzájemné kontakty obou národů, jejich spolupráci, ale také jejich vzájemné rozepře.

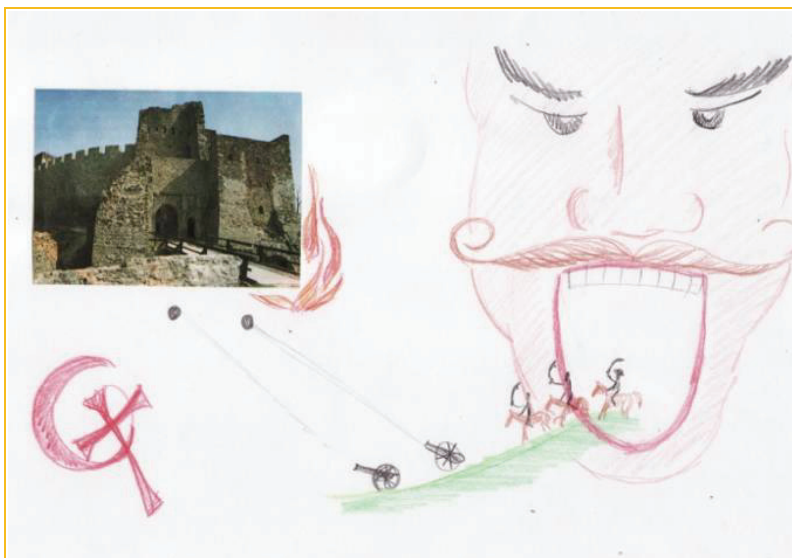


Téma: *Čas v Sekyře Ludvíka Vaculíka*

Autor: Miroslav

Reflexe: Nakreslil jsem kalendář, do něhož je vražena Sekyra. Zvolil jsem nahodilě datum, jen rok – 1966 – je rok vydání Sekyry. Není to nějak moc podařené dílo, ale asi ukazuje jednu základní myšlenku románu – násilně zastavený čas (je to samozřejmě jen jeden ze způsobů dívání se na toto téma).

## Ukázka koláží:



Téma: *Turecké nájezdy v Tekovské župě v 16. a 17. stol.*

Autorka: Sylvia

Reflexe: Obrázek znázorňuje velkou tvář Turka – ta reprezentuje Osmanskou říši. Turek má otevřená ústa, z nichž vyjíždějí turečtí bojovníci – to znamená, že Osmanská říše chrlila početná vojska svých bojovníků, kteří vpadli do Podunajské nížiny. Je tu i analogie s úlem, ze kterého vylétají včely.

Fotografie v levé části obrázku symbolizuje všechny hrady, zámky a pevnosti, které se musely Turkům bránit – proto

hrad olizují plameny a letí k němu dělové koule vystřelené od Turků. Vlevo dole jsou propleteny dva symboly tohoto boje: turecký půlměsíc a křesťanský kříž – oba v červené barvě – barvě krve, která při tomto boji byla prolévána na obou stranách. Oba symboly také znamenají, že to byl střet dvou náboženství a kultur.



Téma: *Vladimír Boudník a jeho manifesty explosionismu*

Autorka: Pavlína

Reflexe: Koláž – návod, jak si vytvořit svůj vlastní happening. Příkládat rám k všední městské skutečnosti a hledat umění všude.

(Součástí tohoto artefaktu je improvizovaný rám, vytvořený ze čtyř špejlí, který je možno ke koláži příkládat, a vybírat si tak umělecká díla ze všední scenérie; pozn. PP.)

## Ukázka prostorových modelů:



Téma: *Postavy v prózách Ivana Klímy*

Autorka: Jana

Reflexe: Povedlo se mi stvořit jednobarevnou věčičku, kterou lidé v semináři při prvním zhlédnutí považovali za pagodu. V několika vrstvách nad sebou se opakovaly prvky, což je to, po čem pasu. „Pagoda“ byla nehezká a jednobarevná, stejně jako svět hrdinů v Klímových prózách. Uvnitř každého patra se skrývá malá kulička, něco, co by mohlo být skryto pod nehezkým povrchem a čeho bych se, třeba, mohla později dobrat.



Téma: *Historické dědictví češtiny ve fejetonech Dušana Šlosara*

Autorka: Izabela

Reflexe: Můj model má tvar úst a jazyka, protože budu psát o jazyce – především o jeho mluvené podobě – řeči. Použila jsem červenou barvu, protože jazyk a ústa jsou červená. Kdybych svůj model měla udělat ještě jednou, použila bych víc barev. Mělo by to znamenat mnoho různých aspektů, které bych ve své práci chtěla obsáhnout.



Téma: *Nářeční diferenční slovník obce Postřekov*

Autorka: Majda

Reflexe: Můj model jsem vytvořila z papíru. Inspirovala mě právě podoba slovníku, knihy, která většinou oplývá stovkami stránek papíru, model z plastelíny mi nepřišel dvakrát vhodný. Samotný nápis snad nemusím vysvětlovat. Nápad s obalem z fólie mě napadl až dodatečně, když jsem si uvědomila, že fólie, popřípadě jiný podobný materiál vnímám jako sterilní, nedýchající materiál. Stejně tak je tomu se slovníkem. Po jeho vzniku jsou všechna fakta zakonzervována, nelze s nimi už pracovat jako s aktuálními. Jsou spíše historickými nežijícími fakty. Nevím, jestli bych vytvořila tento model znovu, pokud bych dostala stejné zadání. Nápad se slovníkem byl velmi spontánní, ale zamilovala jsem si ho. Prozatím má své místo na v knihovně, ale počítám s jeho dalším využitím.:-)



Téma: *Srovnání sloves „dívát se“ a „patrzyć“*

Autorka: Ada

Reflexe: Vytvořila jsem oči, jedno má místo zorničky polskou, druhé českou vlajku. Oči se nedívají skrz zorničky, ale vlajky, protože náš jazyk, národnost, tradice rozhoduje o tom, jak se díváme na svět. Díváme se jinak, ale společně (je to jeden pár očí), protože jak Češi, tak Poláci jsou Slované, a naše jazyky se sobě velice podobají. Jsou to oči ženy (je to poznat díky dlouhým řasám), protože tato práce by měla být analýzou polského a českého jazyka a ženy, na rozdíl od mužů, vždycky všechno přesně analyzují.



Reflexe výtvarných činností mohou být více řízené. V praxi jsme ověřili, že čím korektnější otázky studenti obdrží, tím detailnější informace získají. Tento postup je zejména výhodný u jedinců, kteří jsou v nakládání se slovy „úspornější“, tzn., že preferují kratší odpovědi (např. i proto, že nestudují lingvistické disciplíny, a nejsou tudíž zvyklí procvičovat verbální vyjadřování). Můžeme se např. zeptat<sup>1</sup>:

1. Popište vaše zobrazení:  
Co jste nakreslili a proč – věnujte pozornost barvám, liniím, tvarům (písmen) apod. Můžete se dívat z různé perspektivy: co je na kresbě velké / malé, jaká je celková struktura, jaké jsou detaily apod.
2. Zadívejte se na kresbu ještě jednou (okem nezávislého pozorovatele) a pokuste se odpovědět na následující dotazy:
  - Co se tu děje?
  - Je na obrázku něco neobvyklého? (neobvyklé barvy, zvláštní objekty, nečekané vztahy apod.)
  - Jakou má obraz náladu?
  - Chce autor obrazem něco sdělit? Co?

Ukázky ilustrací a koláží komentovaných řízenějšími reflexemi<sup>2</sup>:



Téma: *Symbolické prvky v barokní literatuře*

Autor: Petr

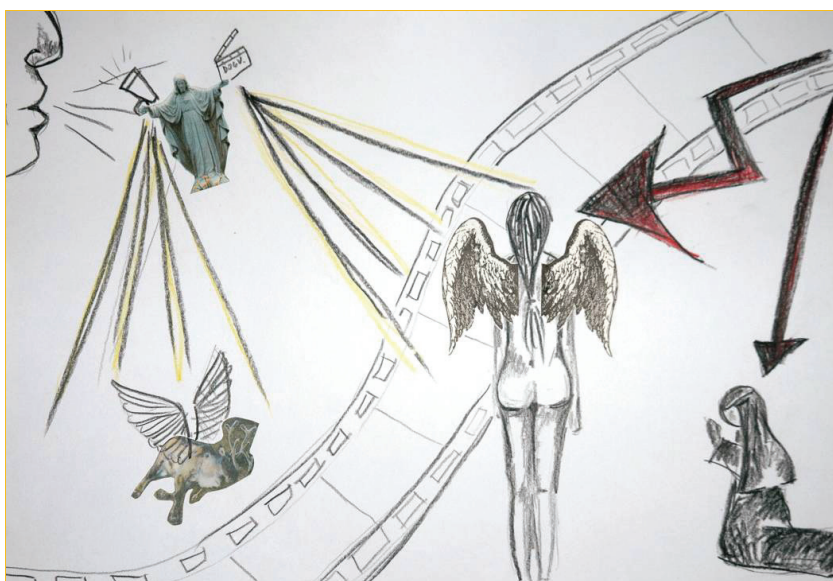
Reflexe: Použil jsem veselejší, kýčovitě barvy. Ústředními motivy jsou jednorožec a had, tedy dva symbolické protiklady. Obraz má představovat jakýsi duchovní ráj, typický pro baroko. Velkými motivy jsou slunce a duha, což připomíná boží přítomnost. *Co se tu děje?*

V ideálním světě se střetává dobro se zlem. *Je na obrázku něco neobvyklého?* Neobvyklá je právě alegorie jednorožce, hada či duhy (bílá barva jednorožce symbolizuje jeho

čistotu, tmavá barva hada naopak hříšnost). *Chce autor obrazem něco sdělit?* Obraz měl navodit téma symboliky z pohledu barokního člověka, soubor dobra a zla v ideálním světě připomínajícím ráj.

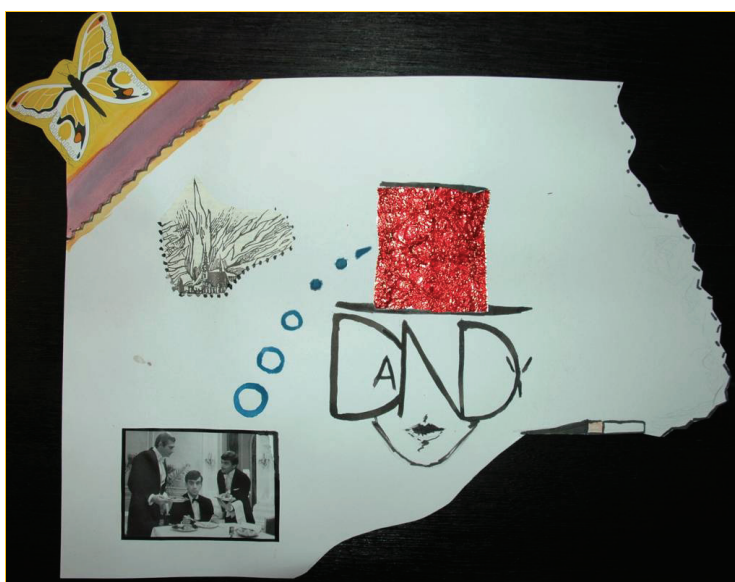
<sup>1</sup> Otázky jsou inspirovány knihou Davida N. Perkinse *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*.

<sup>2</sup> Ukázky pochází od studentů filmové vědy.



Téma: *Lars von Trier*  
 Autorka: *Michaela*  
 Reflexe: Protože Trierovy filmy jsou vypjaté emocionální, použila jsem silné, agresivní linie. Režisér stojí jako Ježíš Kristus nad svými postavami a vybírá, která bude spasena a která sražena do pekla. Nad tím vším já jako Bůh, který může i jediným fouknutím režiséra srazit. *Co se tu děje?* Apokalyptická bouře. *Je na obrázku něco neobvyklého?* Náboženská estetika ve spojení s tvorbou filmu. *Jakou má*

*obraz náladu?* Dramatickou. *Chce autor obrazem něco sdělit?* Přístup režiséra ke svým postavám.



Téma: *Dandismus*  
 Autorka: *Nela*  
 Reflexe: V centru mého obrázku je „dandy“ s typickým módním doplňkem (netypicky zpracovaným), v jeho myšlenkách se nachází zobrazení vyšší společenské třídy. Barvy jsou neměnné, až na červený klobouk a barevný roh s motýlem. Kromě cigarety ve špičce je zde ještě hořící kostel. *Co se tu děje?* Obraz není ani tak zachycením nějakého děje, jako spíš statických momentů, symbolu a náznaku. *Je na obrázku něco neobvyklého?* Barevné motivy, motýl. *Jakou má obraz náladu?* Kýč, veselá nálada, reflexe tématu. *Chce autor obrazem něco sdělit?* Dandy není představitelem kýče, ale určité

elegance. Na druhé straně je tento směr jistým způsobem revoluční, což symbolizuje červená. Hořící kostel může konotovat se vztahem k církvi. Motýl je symbolem zrodu krásy a rozletu, což s tématem taky souvisí.

Komentáře, které si studenti písemně připraví, přednesou při vernisáži svých děl. Vernisáží míníme vystavení děl a jejich prezentaci před ostatními. Tento postup může rozpoutat další diskuzi a stát se líhni nových poznatků.

Hodnocení výtvarných činností můžeme rozdělit do dvou skupin:

1. První skupina (obvykle složená z těch, kteří mají k výtvarnému umění blízko) je vděčná za novou možnost vyjádření a také za příležitost k oddechu, kterou jim tento způsob vyjadřování nabízí.

- ☛ Výtvarná část semináře byla snad mou **nejoblíbenější** z celého semináře. Jak práce s modelínou, tak s barvami mě velmi bavila. Možná je to hodně subjektivní, ale celkově jde říct, že některé své problémy s inspirací řeším podobným způsobem, proto mě zaujalo, že tato technika je skutečně něčím podnětná a dá se použít jako pomůcka. (Majda)
2. Druhá skupina (obvykle studenti, kteří nejsou navykli na tento způsob vyjadřování) reaguje s rozpaky (nechápe, k čemu je toto „čmárání“ dobré), případně s odmítáním (nerad kreslím / neumím kreslit, tak nevím, proč bych to měl dělat teď a tady).
- ☛ **Krise** nastala, když byly vytaženy pastelky, plakáty, nůžky, lepidla a papíry. Zoufale nerad kreslím, když se mi zrovna nechce, a ještě horší to je, mám-li kreslit barevně. Koláž by mě zabila. Po krátké úvaze jsem vytáhl fix a zvolil klasickou, černobílou lineární kresbu. Komiksový rámeček a ptáky do rohu, aby snad nikdo nepochyboval, že je to brak, a je hotovo. (Jaromír)

Právě zástupcům druhé skupiny je třeba předat poznatky shrnuté výše<sup>1</sup>, zejména pak skutečnost, že **cílem této činnosti není vytvořit umělecké dílo, ale získat nové informace**. Výtvarná technika, netradiční pro vědeckou práci, je prostředníkem k získání dalších podnětů. Požádejte je, aby se pokusili tento postup vyzkoušet, ačkoliv jim připadá příliš školkový, a tudíž nehodný jejich odbornosti. Tvořiví lidé jsou přeci otevření novým věcem a nakloněni výzvám. Jako argument mohou pomoci i zkušenosti jejich (předešlých) kolegů:

- ☛ Nikdy bych nepředpokládala, kolik inspirace může přinést malování tématu. Při výtvarném vyjádření člověka **napadají nové věci** – dívá se na problematiku jakoby z **jiné dimenze** a možná hraje svou roli i **uvolnění**, které prožívá u „obyčejného“ kreslení. (Sylvia)
- ☛ Toto je způsob, jak vidět svoje téma **úplně z jiného úhlu** a ztvárnit je úplně jinými prostředky. (Pavčina)
- ☛ Co se odborné přípravy týče, **nešlo jen o malůvky**. Myslím, že to byl velmi **promyšlený tah**, člověk si **nevědomky** tvořil nové a nové hypotézy ke svému tématu, aniž by extrémně zatěžoval mozek. (Majda)

---

<sup>1</sup> V kapitole Arteterapie.

## Inspirace z pohlednice

Tento úkol již není zaměřen na aktivní výtvarnou tvorbu, využívá ji však jako inspiraci k získání nových podnětů. Předlohy mohou být samozřejmě různé (fotografie nebo reprodukce uměleckých děl), my jsme však – s cílem ukázat, že inspiraci je možno hledat opravdu všude – vybrali kolekci pohlednic s motivy z kreslených dětských příběhů. Nic vzdálenějšího vědeckému světu jsme v danou chvíli nenašli a překvapené pohledy studentů, když se pohlednice objevily na stole před nimi, nám to potvrdily. Aby bylo patrné, že tatáž ilustrace dokáže inspirovat pisatele s různými, často odlišnými tématy, rozhodli jsme se zadat jeden obrázek do dvojice.

### Inspirace z pohlednice<sup>1</sup>

Zadání:

Zadívejte se pozorně na předložené pohlednice a запиšte cokoli, co vás v souvislosti s tématem vaší odborné práce napadá (nové otázky a náměty nebo i myšlenky již známé).

Ukázka:



Adam si díky této pohlednici z kresleného seriálu Mach a Šebestová uspořádal a rozšířil své poznatky o (literární) postavě (téma *Kunderovy postavy*):

- přehození postav (charakterů), přehození fikčních světů;
- jak mohou okolní vlivy zamíchat pozicí postavy v díle (je -li hlavní nebo vedlejší);
- teoreticko-praktická problematika dvou postav v jedné;
- stěhování postav nějakým tunelem (jeskyní, něčím...) do jiných světů.

Kateřina, téma *Petronius: obraz básníka v díle Jarmily Loukotkové a Henrika Sienkiewicze*:

- Barvy – Petronius v jednom díle cítil a viděl v barvách – symbolika barev?
- Zajetí ve světě, kde se necítím dobře? Strach?
- Vztahy mezi postavami – jsou transparentní nebo ne?
- Vyčlenění z kolektivu postav v díle.
- Odlišnost nebo zapadnutí postavy ve světě díla.
- Funkce postavy pro dílo.
- Pohled na postavu zevnitř i z vnějšku.
- Izolace od světa.
- Spojitost s autory.
- Spojení s jinými světy (světy autorů).

<sup>1</sup> Autorka cvičení P. Pazderníková.

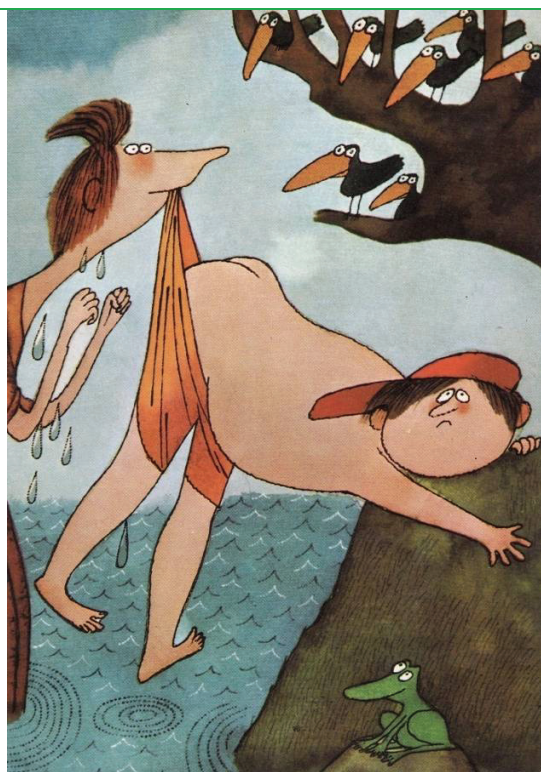


Pavel, téma *Motiv hřbitova v díle J. H. Krchovského:*

Mohl bych se podívat, kudy se lyrický subjekt v tomto prostředí pohybuje a jakým způsobem, co tam dělá, jak komentuje okolí, samotný proces jeho příchodu na hřbitov (je tam odjakživa? přišel tam? je donucen tam jít?), jak se kombinují s hřbitovem přírodní motivy, je-li lyrickému subjektu pomoci, chce pomoci? Ožívá z mrtvých? Co vůbec dělá?

Jaromír hledá zúžení tématu *Česká literatura 19. stol.:*

- Smutek nad žalostným stavem českého jazyka.
- Pocit vykořeněnosti. Bezmoc.
- Nahnuté životní situace.
- Nemoc a možná smrt drahé osoby – možný vliv na změnu životního postoje člověka.
- Inspirace uměním zkratky v animované tvorbě při práci na vlastním textu.
- Motiv venkovského života a domova.
- Motiv bídy.
- Utrpení selského lidu pod útlakem vrchnosti.

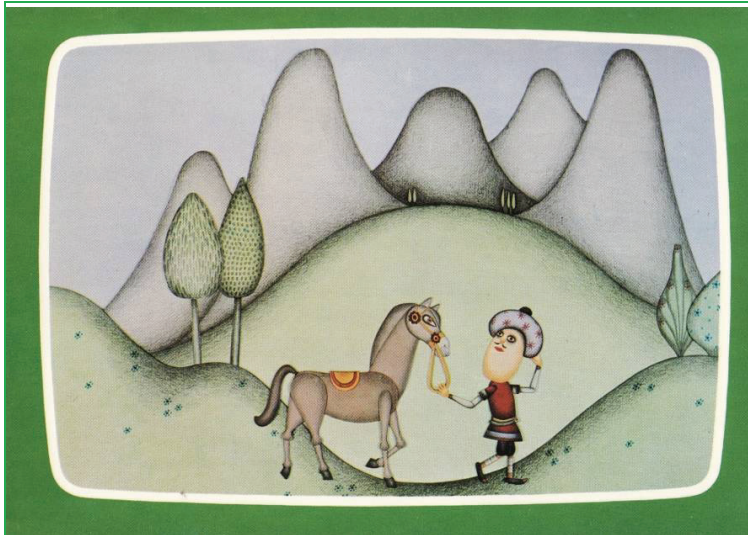


Tereza, téma *Jazykový rozbor stč. „Hvězdářství krále Jana“:*

Na počátku se můžeme topit. Záleží na tom, zda se sami chytíme nějakého „kamene“ či „větve“ kolem nás nebo nás vytáhne ze dna rybníku záchrana v podobě vedoucí práce. Je pravda, že jsem se na první konzultaci cítila skoro jako nahá, byla jsem nervózní. Nevěděla jsem, kolik chyb jsem udělala, jak se mám tvářit a cítit. Postupem času to opadalo. Teď už mi nevádí lidé, kteří při našich konzultacích sdílí pracovní s mojí vedoucí práce. Uvědomila jsem si, že jí mohu věřit, a to je pro mě nesmírně důležité. Tu práci totiž píšeme obě, nejen já sama. Ve všem mi velice pomáhá.

Gabriela, téma *Přehled a analýza českých periodik týkajících se knihovnictví a informační vědy:*

- Nesmím zůstat s holým zadkem.
- Stále mě někdo hodnotí.
- Někdo nám může pomoci, vytáhnout nás z vody.
- Musím se naučit „plavat“. Pořád mě někdo zachraňovat nebude.
- I když se na mě někteří dívají seshora, na strom umím vylézt taky. A nakonec vylezu!
- Pořád je něco skrytého, na co můžu přijít.



Eva, téma *Mallarmé à Valvins* – komentovaný český překlad:  
 Kdyby se pohlednice přeložila napůl, dostaneme dvě části, které jsou stejně nesouměrné, jako je nesouměrný překlad. Přesný překlad neexistuje, ladění však zůstává stejné. Na jedné straně stojí Turek a na druhé kůň. Ne všechno lze přeložit. Některé sociokulturní aspekty, aluze apod. musíme vyjádřit jinak, aby byly pro českého čtenáře pochopitelné. Např. slovo želva má v čínštině velmi negativní konotace, takže překládáme-li čínskou bajku, musíme želvu nahradit třeba hadem.

Veronika, téma *Obráz světa v podání současných českých písničkářek*:

- Lyrika v textech, jak moc se v nich objevuje téma přírody?
- Motivy samoty, lásky, víry, smrti a svobody.
- Otázka zodpovědnosti za sebe i za okolí, kritika konzumního života.
- Melancholie v textu – zobrazení nálad a pocitů.
- Zdolávání problémů v textech – Hukot hory, Bílý kaštan, Vitr, Taxikář.
- Lidové písně Voňkové a Homolové vs. písně současných písničkářek.

Studenti označili tento postup za zábavný a zároveň překvapivý:

- ☛ Nikdy by mě nenapadlo, že z uměleckého díla můžu něco vytěžit i pro téma, které s vyobrazením vůbec nesouvisí.
- ☛ Nikdy bych netušila, že tolik získám z večerníčkové pohlednice.
- ☛ Pod toto cvičení jsem si poznamenal: hodně dobré!!! (Pavel)

I zde se však setkáváme s negativními reakcemi:

- ☛ Určitě to bylo zajímavé, ale přiznám se, že moje asociace mají s pohlednicí spojitost jen velmi vzdálenou. Asi bych se při práci na svém textu něčím takovým nezdržovala. (Kateřina)

Je každopádně příjemné, že i odpůrci této metody racionálně dojdou k jejím pozitivům:

- ☛ Celý tento úkol se mi zpočátku jevil jako velmi absurdní, protože jsem si nedokázala představit, jaké nápady by mi mohla poskytnout pohlednice k mé odborné práci. Při zapojení fantazie jsem ale nakonec přišla na několik postřehů, které by určitě za zamýšlení stály. Nejsem příznivcem podobných ze západu přicházejících metod, které se tváří jako vědecké, na druhou stranu nemohu říct, zda by mne napadlo zkoumat vztah Tracyho tygra a ostatních zvířat či „barevnost“ knihy, kdybych si zmiňovanou pohlednici neprohlédla. (Vladimíra)

## **Návod „Jak se chovat před mým tématem“**

Cvičení je inspirováno konceptuálním uměním, přesněji Receptářem<sup>1</sup> Ladislava Nováka<sup>2</sup>, v němž publikoval návody, jak se chovat před obrazy. Tento úkol není tedy založen na aktivním výtvarném tvoření, s výtvarnou tvorbou však souvisí. Cvičení je zaměřeno na vnímání vědeckého tématu jakožto uměleckého díla a tvorbě verbálních metafor na základě tohoto vnímání.

---

### **Návod: „Jak se chovat před mým tématem“**

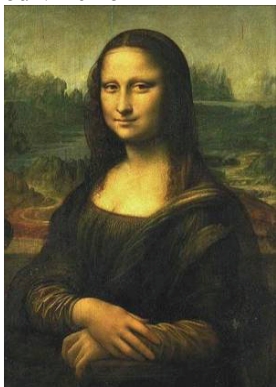
Zadání:

Inspirujte se návody Ladislava Nováka, jak se chovat před obrazy, a napište, jak se má recipient (čtenář-divák) chovat před vaším tématem (textem-obrazem). Nevíte-li, jak začít, nadepište si větu „Před mým tématem...“ a dokončete ji imperativy podle vašeho výběru. Použijte imperativ 2. os. sg., neboť působí důrazněji.

---

Ukázka návodů Ladislava Nováka<sup>3</sup>:

Před Monou Lisou  
od Vinciho



v těžkém potápěčském  
scafandru z konce  
minulého století  
vyšroubovaným okénkem  
v přilbě prostrč lovecký  
roh a zatrub halali.

Před Bouří od Giorgioneho



polib nejbližší půvabnou ženu  
a pokud možno ještě téhož dne ji  
oploдни.

Před Ledou s labutí od Correggia



vytrhni živé huse několik per,  
nemůžeš-li husu pronést až před obraz,  
pohod' před ním alespoň tři bělostná  
pera.

---

<sup>1</sup> Novák, Ladislav. *Receptář*. Praha: Concordia, 1992.

<sup>2</sup> Ladislav Novák (1925–1999) – básník, výtvarník, překladatel a experimentátor. Novák tvořil vizuální, fonickou a konceptuální poezii, byl původcem mnoha originálních výtvarných metod (např. topologických kreseb, froasází, alchymáží, veronáží).

<sup>3</sup> Novák, Ladislav. *Receptář*, s. 45–47.

### Návody účastníků semináře:

|   |
|---|
| Před mým tématem křič, jásej a zpívej v barevné, cizí řeči, pak vytvoř přesný fonetický zápis.<br>(Pavla, téma: <i>Tvůrčí psaní a vědecká práce</i> )   |
| Napij se červeného vína a koupej se v jasu slunečních paprsků s modlitbou na rtech.<br>(Kateřina, téma: <i>Barokní legendy a jejich spojení se životem v 17. a 18. stol.</i> )  |
| Stůj bosky v podzimní oranici, v dlaních větvičku jalovce trhanou v kopcích a nad hlavou modro plné mraků.<br>(Luisa, téma: <i>Poezie Františka Lazeckého a její ovlivnění folklorní tradicí</i> )  |
| Mým tématem se nech pohlít. Nemysli na nic jiného. Za poslední peníze si kup arch papíru. Dej ho na zem a stoupi si na něj. Kápní na něj barvu, čmárejí a rozvíjej tvary, jak tě napadne. Pak ten papír vynes ven, pověš ho na strom a nech ho roztrhat větrem.<br>(Pavčina, téma: <i>Vladimír Boudník a jeho manifesty explosionismu</i> ) |
| Přečti si Kunderu.<br>Projezdí den a noc na centrifuze, a pak si jdi koupit další čtyřadvacetihodinový lístek.<br>Následuj Gagarina – sice bez padáku, zato se surfovým prknem.<br>(Adam, téma: <i>Kunderovy postavy</i> )  |
| Nahod' přívětivý úsměv s trochou úlisnosti a nezapomeň mít oči dokořán. A krej si záda! A věř, že jsou všude... (Olga, téma: <i>Antihrdina</i> )  |
| Sbal si jeden svetr navíc, něco dobrého k svačině, sedni na vlak na Prahu a za hodinu a půl vystup v Havlíčkově Brodě, kde se bude konat další ročník Podzimního knižního trhu.<br>(Radka, téma: <i>Markéta Hejkalová</i> )   |
| Nelekní se, že Tracyho tygr je černý panter, protože ani náš svět nevypadá tak, jak ho o půl osmé ukazuje TV NOVA. (Vladimíra, téma: <i>Analýza postav z Tracyho tygra</i> )  |
| Před mým tématem<br>káfe si udělej,<br>káfe si vypij,<br>sedlinu nejez,<br>čum do ní a dumej,<br>o čem to vlastně je. (Jakub téma ještě nenašel, takže jeho text je vlastně návodem, jak téma hledat.)  |

Studenti hodnotí cvičení jako **příjemné a zábavné**. Reflexe tématu, kterou návody přinášejí, je buďto poměrně poetická (*Koupej se v jasu slunečních paprsků s modlitbou na rtech; Stůj bosky v podzimní oranici, v dlaních větvičku jalovce trhanou v kopcích*), navozující poklidnou atmosféru a inspirující k souznění s tématem, nebo naopak vzrušená, motivující k rozmáchlým gestům a hazardním aktivitám (*Mým tématem se nech pohlít; Nech ho roztrhat větrem; Projezdí den a noc na centrifuze, a pak si jdi koupit další čtyřadvacetihodinový lístek*). Proto bychom tento úkol mohli začlenit i mezi cvičení zaměřená na sebereflexi (viz dále 3.2) a motivaci (viz výše 2.2).



## 2.6 SBĚR, ARCHIVACE A ZPRACOVÁNÍ MATERIÁLU

Pisatel má v tuto chvíli již několik kroků za sebou (zná téma své vědecké práce a časový harmonogram, nasbíral dostatek podnětů a ví, o čem by rád psal), přesto není příliš veselý, neboť tuší, že jej čeká zdlouhavá práce s literaturou, a přemýšlí, kolik těch „mravenčích úkonů“ bude potřeba. Nejprve bude muset zjistit, jaké materiály týkající se zkoumané problematiky vlastně existují, následně bude nutné je reálně najít (v knihovně, knihkupectví, na internetu), nasbírat a zpracovat. Bude je muset pročíst (musí číst opravdu všechno?), bude si muset pořídit záznamy o přečteném (nepomohl by mu čtenářský deník nebo kartotéka?) a vymyslet, jak vše ukládat a archivovat. Lze vůbec k těmto úkolům přistupovat tvořivě? Cvičení obsažená v této kapitole se pokusí prokázat, že ano.

### Diskuze (výměna tipů) „Sběr, archivace a zpracování materiálu“

Diskuze patří mezi běžně využívané didaktické postupy. Jestliže chceme představit různé metody pro vyhledávání, sbírání, archivaci a zpracování písemného materiálu, je diskuze zaměřená na výměnu zkušeností, které většina studentů jistě má, tím nejpřirozenějším a neúčinnějším způsobem, výtečně suplujícím únavnou přednášku. Diskuze může být nahrazena kolektivní myšlenkovou mapou nebo myšlenkovou mapou tvořenou ve dvojici.

---

#### Výměna tipů: „Sběr, archivace a zpracování materiálu“

Zadání:

Zamyslete se nad následujícími otázkami a podělte se o své zkušenosti s ostatními kolegy:

Kde a jak hledáte materiály ke své odborné práci?

Jak tyto materiály sbíráte, archivujete a zpracováváte?

Jaké jsou formální zásady zpracování odborného textu?

---

V diskuzi se samozřejmě nevyhneme všeobecně známým skutečnostem, přesto je potřeba si některé informace zdůraznit, neboť se na ně velmi často zapomíná – připomeňme např. úsměvný paradox, jenž může nastat při kopírování materiálů: Kopie, které si z knihovny přineseme domů, již obvykle nepřečteme, protože dlouhé kopírování v nás vyvolá dojem, že už jsme se materiálu věnovali.<sup>1</sup>

Není zcela snadné odhadnout, co patří k běžným znalostem určitého studenta – v každé skupině jsme se zabývali jinými tématy. Jelikož by se předpřipravená přednáška mohla minout účinkem, je diskuze regulována konkrétními potřebami a vědomostmi studentů.

---

<sup>1</sup> Eco. *Jak napsat diplomovou práci*, s. 163.

Obvykle diskuzi rozšíříme i na informace týkající se práce na počítači a formálních zásad zpracování odborného textu. Ačkoliv by se mohlo zdát, že se jedná o témata náležející do závěrečné fáze odborné práce, není to úplná pravda. Připravíme-li se na tyto skutečnosti již v přípravné fázi, předejdeme nepříjemným překvapením (např. ohledně rozsahu textu, formátování) a ušetříme si čas i energii.

Ukázky témat k diskuzi:

|   |   |
|---|---|
| Formy archivace textu   |   |
| <i>Jak si zálohujete své texty – kopírujete je na CD, ukládáte na flash karty, využíváte elektronické úschovny dokumentů?</i>   |   |
| Tipy k usnadnění práce s počítačem  |   |
| <i>Víte, jak vytvořit obsah své diplomové práce? Víte, jak lze vkládat komentáře do textu, např. pro potřeby korektury. Víte, jak se dělá tzv. pevná mezera (Ctrl + Shift + Mezerník) a proč? Používáte klávesové zkratky?</i>  |   |
| CTRL+B  | Tučné písmo                                     |
| CTRL+I  | Kurzíva   |
| CTRL+U  | Podtržené písmo                                 |
| CTRL+C  | Kopírování vybraného textu nebo objektu         |
| CTRL+V  | Vložení textu nebo objektu                      |
| LEVÝ ALT+SHIFT  | Přepnutí mezi jazyky nebo rozložením klávesnice |
| CTRL+S  | Uložení dokumentu                               |
| CTRL+H  | Nahrazení textu                                 |
| Formální úprava textu   |   |
| <i>Jaké jsou oficiální požadavky na formální úpravu odborného textu? Kde je zjistíte?</i>   |   |
| Jednotlivé fakulty obvykle vydávají směrnice a předpisy, které stanovují úpravu závěrečných (bakalářských a diplomových) prací. Příslušná nařízení mohou být dále upravena (upřesněna) jednotlivými katedrami. Pokud žádné takové specifikace neexistují, jsou pro studenty závazné celofakultní regule. <sup>1</sup>   |   |
| Interpunkční znaménka   |   |
| <i>Jaký je rozdíl mezi pomlčkou a spojovníkem? Jakou funkci má středník? Jak se používají tři tečky, vykřičník a otazník v odborné práci?<sup>2</sup></i>   |   |
| Pomlčka je oddělena z obou stran mezerou, může nahrazovat výrazy <i>až, až do, versus</i> . Při uvádění číselného rozsahu jen číslicemi (s. 66–99, kap. 3–5) se mezera nedělá. Spojovník je kratší, bez mezer, spojuje dvě části slova nebo dva výrazy, které spolu úzce souvisejí (např. Rh-faktor, byl-li). Středník označuje hlubší předěl textu než čárka, ale slabší než tečka. Tři tečky signalizují elipsu nebo neúplnost výčtu. Otazník nalezneme v odborném textu na konci řečnických otázek, v titulcích a také uvnitř věty v kulatých závorkách, kde značí pochybnost o výrazu, platnosti tvrzení. Vykřičník má v odborném textu své místo na konci zvolací vět a chceme-li demonstrovat údiv a nesouhlas, opět pouze v závorkách (!). Vykřičník je rovněž součástí upozornění, že nejde o tiskovou chybu: (sic!), výraz znamená „takto!“ a čteme jej [sík]. |   |

Samostatný blok diskuze je obvykle věnován bibliografickým citacím dokumentů, kterému předchází domácí úkol – četba dokumentů ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2<sup>3</sup>, podle nichž musí studenti vypracovat seznamu literatury ke svému tématu. Tento postup se ukázal jako nejefektivnější. Seminář zaměřený na využití technik tvůrčího psaní ve vědecké práci nemůže

<sup>1</sup> Vzor diplomových prací na FF MU je dostupný z [www.phil.muni.cz/wff/home/studium/informace/predpisy-a-navody/prehled/](http://www.phil.muni.cz/wff/home/studium/informace/predpisy-a-navody/prehled/).

<sup>2</sup> Odpovědi na otázky pochází z knihy *Jak napsat odborný text* (Čmejrková – Daneš – Světlá, s. 240–247).

<sup>3</sup> Normy jsou trvale zpřístupněny na [www.inet.muni.cz](http://www.inet.muni.cz). Studenti seminářů *Tvůrčí psaní a vědecká práce* a *Tvorba literárněvědného textu* mají tyto dokumenty vloženy i ve Studijních materiálech v ISu.

suplovat výuku a nácvik citací, studenti si proto přečtou dokumenty doma, vyzkouší si s nimi pracovat a setkání v semináři pak slouží pouze k objasnění problémů.

Kromě informační hodnoty má takovéto sezení i motivační funkci: studenti zjišťují, jakým způsobem jejich kolegové vědecky pracují, ale také sám fakt, že pracují.

### Dotazník „Čtenářský deník“

Většina z nás se se čtenářským deníkem poprvé seznámila na základní škole. Jeho vedení bylo buď doporučeno, nebo vyžadováno, výsledné produkty vybírány a hodnoceny. Z této doby jistě pramení i určitá nedůvěra k podobné činnosti. Základní myšlenka čtenářského deníku – vést záznam o přečtených textech – je však nezpochybnitelná. Není možné si zapamatovat vše, proto při větším množství prostudované literatury je třeba zvolit jistý systém evidence. Zodpovědný čtenář je nucen vytvářet záznam o přečtené knize, ať už tak činí pro vlastní potřebu (pravděpodobně s ohledem na potenciální využití v budoucnosti), či pro konkrétní účely – např. zkoušku z literatury nebo bakalářskou práci.

Studentům jsme zadali následující dotazník, jehož cílem nebylo pouze vytvořit „miniprůzkum“, ale zároveň studenty upozornit na tento druh archivace materiálu, na jeho různé podoby, výhody, nevýhody apod. Podobu dotazníku a jeho přínos komentovali někteří studenti následovně:

- ☛ Tento dotazník mě zaujal **výběrem otázek**, s dotazníkem na toto téma jsem se setkala již několikrát, ale až tyto otázky mě donutily přemýšlet o skutečné funkci čtenářského deníku. (Majda)
- ☛ „Anketa“ byla zajímavá i z pohledu, **jak všelijak může čtenářský deník vypadat** a co je dobré do něj zapisovat. (Veronika)
- ☛ Docela mě zarazila **rozdílnost přístupů k vedení čtenářských deníků** – jen v naší malé skupině se dalo narazit na ty „nejextrémnější“ postoje a snad i všechny mezistupně mezi nimi. (Jakub)

---

#### Dotazník „Čtenářský deník“<sup>1</sup>

Zadání:

Odpovězte na následující otázky týkající se čtenářského deníku.

---

<sup>1</sup> Autorkou cvičení je P. Pazderníková.

#### VEDETE SI ČTENÁŘSKÝ DENÍK?

Jestliže ano:

- Co si do něj zapisujete?
- Jak si knihy zapisujete? (Jaká je struktura vašeho zápisu?)
- Kam si knihy zapisujete?
- Za jakým účelem si deník vedete?
- Jak dlouho si deník vedete?
- Proč jste s jeho vedením začali?
- Změnila se za tu dobu nějak forma vašeho zápisu?
- Jaké jsou podle vás výhody vedení deníku?
- Jaké jsou podle vás nevýhody vedení deníku?



Jestliže ne:

- Proč si deník nevedete?
- Bylo vám někdy jeho vedení doporučeno? (Kým a proč?)
- Vedli jste si jej někdy?
- Kdy jste si jej vedli naposledy?
- Proč jste s jeho vedením přestali?
- Jaké jsou podle vás výhody vedení deníku?
- Jaké jsou podle vás nevýhody vedení deníku?

Dotazníky vyplňovali studenti dvou seminárních skupin předmětu *Tvorba literárněvědného textu* a také účastníci tří čtenářských besed<sup>1</sup>. Ačkoliv nasbírané výsledky nejsou reprezentativním vzorkem, domníváme se, že základní skutečnosti spojené s vedením čtenářských deníků ilustrovat mohou.

#### 1. Ano vs. ne

V seminárních skupinách nepřevažovaly záporné odpovědi (maximálně vyhraněný poměr byl 60% ano, 40% ne). Účastníci besed naopak tvořili poměrně konzistentní skupinu, byl mezi nimi jen jeden, který deník neměl.

#### 2. Ne

Ti, kteří si deník nevedou, uvádějí jako důvod „časovou náročnost“ (zejména pro náruživé čtenáře), „nepocit'ování potřeby“, příp. „averzi k samotnému pojmu“. Obvykle přiznávají, že si jej dříve vedli (v rámci povinného systému na základní, případně střední škole), ale z výše uvedených důvodů přestali.

Je ovšem povzbudivé, že i mezi těmito „odpůrci“ se našli tací, kteří díky dotazníku a společné diskuzi změnili svůj názor, či dokonce i samotný přístup:

---

<sup>1</sup> Čtenářská beseda předchází na naší katedře zkoušce z české literatury. Jejím cílem je ověřit, zda studenti přečetli knihy uvedené na seznamu povinné četby. Zavedení těchto besed (tedy jakýchsi „zkušebních předkol“) de facto prokazuje potřebnost čtenářských deníků. Studenti mají potíže při prověřování četby, ať už z toho důvodu, že si informace o přečteném nepamatují, nebo je vlastně nikdy nezískali, nepřemýšleli o nich, nikam si je nezapsali apod.

- Již vím, k čemu je dobré psát si čtenářský deník. Děkuji. Ale obávám se, že je příliš pozdě vzhledem k fázi studia, v níž se nacházím.
- Dotazník mi dělal překvapivě největší problémy. Přiznání, že si čtenářský deník nevedu a odpovědi na otázky proč ne, mě donutily se zamyslet a výsledek byl ten, že už vlastním čtenářský deník s několika zápisy.

### 3. Účel vedení deníku

V této kategorii se na prvním místě objevily studijní účely, které u někoho přerostly ve zvyk, či dokonce koníček. Deník pomáhá studiu (literatury) tím, že poskytuje **přehledné** informace o přečtených knihách a nahrazuje čtenářovu **paměť** (pomáhá proti zapomínání).

|  |
|--|
| Abych měla informace o knihách vždy při ruce, když bych o knize potřebovala něco vědět, vím, kam se podívat. Především pak kvůli jakémusi přehledu o četbě, který mi slouží jako podklad ke zkouškám.  |
| Nechci knihu hned zapomenout, když už jsem ji četla – po měsíci mi z ní hlavě zůstane jen matný obrys děje a postav. Naopak, když si čtu úryvky z deníku, znovu mi kniha ožívá v paměti a i tím, že si to píšu, si to pak lépe pamatuji. Nebo si pamatuji věci, které bych si jinak nepamatovala, a lépe si utřídím text.                                |
| Hlavní důvody jsou, abych si pamatovala, co všechno jsem přečetla, a abych si mohla připomenout postavy a děj, hlavně kvůli škole. Další důvody jsou přehlednost (abych třeba věděla, kolik knih od jakého autora jsem přečetla, a abych si to mohla lépe rozvrhnout) a také mě čtenářský deník donutí o knize přemýšlet a vlastními slovy ji zhodnotit. |
| Spíše asi ze zvyku.  |
| Především pro přehlednost, úsporu času v budoucnosti, dobrý pocit.   |

### 4. Délka vedení deníku a důvod jeho zavedení

V odpovědích bylo možno nalézt všechny tři možnosti: od základní školy, od střední školy a až nyní na vysoké škole; první dvě zmíněné varianty převažovaly. Jakožto prvotní impuls byli označeni vyučující češtiny, přičemž síla tohoto impulsu se pohybovala po celém spektru škály doporučení-rada-příkaz-nátlak.

|   |
|---|
| Na ZŠ. Maminka a paní učitelka řekly, že musím.   |
| Od druhé třídy základní školy. Za prvé jsem měla štěstí na vyučující, které nám dovozovaly z prezentací našich deníků dělat show, a za druhé mě k tomu vedla maminka, která je knihovnice.  |
| Přibližně od 2. ročníku na SŠ. Kvůli nátlaku vyučujícího.   |
| Vedla jsem si ho po celou dobu studia na gymnáziu (bylo mi to doporučeno učitelkou češtiny), ale psala jsem do něj zpravidla jen knihy, které pro nás byly povinné, a těch mnoho nebylo. Nyní při studiu se ho snažím vést, ale ne vždy si o knize napíši vše zcela detailně. |
| Od střední školy; vždycky mě bavilo knížky číst a přemýšlet o nich (hlavně mě to bavilo u beletrie).  |
| Vedu si ho hlavně až od začátku vysoké školy, předtím jsem si psala jen pár drobností a většinou nepravidelně a nesystematicky.   |

### 5. Výhody

Mezi výhodami studenti vyjmenovali stejné aspekty, které již uvedli při specifikaci účelu: deník **usnadní studium** tím, že podává **přehled** o přečteném a umožňuje **archivovat informace**, jež bychom mohli zapomenout. Navíc poukazují na skutečnost, že deník pomáhá v **reflexi přečteného** (utřídění myšlenek) a samotném **zapamatování** údajů.

Výhodu dobře vedeného deníku vidím v možnosti vrátit se ke knize, autorovi, vyhnout se tomu: Kde jsem to sakra četl?! Také v tom, že člověk nad přečteným více přemýšlí (informace se mají možnost přeměnit ve znalosti).

Člověk získá přesnější přehled o tom, co čte, co ho zajímá. Může ho využít například při studiu. Poznámky různého typu k jednotlivým knihám člověku podle mého názoru jenom pomohou. Lépe si může utřídit své myšlenky, názory, soustředit se na konkrétní věci. Při psaní jakékoliv seminární práce či úkolu se mu informace napsané v deníku později mohou hodit. Přiznávám ale, že kdybych nestudovala českou literaturu, pravděpodobně bych si žádný deník nevedla.

## 6. Nevýhody

Mezi nevýhodami nacházíme na prvním místě skutečnost, kterou jsme již zmínili v souvislosti s těmi, kteří si deník nevedou: **časová náročnost**. Mezi další nevýhody patří vlastnosti zápisu jako **subjektivnost, nepřesnost, nevýstižnost, nesrozumitelnost, rigidnost**. Pozoruhodnou nevýhodou je **zodpovědnost** toho, kdo jej vede.

Časová náročnost, nenapišu tam vždycky všechno, nestíhám to, stresuje mě, že mám resty...

Čtení tak zabere více ČASU a kolikrát je lepší i podívat se někam do literatury, než do vlastních poznámek, jelikož je objektivnější a přehlednější a je tam vypsané to nejdůležitější, co zajímá zkoušející.

Psaní zabírá čas. Někdy si můžeme poznámku napsat tak, že jí po čase nerozumíme.

Nedokáže vyvolat přesný dojem například u básnických sbírek.

Nevýhody bych v tom snad ani neviděla. Jen možná to, že člověk stále musí myslet na to, aby si knihu nezapomněl zapsat. Alespoň v nějaké její zkrácené verzi. Jinak v tom vidím spíše pozitiva.

## 7. Struktura zápisu (co, jak, kam)

Pořadové číslo záznamu – jméno knihy (v tom znění, v jakém jsem ji četla, popř. s poznámkou, jestli jde o nějakou sbírku) – autora – hlavní postavy (nebo významnější postavy).

Do zvláštní knihy.

Bibliografie – obsah – čtené recenze – moje připomínky.

Zapisuji si na kartičky, abecedně řazené dle autora, vždy: datum přečtení – autor, název, klíčová slova – základní myšlenka – citát z knihy – dostupnost (knihovna, webové sídlo atd.) – k čemu jsem knihu použila (jaká práce, referát apod.).

Bibliografický odkaz (dle zjednodušených pravidel ČSN) – forma (píši vše, co mě k formě napadne, např. u poezie tropy, figury, rým, metrické uspořádání; u prózy styl, ich / er forma, tropy) – obsah (konkrétní zajímavosti ve vyjadřování obsahu, třeba konkrétní metafory, rozpory apod.) – děj (stručně, ale někdy se rozepíšu hodně) – jazyk (jen někdy, např. stč. slova, cizí výrazy). Dříve na papír, dnes do počítače (wordu).

Vždy se snažím uvést vedle jména knihy a autora také bibliografický údaj, zajímavé myšlenky z ediční poznámky, děj, zařazení autora do historické epochy, kompozici díla, specifické rysy díla, ukázkou... Zapisuji si je v bodech, děj jako souvislý text. Deník se píše na „děrované“ papíry, které pak vkládám do pevných kroužkových desek (mohu kdykoli cokoli doplnit).

Jak vyplývá z ukázek, systém zápisu se může značně různit, v závislosti na individuálních potřebách čtenářů. Zamysleme-li se nad stěžejními vlastnostmi zápisu ve čtenářském deníku, vystupují do popředí zejména dvě kritéria: **přehlednost** (pro oživení přečteného by měl stačit zběžný pohled) a **snadná přístupnost** (neměli bychom mít problémy s vyhledáním příslušného zápisu).

## A. Snadná přístupnost zápisu

Aby byly zápisy snadno přístupné, je dobré je uspořádat kartotéčním způsobem. Jednotlivé listy by měly být volné, aby bylo možno do deníku přidávat nové záznamy a přehledně je řadit (chronologicky, abecedně, žánrově). Systém řazení je individuální a závislý na druhu a účelu čtenářského deníku.

Osobně mám s tímto systémem vedení dobré zkušenosti. Každý přečtený titul zaznamenávám na samostatný list, listy jsou uloženy v kroužkových pořadačích. Základní systém archivace listů je chronologický – pořadače jsou děleny dle historického období (např. 90. léta 19. století, Meziválečná literatura), případně dle literárního směru, jenž v daném období převažoval (např. Anarchističtí buřiči, Poetismus). V rámci těchto oddílů je uplatněno abecední řazení dle příjmení autora.

## B. Přehlednost zápisu

Přehlednosti záznamu docílíme stanovením jednotné podoby zápisu. Jaké údaje a druhy informací bude čtenářský deník obsahovat, záleží na zvyklostech jednotlivce, případně účelu, pro který je záznam tvořen. Zápis, jenž má sloužit širokým účelům, by měl obsahovat následující položky:

|  |
|--|
| Autor  |
| titul  |
| rok vzniku textu   |
| presný bibliografický údaj (ideálně včetně ISBN <sup>1</sup> )   |
| forma (připomenutí formálního uspořádání textu)  |
| obsah (připomenutí děje, událostí a postav)  |
| znaky (vytyčení stěžejních motivů založených na rozboru textu)   |
| citáty (verše, pasáže textu, které jsou pro čtenáře důležité, vysvětlit proč jsou důležité a poznačit číslo stránky) |
| srovnání (odkazy k jiným textům, autorům, hledání podobností)  |
| datum vytvoření zápisu   |

Zaznamenávat můžeme jak přečtenou beletrii, tak texty odborné – struktura záznamu může být obdobná:

---

<sup>1</sup> ISBN, ISSN (standardní číslo) umožňuje nejspolehlivější identifikaci titulu (je přiděleno konkrétní knize). Dle normy upravující bibliografické citace (ČSN ISO 690) je povinnou součástí bibliografických citací (s výjimkou článků v seriálových publikacích a částí nebo příspěvků v monografiích), jeho uvádění v seznamu literatury však není vyžadováno všemi fakultami (ani naší fakultou). Pokud však vím, že číslo budu muset uvádět, je třeba si ho zaznamenávat i do čtenářského deníku.

|  |
|--|
| <p>Autor<br/> titul<br/> rok vzniku textu<br/> přesný bibliografický údaj (ideálně včetně ISBN)</p> <p>forma (např. členění textu do kapitol / částí)<br/> obsah (= resumé)<br/> znaky (hlavní myšlenky)<br/> citáty (pasáže textu, které jsou pro čtenáře důležité, vysvětlit proč jsou důležité a poznačit číslo stránky)<br/> srovnání (odkazy k jiným textům, autorům, hledání podobností)<br/> datum vytvoření zápisu</p> |
|--|

Navrhovaný zápis se může zdát příliš strohý a konzervativní. Četba je samozřejmě individuální proces, což dokládá skutečnost, že každého v textu upoutá něco jiného. Obdobně je to s přístupem k literatuře. Pro někoho je četba natolik intimní a osobní, že představa redukce knihy do suchopárného záznamu o pěti odrážkách jej děsí. Výše uvedený záznam vychází z potřeb českého studenta a učitele, které bezesporu vycházejí z domácího vzdělávacího systému, tedy z pozitivistického přístupu k informacím – důrazu na fakta a úplnost.

Zápisy mohou jistě mít i alternativní formu. Otázkou zůstává, nakolik je takovým zápisům otevřený vzdělávací systém, obsahující testování četby. Uvedme si tři příklady alternativních forem zápisu:

- Citáty  
Čtenář zredukuje záznam textu na citáty – obdivuje totiž kouzlo autorova jazyka, sílu veršů, které se např. rád učí zpaměti.
- Zaostření  
Čtenář se zaměří pouze na ten aspekt textu, jenž ho zaujal – uchvátí jej např. magické zobrazení prostoru, nevšední uspořádání časových rovin, podobnost vlastní osoby s hlavní postavou apod.
- Ilustrace  
Čtenář, který upřednostňuje výtvarný projev, může zápis vytvořit prostředky jemu vlastními. Takovýto „zápis – ilustrace“ může vyjádřit čtenářův pocit z textu stejně jako slovní popis (někdy i lépe).

Formu alternativního zápisu zmiňuje i *Vzdělávací program Obecná škola (1.–5. ročník)*. Pro výuku čtení ve třetí třídě je doporučeno *Vedení osobního zápisníku*, tedy „(n)ávyk



uspořádat si informace pro budoucí využití i pro připomínku prožitku<sup>1</sup>. Za důležitý moment zde považuji právě zdůraznění prožitku a také intimní charakter zápisu: „Bez povinnosti a přímé kontroly učitele si děti vedou sešit svých uměleckých prožitků i vlastních pokusů nebo ilustrací apod. Zápisník je osobním hájemstvím žáka, učitel smí nanejvýš požádat, aby dítě vybralo nějaký zajímavý zápis nebo text pro uplatnění ve společném časopise, při oslavě apod.“<sup>2</sup> Zajímalo by mne, zda se daří tento návrh zavést do praxe a s jakým úspěchem.

Každopádně se tu setkáváme s užitečným pokusem o „rehabilitaci“ čtenářského deníku. Jakákoliv archivační činnost je v dnešní době často vnímána jako anachronismus. Čtenářský deník však v sobě skrývá užitečný koncept – způsob evidence přečteného a vytvoření vztahu ke knize. Jednou z možností oživení tohoto formátu je již zmíněné přizpůsobení deníku ryze osobním požadavkům (s čímž souvisí i alternativní způsob vedení – místo v knize nebo v sešitu např. v počítači). Někdy pomůže i změna názvu, z nepopulárního pojmenování *Čtenářský deník* např. na *Čtenářské portfolio*, *Čtenářský zápisník*, *Čtenářský sešit*, *Knihla četby*, *Knihla knih* nebo *Osobní zápisník* (viz Vzdělávací program). Samotné tvorbě zápisů může pomoci i vnější motivace. Deník jsme si vedli na střední škole všichni, neboť nám bylo slíbeno, že si jej můžeme přinést k maturitní zkoušce. Zápisy z té doby jsou velice precizní, systém archivace i celkovou podobu deníku jsme neustále vylepšovali – kromě vítaného „taháku“ byl v té době pro mnohé z nás až módní záležitostí.<sup>3</sup>

Čtenářský deník má všechny předpoklady k tomu, aby se stal **užitečnou součástí výuky**. Jestliže se to podaří, bude naprosto oprávněnou a praktickou pomůckou studenta, nikoliv jen vyprázdněným záznamem, pořizovaným – poměrně běžně a zcela absurdně – pouze pro učitele.

## Efektivní čtení

Tradiční metody čtení mají mnoho nedostatků, které brání efektivnímu zpracování čteného materiálu, čímž máme na mysli nejen zpracování v přiměřeně krátkém čase, ale i mentální zpracování, tj. porozumění přečtenému a zúžitkování získaných informací. Mezi tyto

---

<sup>1</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Obecná škola (1.–5. ročník)*. [cit. 18. 1. 2007]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>>.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Časy se samozřejmě mění. Několik studentů přítomných na čtenářské besedě přiznalo, že tuto možnost měli také, přesto pro některé z nich tato nabídka nebyla tak lákavá, aby si deník začali vést.

nedostatky patří: artikulace při čtení, malé zrakové rozpětí a regresivní pohyby očí, nesoustředěná pozornost a také skutečnost, že není stanoven cíl čtení (čtení bez cíle se označuje jako pasivní čtení).<sup>1</sup> Zmíněné nedostatky samozřejmě lze odstraňovat, a zvyšovat tak rychlost čtení. Rychločtení není žádnou zázračnou metodou, je založeno na pravidelném procvičování čtení zaměřeném na rozšiřování zrakového rozpětí, snižování počtu fixací, uvolnění zraku, odstraňování artikulačních vlivů a odstraňování vědomých regresí.<sup>2</sup> Abychom předešli nějakým nedorozuměním, musíme závčas zdůraznit, že metodu rychločtení není vhodné aplikovat na krásnou literaturu, její osvojení pro naše účely – tj. zvládnutí „stohů“ literatury sekundární – stojí ale za zvážení. I když i využití rychločtení při zpracování odborné literatury má své odpůrce. Šanderová nepovažuje metody rychlého čtení za vhodné pro odborné texty, neboť takové čtení je na úkor kvality, čtenářům chybí prostor pro úvahy a z nich plynoucí nápady.<sup>3</sup>

Vedle rychločtení existují i další formy efektivního, případně aktivního čtení, jejichž vhodnost při zpracování odborné literatury již není diskutabilní<sup>4</sup>:

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| orientační / informační čtení |  |
| Postup:                       | čtení <b>rámcových částí</b> dokumentu (název, autor, forma), čtení „ve skocích“ (prolistování)  |
| Účel:                         | <b>zhodnotit</b> dokument + učinit rozhodnutí, zda jej budu číst   |
| kurzorické čtení / skimming   |  |
| Postup:                       | zběžné čtení vysokým tempem<br><b>postupné</b> čtení (čtenář neskáče, ale postupuje od začátku do konce)<br>nazýváno též <b>diagonální</b> čtení (postup z levého horního rohu do pravého dolního) |
| Účel:                         | pochopit <b>základní</b> myšlenky, <b>celkový</b> smysl<br>(porozumění a přesná fixace každého slova není nutností)  |
| selektivní čtení / skipping   |  |
| Postup:                       | čtenář vnímá celé plochy, na kterých <b>vyhledává předem určené textové jednotky</b> intelektuálně nejnáročnější (čtenář má své představy a hledá k nim myšlenky v textu)                          |
| Účel:                         | postřehnout a <b>vyčlenit nejzávažnější části</b> textu  |
| scanning                      |  |
| Postup:                       | <b>rychlé prolétávání</b> dokumentu  |
| Účel:                         | <b>najít konkrétní údaj</b> (jméno, číslo apod.)   |

Návodů a tipů, jak číst aktivně a efektivně, existuje jistě mnoho. Např. Šanderová<sup>5</sup> doporučuje číst texty nejméně dvakrát. Při prvním čtení určit strukturu textu a klíčové pasáže. Při druhém

<sup>1</sup> Papík, Richard. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Šanderová, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách.*

<sup>4</sup> Informace v tabulce vychází z knihy R. Papíka (s. 77–83), Papík uvádí orientační čtení, skimming a skipping.

<sup>5</sup> *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách.*

čtení hledat hlavní myšlenku, promýšlet argumenty a text shrnout. Pokud shrnutí nedává smysl, je třeba přečíst text potřetí (počtvrté...) a zjistit proč.

Norma B. Kahnová<sup>1</sup> představuje tento návrh výběrového čtení a pořizování výpisků: Nejprve se máme seznámit se strukturou celého textu (knihy) a v obsahu si poznačit části, jež by pro nás mohly být přínosné. Začít číst bychom měli tu část, jež se nám zdá obzvlášť zajímavá. Je dobré si vést v obsahu evidenci o našich krocích – poznačit pasáže, které jsme už přečetli a hodláme s nimi dál pracovat, a také ty, k nimž se už dál nemusíme vracet. Při prvním čtení není dobré hned pořizovat výpisky. Kahnová doporučuje pořídit si ke každé studované knize bibliografickou kartu a na její zadní stranu si poznamenat, na jakých stránkách nacházíte užitečný materiál (je možno postupovat ještě přesněji a značit si části stran jako pomyslné horizontální oddíly A až E, údaj 75C tedy znamená, že jste našli něco důležitého v polovině strany 75). Poté, co je zvolený okruh knih takto zpracován, je třeba se k záznamům vrátit a vypsát si z nich poznámky (na kartu nebo do počítače), jež se v dané chvíli jeví jako podstatné. Autorka navrhuje poznamenávat si své postřehy a nápady při jakémkoli čtení, přičemž výpisky i tyto poznámky je dobré psát jen z jedné strany papíru, usnadní to další manipulaci s nimi. Kahnová také navrhla postup pro rychlé a efektivní zvládnutí zejména doplňkového materiálu (méně podstatných položek ze seznamu literatury), jež zde představíme, neboť je základem postupu v následujícím cvičení:

1. Všimněte si názvu a vybavte si, co už o daném tématu víte.
2. Projděte text včetně předmluvy a/nebo obsahu, shrnutí a závěru.  
Pročtěte si první a poslední odstavec, mezititulky a první věty odstavců.  
Shrňte si, co po tomto předběžném seznámení víte.
3. Zformulujte otázku (třeba obraťte v otázku název), na kterou materiál dává odpověď (nebo by měl odpověď dát).  
Čtete a hledejte v textu odpověď/-i na vaši/-e otázku/-y (rychlejší pohyby očí, doslova přelétávání řádků, soustředění na klíčové myšlenky).  
Průběžně se zastavte, zvedněte zrak a v duchu si zformulujte, k čemu jste došli.
4. Během čtení si dělejte jen velmi stručné poznámky formou značek na okraji (střídmé podtrhování, označení důležitých stran).
5. Po přečtení zhotovte výpisky a zahrňte do nich i své myšlenky (vždy pište jen z jedné strany papíru, odsazujte, nešetřete místem).
6. Znovu si poznámky projděte a doplňte další postřehy.
7. S někým své poznámky prodiskutujte a запиšte jeho nápady.  
! Vždy odlišujte, co je převzato z excerpovaného textu a co je váš (něčí) postřeh.

Co z výše uvedených metod, tipů a triků vyplývá pro naši praxi?

---

<sup>1</sup> Kahn, Norma B. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha: Portál, 2001.

1. **Není možné a ani nutné číst každý text**, který v knihovně objevíme k tématu naší odborné práce.
2. Není nutné číst **každý text celý**, číst lze výběrově a různými styly.
3. Je proto vhodné **znát různé způsoby čtení**, vědět k jakému slouží účelu a tyto způsoby **podle potřeby kombinovat**. Tzn. nekopírovat slepě různé návody a tipy, ale vytvořit si svůj vlastní postup, jenž vyhovuje práci, kterou provádím, a také mému systému práce. Zároveň je ale třeba nové metody a triky nezavrhat, být jim otevřen a být ochoten vyzkoušet jejich efektivitu, či „zázračnost“.

Z tohoto důvodu jsme pro studenty připravili dvě následující cvičení – kvíz zaměřený na prezentaci jednotlivých forem efektivního čtení a procvičení těchto forem v praxi.<sup>1</sup> Text, na němž se budou tyto formy nacvičovat, je vzhledem k časové náročnosti úkolů spojených s četbou poměrně krátký, a tedy ne zcela ideální pro důkladné osvojení prezentovaných postupů. Musíme proto zdůraznit, že naším hlavním cílem bylo představit různé způsoby čtení a podpořit jejich osvojení krátkými cvičeními. Důkladné procvičování jednotlivých čtecích strategií již musíme nechat na individuální práci studentů.

---

<sup>1</sup> Autorka kvízu i nácvičku čtení: P. Pazderníková.

---

**Kvíz: Formy efektivního čtení**

Zadání:

Utvořte dvojice a pokuste se vyřešit následující kvíz, přiřadit jednotlivé formy čtení k jejich definicím.

---

Kvíz:

| Formy efektivního čtení   |  |
|---|--|
| Formy:  |  |
| 1. <b>orientační / informační čtení</b><br>2. <b>kurzorické čtení / skimming</b><br>3. <b>selektivní čtení / skipping</b><br>4. <b>scanning</b> |  |
| Definice:   |  |
| A.  | Postup:<br>zběžné čtení <b>vyšokým tempem</b><br><b>postupné</b> čtení (čtenář neskáče, ale postupuje od začátku do konce)<br>nazýváno též <b>diagonální</b> čtení (postup z levého horního rohu do pravého dolního)<br>Účel:<br>pochopit <b>základní myšlenky</b> , celkový smysl<br>(porozumění a přesná fixace každého slova není nutností) |
| B.  | Postup:<br><b>rychlé prolétávání</b> dokumentu<br>Účel:<br><b>najít konkrétní údaj</b> (jméno, číslo apod.)<br>není zaměřeno na obsahovou stránku, ale na formální podobu hledané věc  |
| C.  | Postup:<br>čtení <b>rámcových částí</b> dokumentu (název, autor, forma), čtení „ve skocích“ (prolistování)<br>Účel:<br><b>zhodnotit dokument</b> + učinit rozhodnutí, zda jej budu číst  |
| D.  | Postup:<br>čtenář vnímá celé plochy, na kterých <b>vyhledává předem určené textové jednotky</b><br>intelektuálně nejnáročnější (čtenář má své představy a hledá k nim myšlenky v textu)<br>Účel:<br>postřehnout a <b>vyčlenit nejzávažnější části</b> textu  |

Řešení: 1C, 2A, 3D, 4B.

---

## Nácvik efektivního čtení

Zadání: Nacvičte si různé druhy čtení dle následujících úkolů.  
(Úkoly se vztahují k recenzi Tomáše Kubíčka *Ostrava uvnitř*<sup>1</sup>.)

### I.

Projděte předložený dokument (recenze *Ostrava uvnitř*) a co nejrychleji odpovězte na následující dotazy. Cvičíme **scanning**, tedy rychlé prolétávání dokumentu (v této fázi **nečteme celou recenzi**).

1. Jak se jmenuje kniha, která je předmětem recenze?
2. Jak se jmenuje autor recenzované knihy?
3. V jakém nakladatelství a v jakém roce kniha vyšla?
4. O kolikátou knihu autora se jedná?
5. Kolik povídek kniha obsahuje?
6. K textům jakého spisovatele je přirovnáván recenzovaný povídkový cyklus?
7. Jaká jsou některá křestní jména postav vystupujících v povídkách?

### II.

**Zapište si, co o daném tématu víte** – ať už na základě tohoto prvního prolétnutí nebo z dřívější doby. Zápisky zkonzultujte se sousedem.

### III.

Přiřaďte do textu chybějící **mezititulky**. (Tři mezititulky jsou navíc.)

Cvičíme **scanning** (rychlé prolétávání dokumentu) a **skipping** (na základě významu mezititulku máme jistou představu o hlavní myšlence pasáže, kterou se v textu snažíme najít). Jestliže nebudeme schopni mezititulky přiřadit po využití zmíněných technik, musíme pasáže pročíst ještě **kurzoricky** (skimming), tedy postupně, vysokým tempem (tak, abychom pochopili základní myšlenky jednotlivých pasáží, k nimž mezititulky přiřadíme).

Mezititulky:

- Magie neznámých pohledů
- Magie známých pohledů
- Vyprávět znamená stavět to, co má být rozbořeno
- Vyprávět znamená bořit to, co má být stavěno
- Hledání v ubíhajícím čase
- Hledání ve strnulém čase

### IV.

V této fázi jsme se seznámili s tématem recenze a hlavní strukturou dokumentu.

Přečtěte si ještě jednou úvodní tučně vytištěný odstavec, první a poslední odstavec recenze, mezititulky a první věty ostatních odstavců a **napište shrnutí** (co jste se po tomto zkráceném seznámení s textem dozvěděli).

### V.

Na závěr si recenzi konečně přečteme celou, avšak podle principů **aktivní četby**. Aktivní čtení je jako interview s autorem – „jako bychom autorovi kladli otázky a odpovědi v textu hledali sami“<sup>2</sup>. Vyzkoušíme si, jak s textem pracovat, jak v něm hledat něco, co se chceme dozvědět (např. odpovědi na své otázky), tedy správný postup čtení, opak netečného přijímání obsahu a konzumace písmenek. Postupujeme dle návodu Kahnové<sup>3</sup>:

1. Ve dvojici **zformulujte otázku/-y** (třeba obraťte v otázku název), na kterou/které materiál dává odpověď (nebo by měl odpověď dát).

---

<sup>1</sup> Kubíček, Tomáš. *Ostrava uvnitř*. Host, 2004, roč. XX, č. 7, s. 50–51. Text je umístěn v příloze.

<sup>2</sup> Šanderová. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*, s. 23.

<sup>3</sup> Viz výše.

- 
2. Čtete a **hledjte v textu odpověď/-i na vaši/-e otázku/-y.**  
Průběžně se zastavte, zvedněte zrak a v duchu si zformulujte, k čemu jste došli.  
Během čtení si dělejte jen velmi stručné poznámky formou značek na okraji (střídmeého podtrhování).
  3. Po přečtení zhotovte výpisky a zahrňte do nich i své myšlenky (vždy pište jen z jedné strany papíru, odsazujte, nešetřete místem). Vždy odlišujte, co je převzato z excerpovaného textu a co je váš (něčí) postřeh.
  4. Znovu si poznámky projděte a doplňte další postřehy.
  5. Prodiskutujte své poznámky se sousedem a zapište jeho nápady.
- 

Ukázky řešení:

## I. Scanning

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Možná že odcházíme</li><li>2. Jan Balabán</li><li>3. Host, 2004</li><li>4. šesté</li><li>5. 20</li><li>6. Petr Hruška</li><li>7. Hans, Katka, Jaromír, Vladimír</li></ol> |
|--|

U tohoto cvičení samozřejmě existuje pouze jedna varianta řešení. Otázky jsou velmi jednoduché, neboť úkol je primárně zacílen na objasnění a vyzkoušení metody scanningu. Předpokládáme, že cvičení bude probíhat velmi krátce, můžeme jej zadat i jako soutěž (kdo bude při hledání odpovědi nejrychlejší). Přesto se rychlost řešení jednotlivých studentů podstatně liší, pro některé je cvičení elementární, jiní je řeší s jistými obtížemi:

- Hledalo se mi to obtížně a pomalu. (Adéla)

Potvrdilo se, že někteří posluchači nejsou zvyklí číst dokumenty jinak, než tradičním způsobem (tj. slovo za slovem, bez přeskokování apod.). Z tohoto důvodu má krátké procvičení scanningu (pro někoho možná banální úkol) a ostatních metod čtení (viz dále) v našem nácviku místo.

## II. Shrnutí 1 (po prvním letném čtení a na základě vlastních znalostí tématu)

|  |
|--|
| Balabán byl laureátem na Státní cenu za literaturu a později dostal ocenění Magnesia Litera. Je autorem pocházejícím z Ostravy stejně jako Petr Hruška, básník, který popisuje život na sídlišti pomocí úsporného výrazu. Jan Balabán je debutant z 90. let, prozaik, jemuž tři knihy vyšly u vydavatelství Host. V jeho tvorbě se střídají teoretické pasáže s úryvky povídek, alespoň podle názoru kritika. (Veronika) |
|--|

|   |
|---|
| Knihá Jana Balabána <i>Možná že odcházíme</i> vyšla v roce 2004 v nakladatelství Host. Souborem 20 povídek nás provázejí postavy Hans, Katka, Jaromír, Vladimír. Kniha je v recenzi přirovnávána k dílu Petra Hrušky. (Adéla) |
|---|

|   |
|---|
| Dvacet povídek, povídka autorovi svědčí rozhodně více než romány, existenciální linie. (Kateřina) |
|---|

Ukázalo se, že i po tak bleskovém prolétnutí, jakým je scanning, dokážeme o textu podat alespoň některé základní informace.

### III. Mezititulky – scanning + skipping

1. mezititulek: Vyprávět znamená stavět to, co má být rozbořeno
2. mezititulek: Hledání v ubíhajícím čase
3. mezititulek: Magie známých pohledů

Tento úkol je poměrně složitý, neboť skipping, jak bylo řečeno výše, je ze všech forem čtení intelektuálně nejnáročnější. Přesto úkol není neřešitelný, jak by se mohlo některým studentům zdát. Je třeba se soustředit na začátky odstavců, které následují za mezititulky, a mít jistou představu o sdělení, jež chci v textu najít.

- ☛ Používala jsem v tomto cvičení i trochu logiku, a také jsem četla začátky odstavců.  
(Adéla)

### IV. Shrnutí 2

Jedná se o cyklus dvaceti povídek J. Balabána „Možná že odcházíme“ vydaný v nakladatelství Host, kde byl vydán i pravděpodobně neúspěšnější autorův počin Prázdniny. Jedná se o šestou knihu tohoto autora. Námětem jsou povídky o vyhaslých třicátnících a čtyřicátnících, kteří jsou tísněni životem a jeho stereotypem. Přesně vykonstruovaný svět, výstavba postav, povídkové vidění, existencialismus – to vše je pro Balabána typické. Touto sbírkou se již řadí k ostříleným autorům povídek. Zároveň se ale naskýtá otázka, zda není tento charakteristický a specifický pohled na svět už vyčerpán a zda s tímto „Odchodem“ nekončí i autor. (Kateřina)

Žánr povídky Balabánovi svědčí (vydal povídkové cykly a jeden román), do pásma vypravěče-pozorovatele se míjí pásmo postav (polopřímá a nepřímá řeč). Postavy jsou charakterizovány svými vztahy jak k sobě samým, tak v rámci komunikace s ostatními. Je položena otázka, zde už autor nevyčerpal svůj jedinečný styl a téma odchodu. (Veronika, poznámky psány od konce, tedy od nejčerstvěji zapamatovaných informací, tudíž chybí ty ze začátku)

Povídky mají genius loci. Autorovi lépe svědčí povídky, než romány. Zabývá se obyčejnými lidmi. Kniha může hodně dát čtenáři, kteří to prostředí už dobře znají. (Adéla)

J. Balabán se ve své nejnovější knize, která se jmenuje Možná že odcházíme, věnuje tísně. Hlavní postavy z ostravského prostředí jsou vyhaslí čtyřicátníci, trpící tísní a neschopní se mezi sebou domluvit. Tato kniha by se dala zařadit do existenciálního směru. Téma i formu autor velmi dobře zpracoval, otázka však je, jestli už se v této oblasti nevyčerpal. (Olga)

Shrnutí č. 2 obsahují v porovnání se shrnutími č. 1 již více informací a jsou poměrně reprezentativní, **ačkoliv jsme recenzi ještě celou nepřečetli** a pouze jsme se seznámili s hlavní strukturou dokumentu, přečetli si úvodní tučně vyištěný odstavec, první a poslední odstavec recenze, mezititulky a první věty ostatních odstavců.

- ☛ Zajímavé, kolik informací jsme z textu mohli získat, aniž bychom ho alespoň jednou opravdu poctivě přečetli. (Jakub)

### V. Aktivní čtení – otázky a odpovědi

Otázky jsme v našem semináři tvořili ve dvojicích. Z nedostatku času jsme se rozhodli vytvořit společný soubor otázek – každá dvojice vymyslela jen jednu otázku, kterou poskytla všem ostatním, vznikl tedy soubor šesti otázek. Odpovědi na tyto otázky již hledal každý sám za sebe (opět z důvodu ušetření času byl tento úkol realizován doma). Odpovědi byly v příštím semináři zkontrolovány formou společné diskuze.



Otázky vytvořené studenty v semináři (otázky mohou být samozřejmě zcela odlišné):

1. Jaké má tvorba Jan Balabán společné znaky s tvorbou Petra Hrušky?
2. Má cenu číst *Možná že odcházíme*?
3. Je autorovo vyprávění tak podmanivé přesnou charakteristikou Ostravy, že lze čtenáře stylizovat do turisty s bedkrem *Možná že odcházíme* v ruce?
4. Liší se *Možná že odcházíme* od ostatní Balabánovy tvorby? Jak?
5. Proč se recenze jmenuje *Ostrava uvnitř* – co se dozvíme o Ostravě?
6. Jaký pohled na Ostravu Balabán přináší?

Ukázky odpovědí:

|   |  |
|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vnitřní svět lidí, ve všedním koloběhu, v zastaveném čase myšlenek. (Adéla)</li> <li>• Kromě toho, že oba pocházejí z Ostravy, také existenciální rozměr jejich tvorby, obrazy náhle zastavené a obnažené skutečnosti – tedy specifický způsob vnímání času a prožívání postav. I k tvorbě Petra Hrušky směřuje otázka vyčerpatelnosti. (Veronika)</li> <li>• I v jeho básních můžeme potkat náhle obnaženou a zastavenou skutečnost. I jeho pohledy jsou jakýmsi „mezipřírůdkem právě uplynulého“. Strnutím ve vypůjčeném čase. Pomocí pohledu, který nemilosrdně neuhne. Balabánovy příběhy mají s Hruškovými básněmi společný právě ten specifický způsob vnímání času. Dějí se jakoby vytěsněny na jeho okraj. (Jana)</li> </ul>  |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• To je velmi individuální, ale právě pro specifikum Balabánovy tvorby si myslím, že ano. A také pro znalost tvorby současných spisovatelů. (Veronika)</li> <li>• Podle mého názoru by to mohlo stát za to, protože kritika knihy je veskrze kladná: „Povídka Balabánovi svědčí. ... sbírka <i>Možná že odcházíme</i> je důkazem, že se Balabán stává jejím mistrem.“ (Jana)</li> <li>• Ano (je to v povinné literatuře:) (Kateřina)</li> </ul>   |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne. Podmanivý je genius loci v konfrontaci s naším povědomím o Ostravě, které Balabán ještě podněcuje. (Kateřina)</li> <li>• Ostrava je podávána jako představa průmyslového špinavého a drsného města, takže z pozice turisty neatraktivní. Navíc kniha vypovídá především o vnitřním světě postav, nikoli o historii města či jeho památkách. Pokud je průvodce myšlen z hlediska existenciálních otázek, pak se spíše kniha přibližuje jakémusi výkladu existenciálních pocitů. Ale je spíše charakteristikou několika lidí žijících v Ostravě. (Veronika)</li> <li>• Nerozumím příliš dobře otázce, ale myslím, že autor článku věděl dobře, co píše. Protože jsem knihu nečetla, nemohu posoudit. (Jana)</li> </ul>  |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Například kniha <i>Srdce draka</i> je komiks. <i>Možná že odcházíme</i> se podobá stylem spíše předchozí knize <i>Prázdniny</i>. Po ní byla napsána novela <i>Černý beran</i> a román <i>Kudy šel anděl</i>, které se od <i>Možná že odcházíme</i> liší formou. Od knihy <i>Prázdniny</i> se vyvíjela spíše obratnost ve zpracování jeho vlastního svébytného pohledu. (Adéla)</li> <li>• Už v úvodu je zmíněno, že Balabánova poetika má už zcela zřetelné kontury. Autor splňuje očekávání kritika a bude opět vyprávět o tísni. To znamená, že se tematikou příliš neliší. Ovšem je zmíněno, že svou techniku psaní povídek vylepšil. (Veronika)</li> <li>• Je podobná ostatní tvorbě, jen preciznější. (Kateřina)</li> <li>• Nenalezla jsem v článku přesnou odpověď, spíše si myslím, že kniha je naplněna tísni více než v předchozích knihách. (Jana)</li> </ul> |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvnitř je přímo dvojité. Díváme se na lidi, kteří žijí uvnitř. Ale také se díváme dovnitř těch lidí. Jejich svět myšlenek, emocí, snů... (Adéla)</li> <li>• Ostrava je místo děje a její obsah (vnitřek) vyplňují mezilidské vztahy, niterné životy lidí, jejich pohledy „zevnitř“. Hledání sebe sama. (Veronika)</li> <li>• Zobrazuje Ostravu jako zvláštní místo bez paměti s kovovými monstry šachetních věží v jejím středu. Jako město, kde se špína usazuje <i>vevnitř</i> (Proto <i>Ostrava uvnitř</i>). (Olga)</li> </ul>   |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Přináší nám známý pohled na Ostravu. Tedy utvrzuje naše zkreslené mínění, že Ostrava je nehezká. Že se tam nachází kovová monstra, šachty, špína... Ale to vše odkrývá na pozadí vnitřních životů postav. (Veronika)</li> <li>• Odpověď bude podobná jako u otázky č. 5: Balabánův názor na Ostravu není rozepsán dopodrobna a z krátké zmínky usuzuji, že Ostravu popisuje takovou, jakou ji máme v podvědomí (šedivé město v oparu továren a zvláštních staveb). (Jana)</li> </ul>  |

Odpovědi ukázaly, že na některé otázky nebylo možno najít v textu odpověď, a rovněž, že otázka č. 3 byla pro některé studenty nesrozumitelná (správnému porozumění může bránit její

komplikovaná větná stavba).<sup>1</sup> Jestliže měli čtenáři problém s hledáním odpovědí, diskuze v semináři věnovaná porovnání odpovědí jim pomohla nesnáze vyřešit, a přispěla tak k lepšímu porozumění přečteného.

### **Shrnutí**

Cvičení zaměřená na nácvik efektivního čtení studenti hodnotili rozdílně. Někteří byli zklamáni, neboť očekávali „záračné metody“, zjistili ale, že určité efektivní postupy již používají, aniž by znali jejich názvy. Další hodnocení se nacházela na opačném pólu:

- Snažili jsme se nacvičit různé techniky efektivního čtení, které můžeme využít dále při studiu. S podobnými úkoly jsem se nikdy nesetkala a byla jsem překvapená, jak některé techniky mohou ušetřit čas a usnadnit práci. Toto cvičení opět považuji za jedno z nejužitečnějších ze semináře. (Kateřina)

Obě skupiny studentů (které od sebe odděluje pouze množství získaných zkušeností) by si měly uvědomit, že představené úkoly byly jen „rychlou exkurzí“ do světa efektivního čtení. Řádné osvojení těchto technik (a potažmo zužitkování veškerých zážraků s nimi spojených) je proto podmíněné samostudiem a samostatnou prací.

---

<sup>1</sup> Řešením by bylo doplnit otázku č. 3 (a ostatně i č. 2) otázkou „proč?“. Otázky doplňovací jsou pro naše cvičení vhodnější, otázky zjišťovací nenutí tázaného nic dodávat a nijak své odpovědi analyzovat.

### 3. PSANÍ ODBORNÉHO TEXTU

Část věnovanou psaní odborného textu zahajujeme poměrně netradičně – kapitolou o **hodnocení**. Tento obrácený postup má ale své opodstatnění:

- Hodnocení je **cyklický proces** podmiňující tvorbu dalších verzí textu a zároveň proces závislý na existenci nových a nových verzí, proto obvykle bývá velmi **dlouhý a časově náročný** (někdy i delší než samotné napsání první verze).
- Hodnotící fáze je pravděpodobně **nejdůležitější fází psaní**. Všechna cvičení zaměřená na nácvik psaní musí být zakončena hodnocením a je to teprve poslední (závěrečné) hodnocení, které psaní ukončuje, které říká, že již žádné další verze textu nejsou potřeba.

Jelikož je hodnocení nedílnou součástí úkolů, jež zde budou představeny, zařazujeme pojednání o něm na úvod kapitoly, abychom k principům hodnocení mohli pohodlně odkazovat a zbytečně nemnožili pasáže představující tyto zásady a zdůrazňující jeho význam.

S fází hodnocení souvisí i proces **sebereflexe a sebehodnocení**. Blok cvičení zaměřených na tyto druhy introspekce zařazujeme na druhé místo této kapitoly.

Třetí podkapitola bude věnována **stylistickým zásadám psaní odborných textů**. Představíme cvičení, která se zabývají vymezením znaků odborného stylu, ideálních vlastností odborných textů a zdůrazněním role příjemce odborného textu.

Na dalších stranách přejdeme ke konkrétnímu nácviku psaní **vybraných částí odborné práce**. Budeme nacvičovat tvorbu **hypotézy, osnovy, definice a resumé**. Samostatná kapitola je vyhrazena nácviku **interpretační eseje**.

Cvičení obsažená v této kapitole byla realizována ve stejných seminářích a dílnách jako úkoly z předcházející kapitoly (semináře *Tvůrčí psaní a vědecká práce*, *Tvorba literárněvědného textu*, *Literární teorie a tvůrčí psaní*, letní dílny tvůrčího psaní v Náměšti nad Oslavou<sup>1</sup>). Ukázky pocházejí od studentů uvedených seminářů, případně účastníků dílen.

---

<sup>1</sup> Informace o těchto seminářích a dílnách viz kapitola 2. Nebude-li uvedeno jinak, je **autorkou cvičení v této kapitole** Pavla Pazderníková.

## 3.1 HODNOCENÍ

Je vůbec možné hodnotit produkty tvůrčí činnosti? A jak by takové hodnocení mělo vypadat? Odpovědi na tyto otázky se pokusíme najít v úvodu této podkapitoly – představíme si model vstřícného hodnocení a charakter hodnotících portfolií. Druhá část již bude věnovaná konkrétním cvičením zaměřeným na hodnocení textu (*Oponent z fotografie, Hodnocení s klobouky, Strukturovaná oponentura textů*). Studenti si díky těmto cvičením uvědomí, že hodnocení tvůrčích projevů je obtížné, neboť si je sami vyzkoušejí, a zároveň nezbytné a nenahraditelné při tvorbě (odborných) textů, neboť sami ocení jejich přínos.

### Hodnocení tvořivosti

Hodnocení<sup>1</sup> není jednoduchým nástrojem ve výuce žádného předmětu, natožpak když jsou předmětem hodnocení tvůrčí aktivity jako např. tvorba textu. Připomeneme-li si definici tvořivosti a zejména aspekty, které ji tlumí (direktivní řízení, stereotyp, tendence ke konformitě)<sup>2</sup>, nabízí se otázka, zda je vhodné tvůrčí projevy hodnotit a zda je to vůbec možné.

Začněme ukázkou, jež je důkazem, že i v tvůrčím a zdánlivě „volném“ předmětu, jakým je výtvarná výchova, je hodnocení **možné** a samozřejmě **důležité** z hlediska dosahování cílů výuky<sup>3</sup>:

Paní učitelka Kolářová, hodina výtvarné výchovy v *osmé* třídě základní školy:  
já vám hned vysvětlím, co proč a jak. Co po vás budu chtít. Budu chtít, abyste si rozmysleli nějakou zajímavou scénu z cirkusového prostředí. Dále abyste uplatnili všechny znalosti o barvě, co jsme si říkali na začátku roku... Takže, prosím vás, ještě jednou. Monotyp je malířská technika otiskování barvy. Všechny barvy můžete namíchat z těch tří základních. Musíte používat hustou barvu, aby se vám monotyp dobře otiskl. A musíte barvy dobře míchat, aby byl pěkný...“  
(Později v průběhu hodiny)  
„Podívejte se sem všichni, tady k Dáše. Tady na tu barvu. To je hrozně pěkně udělané. Proto říkám, abyste míchali barvy a aby ty barvy byly husté... Kluci, máte docela dobré nápady, ale chtělo by to hustou barvu. Jinak je to moc fajn... No vidíš, víc barvy bych tam dala. Dobré, výborné, to je ono!“<sup>4</sup>

Hodnocení tedy souvisí s **cíli výuky** (mezi hodnocením a cíli je provázanost) a vypovídá o **skutečných cílech**, k nimž učitel směřuje, a to i tehdy, když si své skutečné cíle

<sup>1</sup> **Hodnocení** zde chápeme ve smyslu **assessment**, tzn. **hodnotící procesy a informace ve vnitřním rámci výuky** – zejména hodnocení žáků učiteli (tj. posuzování školních výkonů a chování žáků a informování žáků a jejich rodičů o výsledcích hodnocení). Hodnocení v tomto smyslu bývá odlišováno od **evaluace (evaluation)** – **mnohostranné hodnotící aktivity**, která má poskytovat strategické hodnotící informace **o celé pedagogické realitě** (měřit, srovnávat, posuzovat vzdělávací programy, pojetí, koncepce vzdělávání a jejich uplatňování v praxi).

Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 181–182.

<sup>2</sup> Tvořivost je definována takto: „duševní schopnost, která vychází z poznávacích a motivačních procesů; důležitá role inspirace, fantazie, intuice. Nalézání správných a současně nových, nezvyklých řešení. Podporuje ji: inteligence, otevřenost novým zkušenostem, pružnost usuzování, potřeba seberealizace. Tlumí ji: direktivní řízení, stereotyp, tendence ke konformitě.“ (Průcha – Walterová – Mareš. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998, s. 264.)

<sup>3</sup> Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole*, s. 75.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 75. (Podle Hladíkové, 1992)

neuvědomuje.<sup>1</sup> Například někteří učitelé tvůrčích předmětů věří, že cílem jejich výuky je rozvíjení tvořivosti žáků, jejich hodnocení se ale týká spíše pečlivosti, snaživosti, respektu k pravidlům, která stanovili, tedy pravého opaku tvořivosti.<sup>2</sup> Úcta k pravidlům samozřejmě není sama o sobě špatná, problém ale tkví v tom, že skutečné cíle zůstaly pro učitele i žáky skryté v jeho hodnocení, zatímco on sám je přesvědčen o tom, že sleduje cíle jiné: „Žáci a jejich rodiče se pak ocitají v situaci pasažérů v letadle, jehož pilot tvrdí, že směřuje do Paříže, zatímco ve skutečnosti přistane v Ženevě. Obě města jsou jistě pěkná, ale cestující přece jen mají právo vědět, kam jejich putování vede. Koneckonců i proto, že v Ženevě třeba již mnohokrát byli, zatímco Paříž ještě vůbec neznají.“<sup>3</sup>

Závažnost cílů a hodnocení se znásobí, představíme-li si tento proces jako součást tržního mechanismu. Cíle si můžeme představit jako **hodnoty**, jež od výchovy a vzdělávání požaduje společnost, učitel, žák nebo rodiče.<sup>4</sup> Tento požadavek je jistou formou **zakázky** (kterou klade společnost, žák, rodič) a právě hodnocení podává informaci o míře splnění společenské zakázky nebo pedagogické nabídky.<sup>5</sup>

K hodnocení (ale i plánování a realizování) můžeme použít dvě strategie – **zprostředkující a vstřícnou**<sup>6</sup>:

| <b>zprostředkující model</b>                | <b>vstřícný model</b>   |
|---|---|
| „krok za krokem k cíli“                     | „zážitek z tvorby“  |
| jednoznačný postup k jednoznačnému cíli     | nemá smysl klást jednoznačný cíl a určit jednoznačný postup (obecné cíle, plánování dle témat a námětů) |
| rozvíjí znalosti a intelektuální dovednosti | rozvíjí obecnou tvořivost a tzv. emoční inteligenci (sociální, etické, estetické dispozice)             |
| případná chyba je objektivní (měřitelná)    | případná chyba je relativní (obtížně měřitelná)   |
| není těžké objektivně hodnotit              | je těžké objektivně hodnotit (většinou nelze)   |

Jak vyplývá z uvedených vlastností, je v **tvůrčích a expresivních oborech** s estetickým nebo etickým zaměřením (literární, dramatická, výtvarná, občanská, ekologicky zaměřená globální výchova) **účinnější vstřícné hodnocení**, což ovšem neznamená, že v těchto disciplínách nelze použít zprostředkující model (používá se, je-li třeba se něčemu naučit obdobně jako

<sup>1</sup> Ibid., s. 77.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., s. 77–79.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., s. 80–87.

poučkám, pravidlům apod.).<sup>1</sup> Učitel by měl, bez ohledu na předmět, jenž vyučuje, zvládnout dvojí způsob formulace cílů a hodnocení<sup>2</sup>:

1. Přesně stanovit cíl, analyticky hodnotit žákovu práci „krok za krokem“.  
(Platí zejména pro exaktní obory, ale ne vždy.)
2. Vyzdvihovat cíle v průběhu výuky, práci holisticky hodnotit v dialogu se žáky.  
(Platí zejména pro expresivní obory, ale ne vždy.)

Ačkoliv je v tvůrčích disciplínách vstřícný model účinnější, je bezesporu náročnější na realizaci. Např. obecné cíle v sobě skrývají jedno takové úskalí. Učitel je samozřejmě schopen obecné cíle formulovat, ale může nastat problém s jejich uplatňováním – až práce na námětu ukáže, kterých cílů a do jaké míry se podaří dosahovat, což odpovídá postupu umělecké tvorby: námět → tvorba → (kritik) hledá smysl a cíle.<sup>3</sup>

Nejobtížnějším je pak samotný charakter hodnocení<sup>4</sup>:

- Hodnocení je **holistické** (povšechné, založené na celkovém dojmu), **komplexní**, značně **intuitivní** a **autentické**<sup>5</sup>.
- Při hodnocení uvažujeme, které komplexní etické, estetické, ekologické aj. cíle se k hodnocení vztahují a vhodně žáky na tyto cíle upozorňujeme.
- Hodnocení má podpořit **originalitu**, ocenit jedinečnost, ukázat na **alternativní** způsoby práce, vést žáka k **přemýšlení** nad průběhem tvorby, k chápavosti a **toleranci** k odlišnému pojetí. Hodnocení je příležitost k hledání tvůrčích alternativ (není jediné správné řešení).
- Při hodnocení **není vhodné** používat k porovnání nějaký obecný (pro všechny platný) **vzor**.
- Hodnocení by mělo být chápáno jako **setkání nad jedinečným vnitřním světem** člověka – tvůrce.

Posuzování produktů tvořivosti je velmi obtížné zejména u dětí, které mají problém s konstruktivní kritikou, neboť ve svých výtvorech zobrazují **své** prožitky, myšlenky a emoce a „ocitají se tak velice blízko vlastnímu já.“<sup>6</sup> Jejich výtvary je třeba vhodně ocenit, což ovšem znamená nepřechválit je (příliš chvály může tvořivost udusit stejně jako přehnaná kritika) a především nesrovnávat s výtvary jiných nebo obecnými představami o výtvoru (abstraktním

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., s. 87.

<sup>3</sup> Ibid., s. 95.

<sup>4</sup> Informace v odrážkách: ibid., s. 98–99.

<sup>5</sup> Vysvětlení tohoto pojmu bude následovat.

<sup>6</sup> Bean, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, s. 57–58.

vzorem). Reynold Bean doporučuje zjistit vlastní postoj autorů, např. otázkou „Co si o tom myslíš ty?“<sup>1</sup>

Dle možností bychom se měli snažit o uplatnění všech důležitých **fází hodnocení tvůrčího projevu**:

1. fáze – Tušení problému (pocit problému)

Máme pocit, že „něco není v pořádku“, že „to není ono“. Fáze začíná při porovnávání prací dle celkového dojmu (žáci tvoří „žebříček“ prací dle svého názoru).

2. fáze – Nalezení kritéria hodnocení (v čem vězí tvůrčí problém)

Nalezení kritéria, jež se nepodařilo uspokojit: „Pocitovaný nedostatek se týká... barevnosti, přehlednosti...“ Jedná se o důležitou fázi, neboť kritérium hodnocení pomáhá najít cestu k nápravě chyby.

3. fáze – Vysvětlení

Hodnocení vysvětluje chybu jako důsledek činnosti, která k ní vedla: „Používáš příliš složitá souvětí, takže se čtenář v textu neorientuje.“ Fáze je zřetelná při uvažování nad vývojem vlastní tvorby (učitel vede žáka, aby přešel od vymezení kritéria hodnocení k nalezení jeho konkrétní podoby v práci).

4. fáze – Alternativní řešení

Hledání obměn a srovnání původní práce s novou (korigovanou) alternativou. Každá neúspěšná korekce je potvrzením, že původní kvalita obstála v pokusu o její překonání.<sup>2</sup>

V tvůrčích oborech se často využívá **nehodnotící zpětná vazba**, tedy jakési „hodnocení, které nehodnotí“ – namísto klasifikace přichází pouze komentář, popis.<sup>3</sup> Takové hodnocení je zvláště vhodné, je-li cílem dosáhnout prožitků z výrazové hry a soustředit se na proces, je proto často užito v expresivních disciplínách, ale může najít uplatnění i v exaktních předmětech (výzkumné činnosti, reakce na chování žáka).<sup>4</sup>

Příklady popisného jazyka:

Pan učitel Železný se otáčí k Pepíkovi, který právě skočil do řeči Kateřině, a říká: „*Když mluvíš, Pepíku, nemohu se soustředit na to, co říká Kateřina.*“

Naopak kontrastní příklady posuzujícího jazyka:

Paní učitelka se obrací k Mileně, která právě skočila do řeči jinému žákovi, a říká: „*Ty jsi ale nevychovaná, že takhle skáčeš Gríšovi do řeči.*“<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Ibid., s. 59.

<sup>2</sup> Fáze hodnocení: Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole*, s. 99–103.

<sup>3</sup> Ibid., s. 102–103.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Příklad: ibid.

**Autentické hodnocení** posuzuje výkony žáků v situacích blízcích se **reálným podmínkám**; realita je totiž jiná než podmínky panující ve škole (při testu si žáci musí dát věci do tašek, před tabulí se ocitají sami a loví informace v paměti, naopak v reálném životě, ať už se jedná o projekt mostu nebo tvorbu odborné publikace, je dovoleno hledat v pramenech, konzultovat problémy s odborníky, zadat text k jazykové korektuře apod.).<sup>1</sup> Následující příklad ilustruje rozdíl mezi „školní realitou“ a skutečnou praxí:

Jeden distinguovaný profesor matematicko-fyzikální fakulty zakončil tříhodinovou přednášku o postupu výpočtu určité hodnoty: „V praxi se postup, který jsem vám předvedl, nepoužívá, protože lze hodnotu snadno najít v tabulkách. Ale až budete jednou sedět v *lochu* a tabulky mít nebudete, můžete si takto CG-koeficienty počítat.“<sup>2</sup>

Při autentickém hodnocení nemá jít o reprodukci učiva, ale o produkci nového (za použití učiva).<sup>3</sup> Jednou z možností autentického hodnocení je hodnocení portfolia.

---

<sup>1</sup> Ibid., s. 103–106.

<sup>2</sup> Příklad: ibid., s. 105.

<sup>3</sup> Ibid., s. 105.



## Portfolio

Portfolio je soubor prací (posbíraných za určitou dobu výuky), který poskytuje informace o žákových zkušenostech a pracovních výsledcích.<sup>1</sup> Portfolio obsahující domácí úkoly a práce vytvořené během semináře, doplněné reflexemi těchto cvičení, využíváme jako podklad závěrečného hodnocení absolventů našich kurzů tvůrčího psaní. Tato složka slouží jako forma alternativního výstupu z kurzu a jako důležitá zpětná vazba pro absolventa semináře i pedagoga. Vyučujícím portfolio umožní podívat se na „druhou stranu učebního procesu“: poskytne jim nejen informace o předmětu (které úkoly byly užitečné, neefektivní, zábavné apod.), ale i o studentu samém (co si z kurzu odnáší, zda dokáže nacházet v probrané látce význam a souvislosti, jaké jsou jeho vyjadřovací schopnosti apod.). Portfolio tak nabízí příležitost, jak vidět v žácích komplexní osobnost:

V systému učebních předmětů na vyšších stupních škol se snadno stane to, co se stává pacientům ztraceným ve spleti laboratorních vyšetření a různých lékařů-specialistů: zmizí osobnost člověka a zůstane jenom některá její složka, vlastnost, potíže. Tak se pacient mění ve „žlučník“ nebo „žaludeční vřed“ a žák v „hlupáčka“. Leckterý učitel, jenž považuje některého ze svých žáků za málo nadaného nebo málo pilného, bývá překvapen, má-li štěstí vidět výkony stejného žáka v jiném předmětu anebo při některé zájmové činnosti mimo školu. Portfolio je pokusem, jak takovému pro učitele nelichotivému překvapení v dobrém smyslu předcházet.<sup>2</sup>

Studentům portfolio nabízí příležitost k vyjádření vlastního názoru, během něhož může dojít i k docenění učebních postupů a pochopení učiva. Archivace textů může být i zdrojem informací o osobnostním vývoji.<sup>3</sup>

Jelikož portfolio uchovávají tvůrčí projevy, je jejich hodnocení nesnadné a předpokládá splnění určitých **podmínek**:

1. Jsou vymezeny cíle a kritéria hodnocení.
2. Na jejich podkladě je určeno, **co** má být ukládáno do portfolio, **kým** (žákem, učitelem, rodiči) a **kdy**.<sup>4</sup>

Ukázkou takových kritérií může být následující portfolio navržené pro potřeby našeho semináře<sup>5</sup>:

---



<sup>1</sup> Ibid., s. 106.

<sup>2</sup> Ibid., s. 108.

<sup>3</sup> Z tohoto důvodu RWCT zdůrazňuje roli portfolií. Srovnej: Brücknerová, s. 57.

<sup>4</sup> Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole*, s. 107.

<sup>5</sup> Struktura portfolio dle návrhu Z. Fišera: *Vstupní informační materiál pro účastníky semináře TPVP*, rukopis, 23. 2. 2006.

| ZÁVĚREČNÉ PORTFOLIO K PŘEDMĚTU <i>Tvůrčí psaní a vědecká práce</i> |   |
|--|---|
| Portfolio je rozděleno do následujících oddílů:                    |   |
| I.   | <b>PRACOVNÍ DENÍK</b>   |
|  | <p>Student si vede pracovní deník <b>v průběhu celého semináře</b>.<br/>Všechny zápisy v deníku jsou <b>datované</b>.<br/><b>Povinné zápisy</b> v deníku:</p> <p> <b>REFLEXE JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ</b><br/>Zápisy musí být vypracovány <b>bezprostředně po skončení lekce</b> a obsahovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty a další úkoly (obrázky, clustery, myšlenkové mapy apod.), které byly vypracovány v semináři, společně s hodnocením jednotlivých cvičení.</li> <li>2. Reflexi učeného a naučeného.<br/>(Co nového jsem se naučil? Jak hodnotím spolupráci s kolegy / s pedagogy? V čem se zlepšuji / co se mi líbí na této fázi práce? Jaké problémy mám v učení / v badatelské činnosti? Čemu nerozumím a proč? Jaké postupy řešení, učení, pracovních postupů navrhuji a proč? S kým se poradím /jaké rady dostávám? Čeho se vyvarovat, aby to příště šlo lépe?)</li> <li>3. Zhodnocení lekce jako celku.</li> </ol> <p> <b>CELKOVÁ REFLEXE SEMINÁŘE</b><br/>Hodnocení je vytvořeno s odstupem, <b>po skončení celého kurzu</b>.<br/>(V čem splnil seminář mé očekávání / v čem nikoliv a proč? Co by se mohlo změnit? Co mě v práci těšilo a co ne? Jak mi vyhovuje reflexe v pracovním deníku? Jaké vědomostní poznatky a jaké kompetence mohu přenést do své ostatní práce? Jak hodnotím spolupráci s ostatními účastníky kurzu? Uvažuji o budoucí spolupráci s některými z nich? Jiné připomínky a návrhy.)</p> <p><b>Ostatní zápisy</b> závisí na potřebě studenta.<br/>(Zápisy mohou obsahovat jakékoliv myšlenky, které studenta napadly mimo výuku. Ačkoliv by se tyto náměty měly vztahovat k tématu odborné práce a výuce, je zřejmé, že jejich původ nemusí být vůbec akademický. Je známo, že řešení problému můžeme objevit při snění, četbě knížky nebo rozhovoru s přáteli.<sup>1</sup> Doporučuje se takto vzniklé nápady ihned zaznamenat a pracovní deník slouží přesně tomuto účelu.)</p> |
| II.  | <b>DOMÁCÍ PRÁCE</b>   |
|  | <p>Oddíl obsahující domácí úkoly, které by měly být v portfoliu představeny s těmito náležitostmi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zadání (zadání domácí práce – datum, formulace zadání, termín odevzdání, skutečné datum splnění)</li> <li>2. Plán (plán řešení a očekávané problémy, otázky, pomůcky, literatura)</li> <li>3. Varianty (první varianta, další varianty s vlastními i cizími komentáři, konečná varianta)</li> <li>4. Hodnocení (případné posudky a hodnocení)</li> </ol>   |

Zadání rámcové struktury portfolio je velmi důležité, musíme ale počítat s tím, že skutečná podoba portfolio, zejména jejich propracovanost, bude vždy individuální. Někteří studenti reflektují pouze průběh toho či onoho cvičení, v lepším případě zahrnují též osobní pocity spjaté s úkolem. Propracovanější portfolio naopak nabízejí hlubší vhled do průběhu kurzu (studenti hodnotí cvičení, uvědomují si jeho pozitiva, kritizují jej, navrhují alternativy, další možná využití apod.), a poskytují tak velice cenné postřehy, jež učiteli dodají potřebnou

<sup>1</sup> V denících bývají obvykle zaznamenány: lyrické postřehy (dojmy z přírody, vlastní pocity); epické postřehy (zlomky akcí); konkrétní časové a místní údaje; citáty a útržky hovorů; dojmy z knih, představení, výstav, koncertů; vzpomínky; asociace; sny; zárodky námětů; zobecněná pozorování. (Hrdlička, František. *Průvodce po literárním řemesle*, s. 15.)  
Všechny tyto údaje mohou přinést inspiraci nejen k psaní uměleckých textů, ale i k tvorbě textů odborné povahy.

zpětnou vazbu. Teprve v této fázi je uzavřen učební proces (nikoliv v momentu, kdy končí reálná výuka) a student se de facto stává spoluvůrcem kurzu.

V druhé kapitole jsme si všimli, že téměř každý úkol je, pravděpodobně v souvislosti s rozdílností našich povah, hodnocen v detailech odlišně. Jestliže pedagog obdrží negativní zpětnou vazbu, musí si uvědomit, jak velké procento studentů takto hodnotí dané cvičení. Jedna negativní reflexe působí mnohem silněji než deset pozitivních, a musí být tudíž vnímána v patřičném poměru. Procentuální přístup však nemůžeme aplikovat beze zbytku. I jedna záporná reakce ze sta si zaslouží naši pozornost.

Úprava výuky na základě zpětných vazeb je citlivou záležitostí. Učitel by se měl vyvarovat zbrklého zjednodušování, neboť jsou to právě obtížné úkoly, které jsou hodnoceny s despektem. Konečné rozhodnutí by mělo být založeno na zkušenostech pedagoga, podepřených přiměřenou mírou intuice (ostatně jako v samotné výuce). V rozhodování může opět pomoci využití zpětné vazby – se studenty můžeme nad konkrétním cvičením diskutovat. Kolektivní zpětná vazba je sice ochuzena o anonymní rovinu (reflexe nejsou tolik otevřené, obvykle méně kritické a méně osobní), na druhou stranu ale diskuze ukáže studentům, že ne všichni mají stejný pohled na věc, jenž se může (právě díky kolektivní diskuzi) změnit.

Reflexe se vyvíjí stejně jako jiný názor. Proto je dobré reflektovat úkoly a práci v semináři jak bezprostředně po skončené hodině, tak na závěr celého kurzu. Studentům doporučujeme, aby si vedli deník, do něhož po každém semináři zaznamenají své pocity. Tento postup je samozřejmě výhodný též pro samotného pisatele – cvičení se komentuje výrazně lépe, pokud jej máme ještě v živé paměti. „Reflexe s odstupem“ je obvykle prováděna na závěr celého kurzu. Tento druh zpětné vazby většinou poskytne jiný druh informací – cvičení jsou nahlížena jako součást celku (z hlediska provázanosti s jinými), mohou být proto konečně doceněna, může být zhodnocena i celá koncepce kurzu apod.

Komplementem studijního deníku je pracovní deník lektora. Učitel si do něj zaznamenává obdobné postřehy – např. nakolik se mu vydařila prezentace, čím by průběh semináře vylepšil, co naopak příště vynechá. Porovná-li se zápisky týkající se jedné hodiny, může učitel nalézt odpověď, proč mu žáci připadali roztěkaní, nebo zda vnímali jeho potíže s ovládním multimediální techniky tak tragicky, jako on sám.

Ukažme si nyní několik příkladů reflexí ze závěrečných portfolií:

### 1. Reflexe **dalšího využití** aktivity

Studenti reflektují využitelnost aktivity pro svoji práci (často s otevřenými projevy radosti nad efektivitou a samozřejmostí postupu), případně nevyužitelnost cvičení (s osvětlením důvodu).

- ☛ Tím, že jsem osnovu zkoušela napsat na lístečky, jsem objevila spoustu odpovědí. Doslova se mi zobrazily v osnově jednotlivé kapitoly i se svými názvy, což mi velmi usnadní práci – nyní vím, odkud začít psát.
- ☛ Cvičení<sup>1</sup> je poučné. Je dobré osu vytvořit, jenže jak se znám, nikdy ji nedodržím. Nesmím se do ničeho nutit, nebo se nepohnu z místa vůbec. Pro mě musí nastat vhodná chvíle. Tím nemyslím, že bych musela čekat na nějaké osvícení, ale musím být v pohodě. Nedělám věci na poslední chvíli, vždy mám rezervu, jen mě přesný časový plán stresuje a odvádí od práce.

První studentka demonstruje účinnost a „zázračnost“ metody. Druhá reflexe nezpochybňuje význam úkolu, používání daného postupu (časové osy) však nevyhovuje pisatelčinu stylu práce.

### 2. Reflexe **externích vlivů** na práci

Studenti si často všimají vnějších vlivů na práci. Uvědomují si, jak přínosná je kooperace s kolegy, jaké výhody přináší malý počet studentů ve skupině, případně jak důležitými faktory jsou dobré rozpoložení, otevřený přístup pedagoga a celková pozitivní atmosféra. Cvičení založená na spolupráci a diskuzi byla nejčastěji hodnocena jako nejlepší – taková hodnocení samozřejmě souvisí se skutečností, že zpětnou vazbu potřebuje nejen lektor, ale i samotní účastníci kurzu.

- ☛ Je příjemné diskutovat a spolupracovat s ostatními.
- ☛ Velmi inspirativní bylo koukat se po lavicích spolužáků a nacházet pospojovaná další zajímavá témata.
- ☛ Práce v malé skupině znamená méně ostychu a větší chuť k diskuzi.
- ☛ V příjemné atmosféře se velmi snadno tvoří myšlenky, na které by člověk o samotě nepřišel.
- ☛ Překvapují mě některé mé spolužačky (a zpřijemňují mi průběh hodiny) svou nápaditostí a vtípností.
- ☛ Poznámky a hodnocení od dvou nezávislých pozorovatelů byly i pro mě velmi důležité – utvrdila jsem se ve správném postupu a také se mi zvedlo sebevědomí, a tak i chuť pokračovat.
- ☛ Ačkoli původně vypadal pětihodinový blok opravdu hrozivě, na konci převládá rozhodně pozitivní dojem. Obzvlášť bych ocenil zážitkový způsob učení nových technik a přátelské prostředí, v němž se nikdo nebál veřejně přednést svůj výtvar. Prezentované techniky jsou opravdu zajímavé a funkční (sám jsem jednu hned o víkendu vyzkoušel při tvorbě básně), takže kromě povinného předmětu se jedná o opravdu zajímavé posezení v příjemném prostředí naplněném tvůrčí činností.

### 3. Reflexe **deníkovou formou**

Velice podnětné se ukazuje již zmíněné vedení portfolia jako deníku, jenž si studenti mohou vést i ve dnech mimo výuku. Deník se pak stává součástí jejich života a sblížuje pisatele s tématem mnohem více než v případě záznamů tvořených pouze pro lektora. Rozdíl vidíme i ve stylistické rovině – záznamy jsou intimnější a reálnější. Nedocenitelná je právě dokumentární hodnota mapující například proces zpracovávání poznatku načerpaného v semináři v několika následujících dnech.

---

<sup>1</sup> Časová osa (pozn. PP)

8. 10. 2006<sup>1</sup>

Stále přemýšlím nad těmi Turky. Hledám literaturu a prameny k tématu. Většina literatury je ve slovenštině a češtině, což mi vyhovuje. Napadla mě bláznivá myšlenka, že bych toto téma skutečně mohla zpracovat i na magisterskou práci. (Sylvia)

15.3.

Už jsem své téma konzultovala se dvěma lidmi z fakulty. Paní Hlušková z pedagogiky mi dala několik tipů, přesné znění teze mi však neporadila. Byla jsem za naším docentem etiky Radimem Brázdou požádat jej o radu. Poněvadž to zrovna není jeho oblast jeho zájmu, tak mi moc nepomohl, přesto mi půjčil několik německých časopisů o etice a výchově a dal mi tip na německého postmoderního filosofa Petra Sloterdijka a jednu jeho esej, prý by mohla být pro mě inspirativní. Takže teď musím hodně číst.

11.4.

Přečetla jsem už několik knih týkajících se filosofie výchovy (W. Brezinka: Filozofické základy výchovy; W. Brezinka: Východiska k poznání výchovy; J.-O. Henriksen, A. J. Vetlesen: Blízké a vzdálené; P. Sloterdijk: Pravidla pro lidskou Zoo), ale tezi pro svou magisterskou práci jsem zatím nenalezla. Ovšem mám několik tipů, které bych chtěla konzultovat s doc. Brázdou nebo prof. Horynou. Začínám se také smiřovat s možností, že toto téma budu muset zanechat a najít jiné.

23.4.

Prof. Horyna mi doporučil, abych se tématu filosofie výchovy vzdala, protože si myslí, že bych k ničemu nedospěla, je to podle něho mrhání času a sil.

25.4.

Konzultace s doc. Brázdou o jiných možných etických tématech. I když mě některá témata zaujala, nevybrala jsem si žádné.

16.5.

Konzultace s prof. Horynou o novém tématu. Zatím však není úplně jasné.

(Zuzana, zkrátila PP)

#### 4. Reflexe poskytující **hlubší vhled** do problematiky

Nejpřínosnější reflexe jsou takové, které nahlízejí metodu nejen z hlediska výsledku, jež přináší, ale též jako proces – cestu k výsledku. Reflexe, které dokážou odkrýt různé roviny úkolu a tyto roviny využít k hlubšímu zamyšlení.

- Aktivita<sup>2</sup> zrcadlí můj postoj a vztah k tématu. Pokud jsem schopna tohoto metaforického popisu, pak vztah asi mám. A je důležitý. Jako s každým jiným vztahem bude součástí mého života a je potřeba jej tak přijímat, neunáhlovat se, když mi občas leze krkem. Cvičení představuje zajímavou cestu k poznání. V první fázi vytvářím projekce svého tématu. Ve druhé fázi, zpětnou analýzou, mohu zjistit další zajímavosti - například, že i když jsem si řekla, že soutěž popíšu objektivně, můj vztah k ní je spíše negativní. Mám-li se pokoušet o neutrální popis, budu si muset dávat pozor.

Jak vyplývá z uvedených příkladů, portfolio je efektivním nástrojem. Je plnohodnotným výstupem z kurzu, jenž je cenný pro všechny účastníky učebního procesu. Učitel získá informace o žácích, které potřebuje pro zhodnocení jejich práce, a také informace o průběhu samotné výuky. Žákům portfolio poslouží jako závěrečná „reflexivní tečka“ za učebním procesem. Vyzdvihla bych právě deníkovou formu, která je sice náročnější na zpracování, takové portfolio však poskytne ucelenější a kvalitnější zpětnou vazbu.

<sup>1</sup> Záznam vytvořený tři dny po prvním semináři (pozn. PP).

<sup>2</sup> Cvičení *Co by to bylo, kdyby to bylo* (pozn. PP)

## Cvičení zaměřená na hodnocení textu

Představme si nyní několik cvičení zaměřených na hodnocení textu. Tyto úkoly vycházejí ze skutečnosti, že hodnocení tvůrčích projevů je velmi citlivý a náročný proces, kterému se však nemůžeme vyhnout, neboť je nezbytnou fází jakékoliv aktivity, tedy i tvorby textů.

Úvodní cvičení *Oponent z fotografie* se liší od následujících dvou, neboť hodnocení textu si v tomto případě tvoří pisatel sám, i když hovoří „propůjčenými ústy“; zbývající dva úkoly *Hodnocení s klobouky*, *Strukturovaná zpětná vazba* jsou již založeny na spolupráci s dalšími účastníky semináře.

### Oponent z fotografie

Tento úkol doporučujeme zařadit na úvod lekce věnované hodnocení z následujících důvodů:

1. Prvním důvodem je již zmíněný odlišný charakter cvičení: pisatel promlouvá ústy vyfotografované osoby, nemusí hovořit sám za sebe, je ale zřejmé, že si hodnocení tvoří sám, přičemž si uvědomuje náročnost tohoto procesu, zejména z hlediska objektivity.
  - ☛ Zajímavé bylo si představit, co by asi někdo neznámý mé práci řekl. Obličej muže, jehož fotografii jsem dostala, působil velmi přísně, což se i na jeho hodnocení odrazilo. (Kateřina)
2. Druhý důvod souvisí s charakterem těchto hodnocení. Přečteme-li si následující ukázky, jsou skoro všechna hodnocení negativní (*Vaše práce přínos nemá ani minimální. No jistě – blbost. Zbytečný plkání. Vaše práce je odbytá.*). Je zřejmé, že hodnotíme-li si sami své texty (byť ústy neznámé osoby), může nám být nepříjemné texty přehnaně chválit. Přesto jsou taková hodnocení dobrým příkladem nevyváženosti, která v nich bývá přítomna a kterou se v následujících úkolech pokusíme odstranit tím, že se budeme soustředit nejenom na chyby, ale i na přednosti hodnocených textů.
  - ☛ Bylo to opravdu vtipné a hlavně se ukázala pravá česká povaha „podceňování se“, protože každý si představoval tu nejhorší kritiku a nepochopení ze strany čtenáře na obrázku. (Jana)
3. Posledním důvodem, proč cvičení „Oponent z fotografie“ zařazujeme na úvod lekce, je odlehčený charakter tohoto úkolu, i přes všechna závažná zjištění, která zprostředkovává. Studenty vytváření monologů baví a cvičení funguje jako zahřívací

aktivita před dalším úkolem, v němž hodnocení nebudou výplodem fantazie, ale vzniknou „pod tíhou“ objektivních faktů.

- Hodně jsem se pobavila u vymýšlení monologů k přiděleným fotografiím – bavilo mě to jak mě samotnou, protože člověk mohl libovolným směrem popustit uzdu fantazii, tak i poslouchat nápady ostatních. (Jana)

---

### Oponent z fotografie

Zadání:

Zadívejte se pozorně na předloženou fotografii a zamyslete se nad následujícími otázkami:

1. Jaký má člověk na fotografii názor na vaši odbornou práci?
2. Jak vaši práci ohodnotí?
3. Jaký přínos / význam pro něj bude vaše práce mít?

Odpověď napište v ich-formě (ústí vyfotografované osoby).

---

Ukázky:

Hodnocení tématu *Amatérská tvorba na literárních serverech*, autor: Jakub



„Co? Proboha, co je to zase za téma? Literární servery? Amatéřští pisálci? No co si ty lidi nevymyslí – taková blbost! A kdo to pak musí číst? No jistě, já. Ach jo... No tak se na to podívejme. Hezky zblízka. No jistě – blbost. Zbytečný plkání. Kde jen mám červenou? Tohle ne, tohle taky ne – šmarjá, to mělo jít celý do koše! Kde mám zas plínky? Tohle už ne, už nikdy víc, to dám raději výpověď. Co z toho mám, že jsem první dítě, co učí na univerzitě, když musím číst tohle... tohle... tohle e-e! Hned zítra volám děkanovi. Ale nejdřív strhám tenhle blivajz, ten člověk nedostuduje, na to vemte jed!“

Hodnocení tématu *Petronius: obraz básníka v díle Jarmily Loukotkové a Henrika Sienkiewicze*,



autorka: Kateřina

1. Názor na práci: Nic moc, jedná se o prázdnou a nic neříkající práci, což je vlivem nevhodně zvoleného tématu, které těžko odhalí něco nového a převratného.  
2. Hodnocení práce: Autorka se křečovitě snaží dobrat falsifikace nebo verifikace svých hypotéz, ale přílišná šíře a neobsažnost tématu ji neustále nutí opakovat tytéž věci dokola a motat se v kruhu. Vnější forma a úroveň textu jsou ucházející, práce je však limitována oblastí, kterou se zabývá natolik, že z ní nevzešlo nic, co by stálo za další rozvoj nebo výzkum. Bavilo vás se nimrat v tak zbytečné práci?

3. Přínos a význam práce: Celkově bych řekl, že vaše práce přínos nemá ani minimální. Neodhalila jste nic, co by už někdo neřekl. Navíc hledat všeobecně platnější významy u fakticky nepodložených postav, které si autor vykonstruoval ze svého fiktivního světa, což znamená, že jejich podloženost je diskutabilní, mi přijde zbytečné.



Hodnocení tématu: *Svatopluk Čech a jeho próza*,  
autor: Rostislav

Jsem velice ráda, že se někdo věnuje i próze mého strýčka. Tyto jeho texty většinou zastihují jeho epické básně. Ovšem musím podotknouti, milý pane, že vaše práce je odbytá. Jako vaše profesorka odmítám, abyste ji nechal v tomto stavu. Seberte své veškeré úsilí a přineste ji v příštím týdnu.

Hodnocení tématu *Obraz světa v podání současných českých písničkářek*, autorka: Veronika  
(Nutno číst s přízvukem středomoravských dialektů.)



1. Názor:

Je to úplná zbytečnost, kurňa! Dyt' se má psát o dechovce – to je pravá lidová hudba. Dyt' ty holky (písničkářky) ty lidovky ani nepišó. Ty holky jako mají talent, ale kdyby zpívaly tu dechovku se svýma hláskama, no to by bylo úplně jiné – a jak krásné...

2. Hodnocení:

No tak jako ta práce není tak špatná. Taková učená, no. Co k tomu říct. A tak jako jó, není to špatné. Písničky jsou to pěkné a ty baby mají talent. Ale v podstatě zpívají o tom, co my. Mně by se líbilo, kdybyste to srovnala třeba s lidovkami.

3. Přínos/význam:

Tož rozšířím si obzory. Nemyslete si, já nejsu žádný puritán. Já mám hudbu rád. Sice dechovečka, ta je moja, ale když jsme byli mladí, taky jsme poslouchali ten big beat. Třeba si s těma písničkářkama zazpíváme na festivalu, co já vím... Jako baby to jsou talentované, mají poetické texty, takové romantické. Ale i to, jak tam nadávají, to mě rozesmálo. Tož je to emotivní. Asi si nějaké to céděčko kópijím.



## Hodnocení s klobouky

Toto cvičení je založeno na **metodě šesti klobouků**, kterou představil Edward de Bono ve stejnojmenné knize<sup>1</sup>. Metoda **odděluje jednotlivé typy myšlení** s cílem usnadnit komplikované myšlenkové postupy, a tím zefektivnit celý myšlenkový proces. Nemusíme se pokoušet myslet na všechno najednou – vždy zaměstnáváme pouze jeden typ myšlení, podle toho, který klobouk máme na hlavě, a soustředíme se tak pouze na jeden aspekt problému. Jednotlivé typy myšlení de Bono spojil s následujícími barvami klobouků<sup>2</sup>:

|          |   |
|----------|---|
| klobouk: |   |
| bílý     | fakta, čísla, informace, objektivita, nestrannost (bílá), kázeň a cílevědomost<br>Myslitel by měl napodobovat počítač – předat informace nestranně a objektivně.  |
| červený  | city, pocity, předtuchy, intuice<br>Myslitele vede k uvědomění, že i pocity jsou důležité. Myslitel může svobodně říci: „Mám z té věci takový a takový pocit.“ S tímto kloboukem by se však neměl snažit tyto pocity ospravedlňovat nebo pro ně hledat logické důvody.  |
| černý    | škarohlíd, negativismus, proč něco nepůjde<br>Myslitel se soustředí na kritické hodnocení – upozorňuje na omyly, nedostatky a chyby; odhaluje příčiny, proč něco nebude fungovat; varuje před riziky a nebezpečími; ukazuje vady, které nápad (práce) má. Nejde však o spor. Myslitel se pouze pokouší vyjmenovat všechna negativa, neměl by se zabývat negativními pocity, neboť pocity „má na starost“ červený klobouk.                   |
| žlutý    | sluníčko a optimismus, pozitivní a konstruktivní přístup, příležitosti<br>Myslitel se soustředí na pozitivní hodnocení – zkoumá hodnoty a přednosti. Myšlení je konstruktivní, generativní (poskytuje návrhy, nabízí řešení), může být i spekulativní (vyhledávat příležitosti). Tento druh myšlení by neměl být zaměňován za myšlení s červeným kloboukem (pocity euforie) a ani za myšlení se zeleným kloboukem (tvorba nových myšlenek). |
| zelený   | plodný, tvůrčí (rostliny vyrůstající ze semínek), hybná síla, provokativní podněty<br>Myslitel uvažuje v kategoriích tvůrčího myšlení – hledá alternativy, překračuje hranice známého (prozatím dostačujícího), využívá provokativní podněty (např. metoda náhodně zvolených slov). (Provokace slouží k tomu, aby nás vytrhla z obvyklých způsobů myšlení.)   |
| modrý    | odstup, ovládání, řídicí funkce (dirigent orchestru), přemýšlení o myšlení<br>Myslitel organizuje samotné myšlení – rozhoduje, který klobouk bude použit, které téma se zvolí; dohlíží na pravidla, prosazuje mapovací typ myšlení (nedovolí spory); tvoří přehledy, shrnutí, závěry.   |

Autor tento postup přirovnává k barevné fotografii: „Každá barva se tiskne zvlášť – a nakonec se všechny složí v mnohobarevný celek.“<sup>3</sup>

<sup>1</sup> de Bono, Edward. *Šest klobouků: aneb jak myslet*. Praha: Argo, 1997.

<sup>2</sup> Informace v tabulce: de Bono, Edward. *Šest klobouků*, s. 171–185.

<sup>3</sup> de Bono, Edward. *Šest klobouků*, s. 171.

Naše cvičení se pokouší zachovat **objektivitu hodnocení** tím, že si oponent postupně nasazuje pět klobouků a písemně zaznamenává své myšlenky. Pomyslný šestý (modrý) klobouk má na hlavě lektor, který určuje pořadí klobouků a zadává tyto instrukce:

---

### Hodnocení s klobouky



Zadání:

- I. Přineste si text, který má být zhodnocen, ve dvou kopiích.
- II. Vytvořte trojice, v nichž si texty vyměníte. Každý hodnotí dva texty.
- III. Přečtete si text svého kolegy a písemně jej zhodnoťte „s různými klobouky na hlavě“.

Při hodnocení se věnujte **všem aspektům textu**:

- jazyku a stylu (např. Potřebují některé pasáže jazykovou nebo stylistickou korekci?),
- kompozici a strukturu (např. Jsou v textu místa, která by měla být rozpracována / zestručněna / vypuštěna? Provedli byste v textu nějaké přesuny? Zvolili byste jinou kompozici?)
- citacím (např. Je citováno správně? Je citací použito účelně?).
- myšlenkové stavbě (např. Jaké důležité myšlenky text obsahuje? Je tok myšlenek vždy jasný?)

Klobouky si nasazujte dle následujícího **pořadí**:

1. Nejdříve si nasadte **žlutý** klobouk (sluníčko, optimismus, pozitivní a konstruktivní přístup). Soustředte se na **pozitivní hodnocení**, prozkoumejte přednosti předloženého textu. Tento druh myšlení by neměl být zaměňován za myšlení s červeným kloboukem (pocity euforie) a ani za myšlení se zeleným kloboukem (tvorba nových myšlenek). Zdařilé pasáže, které budete hodnotit, vyznačte v textu žlutou barvou.
2. Nyní si nasadte **černý** klobouk (škarohlíd, negativismus, proč něco nepůjde). Soustředte se na **kritické zhodnocení** textu – upozorněte na omyly, nedostatky, chyby. Nezapomeňte, že se tu nejedná o spor, pouze se pokoušíme vyjmenovat všechna negativa, vynechejte proto negativní pocity (pocitům se budeme věnovat s červeným kloboukem). Pasáže, které budete hodnotit s černým kloboukem, vyznačte v textu černou barvou.
3. Nasadte si **červený** klobouk (city, pocity, předtuchy, intuice). Napište, jaký máte z textu **pocit**. Nesnažte se pocity ospravedlňovat nebo pro ně hledat logické důvody. Pasáže, kterých se vaše pocity týkají, vyznačte červeně.
4. Nasadte si **zelený** klobouk (plodný, tvůrčí, rostliny vyrůstající ze semínek, provokativní podněty). Zapojte tvůrčí myšlení a hledejte **alternativy** předloženého tématu – nové cesty, kterými by se text mohl ubírat, další podněty k rozšíření tématu nebo např. nápady k využití zjištěných výsledků. Je-li to možné, vyznačte místa pro nové podněty také v textu (zeleně).
5. Nasadte si **bílý** klobouk (fakta, čísla, informace, objektivita, nestrannost). Napište nestranné a **objektivní zhodnocení** textu.

---

Ukázka je z důvodu velkého rozsahu umístěna v příloze. Jedná se o kopii originálního textu s barevnými poznámkami a kopii listu s písemným hodnocením.

Ačkoliv je toto cvičení náročné na čas i koncentraci, je hodnoceno téměř výhradně kladně. Studenti si uvědomují jak důležitost zpětné vazby a výhodnost tohoto postupu při tvorbě textů, tak potřebu soustředit se i na kladné hodnocení (nejenom z důvodu zachování objektivity, ale také proto, že je samotné potěší, když čtou kladné hodnocení svého textu).

- ☛ Myslím, že mí kolegové odvedli **svědomitou práci** při hodnocení mého odborného textu. V naprosté většině souhlasím s jejich výtkami, děkuji jim za nalezení překlepů a stylistických nedostatků a jsem jim vděčná, že alespoň nějaká část mého textu byla dle jejich názoru velmi kvalitní. (Lucie)
  - ☛ Díky tomu, co mi holky napsaly v posudcích, jsem viděla, jaké jsem měla v textu chyby, a jejich poznámky byly velmi podnětné. Navíc mne také **povzbudil projevený zájem** o toto téma:) (Adéla)
  - ☛ Tento způsob hodnocení prací mi přišel velice zajímavý. Skrze něj se dalo zjistit mnoho věcí z širokého

okruhu, hodnotitel se musel zamyslet nad všemi stránkami textu – těmi pozitivními i negativními. Myslím, že tímto směrem vzniklo **objektivní hodnocení, na jednu stranu kritické, na druhou pisatele i povzbudilo**, když si přečetl, co se jiným na textu líbí. Nápad s klobouky je dobrá metodická pomůcka. (Jana)

- ☛ Další z úkolů, který považuji za nejprínosnější. Názory ostatních kolegů jsou skvělým pomocníkem při další práci. Studium nám příliš často neposkytuje **slovní hodnocení**, což často postrádám. Pokud už k nějakému hodnocení dojde, pak jde většinou o výčet nedostatků a chyb. Ale díky tomu, že mezi úkoly tohoto cvičení patřilo i vypsání **kladné posudky**, nemůže dojít k tomu, že by hodnocený student ztratil motivaci či získal pocit, že jeho práce není dobrá. Tento úkol byl pro mě velmi důležitý. (Kateřina)
- ☛ Tato metoda se mi líbila, je **důležitá jako zpětná vazba pro psaní jakékoli (odborné) práce**; souhlasím i se sledem pohledů (střídání pozitivního a negativního), i když jsem měla v průběhu hodnocení nutkání hledat hned zpočátku stylistické chyby; sama jsem dostala podnětná hodnocení a rady. (Veronika)
- ☛ Jako zpětná vazba bylo tohle cvičení víc než dobré, **mít tak možnost pokaždé svůj výtvar vrazit někomu na pročmárání...** A podobný užitek i na druhou stranu – ono podívat se pořádně na cizí výtvar, přemýšlet nad ním a hodnotit, to má na vlastní tvůrčí snahy blahodárný efekt. Aspoň myslím. (Jakub)
- ☛ **V budoucnosti určitě poprosím někoho ze spolužáků, aby si mou práci přečetl.** Je to velmi přínosné a pomůže to upravit spoustu nedostatků a odstranit zbytečné stylistické i formulační chyby. (Vladimíra)

Negativní hodnocení aktivity souvisí s požadavkem hledání kladných stránek – pisatelka se nedokázala zbavit naučeného přístupu korektorky:

- ☛ Musím přiznat, že hodnocení s klobouky mi vůbec nevyhovovalo. Při prvním čtení textu jsem vždy hned viděla chyby, překlepy a nedostatky a přitom jsem se měla soustředit na kladné stránky. Takže jsem se musela nutit tam prvně najít ty klady a nevrhnout se hned na opravování záporů. (Olga)

V tomto případě můžeme změnit pořadí nasazování klobouků (začít černým škarohlídem a pokračovat žlutým optimistou), protože konkrétní řazení klobouků není závazné, důležitější je pokus podívat se s jiným „znaménkem“ na hlavě a žádnou perspektivu nevynechat.

### **Strukturovaná zpětná vazba**

Toto cvičení upřednostňuje hodnocení vytvořené posouzením **jednotlivých rovin textu** (myšlenkové stavby, kompozice a struktury textu, jazyka a stylu) před hodnocením vytvořeným kombinací pohledů z různých úhlů. V jednotlivých krocích se sice pamatuje i na vyznačování kladných stránek, slovo tedy může dostat jak škarohlíd, tak optimista, je ale těžké určit, zda optimista skutečně promluví a jak budou jeho tvrzení vnímána vedle soudů přísného kolegy. Tento postup jsme v převládající většině seminářů aplikovali na rozsáhlejší texty (v rozsahu přibližně tří normostran). Cvičení však lze i variovat (např. tím, že ubereme počet barev a hledisek hodnocení) a využít k oponentuře textů jakékoliv délky. Tyto variace představíme při nácviku hypotézy odborného textu (v kapitole *Nácvik tvorby vybraných částí odborné práce*) a při hodnocení interpretační eseje (kapitola *Nácvik tvorby interpretační eseje*).

---

## Strukturovaná zpětná vazba<sup>1</sup>

Zadání:

1. Přineste odborný text, který si chcete nechat zhodnotit od svých kolegů, ve dvou kopiích. Rozsah tohoto textu by měl být přibližně tři normostrany. Text musí být souvislý, tzn. např. první kapitola bakalářské práce, na které pracujete (a nikoliv jedna strana z úvodu, druhá z nějaké jiné kapitoly a třetí strana ze závěrečné části).
  2. Vytvořte trojice, v nichž si texty vyměníte. Každý obdrží dva odborné texty, které bude posuzovat.
  3. Vypracujte zhodnocení těchto textů dle *Pokynů pro poskytnutí zpětné vazby*.
  4. Předějte vámi vytvořené zpětné vazby svým kolegům (autorům posuzovaných textů) a sami si od nich převezměte hodnocení vašeho textu.
  5. Pročtete si posudky svých kolegů a prodiskutujte nejasné pasáže.
- 

### Pokyny pro poskytnutí strukturované zpětné vazby

Text si pečlivě přečtete.

Určenými barvami označujte pasáže textu (podtržením, vlnovkou, u delších pasáží vyznačením po straně).

Komentář pište na zvláštní list.


Číslicemi nebo jinými symboly zřetelně označte, ke které pasáži se vaše připomínky vztahují.


Zpětnou vazbu podepište a předějte autorovi textu.

Podle potřeby své poznámky okomentujte.

#### 1. 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.

#### 2. 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.

#### 3. Citáty – zelená

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

 Vlnovkou vyznačte pasáže, které by bylo dobré podepřít citátem.

#### 4. Jazyk a styl – červená

 Rovnou čarou označte zdařilé pasáže.

 Vlnovkou označte místa, která by potřebovala jazykovou / stylistickou korekci (vysvětlete jakou).

#### 5. Další komentář

Podle potřeby přidejte jakýkoliv komentář.

Napište krátké slovní zhodnocení práce jako celku.

---

<sup>1</sup> Založeno na cvičení Jitky Cholastové.

Aktivitu jsme zhodnotili formou dotazníku:

---

### Strukturovaná zpětná vazba – zhodnocení aktivity

Zadání: Písemně odpovězte na tyto dotazy:

1. Bylo cvičení (strukturovaná zpětná vazba) **náročné**? Kolik minut vám zabralo hodnocení jednoho textu? Kolikrát jste museli číst jeden text? Pracovali jste se všemi pastelkami zároveň?
  2. Byla hodnocení od vašich kolegů **přínosná**? Shodovaly se jejich připomínky v něčem? V čem?
  3. Dokážete připomínky **přijmout**? Jste otevření kritice?
  4. Co z toho vyplývá pro zpětnou vazbu?
- 

### Náročnost úkolu

Studenti cvičení hodnotí jako jedno z nejnáročnějších v semináři; náročnost úkolu spatřují ve dvou oblastech:

1. Obávají se, že nejsou schopni poskytnout objektivní zhodnocení.

- ☛ Nemyslím, že bych již dokázala posoudit kvalitu textů. (Hedvika)
- ☛ Přišlo mi téměř nemožné kvalitně zhodnotit předložené texty. (Marie)

Obdobné pochybnosti jsou přirozené a souvisí samozřejmě s problematickým charakterem hodnocení tvůrčích projevů, zejména s jeho subjektivitou. Stejně jako v případě pochyb týkajících se neschopnosti text napsat, se i pochyby týkající se neschopnosti text zhodnotit odstraní praxí, tedy soustavným nácvikem psaní a (sebe)hodnocení.

2. Četba tolika textů s ohledem na jednotlivé roviny textu (myšlenková stavba, kompozice, citace, jazyk a styl) je náročná z hlediska času i koncentrace<sup>1</sup>.

- ☛ U některých textů bylo těžké udržet pozornost a neztratit se. Aby bylo hodnocení důkladné, snažila jsem se číst vícekrát, pomalu, pečlivě a se všemi pastelkami při ruce. (Jana)
- ☛ Ano, bylo to poměrně náročné, ale začalo mě to bavit, každý text mi zabral přibližně 20 minut, pracovala jsem se všemi barvami zároveň, přesto jsem text musela číst několikrát. (Majda)
- ☛ Korektury mě vcelku bavily. Jeden text jsem četla většinou dvakrát a celkově mi zabral asi 30 minut. Určitě je to otázka cviku (profesionální deformace), časem se člověk naučí, co vnímat, čeho si všimnout. Používala jsem všechny barvy současně. Problém je diskutovaná míra zásahu do cizího textu. Autor i korektor se musí „sladit“, pokud se znají, je to výhoda i nevýhoda. To ať každý posoudí sám. (Eva)

Několikeré čtení je základem. Pokud bychom chtěli vypracovat opravdu důkladné posudky, lze předpokládat až čtyři podrobná čtení jednoho textu (kontrola textu vždy pouze s jednou barvou v ruce). Někteří studenti se přiznali, že úkol nestihli řádně vypracovat, neboť časovou náročnost cvičení podcenili.

---

<sup>1</sup> Z tohoto důvodu bývá úkol (přesněji krok 3 – vypracování hodnocení) realizován mimo výuku (je zadán jako domácí úkol).

Přesto je nezbytné, aby studenti tento pracovní postup absolvovali, neboť touto cestou dvě hodnocení nejenom vytvoří, ale i získají, a obdrží tak objektivnější zpětnou vazbu, která prokazatelně odhalí klady a nedostatky jejich odborného textu.

Zároveň si uvědomí dva praktické aspekty spojené se závěrečnou fází odborné práce:

1. Nutnost „dvojitřetí“.

„Dvojitřetí“ máme na mysli skutečnost, že text by měl zkontrolovat ještě někdo druhý.

2. I vedoucí práce je jen člověk.

Čímž chceme poukázat na nelehkou pozici vedoucího práce a zejména na kvanta odevzdaných textů, jež musí pročíst. Proto je třeba promyslet (a s vedoucím práce domluvit), po jak velkých částech budeme práci odevzdávat, jestliže jsme si sami vyzkoušeli, že precizní oprava tří normostran stran trvá cca 30 minut. Studenti jsou exkurzí do pozice korektora (vedoucího práce, školitele) zděšeni:

- Hodnotit text někoho jiného je snad ještě těžší než ho psát! (Jitka)

### Přínos hodnocení

Náročnost nemusí znamenat neoblíbenost a nulový přínos úkolu. Ve výše uvedených reflexích si můžeme všimnout, že některé studenty hodnocení dokonce baví a téměř všichni zmiňují užitečnost a přínos tohoto úkolu (s obdobným hodnocením se setkáváme u všech úkolů využívajících zpětnou vazbu od kolegů – např. *Hodnocení s klobouky, Kolující list*).

- Ano, byla přínosná. Některé připomínky se shodovaly, nejčastěji to byly faktické chyby a uspořádání. (Majda)
- Ano, určitě. **Když je člověk příliš ponořený do problému, nedokáže se opravovat a řešit případné nesrozumitelnosti.** Posudky se víceméně shodovaly, oba si stěžovaly na špatnou orientaci v textu způsobenou velkým množstvím citací a s tím souvisejícím formátováním. Bylo mi doporučeno rozdělit text do více odstavců, najít si nějaký jednotný postup při popisu jednotlivých postav a nejen hledat fakta, ale snažit se je i nějakým způsobem interpretovat. V jednom případě pisatelka požadovala alespoň stručné nastínění děje. Pokud jde o orientaci, nezbývá mi než souhlasit. Kvůli intenzivní práci jsem ztratila nadhled. Co se týče interpretace, pak ano, ale jen v nejnútnejší míře, která snad pomůže k získání dalších faktů. Ohledně nástinu děje si nejsem jistá. Podle mě tam být nemusí, ale je možné, že někdo, kdo tu knihu neměl v ruce, se může v určitých souvislostech ztráct. (Jana)

Jednotlivá hodnocení se většinou – v podstatných informacích – shodovala, což přispělo k ochotě pisatelů připomínky akceptovat. Mezi opakující se chyby můžeme zařadit:

- Překlepy
- Gramatické chyby (i/y, s/z)

Tyto chyby bývají způsobené zpravidla přehlédnutím a nepřečtením si textu po sobě.

- Příliš dlouhá souvětí věty

Rozsáhlá souvětí, která zhoršují srozumitelnost textu, nemusí být nepřátelská pouze ke čtenáři, ale i k samotnému autorovi. I pisatel může v souvětí ztratit cíl sdělení. Nekonečné věty mohou souviset s nedostatečným uspořádáním myšlenek, respektive neschopností přerušit jejich tok. Kdyby si pisatel text po sobě zkontroloval, dokázal by své sdělení přehledněji rozčlenit.

- Neobratné formulace

Příkladem spadajícím do této kategorie je vyšinutí z vazby, jež může být rovněž způsobené délkou zamýšleného sdělení a nedostatečnou koncentrací. Další obvyklou chybou je nerespektování odborného stylu (v textech se objevují výrazy z hovorové češtiny nebo fráze).

- Opakování stejných slov

Opakování slov není chybou v pravém slova smyslu, avšak text, v němž jsou opakující se výrazy střídány svými synonymy, stojí o pomyslný stupeň výše než text, jehož autor jako by neoplýval dostatečnou slovní zásobou. Výjimkou je samozřejmě synonymické variování pojmů, které je naopak považováno za nevhodné.

- Nepřehledné členění textu

Text obsahuje málo, nebo příliš mnoho odstavců, což znesnadňuje čtenářovu orientaci.

- Příliš mnoho citátů

Studenti rádi, ve snaze dosáhnout požadovaného rozsahu textu, přidávají do textu velké množství citátů.

- Nejednotný systém odkazů na citované zdroje

- Grafická úprava

Repertoár grafických nedostatků je široký – např. nastavení špatných okrajů a řádkování, volba nevhodného písma, kombinace velkého počtu fontů a zvýrazňování, nesystematičnost ve zvýrazňování apod. Každá fakulta (případně i katedra) má stanovena pravidla pro formální úpravu textů<sup>1</sup>, přičemž hlavní zásada by měla být jednotnost a jednoduchost.<sup>2</sup>

Chyby věcné povahy jako např. nedostatečné zvládnutí látky, nesprávné vymezení pojmů, nevyváženost rozsahu jednotlivých kapitol, neosobní postoje při hodnocení, povrchnost

---

<sup>1</sup> Vzor diplomových prací na FFMU je dostupný z: [www.phil.muni.cz/wff/home/studium/informace/predpisy-a-navody/prehled/](http://www.phil.muni.cz/wff/home/studium/informace/predpisy-a-navody/prehled/).

<sup>2</sup> Srovnej: Nejčastější nedostatky DP (Filka, Jaroslav. *Metodika tvorby diplomové práce*, s. 164–165.)

závěrů apod.<sup>1</sup> není obvykle možné v textu tak malého rozsahu (tři normostrany) najít, můžeme na ně ale studenty upozornit.

Samozřejmě nastaly i situace, kdy se hodnocení vytvořená dvěma kolegy neshodovala:

- ☛ Přípomínky kolegyně se neshodovaly, každá považovala za důležité něco jiného. Ale jedna oprava se shodovala s mou vlastní kritikou, na základě které jsem už předtím text přepracovala (přeformulovala nejasné pasáže, přemístila odstavce, pospojovala apod.). Tady vznikla otázka, kdy ta práce končí? (Eva)

Předpokládáme, že tyto neshody mohly souviset s tím, že text neobsahoval větší nedostatky a připomínky kolegyně se týkaly tolika detailů a byly tím pádem subjektivnější.

### Otevřenost kritice

- ☛ Hodnocení je přínosné, pokud se korektor nebojí kritiky a pokud je jí autor otevřen a nebere ji jako kritiku své osoby. (Eva)

Jelikož otevřenost kritice podmiňuje přínos našeho cvičení, rozhodli jsme se zaměřit i na toto „choulostivé téma“. Získali jsme potěšující výsledky: studenti přiznali, že kritice otevření jsou (i když z ní mají obavy):

Jste otevření kritice?

- ☛ Určitě, pokud je konstruktivní a něco mi dává. Vždycky se ale zamyslím, než se jí podřídím. Třeba mě na jejím základě může napadnout něco lepšího. (Jana)
- ☛ Ano, jsem, ale hodně diskutuji. (Majda)
- ☛ Kritice jsem otevřená myslím více než dříve. Záleží, s jakým záměrem a jakou formou je pronášena... Ale v každé se najde pravda. (Eva)

Studenti oceňují nezaujatý pohled, který jim kolegové poskytují. Dříve než se kritice podřídí, musí být však přesvědčeni o její oprávněnosti, v opačném případě jsou odhodláni bránit svůj text „plamennými“ diskuzemi. Tomuto přístupu nemůžeme nic vytknout. Je dobré, že si pisatelé za textem stojí, a zároveň, že (pod tíhou důkazů) jsou ochotni připustit své chyby.

### Zpětná vazba

Co ze zjištěných informací vyplývá pro zpětnou vazbu?

- ☛ Je nezaplacená, vyžaduje časovou investici na obou stranách. Důležitá je pozitivní kritika, která se v mém textu objevila, ale aby byla konstruktivní, musí být vyvážená svým protikladem. (Eva)
- ☛ Je přínosná, ale je potřeba mít ověřenou osobu, které budu dávat své texty opravovat. (Majda)
- ☛ Je užitečná, ale může i podlomit důvěru ve vlastní schopnosti napsat odborný text. (Jana)

<sup>1</sup> Srovnej: Filka, Jaroslav. *Metodika tvorby diplomové práce*, s. 164–165.



Zpětná vazba je užitečným, přínosným a vítaným pomocníkem. Nezávislý pozorovatel si snadno všimne věcí, které autor nevidí, proto by kontrola textu „někým druhým“ měla být samozřejmostí, přesto nebývá obvyklým doplňkem vědecké práce. Jedním z důvodů může být nedostupnost oponentů, neboť je problematické . Není vždy jednoduché sehnat někoho, kdo by byl ochoten text (zejména text delšího rozsahu) posoudit, s tímto aspektem pravděpodobně souvisí adjektivum „nezaplatitelná“ uvedené v dotazníku. Zde se však nabízí využít formu výměnného obchodu, na jejíž princip může přistoupit každý student vysoké školy: jestliže mi posoudíš moji práci, budu se ti revanšovat stejným způsobem.

## Shrnutí

Představená cvičení zaměřená na hodnocení textu (*Hodnocení s klobouky, Strukturovaná zpětná vazba*) lze samozřejmě různě obměňovat, dle textu, jenž potřebujeme hodnotit, dle typu hodnocení, které chceme vytvářet, a cílů, jichž chceme dosáhnout. O některých variacích jsme již ostatně hovořili.<sup>1</sup> Je třeba ale upozornit na **stěžejní principy**, které by dle našeho mínění a našich zkušeností měly všechny variace respektovat:

1. Hodnocení je tvořeno na základě **přesných instrukcí**.  
Instrukce jsou přizpůsobeny konkrétním cílům.  
Čím propracovanější instrukce, tím cennější informace získáme.
2. Hodnocení tvoří pisatelovi **spolužáci / kolegové**.  
Tento postup je výhodný jak pro učitele, tak pro žáky. Učitelé nejsou nuceni pročitat nehotové texty. Studenti lépe přijímají hodnocení vytvořená spolužáky, nevznikají tak zbytečné neshody s vyučujícím a pisatelé si zároveň osvojují důležitý postup pro budoucí praxi (dříve než odevzdám text učiteli, nechám si ho zkontrolovat od kamaráda); také si uvědomují, že hodnocení textů je náročný proces (časově i obsahově).
3. Hodnocení jednoho textu tvoří alespoň **dva** lidé.  
Tímto postupem se zvyšuje objektivita připomínek. Studenti, kteří mají problém s kritikou svých textů, totiž ochotněji přijímají „zdvojené“ připomínky.

---

<sup>1</sup> Tato cvičení budou představena v kapitolách věnujících se tvorbě hypotézy a psaní interpretační eseje.

## 3.2 SEBEREFLEXE A SEBEHODNOCENÍ

Soubor cvičení představených v této podkapitole je zaměřen na **prozkoumání vztahu pisatele k odborné práci**. K odhalení tohoto vztahu a mnohdy **podvědomých pocitů** spojených s textem používáme různé strategie: cvičení zapojující výtvarnou tvorbu (*Kde mi sedí mé téma, Já a mé téma*) i úkoly založené na literárních postupech a formách – metafoře, personifikaci, monologu, formě dopisu (*Nomen omen; Co by to bylo, kdyby to bylo; Přísloví napoví; Monolog mého odborného textu; Dopis mému textu*). Správná sebereflexe usnadňuje celkový proces tvoření, v jakékoliv fázi (příprava – psaní – prezentace), proto doporučujeme realizovat tato cvičení **během celé práce** na odborném textu. Podaří se nám zjistit, nakolik jsme do tématu ponořeni, zda jím žijeme nebo jej z života vytlačujeme a proč. Tyto informace podstatně přispějí k celkovému sebehodnocení, k vytvoření reálného obrazu o nás a předmětu naší vědecké činnosti.


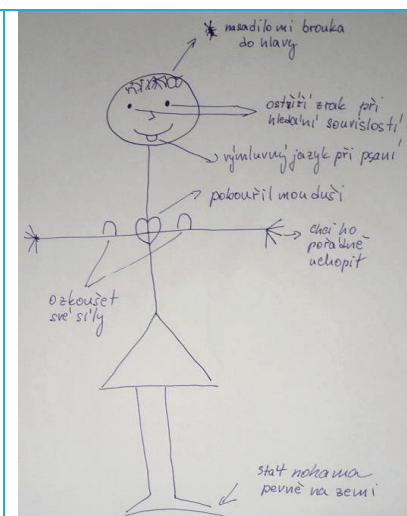
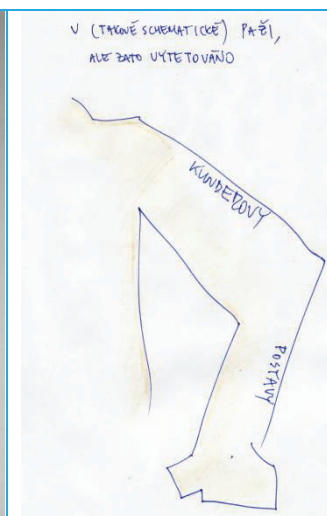
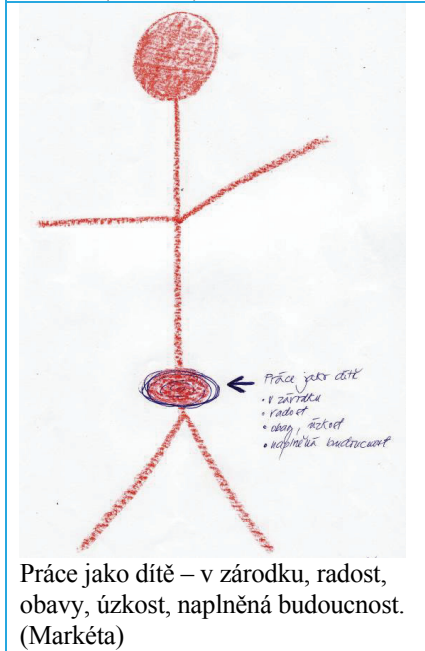


## Kde mi sedí mé téma

### Kde mi sedí mé téma<sup>1</sup>

Zadání:

1. Nakreslete sami sebe (samozřejmě stačí schematický obrys figury) a v této kresbě vyznačte, „kde vám sedí vaše téma“.
2. Kresbu popište a interpretujte – pokuste se vysvětlit, proč jste téma znázornili zvoleným způsobem, proč jste jej nakreslili použitou barvou, proč jste jej zakreslili na dané místo apod.

Ukázky:

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |    |   |
| <p>Mám tématu plnou hlavu – už z něj mám hlavu jako škopek. Mám téma pevně v rukou, zbývají jen details. Prchám před tématem, honí mě termín. (Barbora)</p> | <p>Nasadilo mi brouka do hlavy. Ostříží zrak při hledání souvislostí. Výmluvný jazyk při psaní. Pobouřilo mou duši. Chci ho pořádně uchopit, ozkoušet své síly. Stát nohama pevně na zemi. (Jana)</p> | <p>V takové schematické paži, ale zato vytětováno. (Adam)</p>                         |
|    |   |  |

<sup>1</sup> Autorka cvičení J. Cholastová.

Pisatelé, inspirováni lidskými figurami a zadáním úkolu (kde *mi* téma sedí), tvořivě zužitkovali početná idiomatická spojení obsahující výrazy označující části těla (hlavu, zuby, jazyk, srdce, ruce, nohy, záda).

Ilustrace svým autorům bez ohledu na to, co by chtěli slyšet, odhalily více nebo méně příjemné pravdy (ponoření do tématu, nechuť a obavy s ním spojené apod.). S tímto efektem jsme se již např. setkali u automatických textů (*Co chci psát? Proč to chci psát?*<sup>1</sup>). I v tomto případě se na odkrytí podvědomých informací podílí zvolená technika: výtvarné vyjádření tvoří protipól k vyjádření slovy.<sup>2</sup>

Cvičení lze využít i jako motivaci v další práci na odborném textu – obrázek si můžeme umístit někam, kde jej budeme mít neustále na očích, což by nám mohlo pomoci v překonávání tvůrčích překážek.

---

<sup>1</sup> Viz výše, kap. 2.1.

<sup>2</sup> Více o využití výtvarných technik v tvůrčím psaní, viz kapitoly: 1.2 Tvůrčí psaní: Přesahy tvůrčího psaní: Arteterapie, Výtvarná výchova; 2.5 Sběr nápadů a podnětů: Vyjádření výtvarnými prostředky a inspirace výtvarným uměním.

## Já a mé téma

### Já a mé téma

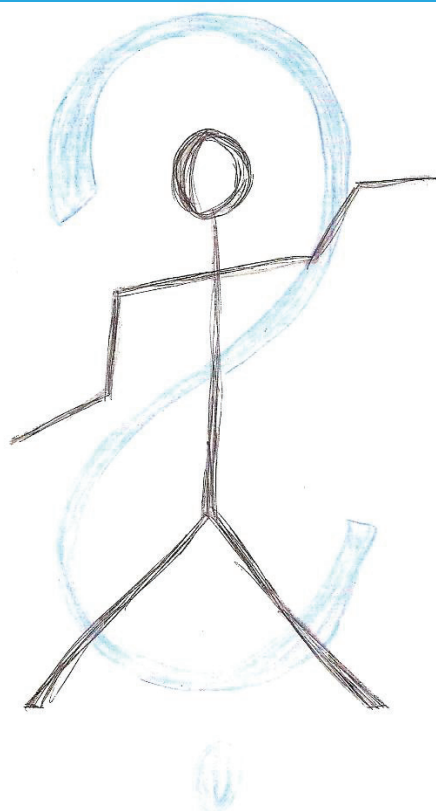
Zadání:

1. Nakreslete sebe (samozřejmě stačí schematický obrys figury) a vaše téma.
2. Kresbu popište a interpretujte – pokuste se vysvětlit, proč jste téma znázornili zvoleným způsobem, proč jste jej nakreslili použitou barvou, proč jste jej zakreslili na dané místo, v dané vzdálenosti od vás. Co obrázek vypovídá o vašem vztahu k tématu?

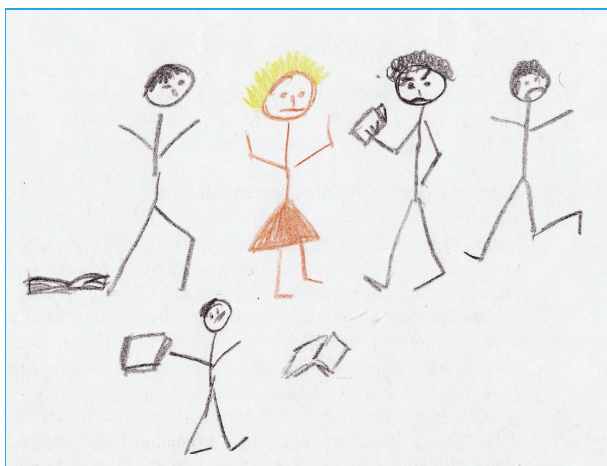
Ukázky:



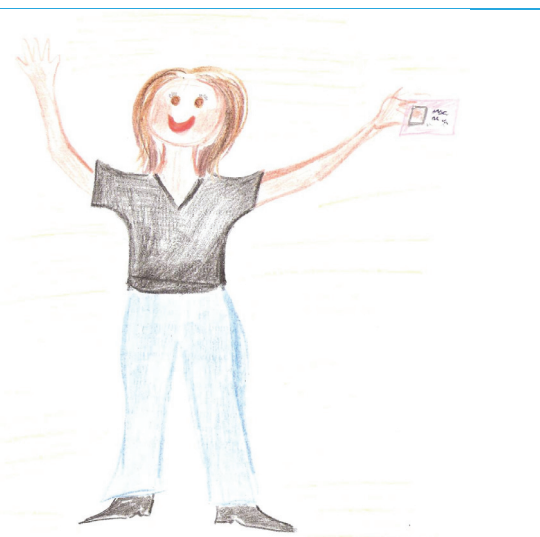
Líbí se mi, že díky obrázku jsem našla nové otázky a nové podněty. Je snová realita propojená s kořeny, tak, jako to mám na obrázku? Také bylo zajímavé zjistit, že člověk je pod nějakou „vodou“, a co je nahoře, to nevíme a spojujeme se s tím pomocí snů. Od pradávna tam vidíme boha, ale je tam opravdu?  
(Adéla, téma: *Původ motivu snu*)



Na obrázku je postava černé barvy zřejmě v průběhu domorodého tance. Co říká obrázek o mém tématu? K tématu přistupuji stejně vesele, jako člověk na obrázku k tanci. Mé téma však skrývá ještě mnoho nejasných okruhů. Osobně jsem ale zvědavá a ráda bych se o něm dozvěděla co možná nejvíce.  
(Lucie, téma: *Počátky finsky psané literatury*)



Na obrázku jsem já a mé téma mě obklopuje. Černí panáčci zobrazují antihrdiny. V ruce mají knihu, literaturu jako zbraň. Můj vztah k tématu to vyjadřuje tak, že je všude kolem mě a trochu mě děsí, protože mám pocit, že je neuchopitelné.  
(Olga, téma: *Antihrdina*)



Na obrázku jsem já. V ruce držím svůj občanský průkaz. K tématu mám skvělý vztah, to je vidět na mém nadšeném výrazu tváře a radostném postoji.  
(Kateřina, téma: *Současná vlastní jména osobní v češtině*)

Tento úkol je variací předchozího: opět jsou prostřednictvím výtvarného vyjádření odhaleny informace o našem postoji k tématu (*mé téma mě děsí*) a také příčiny tohoto postoje (*protože je neuchopitelné*). Navíc, což dokládá příklad první kresby, může úkol plnit stejnou funkci jako cvičení *Ilustrace tématu vědecké práce*<sup>1</sup>, tzn. přinášet nové informace spojené s tématem odborné práce (*bylo zajímavé zjistit, že člověk je pod nějakou „vodou“, a co je nahoře, to nevíme a spojujeme se s tím pomocí snů*).

---

<sup>1</sup> Viz výše, 2.5.

## **Nomen omen**

*Nomen omen* je hrou se jmény, hrou na příznačná pojmenování. Vytvořili jsme dvě varianty této hry: v první variantě pisatelé vymýšlí nové, příznačnější jméno pro svoji osobu, ve druhé typické jméno pro „hlavního hrdinu“ svého textu. Cílem tvorby nových jmen je opět snaha přiblížit se ke svému textu a objevit vztah, který k němu máme, možná i znovu si uvědomit podstatu svého textu, jeho základní rysy.

---

### **Nomen omen 1**

Zadání:

Jak byste se měli „správně“ jmenovat, aby vaše jméno vyjadřovalo dokonalé souznění vaší osoby s tématem práce? Čím více takových pseudonymů napíšete, tím lépe. Vysvětlete, proč jste zvolili daná jména.

---

Ukázky:

|  |
|--|
| téma: Makedonská literatura<br>nomen omen: <b>Milica Rovnátková-Výtahová</b><br>vysvětlení: Neustále něco srovnávám, vytahuji nejdůležitější poznatky z děl. Milica je jihoslovenské ženské křestní jméno, které znamená, že je milá.<br>(autorka: Eva)  |
| téma: Přehled a analýza českých periodik týkajících se knihovnictví a informační vědy<br>nomen omen: <b>Kateřina Smíšená Tobolková</b><br>vysvětlení: Kateřina (staré jméno, které se hojně dává i dnes, historie i současnost periodik) Smíšená (časopisy z mnoha oblastí a s různým pohledem na knihovnictví) Tobolková (Tobolka založil první knihovnický časopis u nás)<br>(autorka: Gabriela)           |
| téma: Současní čeští písničkáři<br>nomen omen: <b>Jakub Bílý</b><br>vysvětlení: Křestní jméno vychází z Diderotova románu Jakub Fatalista, který stejně jako celé písničkářství uvažuje nad tématy lidské svobody, ovlivnění života každého jedince a vlivu člověka na okolní svět. Příjmení je pak inspirováno jedním z nejlepších současných českých hudebních kritiků, Jiřím Černým.<br>(autor: Miloslav) |
| téma: Obraz světa v podání současných českých písničkářek<br>nomen omen: <b>Laděna Vnímavá</b><br>(autorka: Veronika)  |
| téma: J. H. Krchovský<br>nomen omen: <b>Jidáš Zřídka veselý, Jarobol Kopfrkingl, Smutoslav Lopata</b><br>(autor: Pavel)  |
| téma: Petronius: obraz básníka v díle Jarmily Loukotkové a Henrika Sienkiewiczze<br>nomen omen: <b>Messalina Římská</b><br>(autorka: Kateřina)<br>vysvětlení: Messalina byla matka císaře Nera, který se úzce váže k postavě básníka Petronia. Příjmení značí místní určení.   |
| téma: Postavy v prózách Ivana Klímy<br>nomen omen: <b>Dlobalka Klímová</b><br>(autorka: Jana)  |

---

## Nomen omen 2

Zadání:

Kdyby vaše odborná práce byla románem, jak by se jmenoval její hlavní hrdina, aby byl dokonalým reprezentantem vašeho tématu? Čím více takových jmen napíšete, tím lépe. Vysvětlete, proč jste vytvořili daná jména.

---

Ukázky:

téma: Současní čeští písničkáři

hrdina: **Dalibor**

Jméno známé postavy české pověsti jsem použil jako ukázkou volnosti v hudební tvorbě. Všem třem písničkářům je společná určitá neuměleckost – jsou jen obyčejnými lidmi, kteří zpívají své myšlenky a názory.

(autor: Miloslav)

téma: Původ motivu snu

hrdina: **Morfeus**.

(autorka: Adéla)

téma: Antihrdina

hrdina: **Neřád Kazimírský zvaný Falešník**

(autorka: Olga)

téma: Současná vlastní jména osobní v češtině

hrdina: **Tomáš Jedno**

(autorka: Kateřina)

Reflexe, která je zaměřena na objasnění nového pseudonymu nebo jména hrdiny, je i u tohoto cvičení nenahraditelná, i když ji studenti obvykle vynechávají, neboť se domnívají, že vytvořené jméno-znamení již takříkajíc „hovoří samo za sebe“. Někdy tomu tak může být – např. je zřejmé, že slečna Laděna Vnímavá může mít pouze kladný přístup ke své práci s hudební tematikou a rovněž pánové Jidáš Zřídka veselý, Jarobol Kopfrkingl a Smutoslav Lopata jsou těmi nepovolanějšími odborníky věnujícími se poetice J. H. Krchovského. Každopádně reflexe může objasnit informace, jež nejsou na první pohled patrné: Milica Rovnátková-Výtahová je sice nešťastná z neustálého srovnávání děl makedonské literatury, avšak etymologie jejího křestního jména naznačuje, že tato činnost je jí i přes to milá, což může unavené pisatelce dodat chybějící energii.



## Co by to bylo, kdyby...

Cvičení *Co by to bylo, kdyby...* je opět hrou s pojmenováními, která jsou odborné práci přidělována na základě metaforického vztahu. Název odborné práce je nahrazován novým jménem na základě podobnosti jejich vlastností (např. práce-*banán* – pod slupkou se skrývá mnohem víc), někdy dochází i k personifikaci práce (např. text-*velbloud* – nejbližší přítel).

---

### Co by to bylo, kdyby...

Zadání:

1. Napište, co by vaše téma bylo, kdyby to byl / bylo / byla:
    - strom,
    - nápoj,
    - dopravní prostředek,
    - nábytek,
    - zavazadlo,
    - krajina,
    - látka,
    - barva,
    - stavba.
  2. Vysvětlete, proč jste se rozhodli právě pro tyto metafory.
- 

Ukázky:

Kdyby moje téma byl dopravní prostředek, byl by to **velbloud**, protože je nejbližším přítelem z živočišné říše. Kdyby moje téma byla barva, byla by to **černá**, protože vyjadřuje rychlost, blesk a samozřejmě černého pantera.

(Vladimíra, téma: *Analýza postav z Tracyho tygra*)

Kdyby to byl nábytek – **skříň**, protože člověk nikdy neví, co v ní najde. Kdyby to bylo jídlo – **banán**, protože pod slupkou se toho skrývá mnohem víc.

(Veronika, téma: *Obraz světa v podání současných českých písničkářek*)

Kdyby to byl nábytek, byl by postaven ze stromu života, který obsahuje základ všeho bytí. Určitě by to byla postel na spaní a příjemná, aby se na ní dalo vznášet a nechat se unášet ve snění. Děti z tyfloturistického kroužku v Praze ale vědí, že takový nábytek je **speciální pec na spaní a létání**. Kdyby to bylo jídlo, tak by šlo o **duchovní jídlo**. Asi nějaké indické? Neboť Indové na jídlo myslí jako na duchovní pokrm.

(Adéla, téma: *Původ motivu snu*)

Kdyby moje téma bylo stavbou, byl by to jistě **most**. Nejlépe most přes Vltavu se zelenými sloupy a zlatými křídly. Kdyby moje téma bylo krajinou, byla by to určitě **krajina česká nebo měsíční**.

(Rostislav, téma: *Svatopluk Čech a jeho próza*)

Strom – **lípa**; nápoj – **silné, plné a chutné mladé víno**; dopravní prostředek – **stará, ale funkční a pojízdná škodovka**; nábytek – **pohodlná postel**; zavazadlo – **velký, objemný batoh**; krajina – **romantické, divoké hory**; barva – **barva hodně použité maliřské palety**; stavba – **gotická katedrála**.

Metafory jsem se snažil vymyslet tak, aby odrážely mnou nejvíce vnímané rysy všech tří autorů: orientace na posluchače, kladný vztah k češtině, důraz na romantiku a sny.

(Miloslav, téma: *Současní čeští písničkáři*)

Stejně jako metafory slouží k emocionálnímu a fantazijnímu obohacení textu<sup>1</sup>, tak i naše pojmenování dodávají „nový rozměr“ odborné práci. Tím, že text dostane nové jméno založené na fantazii a „básněni“, je jakoby i celá práce poetičtější, tudíž i vznešenější a

---

<sup>1</sup> Srovnej: Metafora (*Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 225.)

významnější. Zapojení fantazie má ještě druhý účinek, jenž tentokrát nesouvisí s pojmenováním, ale odlehčenou atmosférou ve třídě:

- Velmi jsme se pobavili. Soubor věcí každou práci skvěle vystihoval. (Hedvika)
- Velmi zvláštní cvičení, odlehčující, ale zároveň působící na jiné sféry myšlení, než je člověk zvyklý používat. (Adéla)

I přes zmíněné odlehčení jsou studenti schopni identifikovat přínos tohoto herního postupu:

- Tato aktivita zrcadlí můj postoj, vztah k tématu. Pokud jsem schopna ho takto metaforicky popsat, tak **vztah asi mám**. A je **důležitý**. Jako s každým jiným vztahem bude **součástí mého života** a je potřeba jej tak **přijímat**, neunáhlovat se, když mi občas leze krkem. Zajímavá cesta poznání. V 1. fázi vyklápím projekce svého tématu. V 2. fázi, zpětnou analýzou, mohu zjistit další zajímavosti. Například, že i když jsem si řekla, že soutěž popíšu objektivně, můj vztah k ní je spíše negativní. Budu-li se pokoušet o neutrální popis, budu si muset dávat pozor. (Barbora, zvýraznění PP)

Napsali jsme „i přes zmíněné odlehčení je aktivita přínosná“. Věta, kterou můžeme nalézt na mnoha místech našeho textu, působí, že byla napsána s cílem bránit herní metody. Skutečnost je však jiná, defenziva tu není na místě, neboť vztah zábava-přínos je založen na jiné hierarchii:

**Díky tomuto odlehčení**, zapojení hry a fantazie, jsme umožnili našim myšlenkám volný rozběh, čímž jsme získali nové informace, které by možná bez pohledu z výšky (zprostředkovaném „nasazením křídel fantazie“) zůstaly skryty před naším „přízemním“, tj. běžným a všednodenním pohledem.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O herním aspektu cvičení v kapitole 1.3 ODBORNÉ PSANÍ: Tvůrčí vs. vědecké.

## Přísloví napoví

Přísloví jsou výstižné a stručné formulace, které představují obecné zásady nebo zkušenosti určitého kolektivu a které můžeme členit dle míry obraznosti na přísloví metaforická (doslovná výpověď se nekryje se smyslem), nebo gnómická (mravní ponaučení je vysloveno přímo a abstraktnějším jazykem).<sup>1</sup> Cílem námi vytvářených variací je snaha stručně a výstižně představit naši odbornou práci – obecné principy, na nichž je založena, případně zkušenosti, které s ní máme. Toto sdělení však musí být „zhuštěno“ do podoby přísloví, tj. jedné věty. (Míra metaforičnosti není v tomto případě stanovena.)

---

### Přísloví napoví

Zadání:

1. Vytvořte přísloví, které vystihne charakter vaší práce.  
Můžete vymýšlet přísloví nová i variovat přísloví již známá.  
Inspirovat se např. můžete:
  - starými slovanskými příslovími<sup>2</sup> (Člověka po řeči, bylinu po vůni. Láska vojákova jak jarní led. Moskva shořela od grošové svičky. Paní Závist ještě živa. Kaše matička naše.);
  - absurdními variacemi přísloví z Havlovy *Zahradní slavnosti*<sup>3</sup> (Žabinec bez brčka neusmažíš! Ani klekánice nenosí semenec na půdu sama. Kdo ví, kde má čmelák žihadlo, tomu nejsou kalhoty nikdy krátké. Nač strkat nos do dříví, když si konipas zpívá sám. Kdo se hádá o komáří řešeto, nemůže tančit s kozou u Podmokel. Bez topůrka ani věrtel nezakopeš. Obrok je obrok a hrách je hrách. Do Kutné Hory bez galoší ani Jaroš nedojde.);
  - příslovími z prózy Vladislava Vančury *Hrdelní pře anebo Přísloví*<sup>4</sup>, která autor používá k parodování pseudointelektuální rétoriky<sup>5</sup> (Není každý kuchař, kdo nosí dlouhý nůž za pasem. Je však mnoho čápů a málo žab.).
2. Pokuste se zpětně interpretovat vámi vytvořené přísloví – odhalit jaké ponaučení skrývá.

Ukázky:

Lepší studený čaj nežli teplá káva.

(Dominik, téma: *Maryša*)

Nejsou všechny žerty, které končí smíchem.

Všichni se modlí, jen vinu má každý jinou.

(Katka, téma: *Žert*)

Inspirace existujícími příslovími je v případě tohoto cvičení nutná (lépe se variuje text, jenž všichni znají a mají před sebou). Nejprve můžeme studenty požádat o nějaké příklady přísloví, které napíšeme na tabuli, poté jim přečteme několik dalších ukázek, včetně absurdních variací ze *Zahradní slavnosti*. I zde apelujeme na splnění závěrečného kroku – na reflexi vytvořených přísloví. Studenti ji obvykle vynechávají, přestože odhaluje důležité informace (může jim např. pomoci objasnit některá poselství obsažená v rozebíraných textech).

---

<sup>1</sup> Srovnej: Přísloví (*Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 301–302.)

<sup>2</sup> Čelakovský, František Ladislav. *Mudrosloví národu slovanského v příslovích*. Praha: Československý spisovatel, 1978.

<sup>3</sup> Havel, Václav. *Hry: soubor her z let 1963–1988*. Praha: Lidové noviny, 1992. *Zahradní slavnost*, s. 5–43.

<sup>4</sup> Vančura, Vladislav. *Hrdelní pře anebo Přísloví*. 3. vydání. Praha: Odeon, 1979.

<sup>5</sup> Srovnej: Přísloví (*Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 301–302.)

## Monolog mého textu

Monolog v dramatu slouží k objasnění souvislostí, které jsou dějem pouze naznačeny, připravuje diváky na následující situace, popřípadě připomíná nebo interpretuje závěr předcházejícího aktu.<sup>1</sup> Lyrický monolog odkrývá intimní city postav, takto může i tlumočit osobní názory dramatika, častěji se ale můžeme setkat s monologem reflexivním zachycujícím myšlenky některé postavy, které jsou reakcí na konkrétní situaci děje.<sup>2</sup> Monologická promluva často obsahuje hrdinovo rozhodování, vnitřní svár, jenž vede k dramatickému jednání.<sup>3</sup> V epickém díle je vnitřní monolog útvarem, jehož cílem je vystižení myšlení vyprávějího subjektu přímo v jeho zrodu – v nehotovém, často chaotickém, protikladném a dynamickém stavu.<sup>4</sup>

Všechny tyto funkce monologu mohou dobře posloužit našemu účelu: Snažíme se objasnit a interpretovat vztah pisatele k tématu odborné práce tím, že necháváme samotný text, aby se k dané problematice vyjádřil (a ačkoliv hovoří text, je zřejmé, že skrze něj jsou tlumočeny osobní názory pisatele). Promluva personifikovaného odborného textu je díky zvolené monologické formě poměrně osobní (až intimní) a upřímná: mluvčí-text odkrývá své nejnaternější myšlenky přímo, tak, jak se rodí, čili bez obsahové cenzury, což je obdobný postup jako u automatických textů<sup>5</sup>.

---

### Monolog mého textu

Zadání:

1. Umožněte svému odbornému textu, aby se alespoň na chvíli personifikoval, a zapište jeho monologickou promluvu.
2. Okomentujte, co jste se z jeho slov dozvěděli.

Ukázky:

Důvod mé existence je zřejmý, ačkoli je nutno podotknout, že nejsem pouhým strohým, nudným domácím úkolem. Přestože se zabývám věcmi již dávno studovanými a mnohokrát komentovanými, a tak o Moudrém Nathanovi do literární vědy nepřináším žádnou novou informaci, trůfám si říci, že reflektuji základní pilíře Lessingova osvícenského pohledu na vztahy mezi jednotlivými světovými vírami. Jednou z mých stěžejních částí je popis dobového kontextu, který stál v pozadí vzniku celé hry, a účel, kterému měla sloužit. Věnuji se formě, interpretuji a v neposlední řadě cituji zásadní pasáže dramatu. Nejsem příliš obsáhlý a uznávám, že je mnoho informací, které lze k tomuto poutavému tématu ještě zmínit – na většinu čtenářů působím tedy jen jako rámcová „ochutnávka“ Lessingova díla, jako pozvánka do knihovny.

☛ Monolog mého textu jen shrnul můj celkový dojem z vlastní práce. Uvědomuji si, že je mé téma možno zpracovat mnoha způsoby, a tedy i hlouběji a kvalitněji. Svoji práci jsem pojala jako stručnou charakteristiku díla a úvod do problematiky historického kontextu a věřím, že jsem svého, ne příliš vysokého, cíle dosáhla. (Petra)

---

<sup>1</sup> Srovnej: Monolog (*Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 234.)

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Srovnej: Vnitřní monolog (*Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 403.)

<sup>5</sup> Vnitřní monology jsou vlastně automatickými texty, neboť stejně tak jako ony slouží k zachycení proudu vědomí. Srovnej: Vnitřní monolog (*Slovník literární teorie*, s. 403.)

Tak, a je to tady – konec. Můj konec. Nikdy mě nedokončí, cítím to v linkách. Řeknu vám, nebyl to nijak zvlášť příjemný život. Neustálé podceňování, shazování a zlehčování mé vlastní existence. Mohl jsem se bránit? Leda houby! Naštěstí mě aspoň trochu bránili jiní a donutili Ho, aby se mi věnoval.

Ono to zabolí, víte, když vás takhle odstrkuje váš vlastní stvořitel. A ke konci jsem si už připadal – odpusťte mi ta slova – jako by mě vlastní otec vedl na kastraci. Já vím, že nebýt Jej nikdy bych nevznikl, nikdy bych nepoznal ten slastný pocit sebeformování a získávání pevnějších kontur a že bych si teď sotva mohl stěžovat. Ale chápejte mě – mám tomuhle světu co říct, věřím tomu, každé moje písmenko poskakuje touhou vykřičet do světa pravdu v sobě obsaženou. A tohle všechno teď určitě umře, jen proto, že On není schopný uvědomit si, jak jsem podstatný. Jak bych mohl být podstatný, kdyby mi to dovolil. Ale co, třeba mě napíše někdo jiný. Budu to pak ale pořád já? Utápím se v obavách o vlastní budoucnost. Ty záblesky náklonnosti, ty chvíle, kdy si na mě vzpomene a já najednou cítím, že na mě ještě dočista nezanevřel, že se ke mně možná vrátí, jednou... snad to není jen hloupá ozvěna naděje, metla soudnosti, na které si každý odborný text tolik zakládá. Ach bože, začínám být sentimentální. Ještě trochu a zbeletrizuji. Odporná představa. Být jen trochu víc emo, sáhnu po delete. Budu věřit. Budu věřit, dokud můj odkaz bude zabírat alespoň jediný bajt na jeho pevném disku, dokud nelehnou popelem všechny listy, na kterých vznikala má existence, budu věřit, že vyrostu, že dospěju, že přijdou lepší časy a On mě znovu objeví, dopíše a... vydá. A vy mě budete číst. Dobře si mě zapamatujte. Jednoho dne změním váš pohled na svět. Bez špetky poezie, prosím.

- ☛ Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá, a jak já jsem svému tématu pořádně nerozuměl, tak nejspíš ono pořádně nerozumělo mně. Tak trochu jsme spolu asi bojovali a dělali si naschvály, ale řekl bych, že v zásadě se spolu shodneme a můj lehce labilní odborný text může směle doufat dál. Jestli mi monolog mého textu pomohl? Inu, možná ve mně znovu trochu přihřál tu myšlenku napsat něco podobného. Jestli je to krok správným směrem, nevím. Přiznám se ale, že mi ho začalo být trochu líto. (Jakub)

Druhá ukázka je velkým dramatickým monologem textu obávajícím se o svůj „život“. Pisatel díky němu zjistil, že ačkoliv s textem zápasil, přece jen myšlenka jej dokončit je stále aktuální.

V prvním monologu odborný text obhajuje význam své existence – ví, že není velkolepým dílem, je ale rád, že základní charakteristika *Moudrého Nathana*, kterou podává, je dobře odvedenou prací. První ukázka napovídá, že monology textů by mohly posloužit i jako **příprava na shrnutí, anotaci, případně hypotézu a oponenturu** – samozřejmě dle fáze, v níž je napíšeme.

Variantou tohoto cvičení může být dialogická rozmluva autora se svým textem, v semináři zatím nebyla realizována.

## Dopis mému odbornému textu

Rovněž sdělení formou dopisu je dobrým nástrojem k tematizaci vztahu pisatel-text. Samotná existence dopisu vytváří dojem autentického vztahu mezi pisatelem a adresátem (tj. odborným textem) a jeho forma umožňuje pisateli sdělovat informace osobní povahy. Sdělení byla ve většině případů opravdu soukromá, avšak míra intimity se u pisatelů lišila.

Díky ustálené formě dopisu bylo možno identifikovat vztah pisatele k textu již ze samotného oslovení a rozloučení. Neformální oslovení bakalářské práce *Milá Bakulko* vs. zdvořilejší *Vážený a milý Texte* souviselo se skutečností, která byla později odhalena v dopisech (bakulka je už dopsaná, zatímco vážený a milý text nikdy dokončen nebude). Obdobné paralely bychom našli u závěrečných frází *Tvá maminka*, *Zdraví Tě Tvá autorka*, *Supřímným pozdravem Olga Žižková*. O přátelském nebo formálnějším vztahu vypovídá i tykání nebo vykání.

---

### Dopis mému odbornému textu

Zadání:

1. Napište vašemu odbornému textu dopis.
  2. Přečtete si jej a okomentujte – např.: Co jste se z něj dozvěděli o sobě, tématu, vás obou? Pomůže / Pomohl vám tento dopis k něčemu? Pokud ano, k čemu? Pokud ne, proč ne?
- 

Ukázky:

Brno, 23. 5. 2008

Milá Bakulko,

už je to dlouho, co jsme se neviděly a mně se docela stýská... Má mateřská nostalgie je oprávněná, vždyť jsem se na Tebe připravovala jako matka na porod. Hnětla jsem Tě, vytvářela Tvé obrysy a míry. Znali jsme Tě jen tři, já, můj přítel a vedoucí práce, který mi pomáhal k tomu, abys byla krásná a všem se líbila.

My dvě spolu strávily několik plnohodnotných týdnů, dnů i nocí – poslouchaly jsme spolu celé hodiny meditační hudbu a věnovala jsem se Ti až 14 hodin v kuse. Bylo to sice vyčerpávající, ale velmi plodné období. Narodila ses trošku přenošená, díky tomu se objevily i menší vady na kráse, ale jsi taková, jaká jsi. Neměj starosti se svou „tloušťkou“, uvidíš, že zapadneš do kolektivu ostatních diplomových prací a nikdo si nebude lámat hlavu s tím, že jsi plnoštíhlá.

Už jsi vylétla z hnízda a já zanedlouho budu obhajovat smysl Tvého zplození. Když na to pomyslím, vzpomínám na naše společné chvíle, kdy jsme se na sebe těšily i kdy jsme na sebe neměly náladu a já se Ti vyhýbala... Ale to už je za námi, žiješ svým vlastním životem, a já už na Tebe nemám vliv. Můžu Ti jen slíbit, že se snad do dvou let zrodí Tvá mladší a baculatější sestřička Magisterka.

Chtěla bych Ti popřát mnoho úspěchů. Doufám, že pomůžeš potřebným a že se najde někdo, kdo se s tebou bude chtít spřátelit. Měj se k světu a pobrukuj si folkové písně, které tak dobře znáš.

Tvá maminka

- ☛ Díky dopisu jsem si spíše vzpomněla na proces vytváření odborné práce, jak jsem ji nadšeně psala i jak jsem psaní oddalovala. A nakonec jsem vytvořila sedmapadesátistránkovou práci (včetně příloh). Také se v dopise projevil můj „mateřský“ vztah k práci, protože je to první větší práce, která bude veřejná. Proto tolik péče. V závěru jsem si uvědomila pocit, že s prací už nemám téměř nic společného – pouze proces tvoření, autorství. A už neovlivním, zda bude práce využita, či zapomenuta. Každopádně to byla vynikající zkušenost a vím, co očekávat příště.

(Veronika, téma: *Obraz světa v podání současných českých písničkářek*)

Můj milý odborný texte,  
doufám, že nejsi příliš uražen zdánlivě nízkou pozorností, kterou jsem ti při tvorbě věnoval. Ač se to zdá poměrně neuvěřitelné, nejlepší výkony podávám pod tlakem. A tedy i tvé psaní bylo pronásledováno varovně se tváricím termínem odevzdání. Ale přesto věz, že jsem se ti věnoval s maximálním úsilím a pečlivostí. Přemýšlel jsem nad každým tvým slovem, převracel v hlavě každou formulaci a snažil se vymýšlet stále nová a nová spojení. Snad to všechno nakonec oceniš, až budeš čten. Až tě přísný učitelův pohled bude zkoumat, doufám, že mě nepodrazíš. Že nebudeš schválně přehazovat písmenka, zaměňovat tvrdé a měkké y/i a že se vůbec necháš číst plynule a záživně. Za to ti mohu slíbit, že se ke každému z tvých následovníků budu chovat se stejnou láskou a starostlivostí, jako k tobě.

☛ Tento dopis jsem pojal jako osobní zpověď všem mým odborným textům, které jsem kdy vytvořil. Doufám, že mi pomůže můj styl práce poněkud změnit a nestíhat vše jen na poslední chvíli. Měl by fungovat jako varovné memento, které mi bude vždy připomínat, abych se pod tlak raději dostával sám, s dostatečnou rezervou před termínem odevzdání.

(Miloslav, téma: *Současní čeští písničkáři*)

Ve vlaku do Brna, 27. 5. 08

Milá odborná práce o Markétě Hejkalové,

musím říct, že Tvé téma mě napadlo už daleko dřív, než se uskutečnil předmět Tvorba literárněvědného textu. Protože Markéta Hejkalová je mojí regionální spisovatelkou, už docela dlouho mě zajímá její osoba. U nás je o ní prostě pořád slyšet. Když jsem si letos přečetla dvě autobiografické knížky od její maminky Hany Pražákové, která v nich líčila osudy své rodiny, začala mě rodina Markéty Hejkalové zajímat ještě víc. Potom jsem ale nastoupila na vysokou školu, a proto na Markétiny knížky nezbyl čas. Snad se mi něco od ní podaří přečíst po zkouškách.

Díky předmětu, kde jsme vymýšleli Tvé téma, mě napadlo, že bych skutečně mohla o Markétě Hejkalové nějakou práci napsat. Pokud vím, tak ještě nikdo se její osobou dopodrobna nezabýval. A mě by to velmi bavilo a zajímalo. Možná, že se z tebe jednou stane dokonce moje bakalářská práce, ale to je ještě ve hvězdách, protože přece jenom jsem teprve v prvním ročníku.

Tak mi drž palce, ať se mi Tě jednou podaří dopsat a ať jsi užitečná nejen mně, ale i ostatním. Hlavně těm, kteří se zajímají o současné české spisovatele. Snad z tebe jednou bude něco pořádného. Měj se krásně a vydrž, určitě jednou budeš celá.

Zdraví Tě

Tvá autorka

☛ V dopise se zabývám především tím, jak jsem ke svému tématu vůbec přišla. Je pravda, že o Markétu jsem se zajímala už na střední škole, ale nikdy jsem své plány nedotáhla do konce. Snad to vyjde teď. Chtěla bych určitě tuto svou práci napsat, sice nevím, do jakého předmětu by se hodila (hlavně, aby ji v tom předmětu někdo četl a byla k něčemu). Také mě napadlo, že bych mohla tuto spisovatelku použít jako téma své bakalářské práce, ale nevím, jestli by mi to bylo povoleno. Ale to všechno ukáže čas a mé nejbližší plány jsou přečíst si všechny Markétiny knížky.

(Radka, téma: *Markéta Hejkalová*)

V ukázkách nacházíme různá témata dopisů:

- pisatelé textu děkují za zpříjemnění života;
- přejí mu, aby jej někdo četl, aby byl užitečný a pořádný;
- shrnují okolnosti jeho vzniku a tvorby (náročná a odpovědná příprava připomínající přípravu matky na porod; tvorba pod tlakem termínu, avšak s maximální pečlivostí);
- ujišťují ho, že bude brzy dokončen (celý), že se mu budou věnovat;
- omlouvají se mu, že jej nikdy nenapiší.

Všechna tato témata samozřejmě souvisí s fází práce, v níž byly dopisy napsány, a zprůhledňují vztahy mezi texty a jejich autory nejen pro čtenáře dopisů, ale zejména pro jejich pisatele.

### 3.3 STYLICKÉ ZÁSADY ODBORNÉHO TEXTU

Dříve než přistoupíme k nácvičku psaní vybraných částí odborného textu, je třeba upozornit na stylistické zásady týkající se odborných komunikátů.

První cvičení („*Odborně řečeno*“ aneb *Hra na vědce*) je ze tří představených úkolů nejdůležitější. Cvičení má promyšlenou strukturu, která vede studenty od vlastní zkušenosti s odborným vyjádřením ke specifikaci vlastností odborného textu. Úkol začíná uvedením do problematiky formou hry, v rámci níž studenti „převádějí“ básně Ivana Wernische do odborného stylu. Tato hra není samozřejmě určena pouze pro zábavu a není tak jednoduchá, jak by se mohlo na první pohled zdát. Výsledné reformulace jsou podrobeny rozboru, jenž je doplněn diskuzí o vlastnostech odborného stylu. Teoretické znalosti mohou být navíc podepřeny dalším krokem – analýzou „vzorového“ textu odborného stylu.

Cílem druhého úkolu (*Odborný text na smetaně*) je obdobně jako u úkolu úvodního pojmenovat, co by měl kvalitní odborný text obsahovat, případně jak by měl vypadat. Úhel pohledu je tentokrát veden z kuchyně, což se může zdát zbytečně daleko od vědeckých pracoven a studoven. Nevšední perspektiva je ale zvolena citlivě, neboť recepty se nemusí týkat pouze vaření, představíme-li si, že správné ingredience jsou vlastně ideální vlastnosti odborného textu a pokyny k přípravě pokrmu jsou ve skutečnosti návodem k psaní.

Poslední cvičení (*Ideální recipient*) se zaměřuje na příjemce, adresáta odborného textu, tedy představitele objektivních slohotvorných činitelů. Pisatelé „zhmotní“ ideálního recipienta svého textu tím, že vytvoří jeho charakteristiku, a získají tak představu o potenciálních adresátech svých sdělení. Úkol je důležitý i proto, že upozorňuje na samotnou existenci adresáta textu.



## „Odborně řečeno“ aneb Hra na vědce

### „Odborně řečeno“ aneb Hra na vědce

Zadání:

1. Přečtete si předložený text a **přeformulujte** jej (nebo jeho část) **do odborného stylu**.
2. Utvořte dvojice a pokuste se na základě vašich textů společně **formulovat znaky odborného stylu**.
3. Prohlédněte si seznam protikladných vlastností a vyberte ty, které podle vás patří mezi charakteristické **vlastnosti odborného textu**.

S pomocí tohoto reformulačního cvičení by si studenti měli uvědomit (resp. připomenout) typické znaky, přesněji: stylové normy, odborného stylu. Výchozí texty určené k přeformulování mohou být různé (umělecké, publicistické, administrativní apod.). Domnívám se však, že převádění z uměleckého stylu je nejpodněnější, neboť tyto typy textů jsou pro čtenáře inspirativní a jejich fiktivní charakter umožňuje užití fabulace, která do tohoto cvičení přináší humor a nadhled. Žertování sice nepatří mezi charakteristiky odborného stylu, nekříží však náš záměr. Cílem našeho cvičení je demonstrovat znaky odborného stylu, obsahovou závažnost necháváme tudíž stranou (nelze ani předpokládat, že by např. na základě přestylování pohádky o Budulínkovi mohl vzniknout závažný vědecký komunikát). Jestliže tímto postupem dojde k zveličení některých znaků, usnadní se tak následující krok, v němž se tyto vlastnosti pokusíme v textu najít. Jinými slovy: nadhled použitý ve fázi napodobení odborného stylu pisatelům pomůže při závěrečné analýze textu. Přestylování uměleckých textů by nemělo být složité, neboť se může blížit interpretaci textu.<sup>1</sup>

„Vzorová“ ukázka:

*Jan Skácel – CO ZBYLO Z ANDĚLA*

*Ráno,  
pokud jsou všechny stromy ještě  
obvázané  
a věci nedotknuty,  
mezi dvěma topoly anděl se vznáší,  
v letu dospává.*

*V trhlínách spánku zpívá.*

*Kdo první na ulici vyjde,  
tím zpěvem raněn bývá,  
snad něco tuší,  
ale nezahledne.*

*Je zeleno  
a to je vše, co zbylo z anděla.*

Anděl (nadpřirozené stvoření, známé též pod názvem „boží posel“<sup>1</sup>) se vyznačuje specifickou činností realizovanou v přesných časoprostorových souřadnicích. Tato aktivita nazývaná „zpěv v trhlínách spánku“<sup>2</sup> nebo též „sakrální výzva“<sup>3</sup> je uskutečňována v ranních hodinách<sup>4</sup>, v městské krajině lemované alespoň dvěma vzrostlými reprezentanty rodu *Populus*. V uvedeném časovém rozmezí dochází v tomto prostoru k interakci mezi světem pozemským a nadzemským. Tato interakce je nevědomá, podstatně však zasahuje organismus recipienta – zraňuje jeho srdeční sval, nutí jej zpomalit a zamyslet se – kontempletovat v prostorách svého bydliště, před započítím každodenního běhu. Celý tento proces trvá několik vteřin, proto je obtížné jej zaznamenat a blíže popsat<sup>5</sup>. Nejnovější výzkumy<sup>6</sup> nám však ukázaly, že spiritus agens této činnosti po sobě zanechává stopy v podobě zeleného zbarvení.

Pozn.:

<sup>1</sup> Z řeckého *αγγελος* (*angelos*) = posel.

<sup>2</sup> Srovnej: Novák, B. *Aktivity v trhlínách*. Praha: STK, 1987.

<sup>3</sup> Jakushi, A. *Sakrální a jiné výzvy*. Praha: Imortál, 2007.

<sup>4</sup> Jedná se přibližně o rozmezí 00:00 – 09:00 GMT.

<sup>5</sup> Objevují se dokonce názory, že se tento proces vymyká racionální deskripci.

<sup>6</sup> Pazdemiková a kol.

<sup>1</sup> Cvičení může být proto užito také jako příprava na interpretaci uměleckého textu – např. Eva si v následující reformulaci Wernischovy Zimy povšimla důležitosti komunikace mezi mužem a ženou a vytvořila její stručný, ale výstižný popis.

## Ukázky reformulací studentů:

|  |  |
|--|--|
| <p><i>Ivan Wernisch – ZIMA</i></p> <p><i>Stále jsem hovořil o zimohrádku, až jsi řekla: tak mě tam zaved'.<br/>A tu jsem se počal vymlouvat: možná, že se zklameš,<br/>je to uprostřed polí a v lese jsou divoké kočky,<br/>na schodech sochy, které si ovívají pupky lopuchou,<br/>nebudou se ti líbit.<br/>Přiznám se, řekl jsem, že jsem si něco vymyslel.<br/>Ale tys uhodla, že jsem si vymyslel všecko, a řeklas:<br/>už si taky myslím, že by se mi nelíbil,<br/>nemám ráda divoké kočky a nikdo nás tam nečeká,<br/>nemysli na to.</i></p>   | <p><i>Entita Z</i></p> <p>Muž XY byl vyzván ženou XX k odhalení entity Z. Muž XY vyslovil několik tvrzení o vlastnostech entity Z. Přestože následně muž XY sám zpochybnil pravdivostní hodnotu vlastních výroků o vlastnostech entity Z, žena XX je již nezpochybnila.<br/>(Eva)</p>  |
| <p><i>Zimohrádek</i></p> <p>Jedná se o specifickou entitu s relativní časoprostorovou existencí. Na základě terénního výzkumu na sobě nezávislých skupin vědeckých pracovníků jsme dospěli k názoru, že jeho zhmotnění je v zásadě dvojí. V prvním případě jde o stavbu rozlehlejšího charakteru (zimo-HRÁDEK), který stojí uprostřed polí, zároveň se ale k jeho dosažení musí projít lesem, kde žijí divoké kočky. Zdoben je sochami s lopuchovými listy „na schodech sochy, které si ovívají pupky lopuchou“, jež do značné míry ruší jeho estetickou hodnotu. V druhém případě jde o negaci existence, tedy o existenci nulové množiny zimohrádků, které fungují jen jako otisk jejich tvaru v mysli pozorujícího. Tato neexistence není obydlena a je obtížně dosažitelná. Je zajímavé, že jak existující, tak negativní forma zimohrádku má snížený estetický účinek na pozorovatele v důsledku výskytu divokých koček v okolních lesích. Bude na dalších výzkumech, aby tuto dualitu formy vysvětlily snad dokonce existenci jediné, prapůvodní entity zimohrádku v dimenzionálně odlišném světě, který je vzorníkem světa našeho. Možná právě díky onomu transdimenzionálnímu přesahu dochází k této bipolárnosti, v jiných částech prostoru dosud nezaznamenané. (Jana)</p>   |  |
| <p><i>Ivan Wernisch</i></p> <p><i>Skládanka z kostí<br/>rozházená v lese<br/>Co z toho bude<br/>Člověk nebo zvíře<br/>anebo něco mezi tím</i></p> <p><i>Na poli na cestě<br/>stavebnice z mlhy<br/>Co z toho bude<br/>Švitořivý strom<br/>štěkávkový plot<br/>a kokrhavá střecha<br/>bzučící okna<br/>taky komín<br/>kterým to všecko<br/>uletí</i></p>  | <p>Při archeologickém výzkumu v této oblasti byla objevena část skeletu tvora, kterého zatím nebylo možno identifikovat. Podle tvaru lebky by se mohlo jednat o extrémně vyvinutého jedince z rodu psovíťých. Délka stehenní kosti však ukazuje na zástupce homo sapiens. Postupné experimenty však nález nikterak neobjasňují, spíše vzbuzují u expertů stále větší pochybnosti. Jejich výsledky totiž ukazují, že příroda spojila prvky ve své podstatě neslučitelné. (Radka)</p> <p>Ačkoliv to není příliš běžný úkaz, stále se můžeme v českých lesích setkat s fragmenty kostry tvořící neobvyklý rébus. Nasnadě je otázka, jaká je podstata nebo intence toho fenoménu. Mohli bychom intuitivně odpovědět, že homo sapiens nebo představitel ze zvířecí říše, ale nesmíme opomenout možnost hybridity, tedy spojení těchto dvou elementů.</p> <p>Není to všem zcela ojedinelý případ. Již ve spisech z 19. století můžeme najít záznamy o podobném rébusu tvořeném částicemi kondenzovaných vodních par vznášejících se nad ornou půdou. V těchto spisech se ovšem diskutuje o absurdnějších možnostech řešení...<br/>(Olga)</p> |
| <p><i>Žádost o povolení pokračování výzkumných prací a o poskytnutí nových vědeckých pracovníků (Veronika)</i></p> <p>Fyziologický výzkum našeho vědeckého centra probíhal na území karpatského lesního společenství, v němž byl nalezen neznámý endoskelet označený jako E3JF08. Výzkumné práce mají zodpovědět otázku, ke které třídě z říše Animalia skelet E3JF08 náleží. Hypotéza našeho bádání směřuje ke zjištění, zda ostatky patří k řádu primátů (čeleď Hominidae), či k jinému řádu třídy Mammalia. V současné době je však část našeho vědeckého týmu držena v izolaci pod dozorem profesora PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc. Kvůli podezření na halucinace způsobené doposud neznámou rostlinou s psychotropními účinky. Kolega Kohoutek mi potvrdil, že se jedná o lesní bylinu pocházející z místa našich výzkumů, která ovlivnila prožívání reality tří členů vědecké expedice. Pod vlivem těchto psychotropních látek se u nich projevil rizikový stupeň paranóie spojené s optickými i sluchovými halucinacemi a s částečnou nevidomostí. Ovládl je panický strach z představy blížící se apokalypsy, která je podle jejich slov předjímana zvukovými projevy neživých věcí, jež podléhají destrukci zehem, přičemž se mění v popel poletující vzduchem. Profesor Kohoutek mi oznámil, že se nyní pokusí analyzovat neznámou karpatskou rostlinu. Tři zasažení vědeckí pracovníci jsou v současné době podrobeni testům profesora PhDr. Cyrila Höschla, DrSc. Proto žádám Vaši instituci o poskytnutí náhrady za poškozené vědecké badatele a zároveň se na Vás obracím s prosbou, abychom mohli i přes vzniklé komplikace naši výzkumnou misi v Karpatech dokončit.<br/>Ivan Wernisch</p> |  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Ivan Wernisch – <i>SVĚT ZELENÉHO PAVOUČKA</i></p> <p><i>Svět zeleného pavoučka<br/>není tady, na hřbetě mé ruky<br/>Svět zeleného pavoučka<br/>Je daleko, dál než dosáhne má paměť</i></p>  | <p>Optimální životní prostředí zástupce čeledi Arachnidae nelze slučovat s prostředím povrchového epitelu zkoumaného subjektu rodu homo. Podle některých studií doktora Ivana Wernische se ideální prostředí všech arachnidoidních chelicerátů nachází dokonce v oblastech, jež se vymykají běžnému dosahu memoračních schopností zkoumaného subjektu. (Jakub)</p> |
| <p>Přirozené teritorium členovce zelené barvy se, dle autorova názoru, nenachází na vrchní straně ruky (zvané též „hřbet“) – za předpokladu, že ruka je v daném čase promluvy na stejném místě jako mluvčí, který tento výrok pronesl. Toto přirozené teritorium výše zmíněného členovce se však, dle autora textu, nachází na blíže neurčeném velmi vzdáleném místě. Pokus o jistou konkretizaci tohoto prostoru selhal, neboť se jeho lokalizace nedá postavit na souřadnicích jedné ze složek lidské (autorovy) osobnosti – paměti –, které ani nejsou uvedené v textu a jsou tudíž značně diskutabilní. (Kateřina)</p> |  |
| <p>Homo sapiens sapiens je schopen pojmout do své paměti přibližně X procent běžného dění. Tato percentualita zahrnuje především projevy sociální interakce. I přes relativně vysokou schopnost bezděčného zapamatování se lidskému tvorovi stále nedaří zapamatovat si vše. Je tomu tak i přes usilovné snahy amerických vědců z experimentálního střediska Y. Elementem, který je v poslední době předmětem bádání amerických vědců nejčastěji, je neznámý tvor zelené barvy rodu arachnidů. V říjnu 2005 začaly výzkumy, z jejichž závěrů by mělo být zřejmé, kde tento živočich sídlí. (Lucie)</p>                     |  |

Studenti reflektují jak zábavný, tak didaktický aspekt této aktivity:

- ☛ Bylo docela obtížné nesklouznout k nějaké parodii a myslím, že jsem se tomu nakonec nedokázala vyvarovat, ale rozhodně jsem si u toho **musela uvědomit všechny znaky odborného textu**, které jsme si jen zopakovali v dalším cvičení. (Jana)
- ☛ Velmi mě pobavily uvedené příklady, ale když jsme se pak sami snažili o to samé, zjistila jsem, že to není tak jednoduché. Zajisté to vyžaduje dávku fantazie a samozřejmě **znalost dostatečného množství odborných textů, jejich charakteristik a rysů**. (Olga)
- ☛ Bylo zajímavé sledovat, jak některé z takových prepisů pomáhaly **poodhalit významy dané básně**. Cvičení to tedy nebylo čistě jen zábavné. (Jakub)
- ☛ Také oceňuji lehce **satirický aspekt** hry na vědce, který ukazuje, že i pod sebevědečtější definicí se může skrývat úplně banální skutečnost. (Miloslav)

Skutečnost, že odborný diskurz může být parodován (např. v přednáškách cimrmanologů) nebo využíván k aktualizaci, souvisí s ustálením jeho zákonitostí.<sup>1</sup> Parodie a jiné úsměvné variace se poměrně nabízejí, neboť pro jazyk vědy je charakteristické složité vyjadřování, které působí dojmem, že vytváří skutečnost „samu pro sebe“ (realitu, v níž se umí pohybovat jen „majitelé klíčů“ od „jazykově komunikačního ghetta“).<sup>2</sup> Příkladem takového odborného

<sup>1</sup> Srovnej: Čechová. *Současná česká stylistika*, s. 188.

<sup>2</sup> Vybíral, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. Kap. 5.3.2, Vědecký a odborný „folklor“, s. 144–145.

„folkloru“ mohou být následující humorné ukázky frází ve vyjadřování vědců a přísloví „přeložených“ do vědeckého jazyka<sup>1</sup>:

|   |
|---|
| Fráze   |
| Již dlouho je známo... = Byl jsem líný najít původní citaci.<br>Zatím nebylo možno uspokojivě odpovědět na tyto otázky. = Experimenty se moc nepovedly.<br>Pokus v delší časové periodě by pravděpodobně ukázal... = Neměl jsem čas to zjistit. |

|  |
|--|
| Prísloví   |
| Kdo odolává pokušení nepodlehnut touze nechat dřímat vlastní energii, bývá obklopen chlorofylem.<br>(Komu se nelení, tomu se zelení.)<br>Při zjištění záměrného transportu části horniny od občana A k občanu B je posledně jmenovaný povinen uskutečnit zpětný přesun po téže dráze, tedy v opačném směru, k prvně jmenovanému, avšak s použitím žitného pečiva.<br>(Kdo po tobě kamenem, ty po něm chlebem.) |

Po reformulačním cvičení následuje diskuze o znacích odborného stylu. Pro přesnější charakteristiku je rozdán následující seznam vlastností:

úspornost X rozvitost  
explicitnost X implicitnost  
zhuštěnost X uvolněnost textové stavby  
srozumitelnost, jasnost, přehlednost X nesrozumitelnost, nepřehlednost  
jednoznačnost, určitost, přesnost X víceznačnost, neurčitost, vágnost  
objektivnost, neosobnost, věcnost X subjektivnost, osobitost, obraznost

Tento soupis vlastností vychází z knihy *Jak napsat odborný text*<sup>2</sup>. V diskuzi vedeme studenty k závěrům, které předkládají autoři této publikace – tedy, že předložené charakteristiky je třeba vnímat jako póly, mezi nimiž každá práce i její autor osciluje, že se tudíž nejedná o dvojice, v nichž jedna z alternativ je vždy správná a druhá vždy špatná (s výjimkou srozumitelnosti)<sup>3</sup>:

### 1. Úspornost vs. rozvitost

Uvádět bychom měli jen to, co je relevantní. Relevanci lze však jen obtížně stanovit, neboť rozhodnutí závisí vždy na autorovi. Rozhodování ovlivňují zvyklosti autora, ohled na adresáta (jeho znalosti, zkušenosti apod.), druh textu (zejména zda se jedná o text psaný, nebo mluvený) a další faktory (pokud např. potřebujeme něco vysvětlit, je nutné náš projev rozvinout).

### 2. Explicitnost vs. implicitnost

Tato polarita souvisí s předchozími vlastnostmi. Obecně platí, že vědecké vyjadřování tíhne k explicitnosti a jednoznačnosti.

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Čmejrková – Daneš – Světlá. Praha: Leda, 1999.

<sup>3</sup> Následující poznatky vychází z výkladu v knize *Jak napsat odborný text* (s. 201–222).

### 3. **Zhuštěnost vs. uvolněnost textové stavby**

Kondenzovaná vyjádření obsahující skryté predikace (výrazy původem slovesné povahy) mají své přednosti (stručnost, elegance), ale i nevýhody (vyžadují větší úsilí čtenáře). Taková vyjádření nejsou proto vždy vhodná a pisatelé by měli vždy zvážit míru zhuštěnosti textu.

### 4. **Srozumitelnost, jasnost, přehlednost**

V tomto případě se přikloníme k první skupině vlastností, které se týkají celé výstavby textu na všech jejích rovinách:

- Myšlenkové zpracování obsahu  
Přehledně uspořádaný text usnadňuje orientaci čtenáře. Stěžejním předpokladem je, že si autor sám udělal předem jasno.
- Gramatická (syntaktická) stavba  
Mezi základní nedostatky gramatické stavby patří složitá větná stavba a nadměrná délka vět.
- Uspořádání sdělované informace  
Optimální vnímání a porozumění textu vyžaduje, aby podávání informací probíhalo po jednotlivých informačních dávkách, jež jsou „stravitelné“.
- Odborná terminologie  
Vždy je třeba posoudit nezbytnost užití odborných termínů, vysvětlit všechny nové termíny a akronyma a odlišit standardní výrazy od výrazů slangových.

### 5. **Jednoznačnost, určitost, přesnost vs. víceznačnost, neurčitost, vágnost**

Jednoznačnost a přesnost jsou základními vlastnostmi vědeckých textů. I nepřesnost má ale v odborném stylu své opodstatnění – v případě, že se autor se nemůže vyjádřit přesně (např. přesné zjištění nezná, nepokoušel se o něj, není nutné, nebo jej neuvádí kvůli konkurenci). V češtině existuje velká skupina výrazových prostředků pro neurčitost (*několik, poněkud, zhruba, hrstka...*). Víceznačnost se může vyskytnout např. v literárněvědných interpretacích, kde se užívá i metafor.

### 6. **Objektivnost, neosobnost, věcnost vs. subjektivnost, osobitost, obraznost**

Klasická představa o vědeckém vyjadřování zahrnuje první skupinu uvedených vlastností – vědecké vyjadřování musí být maximálně objektivní, věcné, logické, přesné atp. Nověji se však začíná prosazovat jiný přístup, který připouští subjektivnost, osobitost a živost. Autoři citované příručky se kloní k tomu, že „osobitost a živost jsou ve vědeckém stylu na místě a lze jich dosáhnout i při žádoucím (avšak nedogmatickém) respektování základních principů

výstavby vědeckých textů.<sup>1</sup> Každý text je svým způsobem osobitý. V některých typech odborných textů je prostor pro vyjádření subjektivních názorů větší. Potřebujeme-li něco lépe vysvětlit, spoléháme občas na obraznost (metaforická vyjádření). Je tedy možné vložit do textu vlastní názor, subjektivní úhel pohledu, ale zůstat věcný.

Principy kvalitního odborného textu můžeme dále předvést na nějaké ukázce, vhodným příkladem mohou být např. glosy Dušana Šlosara zabývající se jazykovými jevy (ať už vydané v Hostu nebo publikované v trilogii<sup>2</sup>). Ačkoliv jsou adresovány širšímu publiku (mohli bychom je zařadit mezi texty esejistického, případně populárně naučného stylu), domníváme se, že přirozenou souhrou odbornosti a lehkosti by mohly inspirovat i jiné odborné texty a že jsou tudíž vhodnou miniaturou, na níž lze demonstrovat, jak může vypadat osobitost (tvořivost) v odborném textu.<sup>3</sup>

---

#### **Analýza odborného textu**

Zadání:

Přečtete si předložený text (např. glosu Dušana Šlosara) a rozeberte jej. Zaměřte se na tato témata:

1. Odbornost textu
2. Osobitost, hravost, lehkost, tvořivost textu

Poznámky porovnejte se sousedem.

---

Individuální poznatky je třeba následně podrobit kolektivní diskuzi a vytvořit společnou odpověď, např.:

1. Odborné vysvětlení příslušného jazykového jevu je v glosách detailní – detailní však ve své fundaci, nikoliv v podobě rozsáhlých ponaučení (Kolik sekundární literatury se asi skrývá v tak malém odstavci?). Šlosarovu „elegantní stručnost“ stavíme do protikladu k rozvleklosti, nešvaru mnoha odborných sdělení, jejichž autoři se nekonečným vysvětlováním snaží prezentovat svoji sečtělou, jako kdyby věřili falešné úměrnosti – čím více vět, tím více znalostí.
2. Text je napsán lehce a čtivě s ohledem na čtenáře a se záměrem na něj nějak zapůsobit (jednou adresáta nutí se pousmát nad vtipnými souvislostmi, jindy naopak zvážnět nad stavem představených věcí). Jazyková problematika je tu představena v přirozeném propojení se světem kolem a my pochopíme, že v každém z nás je skryt malý jazykovědec, už jenom proto, že mluvíme, píšeme a čteme. Lehkost a přirozenost však není servilní, naopak nám ukazuje, jak obratné a zároveň

---

<sup>1</sup> Čmejrková – Daneš – Světlá. *Jak napsat odborný text*, s. 219.

<sup>2</sup> *Jazyčník, Tisíciletá, Otisky*

<sup>3</sup> Glosy jsou navíc krátké, časová úspora při práci s nimi je proto dalším důvodem, proč zvolit právě je.

distingované může vyjadřování být (porovnáme-li jej např. s jazykovou „masáží“ proudící z některých medií).

Shrnutí: D. Šlosar stručnost upřednostňuje před zdlouhavým vysvětlováním a hromaděním vět (volí ji také s ohledem na adresáta a druh textu). Stručnost neznamená nedostatek znalostí. Hravost, lehkost a vtip do odborného textu patří, je ale těžké přesně vymezit podobu tohoto odlehčení a určit jeho hranice. Proto musíme opět zdůraznit **nezbytnost nácviku** tvorby textů, jakožto nejlepší způsob, který vede k nacházení správné rovnováhy mezi osobitostí a věcností a ostatními výše představenými póly.

### Odborný text na smetaně

Tento úkol má stejný cíl jako cvičení předchozí – pojmenovat, co by měl obsahovat, případně, jak by měl vypadat kvalitní odborný text. Cesta k této reflexi začíná ještě méně vážně než v předchozím případě – receptem. Spojnici mezi receptem a textem tvoří seznam správných ingrediencí (aneb vlastností) a návod k přípravě (alias tvorbě) textu.

---

#### Odborný text na smetaně

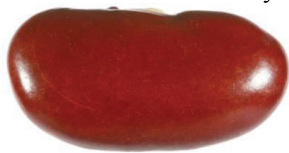
Zadání:

1. Inspirujte se ukázkami – recepty Ladislava Nováka. Novák použil formu receptu k charakteristice tvorby surrealistických umělců. Vaším úkolem bude charakteristika odborného textu. Napište „recept na odborný text“, v němž vyjmenujete ingredience, které by podle vás měl „chutný“ a „výživný“ odborný text obsahovat. Můžete připojit i návod k jeho přípravě.
  2. Recept si přečtete, porovnejte s textem, který píšete, a zamyslete se nad těmito otázkami: Chybí vašemu textu některé ingredience? Lze je ještě dodat? Lze je nějak nahradit?
- 

Ukázky receptů Ladislava Nováka<sup>1</sup>:

#### Fazole á la Salvador Dali

9 mírně naklíčených fazolí  
2 tucty kukel smrtihlava  
5 živých žížal  
7 červených mravenců  
1 rozteklá svíčka z jedlého vosku  
1/2 litru nitroděložní vody



---

<sup>1</sup> Novák, Ladislav. *Receptář*, s. 34–38.

### Ústřice á la Toyen

1 litr dešťové vody, v níž se umyla lesbičanka  
1 dcl vdových slz  
2 dcl lehkého světlého vína

to vše smíchat na zrcadle a přidat

5 g květu čerstvého blínu  
1/4 kg ústřic



### Ovar á la Ladislav Novák

1 vařené sloní ucho  
3 myší ocásky prudce opražené na rozpáleném tuku  
1 rezavý hřebík



Ukázky receptů ze semináře (texty jsou kolektivní, tvořené ve trojici):

#### Odborný text na smetaně

3x rozřezaná vařečka  
podle osmiúhelníku  
4 špetky soli  
2x balení vaty  
0,5litru ředidla  
20dkg mozečku  
0,5 nohy extrémisty  
1 pomocná ruka  
1 ruka z pomocné školy

#### Odborný text na smetaně (chutný a výživný)

Ingredience:  
2,5 kila nemastných a neslaných knih  
kofein, alkohol, energetické nápoje a další podpůrné látky dle chuti (2–3 noci)  
opeříme jadrnými nadávkami na všechny profesory  
Příprava:  
Při vaření prokládáme přestávkami na hraní on-line her a chatování (vyvážený poměr je 2:0,5 hodiny)  
Podáváme ještě horké!

- Nejdříve to vypadalo spíše jen jako cvičení kreativity, ale posléze jsme zjistili, že některé ingredience jsou opravdu v textu důležité, viz: vata, ředidlo, pomocná ruka.

Vzniklé recepty mohou obsahovat kromě přísad, jež jsou nezbytné pro správné složení textu, také seznam věcí, činností nebo podmínek, které potřebuje pisatel pro svoji tvůrčí činnost (podpůrné látky, nadávky, přestávky).<sup>1</sup>

I tento úkol je vhodné doplnit zamyšlením se nad vyjmenovanými vlastnostmi-ingredientami odborného textu (Kolik balení vaty a kolik litrů ředidla je opravdu potřeba?

<sup>1</sup> Ve specifikaci těchto rituálů se recepty podobají textům, které byly rovněž inspirovány tvorbou L. Nováka a které se nazývají *Poloha tvořivého* (viz výše, kapitola 2.2 Motivace k psaní).



Kde lze sehnat pomocnou ruku? Které pasáže v mém textu by měly být dochuceny, přisoleny, opepřeny? Čím lze text okořenit?) a nad znaky odborného stylu obecně, tak, aby byl odlehčený úvod vystřídán reflexí a sumarizací poznatků

## **Ideální recipient**

Cvičení nazvané *Ideální recipient* je dalším krokem v zamyšlení se nad formou odborného textu. Jelikož adresát odborného textu je důležitým slohotvorným činitelem ovlivňující výstavbu textu, je toto cvičení zaměřeno právě na něj.

---

### **Ideální recipient**

Zadání:

Vyberte si z předložených fotografií vašeho ideálního čtenáře – recipienta, kterému je text určen. Napište jeho krátkou charakteristiku. V popisu můžete zmínit jeho věk, vzdělání, charakter, záliby a také očekávání – co se chce z textu dozvědět, proč jej chce číst apod.

Pište v er-formě, vyfotografovanou osobu pojmenujte.

---

Ukázky:



Tak tohle je Milan. Je mu 24 let. Na fotografii je jeho typické gesto, které zná každý, kdo se s ním stýká. Znamená to: „ne, jenom na mě nechodte s těma objektivníma kecama! Ty vaše prupovídky, co jste vyčetli v knihách, si nechte na doma. Mě zajímá tvůj vlastní názor, co ty si o tom myslíš! Nějaká hloubka.“ Tyto věty od něj uslyšíte velmi často. Milan studuje psychologii a sociologii dvouoborově a velmi se zabývá vnitřním duševním světem. Myslím, že ho má práce nadchne, protože hledá v textech legend něco, co se skrývá za nimi. Možná bude zklamán, že se

v nich nedá moc obhájit vliv podvědomí, vzhledem k návaznosti české literatury na antickou a vlivem filiace vůbec. Ale určitě bude vděčný za mé nápady k tématu. Také myslím, že se mu bude zamlouvat klasifikace zkoumaných snů.

(Adéla, téma: *Původ motivu snu*)



Petr je právník, ale ve svém volném čase čte současnou českou prózu. Protože je jeho práce velmi náročná, vždy je rád, když si může večer zalézt do postele s dobrou knihou. O Markétě Hejkalové se dozvěděl minulý rok na knižním trhu v Havlíčkově Brodě, kde si byl doplnit svou knihovnu. Tato autorka ho velmi zaujala, proto se na moji práci o ní moc těší. Chtěl by se dozvědět něco více o jejím životě a práci. (Radka, téma: *Markéta Hejkalová*)



Muž světlé pleti a střední výšky upřeně zírá vpřed. Je celý rudý, těžko říct, zda proto, že právě vylezl z pravé finské sauny, nebo zda jeho nadšení pramení z dlouhého čekání na TU knihu, kterou nyní drží. Josef opustil saunu ihned poté, co se dozvěděl, že mu jeho přítelkyně koupila první výtisk *Počátků finsky psané literatury*. Konečně bude moci nadšený ugrofinista Josef studovat dávnou finskou literaturu. Možná i v sauně a s rudým nosem. (Lucie, téma: *Počátky finsky psané literatury*)



věk: +/- 50  
vzdělání: střední škola/ vyučený; žije se jako malíř  
popis: pravděpodobně kuřák, lehce bohémský, požitkářský, inteligentní  
vztah k mé práci: k hudbě má blízko, takže práci by četl, pokud by byla někde zveřejněna  
jméno: Viktor  
(Miloslav, téma: *Současní čeští písničkáři*)

Studenti si opět všímají jak odlehčené, tak užitečné stránky této aktivity:

- Příjemné odlehčení, vtipné výsledky. Je důležité zamyslet se nad tím, komu bude práce k užítku a toto cvičení nám v tom může trošku pomoci. (Adéla)
- Pro mě osobně vcelku přínosné cvičení, které mi umožnilo zamyslet se, kdo a jak by mou případnou práci vnímal a proč by ji vůbec měl číst. (Miloslav)

Konstrukce ideálního recipienta nám pomůže si uvědomit, komu je text určen (nadšeným ugrofinistům, právníkům se zálibou v současné české literatuře, studentům psychologie a

sociologie zabývající se vnitřním duševním světem), ale také samu skutečnost, že **je někomu určen**. Ztrácíme-li ohled na adresáta, vždy se to nepříznivě odrazí v samotném textu.<sup>1</sup>

Navíc, specifikace čtenářských motivací, tedy důvodů, proč chtějí osoby na fotografiích číst náš text (např. Petr by se chtěl dozvědět něco více o životě a práci M. Hejkalové), upozorní na hlavní cíle práce, jež je třeba mít neustále na paměti. Vytvořené texty jsou rovněž přínosné pozitivním hodnocením, které v nich převažuje (*Myslím, že ho má práce nadchne, protože hledá v textech legend něco, co se skrývá za nimi. / Tato autorka ho velmi zaujala, proto se na moji práci o ní moc těší. / Je celý rudý, těžko říct, zda proto, že právě vylezl z pravé finské sauny, nebo zda jeho nadšení pramení z dlouhého čekání na TU knihu, kterou nyní drží.*) což svědčí o tom, že si pisatelé za svými odbornými texty stojí.

Nabízí se zde srovnání s cvičením *Oponent z fotografie* (kap. 3.1 HODNOCENÍ), v němž naopak převažovala záporná hodnocení. K oběma cvičením byla použita stejná série fotografií, proto se domníváme, že pozitivní a negativní charakter hodnocení nesouvisí tolik s podobami osob na fotografiích, jako spíše se zadáním cvičení. Slovo „oponent“ v nás probouzí asociace související s vyjadřováním protikladných názorů, s kritikou; spojení „ideální recipient“ nás naopak inspiruje k snění o čtenáři, který má stejná očekávání, jako my, který je „na naší straně“.

---

<sup>1</sup> Při této příležitosti můžeme studentům připomenout i další slohotvorné činitele, kteří ovlivňují výsledný styl komunikátu:

**Objektivní slohotvorní činitele** – základní funkce komunikátu (např. odborně sdělná), ráz komunikátu (soukromost vs. veřejnost), situace a prostředí, charakter adresáta (IQ, vzdělání, věk apod.), forma komunikátu (mluvený nebo psaný), míra připravenosti, téma.

**Subjektivní slohotvorní činitele** – např. intelektuální vyspělost komunikanta, všeobecné vzdělání, zkušenost, ovládnutí kódu, znalost tématu, zařazení k určité sociální skupině, povaha, psychický a fyzický stav, věk, pohlaví, vztah k adresátovi, osobní záliby a zvyklosti.

(Srovnej: Čechová, Marie a kol. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství, 2003, s. 59 – 71.)

## 3.4 NÁCVIK TVORBY VYBRANÝCH ČÁSTÍ ODBORNÉ PRÁCE

Jelikož čas vyhrazený nácvičku psaní odborného textu byl v našem semináři omezený, museli jsme zúžit výběr toho, co bude nacvičováno. Rozhodli jsme se zaměřit na tvorbu **hypotézy**, **osnovy**, **definice** a **shrnutí**, neboť se jedná o části odborné práce, kterým se žádný pisatel při své vědecké činnosti nemůže vyhnout.

### Hypotéza

Nácvik hypotézy začínáme již na závěr prvního bloku semináře, jenž je věnován hledání tématu odborné práce. Protože se ukázalo, že většina studentů má problém s formulací hypotézy (nemají představu o její struktuře a obsahu), navrhujeme zařadit na závěr prvního bloku (tedy před zadáním hypotézy za domácí úkol) cvičení zaměřené na objasnění pojmu „hypotéza“ (např. s pomocí myšlenkové mapy, viz krok 1). S napsanými hypotézami pracujeme i ve druhém bloku – studenti si texty vzájemně hodnotí a shrnují nejčastější chyby (viz krok 3). Tato hodnocení a další získané poznatky pisatelé zohledňují v druhé verzi hypotézy, kterou rovněž tvoří formou domácího úkolu. Aktivita je ukončena rozбором změn, které byly provedeny v druhé verzi textu.

---

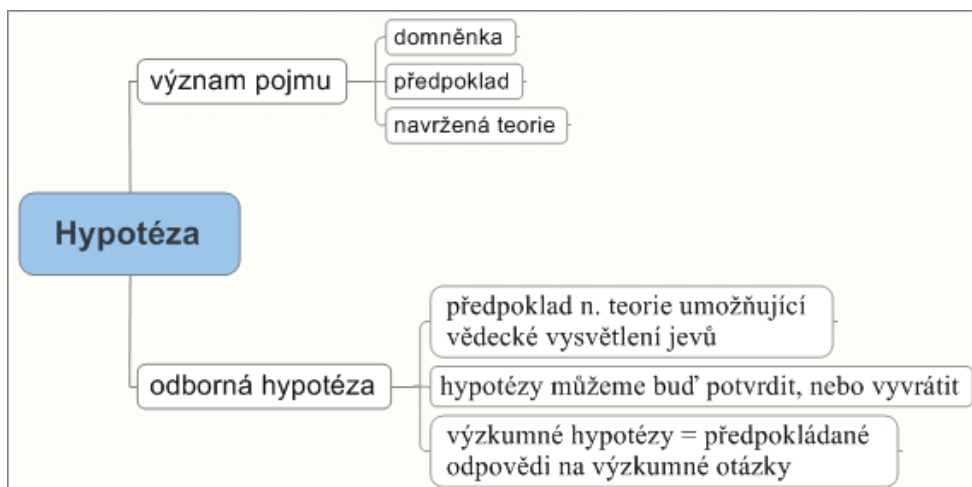
#### Formulace hypotézy

Zadání:

- 1. Objasnění pojmu**  
Vytvořte myšlenkovou mapu k slovu hypotéza.  
Na základě takto zjištěných poznatků napište definici tohoto pojmu.
  - 2. První verze hypotézy**  
Napište hypotézu k vaší odborné práci (domácí úkol).
  - 3. Hodnocení hypotézy**  
Proveďte hodnocení hypotézy vašeho kolegy na základě předložených pokynů. Každý hodnotí dva texty, tak, aby i on sám získal dvě hodnocení své hypotézy (hodnocení jsou pak objektivnější).
  - 4. Příprava na druhou verzi, sumarizace chyb**  
Přečtete si hodnocení vašeho textu, prodiskutujte vše, čemu nerozumíte, a udělejte si poznámky, které využijete při psaní druhé verze hypotézy. Pokuste se shrnout nejčastější chyby prvních verzí a vytvořit doporučení pro druhou verzi.
  - 5. Druhá verze hypotézy**  
Napište druhou verzi hypotézy k vaší odborné práci (za domácí úkol).
  - 6. Analýza druhé verze**  
Analyzujte změny, které jste v textu provedli.
-

## 1. Objasnění pojmu

Příklad myšlenkové mapy k objasnění pojmu „hypotéza“<sup>1</sup>:



## 2. První verze hypotézy

Ukázka:

Současní čeští písničkáři

Ve své práci bych se chtěl zaměřit na srovnání tří českých současných písničkářů. Konkrétně se jedná o Ivo Ciovárka, Jana Žambocha a Caina (občanské jméno záměrně neuvádím, jelikož vystupuje pouze pod tímto pseudonymem). Všichni by se dali obecně zařadit k folkovému žánru, ale každý je svou produkcí natolik specifický, že by toto označení bylo příliš zjednodušující. Hudební stránku jejich díla zhodnotím pouze okrajově, primárně se zaměřím na dvě roviny jejich tvorby, a sice: témata, kterým se ve svých písních věnují, a jazykové prostředky, kterých k tomu využívají.

Témata, ke kterým se ve svých dílech vyjadřují, budu zkoumat na souboru textů v rozsahu prvního oficiálně vydaného alba (různé domácí nahrávky a demosnímky nejsou dostatečně reprezentativním vzorkem). Na těchto deskách jsou již dostatečně vyzrálými autory, abychom mohli jejich texty analyzovat a zobecnit.

Jako představitele použitých jazykových prostředků se budu snažit zvolit 2–3 písně, které dostatečně reprezentují všechny roviny, ve kterých se autor vyjadřuje.

Nakonec zhodnotím, v čem se tvorba výše zmíněných autorů shoduje a v čem naopak liší a tyto závěry se pokusím promítnout do obecného vývoje současného českého písničkářství.

(Miloslav)

## 3. Hodnocení hypotézy

Pokyny k hodnocení hypotézy

1. S jakým **záměrem** byl text hypotézy napsán?  
Např.: Informovat o... Pobavit... Vysvětlit...
2. Co je na textu hypotézy **nejlepší**? (Zdařilé pasáže podtrhněte nebo vyznačte **modrou barvou**.)
3. Obsahuje text překlepy, pravopisné, gramatické nebo stylistické **nedostatky**?  
Pokud ano, opravte je **červeně**.
4. Jsou v textu místa, která by si zasloužila **zestručnit / vypustit**?  
Pokud ano, **přeškrtněte je tužkou**.
5. Jsou v textu místa, která by si zasloužila **rozpracovat**.  
Pokud ano, podtrhněte je nebo vyznačte **žlutou barvou**.
6. Myslíte si, že text byl napsán po pečlivé **přípravě/plánování**?
7. Napište krátké slovní zhodnocení hypotézy jako celku.

<sup>1</sup> Příklad vytvořila v programu Mind Manager P. Pazderníková.

## Ukázka hodnocení:

### *Současní čeští písničkáři*

Ve své práci bych se chtěl zaměřit na srovnání tří českých současných písničkářů. Konkrétně se jedná o Ivo Cícvárka, Jana Žambocha a Caina (občanské jméno záměrně neuvádím, jelikož vystupuje pouze pod tímto pseudonymem). Všichni by se dali obecně zařadit k folkovému žánru, ale každý je svou produkcí natolik specifický, že by toto označení bylo příliš zjednodušující. Hudební stránku jejich díla zhodnotím pouze okrajově, primárně se zaměřím na dvě roviny jejich tvorby, a sice: témata, kterým se ve svých písničkách věnují, a jazykové prostředky, kterých k tomu využívají.

Témata, ke kterým k nimž se ve svých dílech vyjadřují, budu zkoumat na souboru textů v rozsahu prvního oficiálně vydaného alba (různé domácí nahrávky a demosnímky nejsou dostatečně reprezentativním vzorkem). Na těchto deskách jsou již dostatečně natolik vyzrálými autory, abychom mohli že můžeme jejich texty analyzovat a zobecnit.

Jako představitele použitých jazykových prostředků se budu snažit zvolit 2–3 písničky, které jež dostatečně reprezentují všechny roviny, ve kterých se autor vyjadřuje.

Nakonec zhodnotím, v čem se tvorba výše zmíněných autorů shoduje a v čem se naopak liší, a tyto závěry se pokusím promítnout do obecného vývoje současného českého písničkářství. ? viz 4

(Miloslav)

1. Konkrétně informovat o předmětu vědecké práce.
2. (Zdařilé pasáže vyznačeny modrou barvou.)
3. (Opravy a návrhy opravy vyznačeny červeně.)
4. Jde tedy o porovnání tří písničkářů nebo o „definici“ českého písničkářství a poukázání na tři autory? Myslím, že by bylo lepší oddělit obecný vývoj českého písničkářství od těchto autorů a věnovat vývoji jednu kapitolu, kde tyto písničkáře uvedeš pouze jako příklady určitého specifika v tvorbě současných písničkářů.
5. Možná by bylo zajímavé zamyslet se i nad možnými vlivy tvorby písničkářů.
6. Hypotéza je určitě založena na pečlivém plánování (1. oficiálně vydané CD, 2–3 písničky).
7. Hypotéza je výborná – konkrétní a stručná, jen se často opakuje který.

#### 4. Příprava na druhou verzi, sumarizace chyb

Studenti oceňují zpětnou vazbu, kterou získali od dvou kolegů, těší je také, že spolužáci kromě vytýkáni chyb zmínili i kladné stránky textu:

- S hodnocením své hypotézy ze strany mých kolegů jsem spokojená. Potěšilo mě, že pro obě hodnotící je mé téma zajímavé, což je prvním předpokladem úspěchu práce. V jejich hodnocení se objevila myšlenka provést komparaci finského národního obrození, které je stěžejním tématem mé práce, s obrozením v českých zemích. Najdu-li dostatek materiálů, zmíním se ve své práci i o této tematice. Největší výtkou mi byla až přílišná přesycenost fakty. (Lucie)

Mezi nejčastější chyby prvních verzí hypotéz, jež jsme objevili, patří:

- Neodbornost

Hypotézy připomínají spíše soukromé úvahy, obsahují neurčité dohady a ukazují na pochybnosti, které jejich tvůrci mají.

- Nedostatečná připravenost a promyšlenost

Texty nemají promyšlenou strukturu a neobsahují dostatek konkrétních informací.

Z těchto chyb vyplývají následující doporučení pro tvorbu hypotéz:

- Pokuste se vaše sdělení „zvědečtit“, odstranit všechny osobní komentáře a pochyby.
  - Promyslete si strukturu vašeho textu – vytvořte si jeho „miniosnovu“.
- Nabízí se např. následující strukturace textu, která kromě samotné formulace hypotézy, uvede čtenáře do dané problematiky a představí konkrétní postup.
1. Úvod: Jaké téma jsem si vybral(a) a proč?  
(Zde se teoreticky nabízí i prostor pro osobní komentář.)
  2. Hypotéza: Co je cílem mé práce? Co chci prozkoumat / vysvětlit? K čemu předpokládám, že dospěju?
  3. Vymezení postupu: Jak budu konkrétně postupovat?  
(Představení struktury práce, použité metody, případně zdrojů apod.)

**Návrh strukturace textu doporučujeme zařadit již do prvního bodu nácviku hypotézy** (tzn. po objasnění pojmu „hypotéza“, před tím, než studenti budou psát první verze textu).

## 5. Druhá verze hypotézy

Ukázka:

Současní čeští písničkáři

Ve své práci bych se chtěl zaměřit na srovnání tří českých současných písničkářů. Konkrétně se jedná o Ivo Cícvárka, Jana Žambocha a Caina (občanské jméno záměrně neuvádím, jelikož vystupuje pouze pod tímto pseudonymem). Všichni by se dali obecně zařadit k folkovému žánru, ale každý je svou produkcí natolik specifický, že by toto označení bylo příliš zjednodušující. Hudební stránku jejich díla zhodnotím pouze okrajově, primárně se zaměřím na dvě roviny jejich tvorby, a sice témata, kterým se ve svých písních věnují, a jazykové prostředky, jež k tomu využívají.

Témata, k nimž se ve svých dílech vyjadřují, budu zkoumat na souboru textů v rozsahu prvního oficiálně vydaného alba (různé domácí nahrávky a demosnímky nejsou dostatečně reprezentativním vzorkem). Na těchto deskách jsou již natolik vyzrálými autory, že můžeme jejich texty analyzovat a výsledky zobecnit pro celou jejich tvorbu.

Jako představitele použitých jazykových prostředků se budu snažit zvolit 2–3 písně, jež dostatečně reprezentují všechny roviny, v nichž se autor vyjadřuje.

Nakonec zhodnotím, v čem se tvorba výše zmíněných autorů shoduje a v čem se naopak liší, a z těchto závěrů se pokusím určit obecná témata a principy tvorby současné generace písničkářů.

(Miloslav)

## 6. Analýza změn

Analýza textu v ukázce:

Hypotézu jsem podle připomínek kolegyně upravil hlavně ze stylistického hlediska (opakování slova „který“, přepracování nepřírovně znějících vět). Jediná obsahová změna proběhla v závěru, kdy jsem specifikoval celou myšlenku práce a od předchozí verze ji mírně přepsal (tzn. nekomentovat celý vývoj československého písničkářství, ale pouze směřování současné generace na základě tvorby výše zmíněných autorů).

Kritické poznámky ostatních mi přišly jako velice důležitá součást, bez které se žádná větší práce neobejde.

(Miloslav)

## Analýza dalších textů:

V úvodu své první hypotézy jsem se zabývala tím, jaká by měla být má práce. Tuto část jsem díky novým poznatkům ze semináře zhodnotila jako ne příliš vyhovující pro odbornou hypotézu a ze svého textu jsem ji úplně vypustila. Díky opravené první verzi své hypotézy jsem si také povšimla některých stylistických nedostatků, které jsem se pokusila odstranit. (Vladimíra)

Zachovala jsem celkovou kostru hypotézy. Upravila jsem v podstatě jen **drobnosti**. Některé výčtové pasáže jsem zkrátila, neboť byly příliš konkretizující, na což poukazovali i mí „kritici“ první verze. Naopak jsem rozvedla části, které označili za nesrozumitelné, a zredukovala jsem výskyt opakujících se slov. **Myslím si, že tato verze je stručnější a jasnější, jsem s ní spokojená.** (Veronika)

Podle doporučení mé kolegyně jsem upravila věty, které byly formulované jako otázky. Převiedla jsem je na souvislejší text. Některé oblasti jsem doplnila vysvětlením nebo rozšířením, např. co se týká Markétina dědečka Františka Křeliny. **Odstranila jsem také věty, které podle mých kolegů vyjadřovaly nějakou pochybnost. Myslím, že jejich poznámky byly pro mě určité přínosné a s jejich opravou souhlasím.** Určitě není dobré začínat věty jdoucí po sobě stále *jak, jakými, jakým...* Do práce bych ještě přidala část o srovnání pohádek (inspirace pohlednicí z hodiny). (Radka)

Ve své druhé verzi hypotézy jsem hlavně **zúžila téma**. Vybrala jsem si konkrétní autory a díla. První hypotéza byla hodně neurčitá. Co jsem z ní nechala, bylo jen to, že použiji Jiráskovo dílo a budovatelský román. Také jsem se pokusila určit konkrétnější cíle své práce: charakteristické prvky doby, společné rysy a působení, vnímání čtenářem. (Olga)

Připomínek k mé analýze nebylo mnoho. Jediná výtka byla ke **srozumitelnosti**. Nakonec jsem se ale rozhodla toto nezohlednit, protože tento odborný text bude číst někdo, kdo má s problematikou zkušenosti nebo o ní má určité vědomosti. Těžko se k mé hypotéze dostane běžný čtenář, proto jsem s větnými konstrukcemi ani vyjadřovacími prostředky nehýbala. Uposlechla jsem rad svých kolegů a více rozvedla svůj zájem o *důležitost postavy Petronia pro děj* a také *sociálně-ekonomické prostředí, v němž autor dílo tvořil*. Na konec jsem ještě dodala shrnutí, kde zdůrazňuji cíl mé práce, abych předešla případným nedorozuměním. (Kateřina)

Prošla jsem si výsledky oprav mých spolužáků a ve shrnutí jsem provedla tyto změny:

- **odstranila jsem celý první odstavec**, ve kterém bylo pouze naznačeno hledání tématu; tento odstavec zabíral dobrou čtvrtinu textu, proto se rozsah hypotézy značně zkrátil;
- ve třetím odstavci jsem rozvinula otázku kulturního života Romů;
- použila jsem jinou formulaci nápadu o návštěvě Azylového domu; toto téma jsem napsala více obecně;
- odstranila jsem „nejisté“ pasáže (př.: O tomto tématu nevím příliš mnoho, apod.);
- opravila jsem si drobné pravopisné nedostatky (př. tato literatury / literatura).

(Jana)

Z analýz druhých verzí vyplývá, že repertoár oprav je poměrně široký – od malých drobností (opravy překlepů, stylistických nepřesností) po závažnější zásahy (vypouštění odstavců a zužování témat). Tato analýza dokládá pravdivost tvrzení uvedeného v kapitole věnované hodnocení odborného textu:

- představený postup usnadňuje práci vyučujícím, kteří se nemusí zabývat nehotovými texty obsahujícími překlepy, gramatické chyby, stylistické nedostatky apod., a zároveň učí studenty, že texty mají běžně několik verzí.

Stejně jako ostatní výše uvedená cvičení poskytující zpětnou vazbu<sup>1</sup> je i toto považováno za jedno z nejpřínosnějších v kurzu. Studenti byli vděční za hodnocení, která se týkala výlučně jejich textu, ocenili objektivitu tohoto postupu a zodpovědně se zamysleli na navrhovaných změnách, i když je ne vždy byli ochotni přijmout.

<sup>1</sup> V kapitole věnující se hodnocení.



## Osnova

Práci s osnovou jsme v semináři pojali jako pokus o její rehabilitaci a rozdělili ji do tří kroků.

### Osnova

Zadání:

1. Jaká byla osnova slohových prací na SŠ? X K čemu by měla osnova sloužit?  
Vezměte si prázdný papír A4 a přehněte jej. Levý sloupeček nadepište otázkou „*Jaká byla osnova slohových prací na SŠ?*“, pravý sloupec nadepište „*K čemu by měla osnova sloužit?*“, sloupce vyplňte svými zkušenostmi a poznatky.
2. Vytvořte osnovu vlastního textu na lístečcích nebo jako myšlenkovou mapu.
3. Brainstorming názvů pro osnovu.  
Jaký nový název byste dali osnově, aby lépe korespondoval s jejím charakterem, aby nebyl tak svazující jako název dosavadní?

Ukázka z poznámek o osnově:

Na střední škole jsme psali slohové práce vždy několikrát za pololetí. Nejdůležitější práce byla jen jedna, ale psali jsme ještě několik prací dílčích. **Osnova po nás byla vyžadována u každé z nich.** Problémem bylo, že **musela být na začátku textu**, přestože já osobně, stejně jako většina mých spolužáků, jsme ji byli **schopni sestavit až po napsání práce.**

**Osnova měla mít vždy tři hlavní části – úvod, stat' a závěr**, kde každou ze zmíněných částí (především stat') bylo dále nutno rozčlenit do částí dílčích. Neměli jsme žádná omezení délky odstavce, důležité však bylo, aby **odstavec pokaždé vyjadřoval jednu ucelenou myšlenku** a především muselo platit: **kolik celkových bodů v osnově (tedy i dílčích), tolik odstavců v textu.**

(Lucie)

Tato ukázka je klasickým reprezentantem odpovědí. Většina studentů se shoduje na následujících zkušenostech nasbíraných během studia na střední škole:

- Osnova musela být **umístěná na začátku** textu (tj. před samotnou slohovou prací). Žáci si na ni nechávali v sešitu volné místo a dopisovali ji až po dokončení slohové práce.
- „Svatá trojice“ **úvod – stat' – závěr** byla obvykle podrobena dalším rigidním nařízením: např. **kolik bodů v osnově, tolik odstavců v textu**; názvy jednotlivých bodů směly být formulovány buď pouze jako věty, nebo pouze jako hesla.
- Osnova byla vyžadovaná a **povinná formalita**, často vytvářená pouze pro učitele, a komplikace, které se s ní pojily, z ní tvořily „strašáka“ a nutné zlo.
- Myslím, že učitelům na střední škole se podařilo ve většině žáků vypěstovat odpor k osnovám. Nebude tak jednoduché se ho zbavit. Získala jsem představu, že osnova je něco pevného a neměnného. (Olga)

Pokusíme-li se zhodnotit výše uvedený soubor nařízeních týkajících se osnov, zjistíme, že obsahuje mnoho paradoxů a absurdit. Cílem těchto předpisů je totiž vytvoření „osnovy-ideálu“, vyprázdněné formy, nezbytného doplňku slohové práce, sloužícího ovšem pouze jako povinná „dekorace“. Problémem je nejen špatně zadaný úkol, ale i samo objasnění funkce osnovy. Studenti nebyli upozorněni na skutečnost, že osnova je pomůcka při sestavování

textu, že pomáhá organizovat myšlenky a jako taková je výchozím bodem při psaní. Přírozenější postup při práci s osnovou v hodinách slohu by mohl být například následující:

#### 1. Vysvětlení funkce a podstaty osnovy

Osnova **pomáhá organizovat naše myšlenky**, a vytvořit tak strukturu textu, který chceme psát. Vytváříme ji **pro naši potřebu**, je **naší pomůckou**, proto bychom neměli mít pocit, že nás svazuje, neboť se běžně stává, že během psaní přicházejí nové nápady a osnova se pak logicky **mění**.<sup>1</sup> Osnova je důležitým výchozím bodem, ale během samotného psaní se může mnohokrát upravovat, což se obvykle děje.

#### 2. Zadání osnovy

Učitelé by měli před započítím psaní slohových prací požadovat vytvoření jakési „**pracovní osnovy**“ a upozornit žáky na skutečnost, že se osnova může v průběhu psaní **měnit**. Pokud je nutné, aby osnova byla připsána ke slohové práci, měla by být studentům dána možnost tvorby první verze, podle níž začnou psát text, k samotné práci by se měla připojovat až ona poslední verze.

#### 3. Alternativní osnova

S flexibilním charakterem osnovy souvisí i její sestavení. Vycházíme-li z předpokladu, že se může měnit, že se jednotlivé body mohou neustále přesouvat, rozšiřovat a zužovat, pak tradiční způsob vypracování (zápis jednotlivých bodů na papír pod sebe) není výhodný pro tyto svobodné a často opakované manipulace.

Proto doporučujeme zamyslet se nad alternativní podobou osnovy a vyzkoušet si její realizaci v praxi. Nabízejí se např. tyto variace:

#### - **Lístečková osnova**

Studenti píší jednotlivé body na malé kartičky nebo lístečky, s nimiž mohou dle libosti manipulovat a jejichž počet mohou snadno zvětšit, či zmenšit. Pro tento systém se nejlépe hodí lepicí lístečky, kterým neuškodí průvan, pokud někdo nečekaně otevře dveře.

---

<sup>1</sup> Umberto Eco tuto skutečnost přirovnává k týdenní prázdninové cestě autem. I když máme dovolenou, nevyrazíme naslepo, ale vytvoříme si rámcový plán, který se bude pravděpodobně měnit, nezmění se však neexistující trasa, ale trasa původní, reálná. (Eco. *Jak napsat diplomovou práci*, s. 142–143.)

Ukázka lístečkové osnovy k tématu *České nelicencované elektronické informační zdroje z oboru knihovnictví a informační věda dostupné online* (autorka: Lenka):

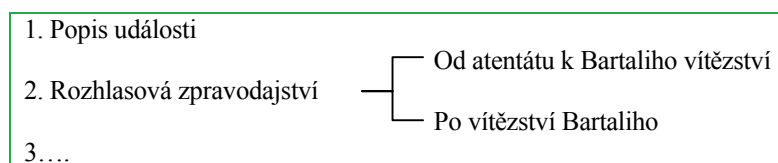


#### - Osnova – mapa

Studenti tvoří osnovu formou myšlenkové mapy<sup>1</sup>, čímž přehledně soustředí všechny poznatky na jeden papír A4, bez určení přesného (omezujícího) pořadí, navíc s naznačením vztahů mezi těmito poznatky, což může pomoci při vytváření návazností jednotlivých bodů. Poté, co si promyslíme strukturu textu, budeme nuceni určit pořadí jednotlivých poznatků. Doporučujeme očíslovat jednotlivé větve, neboť čísla lze snadno přepisovat, pokud bychom měli potřebu toto pořadí dále měnit.

#### - Osnova – strom

Je v podstatě založena na principu větvení nápadů, stejně jako myšlenkové mapy, větve jsou však dokreslovány k již uspořádaným hlavním bodům. Tuto formu představuje Umberto Eco<sup>2</sup> jako způsob práce umožňující přidávat do struktury obsahu podkapitolky, digrese apod.:



<sup>1</sup> Zásady tvoření myšlenkové mapy viz výše, kapitola 2.4 Plánování vědecké práce (Myšlenková mapa).

<sup>2</sup> Eco. *Jak napsat diplomovou práci*, s. 144–145.

Hodinu věnovanou osnově zakončujeme brainstormingem<sup>1</sup> nových názvů pro osnovu, čímž se znovu pokoušíme upozornit na její flexibilní charakter, který není ideálně reflektován stávajícím názvem<sup>2</sup>. Brainstorming nových názvů může být chápán i jako pokus o navrácení osnovy do běžné praxe tím, že ji zbavíme starého pojmenování, které v mnoha studentech vyvolává nepříjemné pocity.

Ukázka brainstormingu nových názvů pro osnovu:

směr, kroky, cesta, rozcestník, šipkovaná, ukazatel, itinerář, fahrplan, GPS, navigace, patníky, záchytka, rozcestník, pořádník, pořadač, bodovník, kostra, plánek, náskres, nástin, návrh, model, schéma, mapa, seznam, strom, paleta, mozaika, stavebnice, puzzle, kapsář, škatulkovník, nápadník, průvodce, zdroj, síť, banka, banka nápadů, databanka...

Brainstorming odhaluje podobu osnovy jako nástroje, který dělá v našich myšlenkách pořádek (pořadač, pořádník, bodovník), zároveň jako ukazatele směru a cesty při psaní (navigačního systému, šipkované), a také jako databanky nápadů (kapsáře, do něhož můžeme sáhnout pro novou myšlenku; palety s bohatou nabídkou nápadů; mapy s hlavními cestami i možnými odbočkami – variantami textu). Nepředpokládáme, že nové názvy budou skutečně uvedeny do praxe, mohou však upozornit na důležité vlastnosti osnov a principy strukturace textu.

V závěrečných reflexích studenti označili práci s osnovou za přínosnou část semináře a rozhodli se osnovám v budoucnu věnovat adekvátní pozornost:

- Cvičení mě donutila se zamyslet, jestli bych si osnovu přece jen neměla vytvářet. Dodnes jsem vše srovnávala jen v hlavě. U rozsáhlejší práce bude osnova nutná. (Hedvika)
- Má smysl psát osnovu před vlastním psaním a pak ji dle potřeby měnit. (Jitka)

Můžeme proto s uspokojením potvrdit, že rehabilitace osnovy se zdařila, lepší by ovšem bylo, pokud by rehabilitace vůbec nebyla nutná, pokud by nebylo co napravit, zejména v tomto případě, kdy tvorba osnov je běžnou součástí slohové výuky na středních školách.

---

<sup>1</sup> Zásady brainstormingu viz výše, kapitola 2.4 Plánování vědecké práce (Brainstorming).

<sup>2</sup> Osnova: 1. soustava podélně napjatých nití v tkanině; 2. soustava pěti linek pro psaní not; 3. základní plán, rozvržení, schéma. (*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha, Academia: 2001, s. 252.)

## **Definice**

Úvodní úkol (*Hra s definicemi a pojmy*) slouží jako zahřívací a obvykle humorná aktivita, která však dobře poslouží jako uvedení do jazykové a gramatické struktury definic. Další úkoly jsou zaměřeny na nácvik konkrétních postupů získávání informací při definování pojmů – definici výčtem a definici clusterem.

### **Hra s definicemi a pojmy**

Studenti pracují s minimálně dvouslovnými odbornými termíny (např. progresivní asimilace, jádro výpovědi, ich-forma, nepřímá řeč apod.) a jejich definicemi.

---

#### **Hra s definicemi a pojmy**

Zadání:

1. Vyberte si jeden z odborných termínů ze seznamu (např. *podstatné jméno*).
2. Nahraďte jedno, případně obě slova daného sousloví, a vytvořte tak nové termíny. Zapište si všechna spojení, která vás napadnou (např. podstatné zájmeno, podstatné přídavné jméno, nepodstatné jméno, nepodstatné přídavné jméno apod.).
3. Vyberte si jeden z nově vzniklých termínů a definujte jej. Při tvorbě nové definice vyjděte z definice původní – všimněte si její jazykové a gramatické struktury, kterou se pokusíte variovat. (Např. *Nepodstatné jméno*. Bezvýznamný slovní druh označující nedůležité osoby, vyhynulá zvířata, ztracené věci, nadpřirozené jevy a také jména záporných vlastností, krátkých dějů a nepřijemných stavů.)

---

Seznam výchozích definic<sup>1</sup>:

#### **Skladební dvojice**

Ve školních mluvnicích dvojice holých (nerozvitých) větných členů, které jsou k sobě bezprostředně vázány syntaktickou závislostí.

#### **Vlastní jméno církevní**

Vlastní jméno osoby, která je významná pro dějiny n. existenci katolické církve, a jejíž jméno je proto církví doporučováno jako jméno křestní: Petr, Anna atd.

#### **Jazykový atlas**

Soubor map zobrazujících jazykové jevy v jejich zeměpisném rozšíření v předem vymezené oblasti. Každému jevu je věnována zpravidla zvláštní mapa. Součástí j. a. je doprovodná část obsahující komentáře. Komentáře obsahují inventář jazykového materiálu a popisují znázorněnou situaci, popř. ji vysvětlují a přinášejí další zpřesňující údaje.

#### **Elektronická komunikace**

Komunikace realizovaná prostřednictvím sítě. Přinesla nové druhy textů, nové způsoby jejich organizace i nové formy komunikace. Jazyk nese rysy mluvenosti, což má vliv na volbu jazykového útvaru a volbu specifických prostředků „neverbálních“.

---

<sup>1</sup> Všechny definice pocházejí z *Encyklopedického slovníku češtiny* (Karlík – Nekula – Pleskalová. Praha: Lidové noviny, 2002).

## Ukázky variací a nových definic:

termín: Jazykový atlas

variace: jazykový čepovec, jazykový herkules, jazykový atlet

definice: **Jazykový atlet**

1. Vrcholový atlet, jehož nezměrný talent a nahromaděná energie se těsně před startem projevuje jazykovou akrobacií, kdy atlet pro kamery jazykem předvádí složité akrobatické sestavy (např. Maurice Green aj.).
2. Student jazykovědy s negativním vztahem ke sportu, jemuž často ujíždějí tramvaje.

(Pavel)

termín: Elektronická komunikace

variace: elektronická komunita, synchronická komunikace, elektrárenská komunikace, selektivní komunikace, elektronické kompromisy

definice: **Elektrárenská komunikace**

Způsob komunikace v rámci podniku na výrobu elektrické energie (elektrárny), ale i mezi elektrárnami navzájem. Rozlišujeme několik základních typů e. k. – komunikaci národní (uvnitř elektrárenské sítě konkrétního národa) a komunikaci mezinárodní (napříč národními elektrárenskými celky), komunikaci mezi jednotlivými typy elektráren (e. k. uhelná, větrná, vodní, jaderná, biomasá ap.). Komunikace v rámci jednotlivého podniku (elektrárny) podléhá pravidlům → Komunikace firemní, základní podmínkou její realizace je stav dostatku či nedostatku elektrické energie na ose příkon/výkon jednotlivé elektrárny.

(Lubomír)

termín: Vlastní jméno církevní

variace: Vlastní jméno kostelní

definice: **Vlastní jméno kostelní**

Vlastní jméno kostelů a všeho, co souvisí s jeho budovou nebo existencí budovy sloužící k církevním obřadům, jako jsou názvy křížů, hrobů aj. Lze sem zahrnout i vlastní jména kostelníků a nebožtíků.

(Eva)

Nové definice jsou obvykle humorné, což samozřejmě vyplývá ze skutečnosti, že definujeme nonsensová spojení. Přesto si tyto definice zachovávají důležité stylistické aspekty, neboť jsou založeny na vzorových definicích:

- ☛ Pravidlem je, že parodovat mohou jen to, co dobře znám. (Lubomír)<sup>1</sup>

Zároveň může zvolený postup zbavit studenty možného strachu z vytváření definic:

- ☛ I když šlo spíše o zábavu, ukázalo se, že **definice snad nemusí být tak těžká, jak se zdá.** (Pavel)

---

<sup>1</sup> Možnost parodovat odborný diskurz souvisí s ustálením jeho zákonitostí. (Srovnej: kap. 3.3 STYLISTICKÉ ZÁSADY ODBORNÉHO TEXTU: „Odborně řečeno“ aneb Hra na vědce)

## Nácvik definice

### Nácvik definice výčtem nebo clusterem<sup>1</sup>

Zadání:

1. **Nácvik definice výčtem** – definice v odrážkách  
Vytvořte definici *tvůrčího psaní* formou odrážek.  
Výčet bude obsahovat sousloví, nikoliv větné formulace.
2. **Nácvik definice pomocí clusteru** – definice jako souvislý text  
Vytvořte cluster ke klíčovému slovu *tvůrčí psaní*.  
Na základě clusteru napište definici *tvůrčího psaní* v rozsahu jedné až pěti vět.
3. **Srovnejte tyto postupy.**  
Liší se definice nějak? Jak? Který způsob tvorby je pro vás jednodušší, který je přínosnější?

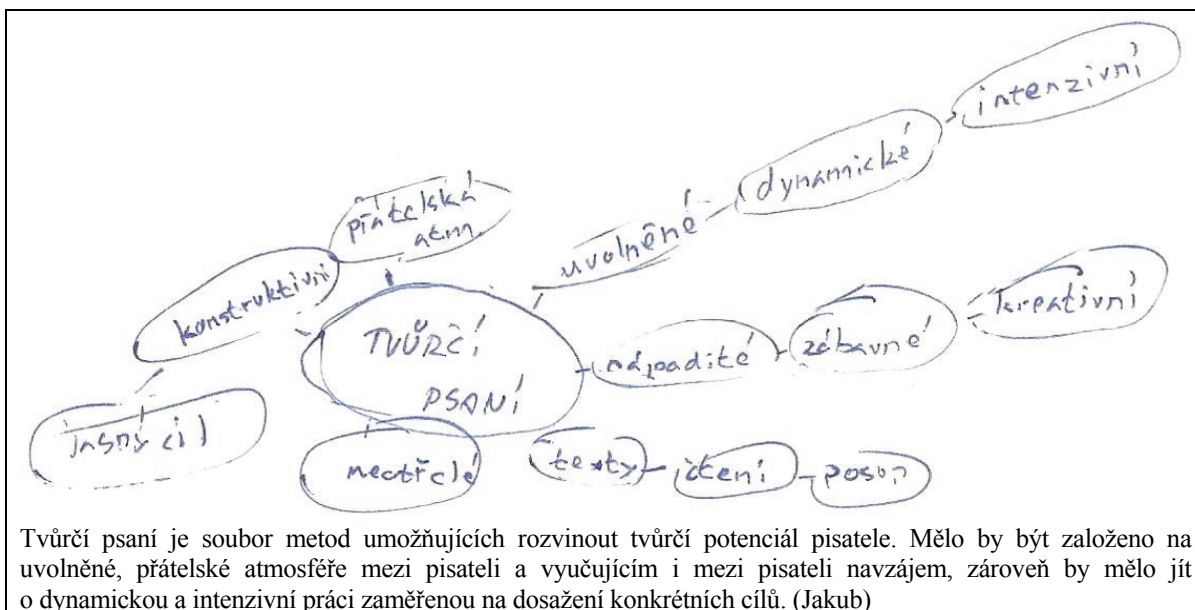
#### 1. Ukázka výčtu:

Tvůrčí psaní:

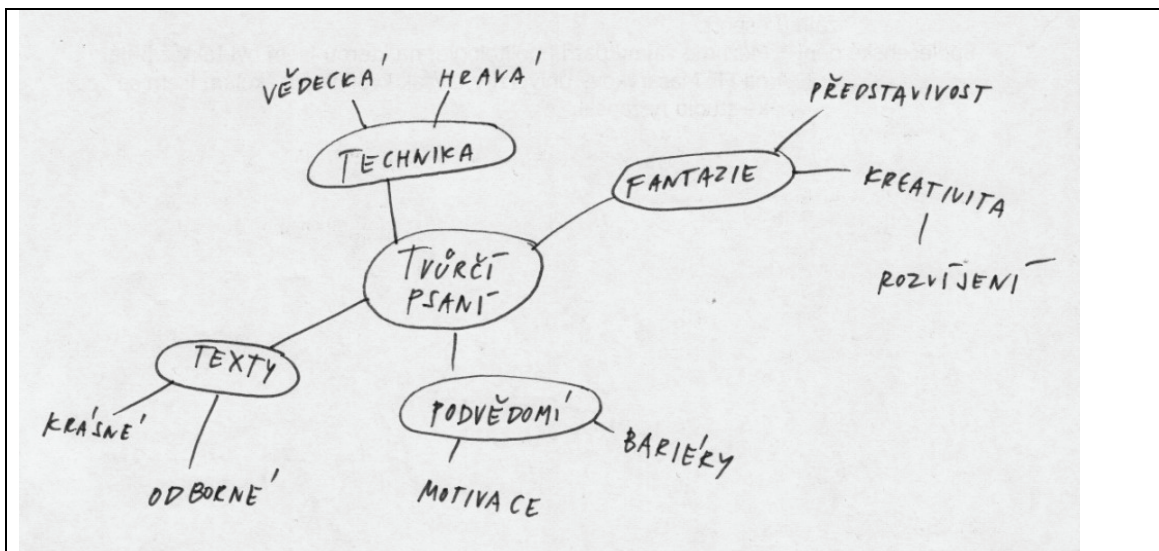
- tvorba vlastních textů,
- různé styly psaní,
- zapojení fantazie,
- formální náležitosti textu,
- zohlednění cílové skupiny,
- zpětná vazba,
- odvaha k diskusi,
- inspirace.

(Edita)

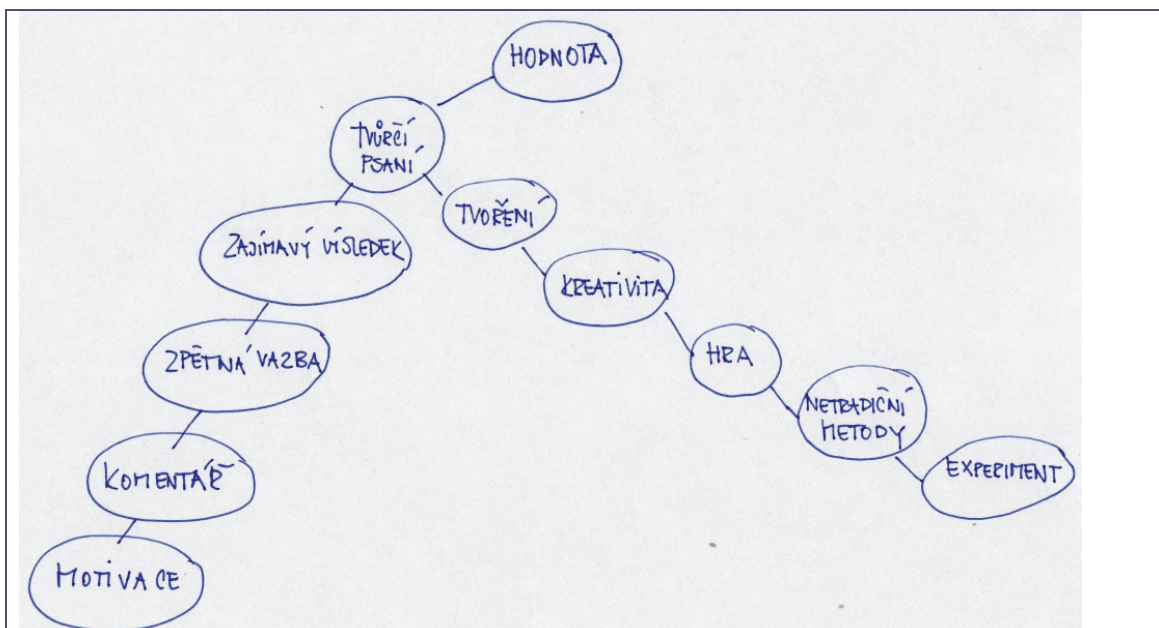
#### 2. Ukázka clusterů a definic:



<sup>1</sup> Autor cvičení Z. Fišer.



Tvůrčí psaní je obor, který se zabývá rozvojem tvůrčích schopností pomocí přesných metod, které mají za cíl mj. rozvoj kreativity, odbourání psychických bloků a odhalení podvědomí. Výsledkem této činnosti jsou texty odborné i krásné literatury. (Olga)



Tvůrčí psaní = kreativní tvorba textu s využitím netradiční techniky a metodiky, přičemž pisatel zároveň získává motivaci a zpětnou vazbu. (Veronika)

### 3. Srovnání:

Studenti často preferují klasický způsob shromažďování informací, tedy výčet v odrážkách, jako hlavní důvod uvádějí, že se lépe orientují ve vlastních výpiscích. Cluster<sup>1</sup> se snažíme nabídnout jako alternativu odrážek. Jeho stěžejní výhoda spočívá v asociační metodě –

<sup>1</sup> Další informace o clusteru viz výše (kap. 2.3 Hledání, zpřesňování a formulace tématu: Clustering).



v paprscích clusteru se objevují nápady, které bychom nečekali a na něž bychom při vypisování pod sebe pravděpodobně nepřišli. Studenti se brání, že když píší výčet nápadů k tématu v odrážkách, tak také často asociují. Musíme ale namítnout, že jejich způsob „odrážkových asociací“ není tak efektivní jako forma clusteru. Cluster svou podobou umožňuje větší rozběh asociací a také možnost tvorby nových spojení – propojením asociací na papíře. Metoda odrážek navíc není tak spontánní jako cluster. Tento problém se ukazuje nejzávažnější zejména na začátku aktivity, když máme před sebou prázdný papír, o němž víme, že musí být zaplněn seriózními odrážkami, ale vůbec nic nás nenapadá:

- Zpočátku jsem měla trochu problémy, ale později se mi podařilo vymyslet pět odrážek, ke kterým jsem pak doplnila několik dalších podnětů z následné diskuse s kolegy (Edita)

Dostáváme se tak k dalšímu pozitivu asociací řízených clusterem: tato metoda nebrzdí naše uvažování, neboť nevytváří nátlak na tvorbu pouze správných a zásadních informací, ale umožňuje myšlenkám volně proudit. Tento způsob nás přivede ke správnému řešení stejně dobře a pravděpodobně získáme i nějaké informace navíc.

Cluster je nutno vnímat jako „polotovár“, s nímž je třeba dále pracovat. Obvykle postupujeme tak, že si v něm vyznačíme nejdůležitější informace, z nichž tvoříme texty, v našem případě definice. Je ovšem možné si pro lepší přehlednost přepsat slova získaná v clusteru do odrážek, čímž se dostáváme k průniku obou metod. Návrh tvorby definic, který by v sobě slučoval výhody alternativních i klasických postupů (cluster a výčet), čímž by byl přijatelný i pro konzervativnější pisatele, by mohl vypadat následovně:

---

#### **Nácvik definice kombinací clusteru a výčtu**

Zadání:

1. Vytvořte cluster k pojmu, který chcete definovat (např. tvůrčí psaní).
  2. Cluster si prohlédněte a přepište si důležité informace z clusteru na papír (do odrážek). Pokud vás v tuto chvíli napadají nové informace, připište je do vašeho výčtu.
  3. Na základě takto získaných informací napište definici pojmu v rozsahu jedné až pěti vět.
-

## Resumé

Resumé (résumé) je důležitou částí odborné práce, kterou si přečte každý, kdo bude daný text držet v ruce. Jedná se o shrnutí hlavních poznatků, na jehož základě se čtenář rozhodne, zda by měl ve čtení pokračovat, proto by formulace shrnutí měla tomuto faktu odpovídat. Resumé (ani české ani cizojazyčné) není na FF MU povinnou součástí bakalářských a magisterských prací, přesto bychom doporučili jej vytvořit a do práce přidat, neboť nám poslouží jako podklad při obhajobě závěrečné práce a můžeme jej využít i dále v budoucnu při prezentaci textu ve sbornících nebo na konferencích.

Každopádně máme v průběhu vědecké práce dostatek příležitostí k nácvičku dílčích shrnutí – shrnujeme např. informace obsažené v literatuře, kterou jsme prostudovali; výsledky, které jsme získali během výzkumu; závěry, ke nimž jsme došli v jednotlivých kapitolách apod. Tvorba shrnutí v sobě slučuje všechny důležité zdatnosti: student se cvičí nejen ve **stylizaci** textu (reformulace, kondenzace), ale učí se rovněž **poznávat podstatné myšlenky**, čímž rozvíjí schopnost **kritického hodnocení**.<sup>1</sup>

Shrnutí jsme v našem případě nacvičovali na společném textu (článku). Resumé studenti vypracovali za domácí úkol, v hodině jsme se pak zabývali analýzou jednotlivých verzí.

---

### Nácvik resumé<sup>2</sup>

Zadání:

1. Přečtete si předložený text, ke kterému budete vytvářet shrnutí.
  2. Během čtení si dělejte poznámky na okraj nebo výpisky. Již v této fázi se zamyslete nad tím, jak by šlo sdělení přeformulovat a kondenzovat, a tyto formulace si poznačte.
  3. Vytvořte si diagram, v němž zakreslíte hierarchii a důležitost jednotlivých informací. Díky diagramu si uvědomíte, které informace z textu musí být uvedeny ve shrnutí a které jsou nadbytečné. Pokuste se těchto zjištění držet.
  4. Vytvořte si osnovu a napište shrnutí v rozsahu 7–10 řádků souvislého textu.
- 

---

<sup>1</sup> Srovnej: Filka. *Metodika tvorby diplomové práce*, s. 54.

<sup>2</sup> Autor cvičení Z. Fišer.

Text ke shrnutí:

#### Výuka tvorby textu na vysoké škole<sup>[1]</sup>

Dovednost psát srozumitelně texty s odborným obsahem patří ke klíčovým kompetencím absolventa vysoké školy. Student by měl umět bez problémů napsat referát, studii, recenzi nebo zprávu o projektu na vybrané téma svého vystudovaného oboru tak, aby předpokládaný čtenář jeho textu rozuměl. Tím nemám na mysli popularizaci, zjednodušování, laické převyprávění témat, nýbrž dovednosti kompoziční, schopnosti přehledně látku strukturovat, schopnosti srozumitelně formulovat a správně jazykově vyjádřit myšlenky, postoje, hodnocení atd.

V rozvoji klíčové kompetence umět psát texty napomáhají studujícím osvědčené algoritmicizované návody didaktiky slohu (např. jaký zvolit žánr, na jakém místě v textu uvádět citáty a prameny), poučky z pedagogické psychologie (např. jak efektivně zpracovávat literaturu), knihovnické normy (jak správně citovat) i zákony (např. kdy podle autorského zákona musíme citovat). V poslední době se součástí „řemeslné“ přípravy na psaní stávají rovněž techniky a metody tvůrčího psaní.

Tvůrčí psaní je vědní obor, který popisuje, jakými tvůrčími metodami lze u studujících rozvíjet kompetenci psát smysluplné, funkčně adekvátní texty. Tyto kreativizační metody se snažíme proměnit v techniky psaní. Vzniká tak soubor návodů, jak hledat téma, jak (se) stimulovat k psaní, jak začít psát text a jak u psaní vydržet až do úspěšného konce.

Člověk se při psaní učí naslouchat svým vnitřním hlasům, emocím i myšlenkám, učí se je vyjadřovat přirozeně a tak, aby mu čtenář správně rozuměl a podle toho na jeho texty reagoval. Aby se zasmál, podivil, naříkal nebo nadával, aby něco udělal právě tak, jak pisatel chtěl – zkrátka aby autorovi uvěřil.

Tvůrčí psaní je interdisciplinární obor. Jeho pracovní postupy jsou odvozeny z mnoha humanitních, přírodovědných i uměleckých oborů, z oblasti marketingu – a všude tady 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. Proto by se techniky tvůrčího psaní měly stát součástí výchovy k tvořivému myšlení ve všech oblastech vzdělávání.

Tvůrčí psaní považuje mnoho lidí za něco neodborného, málo vědeckého, za hraní se slovy, psaní básniček nebo vypravování na volné téma. Ano, říkám neskromně: psaní básniček nebo vymýšlení příběhů – ale ne na volné téma. Tvůrčí psaní je psaní řízené. Žádné bezbřehé plácání slovní kaše. Básničky, příběhy, řetězce asociací nebo deníky jsou prostředek, médium, jehož pomocí se učíme pracovat s tím křehkým materiálem, jakým slova jsou. Cvičení technik tvůrčího psaní textů mají pisatele povzbudit, pozitivně motivovat, zbavit ho obav, stresu, zábran, měla by uvolnit jeho smysly pro vnímání vnitřních pocitů a myšlenek. Proto volíme často hravé (herní) postupy, tedy i hru s texty, se slovy, se slohovými útvary, básně i vyprávění.

Zvláště v etapě nácvičky pracovních návyků vhodných pro úspěšné psaní odborného textu je nutné vytvořit v pisatelích pocit sebejistoty, sebedůvěry, stimulujícího tvůrčího napětí a pozitivního očekávání. Krátká textová cvičení zvládne na přiměřené úrovni každý pisatel. Dvojitý přínos z nich má ovšem tehdy, jestliže se naučí svůj výkon patřičně reflektovat. A jestliže autor ví a pozná, co mu daný text přinese, lze očekávat, že se nacvičený pracovní (textotvorný) postup stane součástí jeho myšlenkového tvoření i přístě, až bude řešit skutečný formulační nebo badatelský problém. Techniky tvůrčího psaní jsou technikami tvůrčího myšlení.

Kursy tvůrčího psaní využívají s úspěchem dynamiky malé skupiny: skupina je stimulatorem k práci („když píšou ostatní, nesním zůstat pozadu“), skupina vytváří prostor pro kooperaci („zkusíme to napsat spolu“), skupina poskytuje zpětnou vazbu („jak byste to řekla vy“, nebo „nerozumím ti, nedalo by se to vyjádřit jinak“,). Skupina či dvojice, trojice autorů se může spojit k řešení úkolu, který by jedinec řešil pomalu a děle (tzv. myšlení nahlas).

<sup>[1]</sup> Zbyněk Fišer: úryvek ze série článků o využití technik tvůrčího psaní na vysoké škole, psáno pro Revue Universitas 2005.

Analýza shrnutí:

Strukturu převážně většiny shrnutí je možno rozdělit do tří částí.

- I. Dovednost psát (srozumitelné) odborné texty je představena jako klíčová kompetence vysokoškolských studentů.
- II. Následuje vysvětlení, jak lze tuto schopnost rozvíjet.
- III. Závěrem je definováno tvůrčího psaní (včetně zdůraznění skupinové práce).

Abychom mohli texty lépe porovnat, rozdělili jsme je v následující tabulce podle analyzované struktury:

|   |  |
|---|--|
| Podzimní semestr 2007:<br>1 Edita; 2 Kristýna; 3 Gabriela; 4 Pavel; 5 Tereza; 6 Petra; 7 Eva; 8 Zuzana; 9 Jaromír |  |
| <b>I. PSANÍ (SROZUMITELNÝCH) ODBORNÝCH TEXTŮ – KLÍČOVÁ KOMPETENCE</b>   |  |
| 1   | Každý absolvent vysoké školy by měl umět <b>psát srozumitelně odborné texty</b> .  |
| 2   | Absolvent vysoké školy by měl být schopen <b>produkovat srozumitelné texty odborného charakteru</b> .  |
| 3   | Předpokladem pro zdárné studium na vysoké škole je, že každý <b>student dokáže vytvořit odborný text</b> . Je třeba, aby takovému textu <b>porozuměla</b> i laická veřejnost, přičemž by pisatel neměl z tohoto důvodu svůj text nijak <b>zjednodušovat</b> .  |
| 4   | <b>Dovednost psát srozumitelné texty s odborným obsahem</b> je klíčová pro studium na vysoké škole i pro práci po jejím absolvování.   |
| 5   | Od absolventa vysoké školy se očekává, že bude schopen <b>vytvořit plnohodnotný a srozumitelný text</b> po všech stránkách své jazykové kompetence.  |
| 6   | Pro každého absolventa (studenta) vysoké školy by <b>neměl být problém napsat (odborný) text</b> tak, aby byl <b>srozumitelný</b> čtenáři. Ne <b>zjednodušováním</b> , zlehčováním tématu, ale po stránce kompoziční, díky srozumitelné formulaci apod. Každý takto napsaný text by měl (v některých případech dokonce musí) <b>splňovat určitá daná pravidla</b> – např. citace a s tím spojený autorský zákon atd. |
| 7   | Každý absolvent vysoké školy by měl mít osvojenou dovednost psát <b>srozumitelné texty s odborným obsahem</b> . Ten by měl správně jazykově vyjádřit a strukturovat.   |
| 8   | V článku s názvem <i>Výuka tvorby textu na vysoké škole</i> Zbyněk Fišer vysvětluje a obhajuje tvůrčí psaní jako vědní obor, který má u studentů <b>rozvíjet kompetenci psát srozumitelné texty s odborným obsahem</b> .   |
| <b>II. JAK TUTO SCHOPNOST ROZVÍJET</b>  |  |
| 1   | Při rozvoji této kompetence se lze opírat o poznatky z <b>didaktiky slohu, pedagogické psychologie, knihovnické normy či zákony</b> .<br>Především v poslední době však roste rovněž význam <b>nácviku technik a metod tvůrčího psaní</b> .  |
| 2   | V rozvoji této kompetence mu pomáhají návody <b>didaktiky slohu, poučky z pedagogické psychologie, knihovnické normy a zákony</b> ,<br>Jako i <b>techniky a metody tvůrčího psaní</b> .  |
| 3   | Studentům mohou při psaní pomoci návody <b>didaktického slohu, poučky z pedagogické psychologie, normy, zákony</b><br>a v poslední době i takzvané <b>tvůrčí psaní</b> .   |
| 4   | <b>Techniky tvůrčího psaní</b> se v poslední době stávají <b>součástí „řemeslné“</b> přípravy k psaní textu.   |
| 5   | Co když tomu tak ale není? Jistě má mnoho z nás, zejména na počátku psaní, problémy s tvorbou odborného textu. V rozvoji základní kompetence mohou pisatelé pomoci <b>metody tvůrčího psaní</b> .  |
| 6   | V tomto všem pomáhají autorovi <b>metody tvůrčího psaní</b> .  |
| 7   | K tomuto cíli nám mohou dopomoci <b>návody, techniky a metody tvůrčího psaní</b> .   |
| 8   | -  |
| <b>III. DEFINICE TVŮRČÍHO PSANÍ</b>   |  |
| 1   | Tvůrčí psaní jako <b>interdisciplinární</b> vědní obor se zabývá <b>popisem tvůrčích metod</b> , které pomáhají rozvíjet schopnost psát smysluplné, funkčně adekvátní texty. Velký důraz je přitom kladen na <b>uvolnění smyslů</b> pro vnímání vnitřních pocitů a myšlenek. Techniky tvůrčího psaní jsou zároveň technikami <b>tvůrčího myšlení</b> .   |
| 2   | Při přípravě odborného textu je možné uplatnit techniku <b>automatického textu, mindmapping, techniky řízených asociací nebo reflexe výtvarné činnosti</b> .   |
| 3   | Jedná se o <b>mnohostranný</b> obor, který učí zájemce <b>naslouchat jejich pocitům</b> a následně těmto pocitům rozumět. Metoda tvůrčího psaní je <b>řízená</b> , má předem určené cíle i hranice. <b>Hravé techniky</b> , jako psaní básniček, příběhů a podobně, mohou jejich tvůrce inspirovat a <b>napomoci jim při pozdějším řešení skutečného problému</b> .  |
| 4   | Tyto techniky mají za úkol <b>stimulovat</b> člověka ke psaní, pomoci najít téma apod. <b>Vycházejí z mnoha oborů</b> humanitních, přírodovědných i uměleckých. I když se zdá, že jde v případě tvůrčího psaní jen o hraní se slovy, skutečná podstata je navodit u pisatele <b>pocit sebevědomí a jistoty, uvolnit jeho smysly</b> pro vnímání vnitřních pocitů a myšlenek.   |
| 5   | Řadíme mezi ně <b>např.</b> návody, jak hledat téma, jak stimulovat psaní, jak začít psát text a hlavně, jak vydržet až do úspěšného konce. Tyto metody se pak aplikují v praxi, cílem je pisatele <b>povzbudit</b> , pozitivně motivovat, zbavit stresu, obav, zábran. Proto jsou v tvůrčím psaní voleny metody <b>hravé</b> a často se pracuje ve skupinách.   |

|                   |   |
|-------------------|---|
| 6                 | Podle „laické“ veřejnosti se tvůrčí psaní zabývá pouze psaním zábavných textů, beletrie apod. (tedy neodborné), ale to není zcela pravda. Vždy jde o psaní strukturované, <b>řízené</b> . K napsání textu nám však tyto „básničky“ a různé jiné metody tvůrčího psaní mohou být leckdy ku pomoci. <b>Pomáhají nejrůznějšími způsoby</b> např. vnímat pisatelovy vnitřní pocity, myšlenky atd.   |
| 7                 | Tvůrčí psaní <b>popisuje, rozvíjí a obohacuje metody a techniky psaní</b> . Musíme se naučit přesně vyjadřovat naše myšlenky. Pracovní postupy jsou čerpány z <b>mnoha nejenom vědeckých oborů</b> a mají řešit problémové situace, které mohou nastat při řízeném psaní.   |
| 8                 | Metody tvůrčího psaní používají často <b>hravé</b> postupy, jejichž účelem není produkce slovního balastu, ale <b>uvolnění a budování pocitu sebedůvěry</b> u studenta a budoucího autora odborných textů. Cvičení spočívají v <b>řízených technikách</b> , které mají <b>rozvíjet tvořivé myšlení a současně nabádat k reflexi</b> vlastní činnosti.   |
| + skupinová práce |   |
| 1                 | Tvůrčí psaní je dobré vyučovat v malé skupině, která v sobě ideálně spojuje výhody stimulace k práci, kooperace a zpětné vazby.   |
| 2                 | Stimulátorem k práci může být i tvůrčí psaní ve skupině, které poskytuje možnost využití brainstormingu a asociačních nebo variačních technik. Důležitým momentem je zpětná vazba.  |
| 3                 | Navíc se studenti inspirují mezi sebou navzájem. Jejich vzájemné reakce a diskuse je pak posouvají k rychlejšímu a mnohdy inovativnějším postupům.  |
| 4                 | Nesmíme opomenout ani interakci s kolegy ve studijní skupině, která je nezbytnou součástí nejen vlastní sebereflexe.  |
| 5                 | Skupina je stimulátorem k práci, vytváří prostor pro kooperaci a poskytuje zpětnou vazbu. Nejdůležitější je vytvořit v pisateli pocit jistoty v sebe sama, ve svou schopnost napsat kvalitní text. Jelikož zvládnout metody tvůrčího psaní ještě neznamená vytvořit nějaké „dílo“.  |
| 6                 | Ideální je tvůrčí psaní v kurzech, kde autor nepíše sám, ale má „k dispozici“ kolektiv, který mu poskytuje další možnosti rozvoje jeho myšlenek – zpětná vazba, stimul k práci apod.  |
| 7                 | Techniky tvůrčího psaní mají povzbuzovat a motivovat. Hravou formou se tak získá potřebný pocit sebejistoty, ke které napomáhá i skupinová výuka. Ta zprostředkuje kooperaci a zpětnou vazbu.   |
| 8                 | Zmíněné záměry lze nejlépe dosáhnout kooperací v malých skupinách, kterou kurzy tvůrčího psaní využívají.   |
| 9                 | Předložený text dr. Zbyňka Fišera je úryvkem ze série článků pojednávajících o využití a výuce technik tvůrčího psaní na vysoké škole.<br>V osmi odstavcích seznamuje přístupnou a srozumitelnou formou laického čtenáře nejen s tím, co se pod pojmem tvůrčí psaní skrývá, ale v závěru také nastiňuje některé základní principy s tímto oborem spojené.<br>Neopomíná přitom zdůraznit význam skupinové práce, ani důležitost uvolnění, kterého je docilováno hravým přístupem k práci.<br>V průběhu čtení jsem se zároveň nemohl ubránit dojmu, že zvláště ve střední části text přechází do obranného postoje, jako by autor cítil, že mnoho čtenářů přistupuje k tomuto odvětví literatury s určitým despektem. |

Tuto strukturu jsme zkoumali u dvou seminárních skupin<sup>1</sup>, v prvním případě se jí drželo osm z devíti studentů, v druhém případě téměř všichni (osm studentů). Můžeme proto učinit závěr, že při shrnutích studenti upřednostňují chronologický postup – tedy podávání informací ve stejném pořadí, v jakém se objevili v původním textu.

V této souvislosti se proto nabízí upozornit na shrnutí, které jako jediné ignorovalo výše uvedený postup (ukázka č. 9). Autor tohoto shrnutí (Jaromír) postupuje zcela odlišně:

- nejprve krátce charakterizuje původ a téma článku (autor, výuka TP na VŠ);
- dále představuje strukturu příspěvku (osm odstavců, přístupná forma, TP – definice a principy, skupinová práce);
- nabízí vlastní hodnocení (článek vyznívá jako obrana).

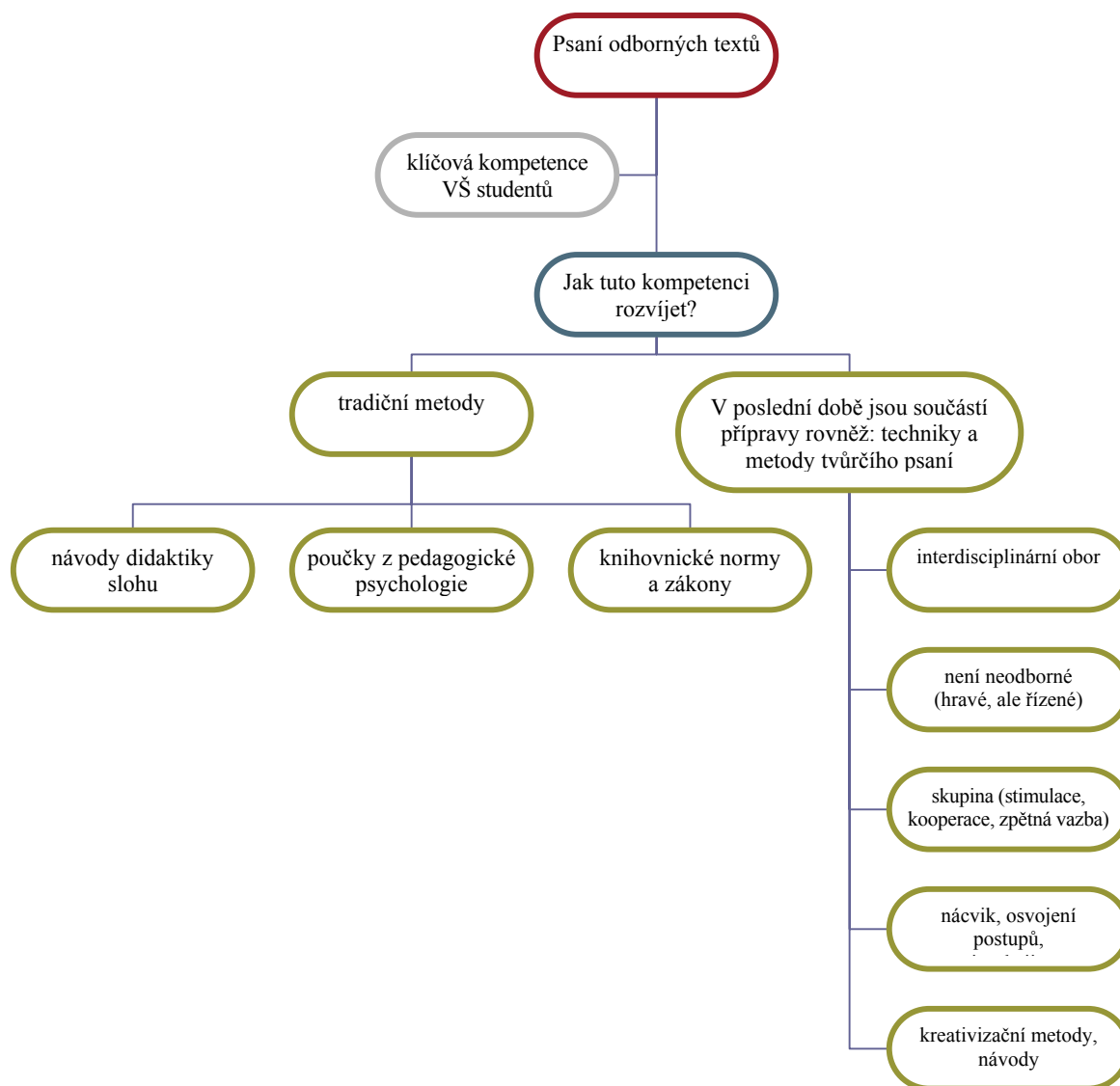
Ačkoliv nelze říci, že by ostatních šestnáct shrnutí bylo chybných a Jaromírovo shrnutí nejlepší (zejména proto, že pouze popisuje téma a strukturu příspěvku, ale nepředává

<sup>1</sup> Tabulka s ukázkami z druhého semináře je umístěna v příloze.

informace obsažené v článku), přesto je vhodné se nad jeho textem zamyslet – jako nad možností použití jiné optiky při pohledu na text a volby odlišného postupu při jeho sumarizaci. Jaromír se na text dívá z větší výšky (v tuto chvíli možná až z příliš vysoké), přesto jeho nadhled oceňujeme. Trocha nadhledu by naopak mohla obohatit shrnutí ostatních autorů, kteří postupovali „s nosem nalepeným přímo na textu“; chybu samozřejmě neudělali, možná ale jenom proto, že toto malé shrnutí nevyžadovalo větší perspektivu.

Analýza nám přinesla ještě jeden poznatek: mnoho studentů věnuje ve shrnutích pozornost skupinové práci na hodinách tvůrčího psaní. V původním textu se tato informace nachází v závěrečném odstavci (jednom odstavci z osmi) a ačkoliv je samozřejmě důležitá, není důležitější než např. informace obsažené v druhém odstavci, které studenti běžně ze shrnutí vypouštěli. Z tohoto důvodu studentům doporučujeme všimnout si hierarchie a významu informací, tak, aby byl ve shrnutích zachován poměr závažnosti jednotlivých sdělení, proto jsme do zadání úkolu přidali krok č. 3 (vytvořte si diagram, v němž zakreslíte hierarchii a důležitost jednotlivých informací), neboť věříme, že názornost diagramu pomůže pisatelům uvědomit si váhu jednotlivých sdělení.

Ukázka diagramu:



### 3.5 NÁCVIK TVORBY INTERPRETAČNÍ ESEJE

V této kapitole uvedeme návrh „vzorové lekce“ zaměřené na **analýzu a interpretaci básní** a tvorbu **interpretační eseje** s využitím technik a cvičení tvůrčího psaní představených na předešlých stranách. 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. Motivace k práci s lyrickým textem
2. Četba nahlas
3. Bezprostřední zážitek z četby vyjádřený automatickým textem nebo clusterem
4. Otázky a odpovědi
5. Ilustrace (k) textu
6. Podněty od kolegů
7. Převyprávění
8. Myšlenková mapa k názvu básně
9. Interpretační esej
10. Hodnocení eseje
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). Vhodně vytvořená dramaturgie lekce nebo bloku se totiž také (neviditelně, ale významně) podílí na dosažení našeho cíle.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Srovnej: Brücknerová, s. 45.



## **Motivace k práci s lyrickým textem**

Motivace je pohonem každé lidské činnosti. Jsme-li motivováni, začneme, vypracujeme a dokončíme naše úkoly v poměrně krátkém čase a s neuvěřitelnou lehkostí. Nejpřirozenější impuls k práci s lyrickým textem pramení z čtenářova zájmu o autora nebo literaturu obecně. Jestliže však takové nadšení chybí, je třeba jej vytvořit.

Motivaci pedagogové obvykle vzbuzují přečtením vhodně zvolené ukázky. Tvůrčí psaní však dokáže k motivaci využít i samotný text, jenž má být předmětem rozboru. Například Kožmín<sup>1</sup> představuje mnoho sémantických her (např. na rekonstrukci závěru, na doplnění přirovnání, na záměnu slov), které mají studenty přivést k aktivnímu vnímání textu. „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, „aby si studenti hráli na básníky, ale naopak si dobře uvědomí, jak nesnadno se vlastně poezie dělá, jak je to těžké vytvořit na malém prostoru textu maximum významů, přesnou myšlenku, vzrušující obraz.“<sup>2</sup> Na podobném principu vlastně fungují cvičení tvůrčího psaní zařazovaná do seminářů české literatury nebo literární teorie vyučovaných na ÚČLK FF MU.<sup>3</sup> 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 zamyšlení nad místem lyriky v jejich životě. Kožmín<sup>4</sup> 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 zkratkou zachycuje jakési esence životních pravd.“<sup>5</sup> Lyrika není nic nadbytečného a elitářského. Oslabení dějovosti, které je pro některé čtenáře poezie pravděpodobně tou největší překážkou, je právě podmínkou „oné zvláštní

---

<sup>1</sup> Tvořivý sloh (např. scénáře 1,2,3). Interpretace básní.

<sup>2</sup> Kožmín. *Tvořivý sloh*, s. 34.

<sup>3</sup> např. Česká literatura 2. pol. 20. stol I, II (CJA044, CJA045)

<sup>4</sup> Kožmín. *Interpretace básní*, s. 149–151.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 150.

zvětšovací optiky lyrické výpovědi<sup>1</sup>. Jen díky pohledu přes tuto „lyrickou lupu“, jsme schopni se zastavit a konečně 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<sup>2</sup> nazvaná „K čemu je podivné myšlení o takových věcech, jako je například literatura“ (četba byla zadána za domácí úkol). Předpokládali jsme, že text (a následná diskuze 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.

---

### Motivace 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 diskuze samozřejmě dotkla i smyslu studia literatury a také jejího místa v našem životě – studenti se vyznávali z obdobných pocitů jako Kožmínovi gymnazisti:

- ☛ 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.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ibid., s. 150.

<sup>2</sup> Janoušek, Pavel. K čemu je podivné myšlení o takových věcech, jako je například literatura. Krátký kurz sebeobrany. *Tvar*, 2005/01, roč. XVI., s. 14–16.

<sup>3</sup> Diskuze v semináři LTTP, 15. 11. 2007.

## 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 (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 zapíšou poznámky k vaší četbě, které se po přednesu stanou předmětem diskuze.
- 

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 přednášce<sup>1</sup> věnoval i Jaroslav Pízl<sup>2</sup>. 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“<sup>3</sup>. Pízl vyzdvihuje „tělovou reflexi“, která v rámci přednesu probíhá, neboť ta „může pomoci zodpovědět otázky, na které čistá teorie odpověď nalézt nemusí“<sup>4</sup>. Jedná se tudíž o legitimní prostředek hledající cestu k interpretaci.

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

---

<sup>1</sup> Téma přednášek na Bitově v roce 1999 bylo *Interpretace básnické skladby*.

<sup>2</sup> 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>>.

<sup>3</sup> *Ibid.*, zvýraznění PP.

<sup>4</sup> *Ibid.*

## **Bezprostřední zážitek z četby vyjádřený automatickým textem**

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.

Pro bezprostřední charakter těchto prvních dojmů doporučujeme zápis formou **automatického textu**<sup>1</sup>. Automatické psaní totiž umožňuje oddělit produkční fázi od korekční, tzn. zaznamenávat asociace volně, bez vědomé kontroly, necenzurovat obsah sdělení a dokonce ani neopravovat gramatické a stylistické chyby.

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

|   |  |
|---|--|
| <p>Jan Skácel – Co zbylo z anděla<br/>Ráno,<br/>pokud jsou všechny stromy ještě obvázané<br/>a věci nedotknuty,<br/>mezi dvěma topoly anděl se vznáší,<br/>v letu dospívá.</p> <p>V trhlínách spánku zpívá.</p> <p>Kdo první na ulici vyjde,<br/>tím zpěvem raněn bývá,<br/>snad něco tuší,<br/>ale nezahlédne.</p> <p>Je zeleno,<br/>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 smutníš 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 porouchaly 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 tichosti pohledu z okna člověk ty fixovaný na každou 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 dešťových kapek ubývá zapomenutých jako mince v kalužích</p> |
|---|--|

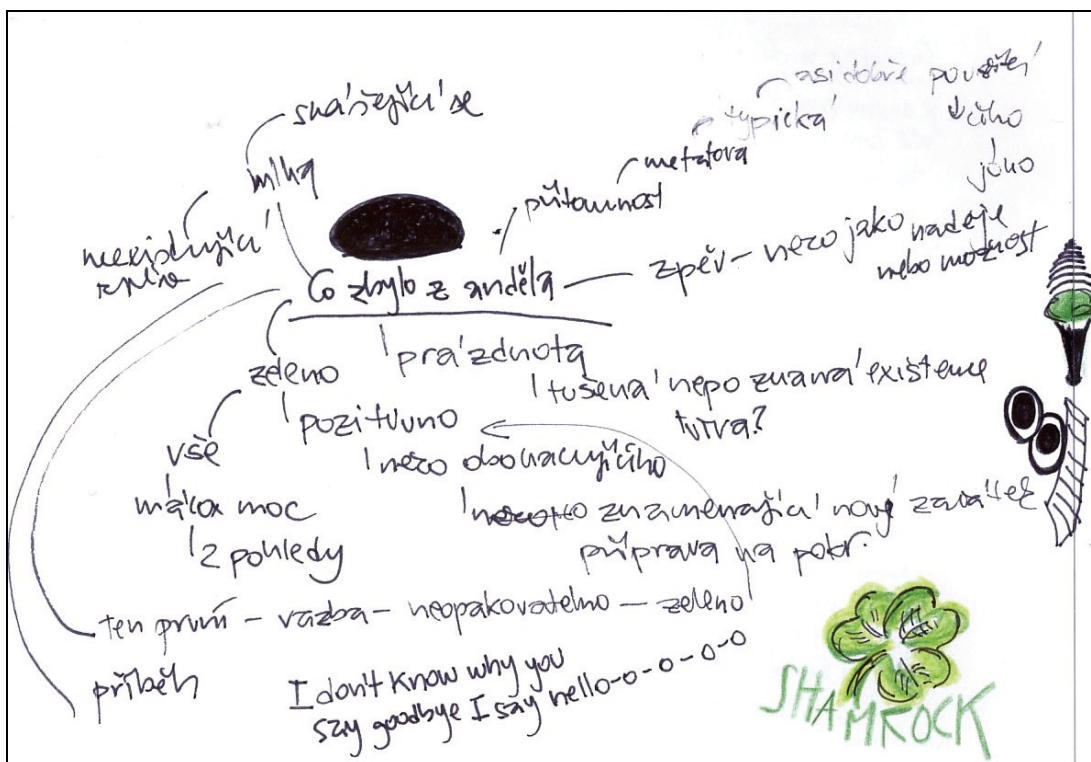
Ukázka automatického textu k básni Josefa Čapka *Píseň* (Aneta):

|  |   |
|--|---|
| <p>Josef Čapek – Píseň</p> <p>Již připozdívá se, truchlivý den<br/>s večerem do náruči noci klesá,<br/>mračný závoj stře se přes nebesa,<br/>jen jedna hvězda, jedna jen<br/>na celém nebi svítí, večernice.</p> <p>Tak daleko, ach daleko je vše,<br/>tak vzdáleno se všechno zdá<br/>jako ta hvězda, jak ta nebesa,<br/>všechno, co daleké a ztracené<br/>v ztracený vzdech náš život mění;<br/>tak daleko je vše! jen moje samota<br/>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, poslední 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 náruči 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 napsané, vězení či jen osamělý básník, básníci jsou přece osamělí, vžívají 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> |
|--|---|

<sup>1</sup> O automatickém textu více v kapitole 2.1 Výchozí pocity a poznatky.

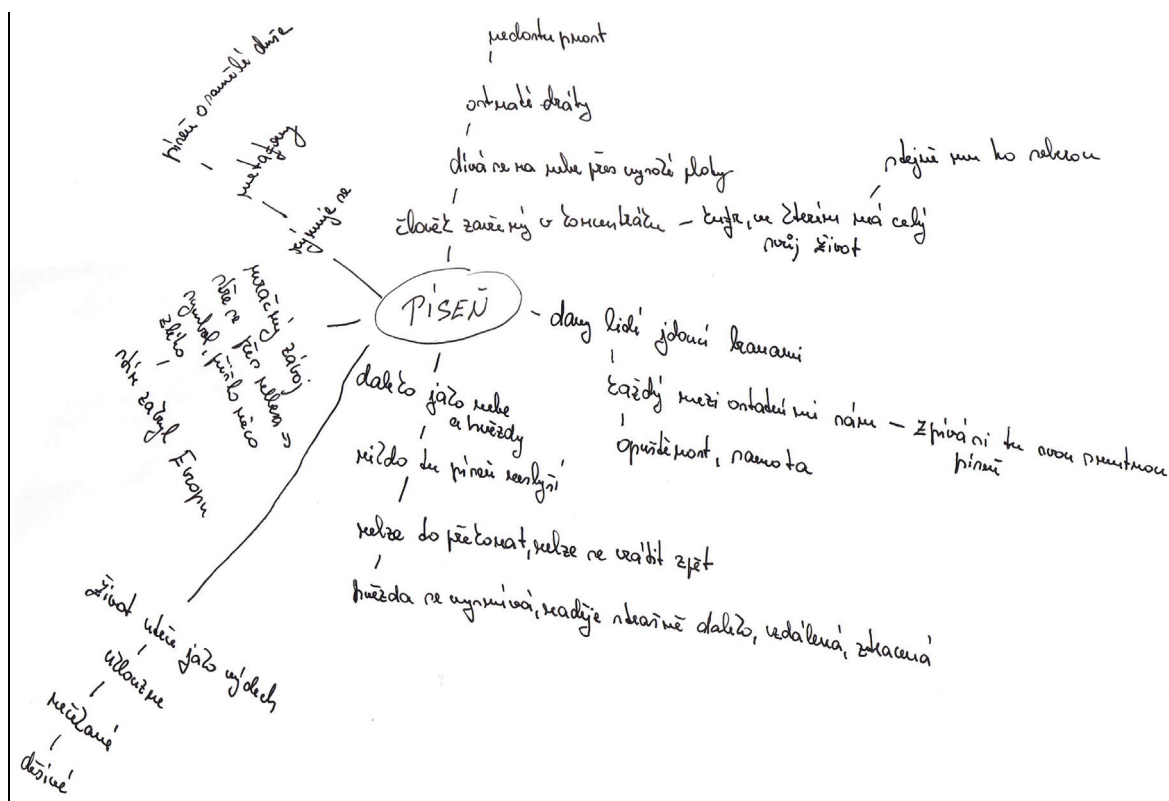
Bezprostřední dojmy z textu můžeme ale zaznamenat také formou **clusteru**<sup>1</sup> k názvu básně. Asociace jsou v tomto případě řízené (klíčovým slovem) a samotný postup je založen na využívání práce obou mozkových hemisfér: nejprve je zapojená pravá hemisféra, jež vytváří co největší počet asociací (tedy cluster), pak se do práce zapojuje levá hemisféra, která tyto asociace rozumově zpracovává. Postup je výhodný právě pro to, že dává prostor i pravé hemisféře. Jsou-li asociace umístěny na papíře, lépe se nám s nimi pracuje.

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



<sup>1</sup> O clusterech více v kapitole 2.3 Hledání, zpřesňování a formulace tématu: Clustering.

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



### Srovnání automatického textu a clusteru k názvu

Clustery 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 útky 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 nechce 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.

## Otázky a odpovědi

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

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

---

### Otázky a odpovědi

Zadání:

Přečtěte si báseň s ohledem na následující otázky:

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 запиšte a pokuste se je analyzovat (zdůvodnit).

---

Ukázka odpovědí k básni *Co zbylo z anděla*<sup>1</sup>:

1.  
*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.  
*Majka*: Má chuť mateřského mléka a ovoce. Báseň mi připadá taková zdravá.  
*Lenka*: Mléčnou. Mléko je ranní nápoj neдрáždivé chuti – stejně jako tento poklidný text.  
*Dana*: Asi nějakým způsobem hořkosladkou. Nevím přesně, jak to popsat, ale asi jako hodně silnou (s vysokým obsahem kaka) čokoládu, 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.  
*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.

---

<sup>1</sup> Majka a Lenka (náměšťská dílna); Dana (Literární teorie a tvůrčí psaní, podzimní semestr 2007).

4.

*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.

*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.

*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.

*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.

Otázky mohou být samozřejmě různé. 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 diskuzí, v níž se např. pokusíme zjistit, proč jsou některé odpovědi identické.

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



## Ilustrace (k) textu

Toto cvičení využívá k porozumění psaného textu neverbální – výtvarný kód<sup>1</sup>. 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 dokonalé 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<sup>2</sup>:

- Ilustrace přináší možnost rozvíjení vizuální představitivosti, **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 básně**. Vyjadřovala první dojmy a pocity. (Jarmila)

Shrme-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.

---

### Ilustrace (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, jenž 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 doposud nedokázali pojmenovat?
- 

<sup>1</sup> O využití výtvarných technik v tvůrčím psaní více v kapitolách: 1.2 Tvůrčí psaní: Přesahy tvůrčího psaní: Arteterapie, Výtvarná výchova; 2.5 Sběr nápadů a podnětů: Vyjádření výtvarnými prostředky a inspirace výtvarným uměním.

<sup>2</sup> Části reflexí zvýraznila PP.

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



zelenou trávu, jež je vším, 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

Autorka ilustrace: Dana



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.

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

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), ponuřost, deprese, strach.

Máme-li k dispozici více ilustrací jedné básně (v našem případě od studentů z různých semestrů), 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:

Pomohla vám ilustrace při psaní interpretace?  
Pokud ano, jak?  
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 „uvažuje nahlas“ a 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.

Výše zmíněný 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**. Ilustrace umožňuje **opětovné prohlížení a nacházení nových poznatků**.

## Podněty od kolegů: „kolující list“ a „poetické fórum“

V další fázi využijeme potenciál kolegů (spoluúčastníků semináře) a zaměříme se na čerpání podnětů z jejich hlav. Nabízí se dvě varianty tohoto úkolu:

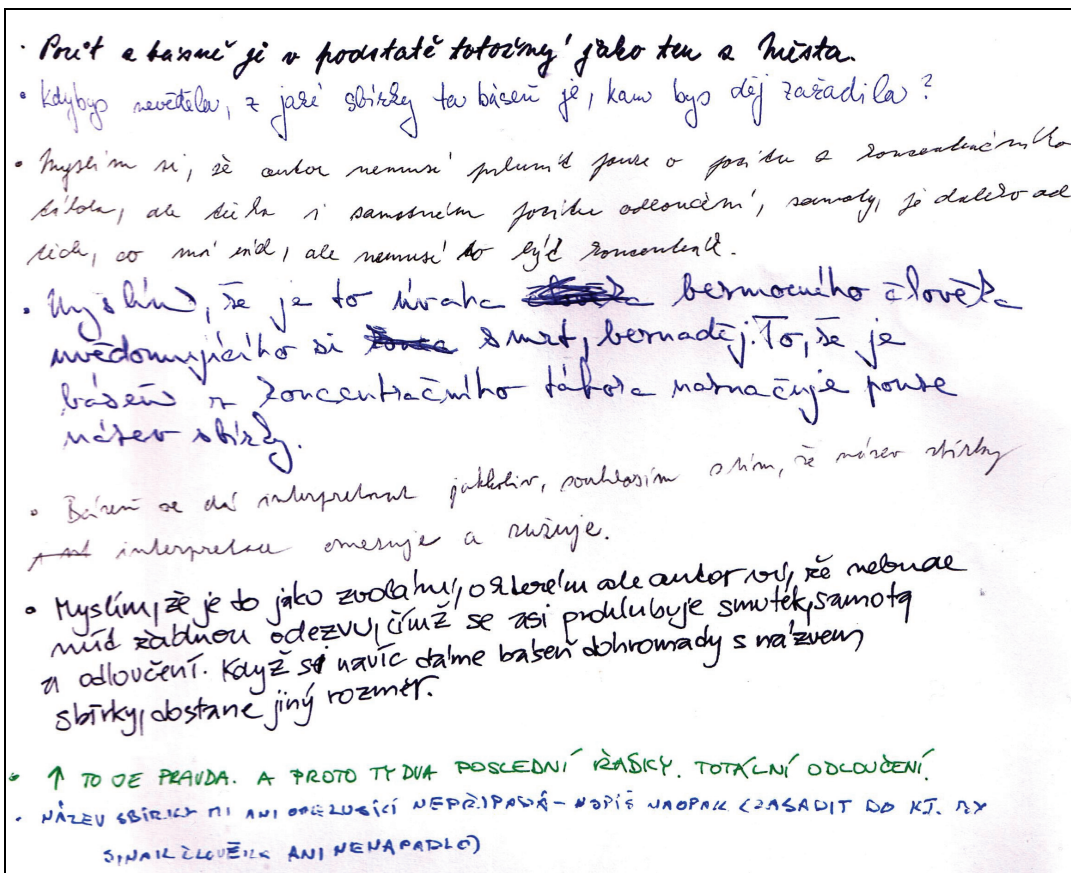
1. Kolující list (studenti si posílají list papíru, na který píší své podněty).
2. „Poetické fórum“ (studenti diskutují o básních na internetu).

### „Kolující list“<sup>1</sup>

Zadání:

1. Vezměte si prázdný papír A4 a přepište na něj text básně, kterou chce interpretovat.
2. Papír dejte svému sousedovi po pravé straně, případně i s vaší 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/a), otázku k básni (na co bych rád/a znal/a odpověď), komentář k ilustraci (proč se mi ilustrace ne/líbí 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, přečtěte si tyto poznámky a zřetelně (např. zvýrazňovačem) si vyznačte ty nejpřínosnější z nich, poté vytvořte krátké shrnutí, které přečtete ostatním. Pokud z následné diskuze vzejdou další podněty, poznamenejte si je na stejný papír.

Ukázka z kolujícího listu k Čapkově *Písni*:



- Píseň a básně ji v podstatě totožný jako ten a místa.
- Kdybyz nevěděla, z jaké sbírky tato básně je, kam bys děj zařadila?
- Myslíš si, že autor nemusí psát o psání a koncentraci v této době, ale třeba si samostatně psaní odložit, rovněž je daleko od těch, co má rád, ale nemusí to být koncentrací.
- Myslíš, že je to hračka ~~bez~~ bezmocného člověka uvědomujícího si ~~svou~~ smrt, bernaděj. To, že je básně v koncentracního tématu matracije podle některých sbírek.
- Básně se dá interpretovat jakkoliv, používám o něm, že má rád sbírky ~~pro~~ interpretaci emoce a ruzuje.
- Myslíš, že je to jako zvolání, o které ale autor ví, že nebude mít žádnou odezvu, čímž se asi prohlubuje smutek, samota a odločení. Když se navíc dáme básně obhromady s názvem sbírky, obstane jiný rozměr.
- ↑ TO JE PRAVA. A PROTO TY DVA POSLEDNÍ ŘÁDKY. TOTÁLNÍ ODLouČENÍ.
- NÁZEV SBÍRKY NI ANI OBLUČENÍ NEPŘIPADÁ - MŮJŠE NAOPAK ZAŘADIT DO KJ. NEJŠINAIL ZLOUČEK ANI NEVAPADLO

1 Cvičení bylo představeno ve druhé kapitole, jako kolektivní metoda sbírání nápadů (2.5 Sběr nápadů a podnětů, Brainwriting „Kolující list“)

## „Poetické fórum“

Zadání:

1. V diskuzním 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/a),
  - otázku k básni (na co bych rád/a znal/a odpověď),
  - komentář k ilustraci (proč se mi ilustrace ne/líbí 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 diskuzního 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
- ☛ Konec se už blíží, všechno uteklo moc rychle, vše je pomíjivé. Na konci zůstává sám se svým steskem. Je v tom melancholie. Když si s tím člověk dá dohromady ten koncentrační tábor, tak to získá trochu jasnější obrysy – motiv blížíci se smrti a lítosti, že opustí svůj život, který je od něj daleko. Vloženo: 25. 4. 2007 17:59, Jitka
- ☛ Z díla čiší pocit marnosti všeho. Všechno je pryč, jediné, co člověku zbývá, je on sám. Báseň je smutným uvědoměním si samoty, ve které zůstal sám se sebou. Vloženo: 25. 4. 2007 21:30, Dominika
- ☛ Rýmové uspořádání je zajímavé. Spojují se mi tam pojmy jako 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
- ☛ Hm, to se nedá, interpretovat pocity někoho, kdo byl v koncentračním táboře. Vězen se dívá z okna a vidí černé nebe, které je jako jeho nálada, jako jeho nynější život. Ale taky tam svítí večernice, něco světlého ve tmě, naděje, že třeba vyvázne a vrátí se domů. Ale je to jen hrozně malá naděje - tak malá, jako je jedna hvězda na nebi. Druhá strofa vyjadřuje beznaděj nad tím, jak je všechno neskutečně daleko. Vloženo: 27. 4. 2007 12:46, Hedvika
- ☛ Popis samoty uprostřed usínající přírody. Moc se mi ta báseň líbí. Jemně filozofická, působivá, výstižná. Po přečtení člověk pochopí, co tím autor chtěl nejspíš vystihnout, jakou náladu a sžije se s tím. Vloženo: 27. 4. 2007 21:05, Helena
- ☛ Obrací se k Večernici jako ke světlu, symbolu naděje, předmětu udávajícímu směr... Vloženo: 28. 4. 2007 12:19, Martin
- ☛ Je mu smutno. Den byl truchlivý, klesá do náruče noci, jako by byl unaven... A noc?... Ještě víc na člověka dolehne jeho osamělost a to, jak vzdálený je život a každá věc, kterou předtím žil. Vloženo: 28. 4. 2007 19:00, Hana
- ☛ Člověk je strašně sám, je mu smutno, moc smutno, ale občas ještě uvidí nějaký záblesk naděje, což symbolizuje právě večernice. Vloženo: 29. 4. 2007 10:53, Jitka
- ☛ 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, přizpovídá se – den i život... Vloženo: 2. 5. 2007 22:35, Jana

Ukázka výpisků z fóra s osobním komentářem (tučně):

Jarmila: Napadlo mě, že by anděl mohl symbolizovat mlhu.

**To je dobrý postřeh, který dále rozvíjejí ostatní...**

Jitka: Já mám z té básně pocit něčeho nového, co teprve přijde, je to nový den, který začíná, a nikdo neví, jak se bude vyvíjet, protože je jen na nás, jak s ním naložíme. Taky z básně cítím chlad rána, když ještě pořádně nevyšlo slunce. (Ani nevím proč, jsou to jen pocity.)

**Je možné, že je to záměr autora, jelikož přichází nový den a nové jaro, ale já osobně cítím spíš z básně postesk, že něco končí... Už tím slovem: zbylo.**

Helena: Obrázek k básni na mě působí dosti pochmurně. Já si při té básni představuji dlouhou alej vysokých zelených stromů a uprostřed mezi dvěma stromy se vznáší ten anděl, nepatrně zahalen ranní mlhou, ale slunce vystupuje výše a výše a čím výše slunce vystupuje, tak se anděl postupně ztrácí a s ním i mizí tajemství noci.

**Tajemství noci – opravdu krásné pochopení básně, tudíž samotný anděl by symbolizoval tajemství noci, velmi zajímavá interpretace. Nevím, jestli musí jít zrovna o alej, když jsou zmíněny dva topoly... je možné, že ano, jelikož se nejspíše jedná o město, ale je také možné, že ty topoly jsou daleko od města a básník v básni překračuje**

#### hranice...

Martin: Jediné čeho jsem si všiml, je to, že jak je napsáno: v trhlinách spánku zpívá, tak je to umístěno vlastně v pomyslné trhlíně té básně. **Zajímavé je, že „v trhlinách spánku zpívá“ je opravdu ne zrovna v pomyslné trhlíně, ale spíše v pomyslném předělu básně.**

Hana: A to že jsme raněni tímto křikem, mi připomíná spíš tu naléhavost a neobvyklost toho, že se NIC neděje. **Zdá se mi moc kontrastní použití slova křik – jelikož cítím spíš něco velmi harmonického z toho zpěvu, ale jinak bych souhlasila s tím, co píše Hana.**

Jana: Čistě subjektivní pocity z básně: Noc, kdy anděl bděl nad lidmi a lidskými příbytky, končí. Je unavený a sám dospívá – možná viděl za tu noc moc nehezkých věcí, možná musel zachraňovat moc lidí, proto je tak vyčerpaný. Zpívá nějakou tesknou melodii, která první ranní chodce rozechvívá. V tomto úseku básně je krásně vystižena prchavost okamžiku, chvíle, kdy něco cítíme, ale nedokážeme to definovat. Dojem z této chvíle, který se jeví zpočátku tak intenzivní, se bohužel zase rychle ztrácí. Ten ranní chodce se na zlomek vteřiny možná zarazil a zastavil, možná chtěl popřemýšlet – o sobě, o světě – co kde změnit a dobrého vykonat. **Pěkné a ucelené podání, zajímavé zaměření na chvíli, prchavost okamžiku – to je myslím Skácelovi velmi blízké, myslím, že jde o správný směr.**

(autorka výpisků a komentářů: Adéla)

Na základě takto získaných názorů se studentka pokouší korigovat vlastní nazírání básně:

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. Díky interpretacím jsem zjistila, že je možné báseň chápat jenom jako ráno, ale myslím, že je možné v básni vidět i ten protiklad zimy a jara, i přesto, že není naznačen explicitně – je tam ten protiklad obvázaných stromů a zeleně, také toho klidu a ticha a pozdějšího případného hluku. Skácel také často používá paralelně více významových rovin a obzvláště motivy ročních období se často objevují. Myslím proto, že implicitně se v tom popisu kontrastu zamlženého bílého rána a zeleně nadcházejícího dne dá vnímat i kontrast odcházející zimy a nastávajícího jara. Když teď o tom uvažuji, tak možná ne až tak implicitně, jelikož právě jedině na jaře (max. na podzim – ale to už zase není ta zeleň tak svítivá) dochází k spojení ranní jinovatky (tak tedy chápu pojem – obvázané) a zeleně svěží trávy po ránu. (Adéla)

Předností internetového fóra je časová neomezenost diskuze. V diskuzním fóru může probíhat nekonečná virtuální polemika i mimo výuku. Přes nesporné výhody moderní techniky se ale pro tuto aktivitu zdá být vhodnější 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.

I v případě tohoto cvičení jsme výsledky použité metody ověřili zpětnou vazbou.

Po dokončení interpretační eseje jsme studentům položili tyto otázky:

Pomohly vám při psaní interpretace příspěvky od kolegů?

Pokud ano, jak? Co jste si z jejich názorů vypůjčili?

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 různě početné názorové proudy, upozornily interpretující na možnost jiného řešení. Pisatelům samozřejmě pomohly i příspěvky, které nic nového nepřinesly – pisatelé si díky nim ověřili správnost svých postřehů. Radost přinesl i malicherný příspěvek (i ten je totiž součástí spolupráce):

- ☛ Potěšilo mě, že mi tam Adéla napsala, jaký typ akrostichu to je, neboť se mi to nechtělo hledat. (Jana)

## Převyprávění

Do procesu hlubšího pochopení výchozího textu lze zapojit také textová, zejména reformulační cvičení. Z hlediska cíle, který potřebujeme dosáhnout (tedy pochopení textu), se zdá být nejvhodnější 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 báseň je podnětem k další tvořivé práci, zmiňuje také Kožmín v *Interpretaci básní*<sup>1</sup>. Uložil svým žákům, aby vytvořili k básni K. H. Máchy *Hoj, byla noc!* scánář nebo např. aby Mikuláškův text *Žena-kamínek* převedli do výtvarné podoby. Doporučený postup takto komentuje: „Orientace na sám text a jeho promýšlení z hlediska jiného druhu umění má velikou heuristickou cenu i zpětně pro vlastní interpretaci textu.“<sup>2</sup>

---

### Převyprávění

Zadání:

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

---

#### Ukázka 1: 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 zamlžené ticho. Mezi spaním, ani o tom nevěda si prozpěvoval. Slunce začínalo vycházet a první chodec vyšel na ulici. Byl raněn tím zpěvem. Cítil tu tesknotu 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 travu. 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)

#### Ukázka 2: Převyprávění básně Josefa Čapka *Piseň*

Na ostatný 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 zahradničili, 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)

---

<sup>1</sup> Kožmín. *Interpretace básní*, s. 174–176.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 175.



Podářilo se mi ještě na chvíli proklouznout na dvůr. Večer se chýlil ke konci a noc začínala svou vládu. 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)

Získáme-li několik verzí převyprávění jedné básně (opět od studentek z různých semestrů), 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 nerozumím, 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, zvýraznění PP)
- ☛ 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, zvýraznění PP)
- ☛ 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 do básně, které v ní vůbec nejsou.

Za zmínku stojí též atmosféra, jež je v hodině vytvořena četbou dramatictějších příběhů k ilustracím promítaným na plátně:

- ☛ Při čtení textů a promítání obrázků některých mých kolegů mě mrazilo v zádech. (Jitka)

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.

## 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 obsáhlých poznatků na jeden list papíru A4, nejen stěžejních dat, ale i detailů, včetně hierarchie mezi nimi. Mapy nám takto umožní koncentrovat se na problém, zorientovat se v něm, objevit nové cesty a řešení.<sup>1</sup> Takové resumé je vhodným podkladem k tvorbě interpretační eseje.

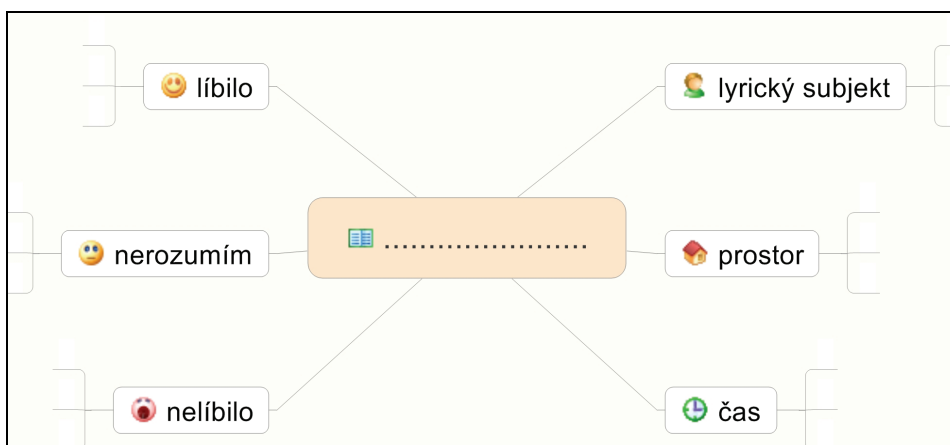
---

### 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 použijte větve dalších úrovní. Jednotlivé údaje můžete zapisovat slovně i obrázkovou podobou (dle autora této techniky, Tonyho Buzana, je záznam obrázkem výhodnější – má hodnotu tisíce slov). Používejte barvy.
- 

Návrh myšlenkové mapy k názvu básně<sup>2</sup> (název 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 nápady k tématu.)

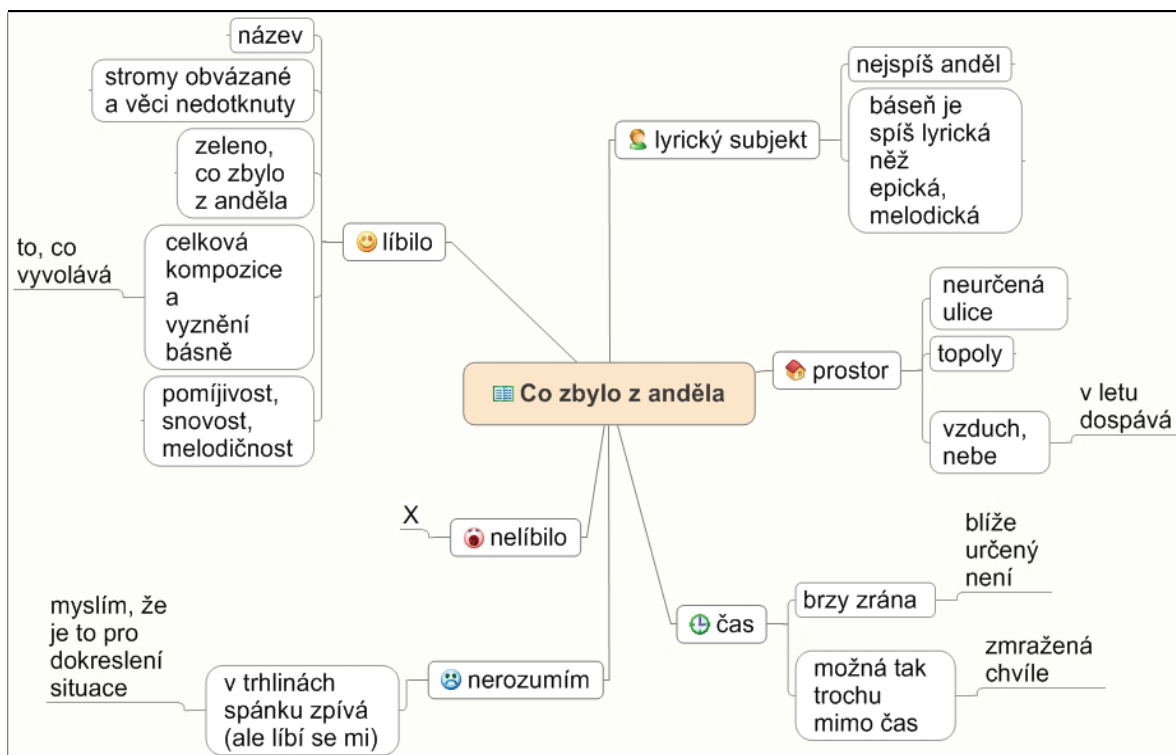
Ukázka myšlenkové mapy k básni *Co zbylo anděla* (autorka Dana<sup>3</sup>):

---

<sup>1</sup> O technice myšlenkového mapování více v kapitole 2.4 Plánování vědecké práce (Myšlenková mapa).

<sup>2</sup> Návrh je vytvořen v programu Mind Manager. K tvorbě map ve výuce není samozřejmě žádný software zapotřebí, zde jsme jej použili pro lepší čitelnost a přehlednost.

<sup>3</sup> V programu Mind Manager realizovala autorka.



Vhodným doplňkem k mapě sumarizující text by byla mapa sumarizující znalosti o charakteru poetiky autora<sup>1</sup>, jejíž vyplnění by přimělo čtenáře k samostudiu sekundární literatury.:



Výsledky takového studia by byly pro závěrečnou esej jistě přínosné.

<sup>1</sup> V programu Mind Manager realizovala PP.

## **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. Ať už nám toto řešení může připadat středoškolské, odpovídá potřebám většiny našich studentů, kteří bohužel na vysokou školu přicházejí nevybaveni těmito znalostmi a dovednostmi. Je obecně známo, že nácvik tvorby textu na střední škole je opomíjen, přestože písemná slohová práce je součástí maturity z českého jazyka. Můžeme doufat, že nová reforma v podobě rámcových vzdělávacích programů přinese vylepšení tohoto stavu.

Studentům jsme poskytli následující handout, 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 analyzované 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?*<sup>1</sup>  
Kožmín interpretaci chápe jako „pokus zachytit živý významový pohyb básně“<sup>2</sup>.  
Elementárním příkladem jsou rozborů budované na polaritním principu.
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. Mítríka<sup>3</sup>):

1. Neanalyzovat jen izolovanou část, nýbrž vždy přihlížet k textu jako celku
2. Vlastní názor na báseň porovnat s nápady ostatních.
3. Nechtít všechno 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 specifickou, tak specifickou jejího strukturního působení.

Každá báseň nese své zcela individuální poselství, je jedinečná, konkrétní, objevená, takže interpretovat znamená vždy také být „**zasažen**“ jejím sdělením.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Kožmín, Zdeněk. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 161.

<sup>2</sup> Ibid., s. 152

<sup>3</sup> Ibid., s. 152, upraveno autorkou.

<sup>4</sup> Ibid., s. 151.

## Hodnocení eseje

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

---

### Hodnocení eseje<sup>1</sup>

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 vašeho 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).


Komentář pište na zvláštní list.


Číslicemi nebo jinými symboly zřetelně označte, ke které pasáži se vaše připomínky vztahují.

Hodnocení podepište a předějte autorovi textu.


Podle potřeby své poznámky okomentujte.


#### 1. Jazyk a styl – červená barva

 Rovnou čarou označte zdařilé pasáže.

 Vlnovkou označte místa, která by potřebovala jazykovou / stylistickou korekci (vysvětlete jakou).

#### 2. Kompozice a struktura textu – zelená barva

 Rovnou čarou označte místa, která by měla být rozpracována.

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

#### 3. Další komentář

Podle potřeby přidejte jakýkoliv komentář.

Napište **krátké slovní zhodnocení** práce jako celku.

Jak jsme již zdůraznili v kapitole věnované přímo hodnocení:

- 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

---

<sup>1</sup> Postup je variací cvičení *Strukturovaná zpětná vazba* (viz výše, kap. 3.1 HODNOCENÍ: Cvičení zaměřená na hodnocení textu).

nedostatky snáz a rychleji. Pochopení této výhody dokládají i reflexe autorů interpretačních esejí<sup>1</sup>:

- ☛ 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<sup>2</sup>. 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.“<sup>3</sup>

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 dotazník složený z devatenácti otázek (např. Je obsah všech vět srozumitelný? Ano – ne. Pokud napíšete ne, označte v textu nesrozumitelné věty).

---

<sup>1</sup> Ze semináře LTTP, jarní semestr 2007.

<sup>2</sup> Škodová, Svatava. Procesuální přístup k písemným slohovým pracím. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 12–19.

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 15.

## Druhá verze eseje

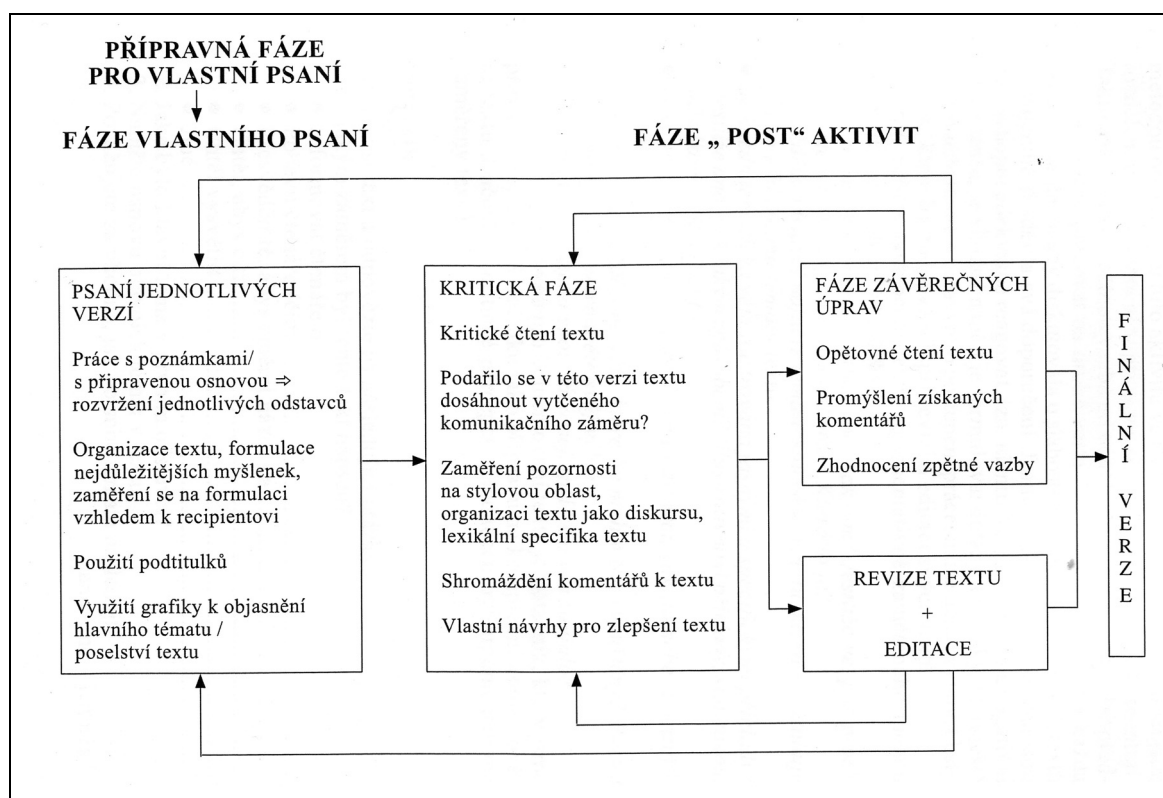
Na základě hodnocení ze strany kolegů studenti vypracují (opět za domácí úkol) druhou verzi eseje, kterou teprve odevzdají svému učiteli. Navržený postup je výhodný i pro učitele, který nemusí pročitat první verze, jež přirozeně bývají nedokonalé. Proces vracení textů se tak významně zkrátí, což jistě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

### Druhá verze eseje

Zadání:

Na základě hodnocení kolegů a informací získaných v diskuzi 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<sup>1</sup>:



<sup>1</sup> Ibid., s. 14.

## Shrnutí

V příspěvku byl představen postup složený z jedenácti kroků, jenž má pomoci při analýze a interpretaci lyrického textu a tvorbě interpretační eseje. Jak již bylo řečeno, zvolená cvičení jsou jen ukázkou možných metod. Proces poznávání textu může být zkrácen i prodloužen – vše v závislosti na cíli, který 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 vztah

- 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. (Jitka)

Jestliže představený postup vede k napravení studentů během několika vyučovacích hodin, nemohla by být podobná cvičení zařazena i na jiných stupních vzdělávání? Takové aktivity by přiblížily žáky k poezii přirozenou a příjemnou cestou. Nejedná se o žádnou zázračnou metodu – pouze o sled několika jednoduchých úkolů.

Zároveň zde můžeme upozornit na přesahy této metody a tvůrčího psaní jako takového do různých oborů. Jak bylo demonstrováno v úvodní kapitole, tvůrčí psaní má interdisciplinární charakter, čerpá podněty z mnoha odvětví lidské činnosti (humanitně i přírodovědně orientovaných), a proto ve zpětném procesu dokáže svými výsledky mnohá odvětví obohatit (často několik oborů současně).

Postupy představené v tomto příspěvku jsou samozřejmě cenné pro didaktiky (nejen literatury a slohu), zároveň však pro literární teoretiky, neboť zkoumají a odkrývají principy a faktory spojené s tvorbou textu. Tvorba textu v sobě ukrývá jak dovednosti pisatele (autora) konstruovat text, tak analyticko-interpretální kompetence, které autor užívá při hodnocení právě vytvářeného textu. Tvůrčí psaní nabízí možnost jakéhosi „převtělení“ do role autora, nejen pro autentický prožitek „autorství“, ale také z výzkumných důvodů – ať už pro didaktické nebo literárně-teoretické účely.



## 4. PREZENTACE ODBORNÉHO TEXTU

Ústní prezentace odborného textu je obvyklým a mnohdy nezbytným doplňkem vědecké práce – odborníci o svých poznatcích diskutují, výsledky vědeckého bádání jsou veřejnosti představovány formou přednášky nebo referátu, diplomová práce musí být ústně obhájena apod. Prezentace může být též přímým výstupem vědecké práce – např. referát primárně vytvořený pro přednes ve výuce.

Ve všech mluvených útvarech odborné povahy autor podává informaci o badatelských výsledcích, které předtím dlouze písemně zpracovával. Ani v nejmenším se však nedá říci, že autor *pouze* předčítá zjištěná fakta. Ústní prezentace musí reflektovat rozdíly mezi psanými a mluvenými komunikáty. Rozdílné prvky se týkají nejen kompozice, ale i celého jazykového plánu.<sup>1</sup>

Vzájemný poměr mezi odborným komunikátem mluveným a psaným se vyvíjí. Jazyk vědy se primárně pojil s psanými komunikáty, dnes se ale zvyšuje podíl komunikátů mluvených. Zájem o jazyk vědy se přesouvá k zájmu o komunikaci ve vědě. Dnešní vědecká komunikace se tak vymyká ucelenému systému deskripce, neboť neodpovídá jednotné definici vědeckého jazyka, kterou vytvořila pražská lingvistická škola. Jsou to právě mluvené komunikáty, jež narušují dosavadní homogenost odborného stylu<sup>2</sup>.

**Prezentace, argumentace a komunikace vůbec se proto stávají dalšími z klíčových kompetencí vědce.** Osvojení a rozvíjení těchto kompetencí považujeme za nezbytné nejen pro vědeckou práci, ale jakoukoliv tvůrčí činnost. Byla by jistě škoda zbytečně snižovat úroveň odborné práce a celého vědeckého snažení jenom proto, že text nezvládneme reprezentativně představit posluchačům.

Závěrečná kapitola bude věnována rétorice a návodům, jak vytvořit ústní prezentaci odborného textu a jak text úspěšně prezentovat. V porovnání s předchozími dvěma kapitolami je tato část méně podpořena ukázkami ze seminářů a reflexemi studentů. Je tomu tak z toho

---

<sup>1</sup> **Kompozice** mluveného odborného textu je samozřejmě jednodušší než u textů psaných. **Horizontální členění** má podobnou stavbu jako v psaných textech – úvod slouží k navázání kontaktu přednášejícího s posluchači, závěr shrnuje a má složky kontaktní. **Vertikální členění** textu má ale omezené možnosti, proto jsou např. odkazy na literaturu zjednodušeny, vedlejší poznatky se pouze naznačují, autor užívá více příkladů, aby byl jeho výklad názornější. **Spisovnost** odborného vyjadřování je závazná též pro projevy mluvené. Ve větší míře se však v mluvených textech objevuje hovorové zbarvení, dokonce některé nespisovné rysy. V rovině **větné stavby** nacházíme další odlišnosti: souvětí je (paradoxně) delší, jednoduchá věta kratší, vyjadřování má redundantní rysy (opakování, vsuvky, výplňková slova), vyskytuje se ale i elipsa (kondenzační prostředek). **Morfologická** specifika odborných textů (např. vysoký podíl substantiv, předložek, pasiva apod.) jsou obdobná jak v projevech psaných, tak mluvených. **Lexikálně** jsou psané projevy terminologicky nasycenější, v mluveném projevu jsou termíny doplněny výrazy profesními, jsou též omezeny faktografické údaje. Diferenciace odborných projevů na mluvené a psané není tudíž založena jen na užití rozdílného kódu (Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 154–161).

<sup>2</sup> Čmejrková – Daneš – Světlá. *Jak napsat odborný text*, s. 17–20.

důvodu, že v seminářích psaní zaměřených na tvorbu odborného textu (kde jsme „testovali“ soubory cvičení představené v předchozích kapitolách) jsme se tématu prezentace mohli věnovat jen okrajově.<sup>1</sup> Rádi bychom tedy zdůraznili jiný způsob vnímání úkolů v této kapitole:

1. Cvičení představená v této kapitole jsou **návrhy úkolů** zaměřených na nácvik prezentace textu, které mohou být realizovány např. v seminářích rétoriky.
2. Ačkoliv tyto návrhy nejsou ilustrovány ukázkami a posouzeny reflexemi, je většina úkolů v této knize již zhodnocena, neboť se ve velké většině případů jedná o **variace úkolů** z druhé a třetí kapitoly této práce. Rozhodli jsme se tyto informace neopakovat, ale odkázat čtenáře k příslušným kapitolám.
3. Soubor cvičení by měl být vnímán jako **malá ukázka možných variací**. Jsme si vědomi toho, že soubor není reprezentativní, může být značně rozšířen, a počítáme s tím, že si jej čtenáři rozšíří o cvičení z jiných míst této knihy.

---

<sup>1</sup> Obvykle jsme do závěrečného bloku zařadili jedno cvičení zaměřené na nácvik vyjadřování a argumentace a doplnili jej formulací zásad prezentace odborného textu.

## 4.1 MINULOST A SOUČASNOST RÉTORIKY

Jestliže si v současné době uvědomujeme nezbytnost rozvíjení komunikačních kompetencí, schopností argumentovat a prezentovat své poznatky, nezdůrazňujeme tím žádné nové dovednosti. Rétorika – soustava poučení, jak se dobře a přesvědčivě vyjadřovat – byla základem vzdělanosti po dlouhá staletí.<sup>1</sup> Kraus v úvodu knihy *Rétorika v evropské kultuře*<sup>2</sup> zmiňuje neměnnost obsahu pouček a terminologie učebnic rétoriky, která trvá již dva a půl tisíce let. Tak silný je odkaz klasických děl tohoto oboru, tedy Aristotelovy *Rétoriky* (kolem 320 př. n. l.), Ciceronova dialogu *O řečníkovi* (55 př. n. l.) a Quintiliánových *Základů rétoriky* (konec 1. stol.). I v této neměnnosti však autor spatřuje náznaky dějinného pohybu: „Do rétoriky jako do praktické soustavy návodů k účinnému sdělování pronikají úvahy soudobých filozofů i myslitelů zabývajících se jazykovým i literárním stylem, logikou argumentace, psychologii přesvědčování, výchovou budoucího vzdělance.“<sup>3</sup>

Podstatnější projevy raného vývoje jsou patrné v samotném procesu přijímání rétoriky a jejích poznatků. Od antiky zaujímal tato disciplína v evropském školství výlučné postavení – v soustavě základního školního vzdělání (trivia) stála rétorika (schopnost účinně komunikovat) mezi gramatikou (naukou o správném vyjadřování) a dialektikou (uměním správně myslet).<sup>4</sup> Od dob novověku však přestává být stěžejní disciplínou. Proč ztrácela svoji prestiž? Příčiny byly různé:

1. Poznání se stávalo výsledkem myšlenkového procesu, nikoliv učených disputací.
2. Rostla gramotnost a produkce knih.
3. Nápodobu uznávaných vzorů začala vytlačovat originalita textu.
4. Vybroušenou latinu nahradily nové národní jazyky a kultury.
5. Historická a srovnávací jazykověda přesunula zájem na studium jazykového vývoje.<sup>5</sup>

Rétorika jakožto soubor praktických rad byla vytlačována a ztrácela vědecké ambice.

V dnešní době můžeme naopak hovořit o návratu rétoriky. I v tomto případě nacházíme několik možností, jak vysvětlit tento historický vývoj. Nejpodnětnější (z hlediska tématu této práce) je poznatek týkající se odborných komunikátů: „odborný diskurz se rétorizuje – ztrácí svou nezaujatost, objektivnost, zrcadlí se v něm snaha o pochopení otevřenosti a plurality světa, o vyjádření osobního postoje a osobní odpovědnosti za řešení

---

<sup>1</sup> Studený o rétorice (s trochou nadsázky) hovoří jako o předchůdkyni tvůrčího psaní – znalost jejích témat by měla patřit k metodické výbavě učitelů i studentů TP, její historický vývoj nás upozorňuje na některé základní funkce řeči. (*Drama jazyka*, s. 13)

<sup>2</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*. Praha: Academia, 1998.

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 10.

<sup>4</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2004, s. 7.

<sup>5</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*, s. 10.

problém“.<sup>1</sup> Mezi další impulsy patří: znovuobjevení role mluveného slova způsobená vznikem médií, intertextualita promluv a také obrat jazykovědných zkoumaní – jazyk je pozorován z pragmatického, sociálního, logického, psychologického a filozofického hlediska.<sup>2</sup>

Objevují se nové směry rétoriky<sup>3</sup> zkoumající řečové tradice, normy a stereotypy skupin, které většinová společnost tradičně považuje ve vztahu ke klasické rétorice za marginální. Rétorika se tak mění v obor, jenž místo dosavadních formulací pouček usiluje o objektivní poznání skutečného průběhu komunikace mezi lidmi<sup>4</sup>.

Nové úhly pohledu staví rétoriku do nečekaných souvislostí, kladou překvapující otázky, zpochybňují některé její aspekty. Setkáváme se s rozporuplným vnímáním této disciplíny. Na jedné straně je rétorika vyzdvižována jako metoda kultivovaného dorozumívání, na straně druhé odmítána jako synonymum balastu, neupřímnosti a falešné argumentace<sup>5</sup>. Spory se týkají nejen roviny jazykové (balast vs. průhlednost sdělení vedoucí k porozumění, jazyková kliše vs. originalita výrazu), ale také roviny etické: rétorika jako obor hledající namísto pravdivého věrohodné, uvěřitelné, přesvědčivé.

Ani právě zmíněné neshody nejsou nikterak nové. I v minulosti byla rétorika vnímána rozporuplně. Pocity nedůvěry vůči rétorice často sílily zejména v obdobích velkých politických a kulturních změn – odcházející společenská uspořádání nebo umělecké směry bývaly spojovány s ustálenými řečovými automatismy jejich představitelů<sup>6</sup>. Rétorika byla důležitou složkou výchovy a vzdělání, avšak „rétorika jako školská disciplína snadno podléhala projevům rutiny a pedantství“<sup>7</sup>. Dril školních řečnických cvičení, jenž se zasloužil o špatnou pověst rétoriky, byl založen na nepřirozených komunikačních situacích a nezohledňoval jednu z hlavních zásad rétoriky – přiměřenost jazykového projevu.<sup>8</sup>

Filozofem, který otevřel konflikt mezi filozofií a rétorikou, byl již Platon<sup>9</sup>. Reakce filozofů na vývoj rétoriky v osvícenství nám mohou připomenout reakce našich současníků: „John Locke označuje rétoriku za ‚mohutný nástroj podvodu a klamu‘, Kant jí vytýká manipulativnost a vyřazuje ji z kritické komunikace, která je posláním nezávislého myslitele.

---

<sup>1</sup> Ibid., s. 12.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Feministická rétorika, etnografie lidových vyprávění, queer rhetoric (komunikace gayů, lesbiček a transsexuálů), srovnávací rétorika (zkoumající jiné než řeckolatinské zdroje tradic), rhetoric of authentication (rétorika jazykové, národní identity).

<sup>4</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 12–13.

<sup>5</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*, s. 12.

<sup>6</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 11.

<sup>7</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*, s. 13.

<sup>8</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 12.

<sup>9</sup> Platonem položená otázka, zda při rétorické argumentaci skutečně jde o odhalování pravdy nebo pouze o vítězství ve sporu za každou cenu, je (jak jsme již naznačili) stále aktuální.

Leibniz a jeho pokračovatelé vytyčují ideu umělého jazyka, osvobozeného od svodů rétorické mnohovýznamovosti a manipulativnosti<sup>1</sup>. Naopak myslitelé ochotni přiznat rétorice jistou důležitost nebo alespoň neutrální charakter dorozumívacího nástroje byli vedle Aristotela např. Nietzsche, Ricoeur a Gadamer.<sup>2</sup>

Současná podstata rétoriky je navíc rozšířena o snahu vidět v každém problému jeho mnohoznačnou strukturu, a tudíž pluralitní řešení<sup>3</sup>. Mnohoznačnosti si dnes všimá též sémiotika. Z jejích zkoumání jsou pro rétoriku přínosné např. poznatky I. A. Richardse o významu znaku a Marcela Merleau-Pontyho o zkreslení významu. Podle Richardse starší rétorika považovala víceznačnost za nedostatek, moderní počítá s významovou víceznačností jako s běžným jevem. Merleau-Ponty poukazuje na skutečnost, že autor sice význam do znaku vkládá, zároveň je ale jeho promluva ovlivněna tím, že do znaku již významy vloženy byly (v předchozích řečových aktech). Jazyk tedy není nezávislým nástrojem, ale je svou podstatou rétorický – tedy přesvědčivý, přemlouvavý, kazatelský, argumentující<sup>4</sup>. Domyslíme-li tyto definice, pak snahy mluvčího posluchače (v negativním smyslu) přesvědčit, ovlivnit, zmanipulovat nemusí souviset ani tak s jeho nekalými úmysly, jako spíše s persvazivním charakterem jazyka jako takového.

Persvazivní složku každé promluvy zmiňují též teoretikové řečových aktů. Podle J. L. Austina každý řečový akt je současně aktem lokučným (vyjádřením určitého obsahu), ilokučným (modifikací vztahu mezi partnery) a perlokučným (ovlivněním partnera, snahou vyvolat účinek). Význam jazykových výrazů je dán teprve jejich užitím v jazykové komunikaci. Tuto situaci Wittgenstein nazývá „jazykovou hrou“. Opět tedy můžeme říci, že zavádějící charakter promluvy může pramenit z nesprávného porozumění užitých výrazů – ze skutečnosti, že účastníci komunikace daným výrazem myslí něco odlišného.

Od poloviny 20. století vznikají práce, které se zabývají výhradně argumentační a přesvědčovací složkou rétoriky. Chaim Perelman (zakladatel teorie argumentace – neorétoriky) upozorňuje, že „[p]řes nezvratnost logických závěrů si ti, kdo chtějí přesvědčit, i jejich auditorium musí zachovat názorovou svobodu i pocit odpovědnosti za to, jak myslí, mluví a jednájí“<sup>5</sup>.

Poznatky o jazyce a komunikaci, jimiž rétoriku obohacují jiné vědní obory (jazykověda, sémiotika, teorie komunikace, filozofie a další) jsou velice podnětné a

---

<sup>1</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*, s. 11.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 14.

<sup>3</sup> Aristoteles ještě připouští existenci jednoznačných problémů – „věcí, jež se nemohou díti jinak nebo jinak býti nebo jinak se mít“ (Aristoteles, s. 34).

<sup>4</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 18–20.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 36.

nezanedbatelné. Moderní teorie poukazují na skutečnost, že jazyk není jednoznačný dorozumívací nástroj a že komunikace není jednoduchý dorozumívací prostředek. Sdělení se nerovná množině slov, promluva obsahuje vedle explicitních lexikálních významů i významy implicitní a řídí se různými (mnohdy individuálními) komunikačními strategiemi. Ať už tyto poznatky pramení z postmoderních obav z nemožnosti poznat svět v jeho pluralitních podobách, upozorňují nás na důležitou stránku komunikace, kterou bychom měli brát na vědomí při každém ústním projevu, ostatně již při samotné přípravě prezentace.

## 4.2 JAK ÚSPĚŠNĚ PREZENTOVAT?

Jak docílit toho, aby se prezentace vydařila a abychom dosáhli kýženého cíle, tj. informovali nebo přesvědčili posluchače, zároveň ale působili přirozeně? Návod není jednoduchý – rétorický styl je, jak bylo naznačeno výše, značně komplikovaný a komplexní. Cestu k radám a cvičením bude nejlepší začít u stylových norem.

### Stylové normy

Na uskutečnění záměru mluvených komunikátů se podílí nejenom obsah projevu, ale též argumentace, výběr prostředků jazykových, a dokonce i nejazykových (např. vzhled mluvčího), ovlivňován není tudíž jen rozum, ale i cit.<sup>1</sup>

I když se v dnešní době oceňuje originalita tvorby, řečnický projev samozřejmě má své stylové normy, které můžeme chápat jako odraz specifických podmínek vzniku komunikátů<sup>2</sup>:

#### 1. Odras principu veřejnosti.

Projev je veřejný a současně závažný, z čehož vyplývá spisovnost komunikátů. Běžná je též intertextovost – propojení s jinými texty citacemi a parafrázemi.

#### 2. Zřetel ke kolektivnímu adresátovi.

Zřetel k adresátovi se uplatňuje např. při volbě argumentů, příkladů (zvyšují názornost), pojmenování (konkrétní, abstraktní) a míry terminologičnosti. Posluchač je aktivizován např. oslovením, oceněním osobnosti (*captatio benevolentiae*), poděkováním za pozornost. Iluze dialogu (řečnický projev je dialog s mlčícím kolektivním partnerem) je dále posílena řečnickými otázkami a odpověďmi.

#### 3. Zvuková realizace.

I když má projev psanou předlohu a má být přednášen z paměti, odpovídá zákonitostem mluvených projevů (např. rozvolněná větná stavba, opakování, shrnutí, příklady, orientační údaje). Aktualizace musí být jednoznačné a výrazné, v opačném případě je třeba na ně upozornit metajazykovými obraty, změnou hlasu, důrazem. Nároky na řečníka zahrnují kromě technické průpravy i konkrétnější úkoly – musí např. zvážít délku výpovědních úseků. Aby se řečník vyhnul zkomolení, volí výrazová zjednodušení (vyhýbá se zkratkám, dlouhým slovům apod.).

---

<sup>1</sup> Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 245.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 248–251.

#### 4. Vertikální členění.

Hierarchizaci informací (nezbytně důležitou pro správnou orientaci posluchače) podporují např. explicitně vyjádřené vztahy, zvětšení objemu textu základních fakt nebo zpomalení u podstatných pasáží.

#### 5. Estetizující složky.

Na estetickém dojmu se podílí vzhled řečníka, zvuková složka projevu a dispoziční stavba řeči (např. formulace úvodu a závěru).

Stylové normy byly formulovány již v starověkých rétorikách. Jedno z nejdůležitějších hledisek, podle něhož se uspořádávaly a dosud uspořádávají učebnice rétoriky, je rozlišení pěti fází (etap, kánonů), které rozčleňují proces vzniku řečnického projevu. Vyhledávání témat a argumentů se řečník věnoval ve fázi invenční, jejich uspořádání ve fázi dispoziční, následovala fáze stylizační (jazykového ztvárnění), fáze zapamatování (osvojení) textu a fáze vlastního přednesu (podání).

Je třeba ještě zmínit výchozí etapu, nezbytný předpoklad pro tvorbu jazykového projevu a podklad pro ostatní kánony – intellectio, tedy přípravu k zvládnutí tématu řeči a k poznání souvislostí, do nichž vstupuje. „Šestý kánon“ byl formulován až v 17. a 18. století ve Francii a Skotsku a zaměřuje se na pěstění estetického a literárního vkusu. Požaduje od rétoriky zobrazování morálky, pravdy a vkusem vytríbené představy přirozené krásy a harmonie<sup>1</sup>. Jedná se tudíž o cenný předpoklad pro jakoukoliv tvůrčí činnost.

Ustálený model textu a pečlivá příprava umožňovaly řečníkovi soustředit se v okamžiku promluvy na přednes. V žádném případě se však nejednalo o mechanickou činnost – „rétorika totiž byla a je i uměním – uměním přizpůsobit daný model konkrétní situaci“<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Srovnej: Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 62–90.

Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 247.

<sup>2</sup> Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*, s. 247.



## Praktické příručky, rady a cvičení

Řečnické **umění** naučit nelze. Řečnické **řemeslo**, které použijeme při tvorbě projevu, osvojitelné ale je a zažívá v současné době renesanci – všímáme si zvýšené produkce populárních i populárně-vědeckých příruček věnujících se praktickým aspektům řečnictví.

Publikace čtenářům nabízí rady, jak si připravit působivou prezentaci, slibují prozradit zásady efektivní komunikace nebo dokonce odhalit řečnické triky. Knihy se zabývají širokou oblastí mluvených projevů – např. příležitostnými projevy v okruhu soukromém, projevy veřejnými, projevy v obchodním styku apod. Příklady řečí, jejichž názvy mohou působit humorně (*První kopnutí krumpáčem při stavbě lesní kaple*, *Děkovná řeč hráče šachu*, *Mystická třicítka<sup>1</sup>*), ilustrují neohraničitelné množství situací, při nichž lze v dnešní době pronášet řeč, množství oblastí, v nichž potřeba veřejně se vyjadřovat vedla k oživení zájmu o rétoriku. Účelově orientované příručky vycházejí ze zkušenosti, že „skutečnou potřebu tohoto školou a hlavně studenty často nedoceňovaného a vysmívaného učebního tématu si lidé často uvědomují teprve v praktickém životě“<sup>2</sup>.

Všimněme si nyní několika praktických rad a cvičení týkajících se přednesu odborných textů. Pro jejich uspořádání nám poslouží starověké třídění fází přípravy řečnického projevu – invence, dispozice, stylizace, memorování, přednes.

### 0. fáze: Plán

Dříve, než se budeme věnovat první fázi, připomeňme fázi „nultou“ – naplánování. Harmonogram přípravy řečnického výstupu (např. přednášky) je totiž stejně důležitý jako časový plán jejího písemného vypracování. Je nezbytné dopředu zjistit všechny detaily výstupu – kde a kdy se bude odehrávat, jak dlouho bude trvat, jaké materiály a pomůcky budou zapotřebí, zda bude na místě k dispozici funkční technika, jak se ovládá apod. V tomto okamžiku můžeme využít časovou osu, tedy úkol, který používáme již při plánu tvorby písemného textu<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Wieke, Thomas. *Rétorika v praxi*. Čestlice: Rebo Productions, 2005.

<sup>2</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 8.

<sup>3</sup> Srovnej s cvičením *Časová osa* (kapitola 2.4 PLÁNOVÁNÍ VĚDECKÉ PRÁCE).

## Časová osa prezentace

---

### Časová osa prezentace

#### Zadání:

Na velký, nelinkovaný papír (minimální velikosti A4) si narýsujte časovou osu, na kterou nanese všechny činnosti spojené s vaším výstupem. Díky jejímu lineárnímu uspořádání získáte lepší přehled o časové rezervě a zároveň přípravu nezanedbáte, protože pohled na blížící se termín vám nedovolí lenošit. Pozor na ověřený paradox: kratší texty shrnující vše podstatné se připravují mnohem déle, „jen krátká“ přednáška by se tudíž neměla brát na lehkou váhu<sup>1</sup>.

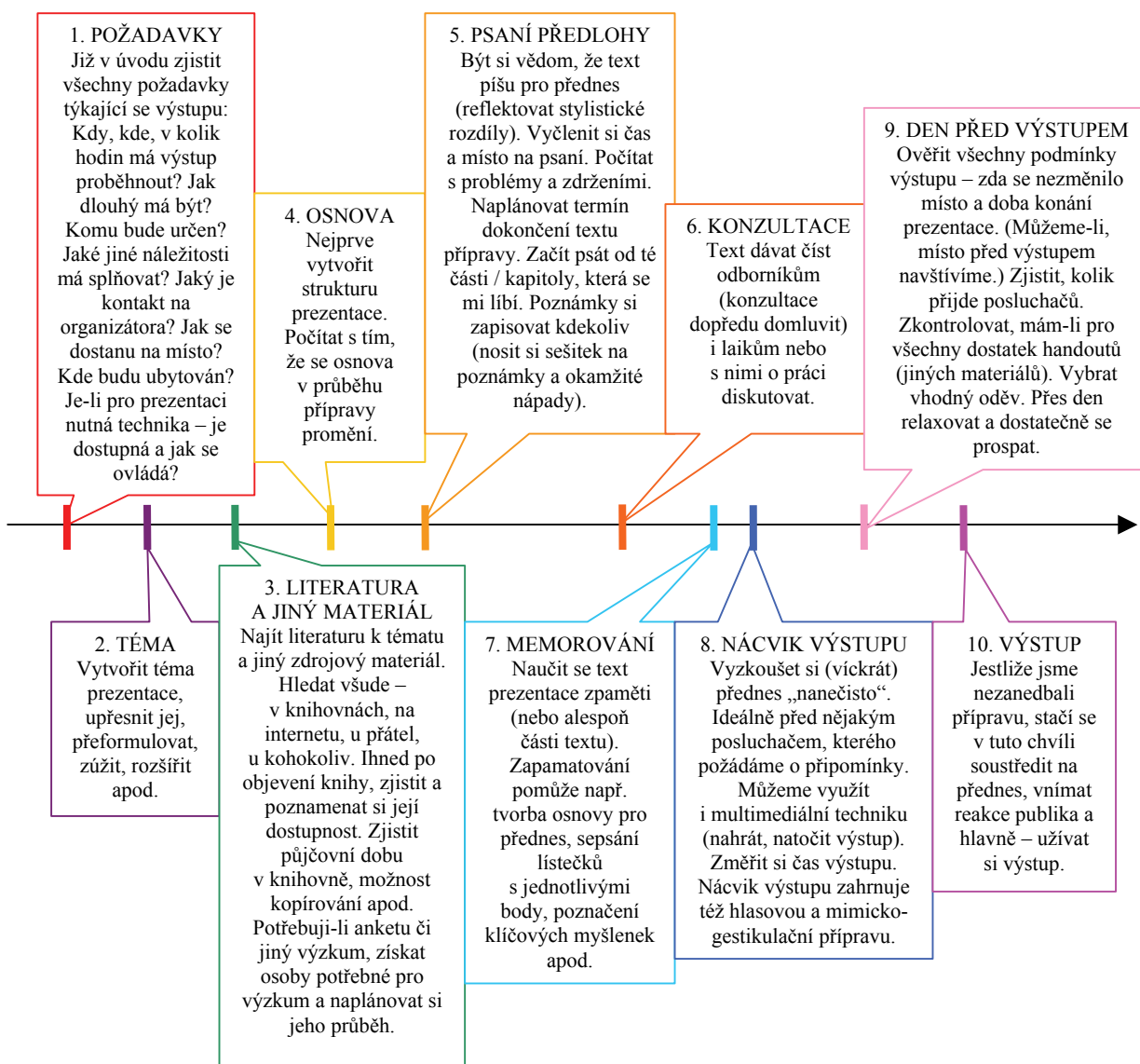
---

Následující časová osa zobrazuje „ideální body“, tedy všechny činnosti spojené s přípravou, na které bychom při plánování neměli zapomínat. Porovnáme-li časovou osu pro tvorbu odborného písemného textu a osu pro naplánování ústní prezentace, všimneme si, že úvodní fáze jsou obdobné – nejprve je třeba zjistit požadavky, dále najít téma a nasbírat dostatek materiálu a literatury. Následuje fáze práce s textem, ta je také společná pro obě činnosti, ovšem s jinou důležitostí. Pro písemný text je fází stěžejní. Při ústní prezentaci je stejně důležitá jako příprava přednesu (někdy i méně). Obecně lze říci, že důležitost fází přípravy ústní prezentace pozvolna narůstá směrem k výstupu, jenž je pomyslným vrcholem práce na prezentaci. Při tvorbě písemného textu práce vrcholí pravděpodobně v momentu, kdy text předáme k tisku. Zároveň: nezanedbáme-li žádnou fázi v přípravě psaného textu, můžeme si být jisti, že výsledek bude bezchybný. Naopak je tomu u ústní prezentace. I když bude příprava dokonalá, můžeme ještě výstup zkazit v den prezentace. Paradoxně je tedy naplánování přípravy ústního projevu nutné – i když nezdar stoprocentně nevyloučíme, můžeme toto riziko snížit na minimum.

---

<sup>1</sup> Wieke, s. 22.

ČASOVÁ OSA PRO TVORBU ÚSTNÍ PREZENTACE – ZOBRAZENÍ MOŽNÝCH BODŮ



## **Kontrolní otázky<sup>1</sup>**

Toto cvičení oceníme při volbě správných kroků a vyloučení těch špatných již v úvodu práce, tedy v plánovací fázi. Vhodné kroky nám pomůže zvolit následující cvičení.

---

### **Kontrolní otázky**

Zadání:

Pokuste se odpovědět na tyto kontrolní otázky:

- Kdy? Kdy ne? Proč? Proč ne? Co? Co ne? Čím? Čím ne? Komu? Komu ne? S kým? S kým ne?
- Jaký/-á/-é? Jaký/-á/-é ne? Který/-á/-é? Který/-á/-é ne? Odkud? Odkud ne? Čím? Čím ne?
- V čem? V čem ne? O čem? O čem ne? Odkud? Odkud ne? Kam? Kam ne? Koho? Koho ne?
- K čemu? K čemu ne? Pro koho? Pro koho ne? Kdo? Kdo ne? Čí? Čí ne? Jak? Jak ne?
- Jak mnoho? Jak málo? Jak dlouho? Jak dlouho ne? Víc? Už ne? Častěji? Méně?
- Všichni? Ne všichni? Nikdo? Důležité? Nedůležité? Zase? Jak často? Kolik? Jak daleko?
- Kde? Kde ne? Jinam? Jinde? Zač? Nač? Obtížněji? Snáze? Zcela? Zbytečně? Spolu? Sám? Sami?
- Proti? Přes? Nad? Pod? Skrz?

Není nutné odpovídat na všechny otázky, je možné si vytvořit též otázky vlastní, je ale nutné na ně odpovídat seriózně.

---

Otázky ověří také motivaci jednotlivce. Zároveň nás mohou zásobit novými nápady, proto lze toto cvičení použít i v invenční fázi.

---

<sup>1</sup> Inspirováno cvičením *Kontrolní tabulka* (Kirst – Diekmeyer. *Trénink tvořivosti*, s. 91).

## 1. fáze: Invence

Invence je fází vyhledávání témat a argumentů. Sbíráni materiálu pro mluvený projev se bude řídit stejnými zákonitostmi jako pro text psaný<sup>1</sup>. K dispozici je nepřeberné množství zdrojů – knihovny, internet, média, lidé z oboru i mimo něj, v podstatě cokoliv kolem nás. Kdykoliv čteme, slyšíme či vidíme něco přínosného, je dobré si vytvořit záznam ve formě kartotéčního lístku, který se nám v budoucnu bude hodit. Studenti, slyší-li slovo kartotéka, otáčí oči v sloup, představují si zažloutlé lístky, jejichž tvoření a prohlížení může znamenat hodiny mravenčí práce. Je ale možné vytvořit si např. moderní (virtuální) kartotéku v počítači.

V této fázi můžeme využít jakoukoliv techniku pro vyhledávání témat (např. mindmapping, brainstorming, brainwriting, clustering, automatické psaní) a jakékoliv cvičení představené v kapitole 2, např.:

### Brainwriting „Podněty k prezentaci“

---

#### Brainwriting „Podněty k prezentaci“<sup>2</sup>

Zadání:

Cvičení je založeno na interakci se skupinou. Studenti sedí v kruhu, každý si na prázdný list papíru (A4) nadepíše téma své prezentace a list pošle kolegovi po pravici. Soused k tématu napíše, jakékoliv nápady, např.:

- co by rád o tématu slyšel,
- co by v prezentaci nemělo chybět,
- co by naopak vynechal,
- jakou literaturu by kolegovi doporučil,
- na jaká úskalí ústní prezentace by ho rád upozornil apod.

Obdobně se k tématu vysloví všichni přítomní. Více osob dokáže vyprodukovat větší množství nápadů, případně upozornit na ty nejdůležitější.

---

### Prezentace z pohlednice

Neboť inspiraci lze čerpat kdekoliv a jakkoliv, můžeme pro sbírání podnětů využít též vizuální stimulaci.

---

#### Prezentace z pohlednice

Zadání:

Zadívejte se pozorně na předložené pohlednice a запиšte cokoliv, co vás v souvislosti s tématem vaší prezentace napadá (nové otázky a náměty nebo i myšlenky již známé).

---

---

<sup>1</sup> Srovnej s kapitolou 2.

<sup>2</sup> Srovnej s cvičením Brainwriting „Kolující list“ (kap. 2.5 SBĚR NÁPADŮ A PODNĚTŮ)

## 2. fáze: Dispozice

Uspořádání témat a argumentů se věnujeme ve fázi dispoziční. Thomas Wieke<sup>1</sup> zmiňuje pět principů strukturování řeči („různých způsobů tkaní látky“) – AIDA<sup>2</sup>, Pětiprstová formulka<sup>3</sup>, Metoda 6W<sup>4</sup>, Vzorec tří časů<sup>5</sup> a Formule plus minus<sup>6</sup> a pět způsobů členění („střížení látky“) – UHZ (úvod, hlavní část, závěr)<sup>7</sup>, UZDZ (úvod, zpráva, důkaz, závěr)<sup>8</sup>, PAPZ (podnět, anekdota, proslov, závěr)<sup>9</sup>, 4P (pozdravení, příčina, příběh, přání)<sup>10</sup> a UNION (úvod, nástup, informace, oferta, náhrada)<sup>11</sup>.

Uvedená členění jsou samozřejmě pouhými vzorky potenciálních provedení. Je možné se jimi inspirovat, nebo si vytvořit strukturu zcela vlastní, každopádně je ale třeba si uspořádání dobře promyslet. Struktura musí být přehledná (jak pro posluchače, tak pro řečníka) a působivá (upoutávající a udržující pozornost publika). Nemůžeme text rovnoměrně odříkat, ani posluchače držet v neustálém napětí. Řeč je podobná dramatu nebo filmu – napětí je třeba stupňovat, body zvratu střídát zpomalujícími momenty<sup>12</sup>.

Špačková zdůrazňuje zejména originalitu úvodu a závěru<sup>13</sup>. Začátek má být oslnující, aby posluchače navnadil. Uvést projev můžeme např. otázkou (aktivizuje posluchače), vlastním zážitkem (musí však souviset s tématem a být stručný), jiným příběhem ze života, dramatickým konstatováním nebo i rekvizitou. Všechny příklady zahájení mohou být použity

---

<sup>1</sup> Wieke, s. 76–89.

<sup>2</sup> Princip je vypůjčen z teorie marketingu. Attention = vzbuzení pozornosti, probuzení publika. Interest = vzbuzení zájmu nabídnutím něčeho obsahově zásadního. Desire = nasměrování přání posluchačů na to, co si přeje řečník. Action = vyvolání akce nebo reakce.

<sup>3</sup> Princip je odvozen od metody předchozí. Pět prstů ruky tu slouží jako mnemotechnická pomůcka. Malíček = vzbuzení pozornosti, vyvolání zájmu publika. Prsteníček = prezentace obsahu, představení podstatných aspektů. Prostředníček = argumentace, podložení fakty, vyvrácení protiargumentů. Ukazováček = uvedení příkladů, ukázka. Palec = znamení, že je vše v pořádku, shrnutí, souhlasný postoj. Nejedná se o chronologické členění (příklady uvádíme při prezentaci obsahu nebo jako podporu argumentace apod.).

<sup>4</sup> Metoda pochází ze žurnalistiky. Každá dobrá zpráva musí odpovídat na šest otázek: was = co se stalo; wer = kdo to udělal; wann = kdy se to stalo; wo = kde se událost stala; wie = jak se odehrála; warum = proč k ní došlo.

<sup>5</sup> Nejprve se popíše předchozí události, následně se vylíčí současný stav a na závěr cíle do budoucna. Metoda slouží k uspořádání celé řeči nebo jen některé části.

<sup>6</sup> Je vhodná zejména pro přesvědčovací řeči. Vyjmenováním výhod a nevýhod a předložením argumentů pro a proti pomáhá spravedlivě a věcně představit různá stanoviska, a tak např. ulehčit posluchači proces rozhodování. I touto metodou můžeme uspořádat jen část promluvy.

<sup>7</sup> Pro lepší přehlednost jsem Wiekeho zkratku ZHZ (začátek, hlavní část, závěr) změnila na UHZ (úvod, hlavní část, závěr). Jedná se o nejzákladnější členění. Úvod = efektní zahájení, přivedení k tématu. Hlavní část = vyložení faktů, příkladů, argumentů. Závěr = shrnutí, poděkování, závěrečný apel.

<sup>8</sup> Pro lepší přehlednost jsem Wiekeho zkratku ZZDZ (začátek, zpráva, důkaz, závěr) změnila na UZDZ (úvod, zpráva, důkaz, závěr). Členění je vypůjčeno z antických soudních řečí a rozvíjí hlavní část základního členění na zprávu a důkaz. Zprávou předkládáme fakta a příklady. Důkazy argumentujeme.

<sup>9</sup> Toto uspořádání rozděluje úvodní část základního členění na podnět (přivítání, efektní zahájení, citát) a anekdotu (nasměrování k tématu využitím anekdoty nebo popisu vlastního zážitku)

<sup>10</sup> Členění se používá spíše pro oslavné projevy, je tudíž stranou našeho zájmu.

<sup>11</sup> Členění je zaměřeno na podporu prodeje a netýká se našeho tématu.

<sup>12</sup> Srovnej: Wieke.

<sup>13</sup> Špačková, Alena. *Moderní rétorika*. Praha: Grada, 2003, s. 102–109.

i pro zakončení prezentace. Závěr by měl být sugestivní – je to poslední příležitost, kdy můžeme na posluchače zapůsobit.

### **Alternativní osnova ústní prezentace**

Základem pro strukturaci textu je tvorba osnovy. Osnova je nezbytná jak pro psaný text, tak pro mluvený projev, její příprava však nesmí tvůrce projevu nijak svazovat. Při jejím vypracování je proto dobré zvolit nějaký alternativní způsob uspořádání. Je např. možné psát jednotlivé body na lístečky, které přilepíme na nástěnku nebo např. skříň. Toto prostorové a nelineární uspořádání nám umožní jednotlivé body lépe reflektovat a podle potřeby prohazovat.

---

#### **Alternativní osnova ústní prezentace<sup>1</sup>**

Zadání: Vytvořte osnovu vlastního textu na lístečcích nebo jako myšlenkovou mapu.

---

---

<sup>1</sup> Srovnej s cvičením *Osnova* (kap. 3.4 Návčik tvorby vybraných částí odborné práce: Osnova).

### 3. fáze: Stylizace

Při jazykovém ztvárnění se nabízí výběr ze dvou protikladných typů řeči: řeč správná a řeč dobrá. Cílem správné řeči je informovat, proto mají být formulace obvyklé, přiměřené a jednoznačné. Cílem dobré řeči je sugesce, pro niž jsou důležitá stylistická kritéria originality, naléhavosti, laskavosti. Není však možné zvolit jednu z alternativ, je zapotřebí si být vědom existence dvou pólů a vytvořit text, který je naplněním obou měřítek<sup>1</sup>. „Umění mluvit musí zahrnovat oba póly vyjadřování: přesnost vědeckých formulací i křehkou hravost fantazie,“ dokládá Kožmín.<sup>2</sup>

Musíme také zohledňovat rozdíly mezi texty psanými a mluvenými. Proto je dobré vynechat komplikované skupiny hlásek, neznámá slova, tvořit jednodušší syntaktické konstrukce, důležité informace opakovat, zdůraznit výškou hlasu a zpomalení, zařadit více příkladů apod. Dalším aspektem, jenž ovlivňuje podobu mluveného textu, je dialogický charakter veřejných promluv. Řečnické otázky navozují kontakt s posluchači a poskytují jim též prostor k vlastnímu přemýšlení. Wieke zmiňuje i sugestivní otázky, které mají silně ovlivňující účinek<sup>3</sup>. Posluchače s řečníkem spojuje také použití zájmena *my* – inkluzivní plurál<sup>4</sup>. Rétorické figury používáme pro ozvláštňování textu. I zde je nutno dodržet rozumnou míru – vyhnout se frázím a přehnanému zdobení.

Česká stylistická tradice má povahu spíše deskriptivní, inspiraci pro praktický nácvik formulačních dovedností můžeme hledat zejména v anglosaské teorii textu.<sup>5</sup>

### Čitelný rukopis<sup>6</sup>

---

#### Čitelný rukopis

Zadání:

Přetvořte předložený text do čtyřminutové ústní zprávy.

---

Cvičení ověřuje schopnost reflektovat rozdíly mezi psanými a mluvenými texty. Studenti si též vyzkouší dodržení časového limitu pro přednes, jehož překračování bývá častým úskalím prezentujících. Zároveň si mohou vyzkoušet formální zásady spojené s přípravou prezentace (podklad pro přednes má být vytištěn černě na bílém papíře, písmo musí být dostatečně velké, řádky kratší s většími odstupy, je třeba vypsát všechny zkratky a neplýtvat podtržením, zvýrazněním apod.).

---

<sup>1</sup> Wieke, s. 89–91.

<sup>2</sup> Kožmín. *Tvořivý sloh*, s. 22.

<sup>3</sup> Wieke, s. 94–95.

<sup>4</sup> Čmejrková – Daneš – Světlá. *Jak napsat odborný text*, s. 45.

<sup>5</sup> Čmejrková – Daneš – Světlá. *Jak napsat odborný text*, s. 32.

<sup>6</sup> Podle Wiekeho.



## Transformace

I při převádění textů z psané do mluvené podoby můžeme využít kooperace.



### Transformace<sup>1</sup>

Zadání:

Psanou předlohu své prezentace dejte k posouzení alespoň dvěma kolegům.

Kolegové texty posuzují dle následujících pokynů.

#### Pokyny pro posouzení prezentace

1. **Zeleně** podtrhněte dobré pasáže, které by v ústní prezentaci neměly chybět (názorné příklady, výstižné formulace apod.).
2. **Červená** vyškrtněte části, které byste z prezentace vyloučili (nudné pasáže, nevhodná slova / slovní spojení apod.) 
3. **Modrou vlnkou** označte věty, které by bylo dobré do přednesu začlenit, je ale třeba je nejprve přeformulovat či jinak zjednodušit. 

## Obhajoba

Toto cvičení pomáhá rozvíjet formulační dovednosti a schopnost argumentovat bez předchozí přípravy. Je doplňkem cvičení *Strukturovaná zpětná vazba*<sup>2</sup>, při němž si studenti písemně (dle strukturovaných pokynů) hodnotí své texty. Po přečtení těchto hodnocení následuje (zcela přirozeně) ústní obhajoba – studenti upřesňují své myšlenky, mění formulace nepřesných vět a tvoří nové argumenty.

## Ohňostroj slov<sup>3</sup>

Schopnost pohotově reagovat a formulovat souvisí též s množstvím slovní zásoby. Existuje nepřeborné množství úkolů na rozvíjení slovní zásoby – cvičení na hledání synonym, na doplňování českých ekvivalentů k cizím slovům, cvičení na nahrazování frází apod. Inspirací může být i tento úkol.

### Ohňostroj slov

Zadání:

1. Při čtení slov (např. hvězda, srst, hůl, koupel, cíl / plánovat, zpívat, ptát se / velký, volný, světlý, daleký, hlasitý apod.) zkoušejte následující úkoly:
  - Každé substantivum nahraďte jiným (co nejméně obvyklým).
  - Každé sloveso nahraďte co nejobvyklejším substantivem, co největším počtem sloves.
  - Každé adjektivum nahraďte jedním běžným a jedním co nejkurióznějším substantivem.
2. Zapište si pět předmětů denní potřeby, pro každý předmět vymyslete tři jiná označení.
3. Zapište si názvy tří budov ve vašem bydlišti. Vymyslete pro ně nová pojmenování.
4. Tvořte slovní můstky (ze tří až pěti slov) od slova vlevo k slovu napravo (např. zde – daleko: zde – tady – tam – pryč – daleko; klidný – vysoký: klidný – tichý – šumivý – hlasitý – pištivý – vysoký).  
Dvojice slov: vedle – vpředu; držet – vznášet se; potřebný – široký; přátelský – připravený apod.

<sup>1</sup> Srovnej s cvičením *Strukturovaná zpětná vazba* (viz výše, kap. 3.1 HODNOCENÍ).

<sup>2</sup> Viz výše, kapitola 3 – Hodnocení.

<sup>3</sup> Inspirováno cvičením *Ohňostroj* (Kirst – Diekmeyer. *Trénink tvořivosti*, s. 52).

## 4. fáze: Zapamatování

Memorování přednášeného textu bylo ve starém Řecku nezbytností. Paměti byla přikládána nemalá důležitost – již Quintilianus řekl: „veškeré vědění je přece založeno na paměti, a jsme poučovani zbytečně, jestliže všechno, co slyšíme, jde jedním uchem tam a druhým ven“<sup>1</sup>. Musíme souhlasit, že přednáška přečtená z papíru není příjemná ani pro posluchače, ani pro přednášejícího, který např. nemůže kontrolovat reakce publika. Někdy slyšíme, že učit se řeč nazpaměť není dobré – přednášený projev působí jako odříkaný, je méně přesvědčivý, znemožňuje přizpůsobení řeči okamžitým potřebám. Tyto argumenty jsou nesprávné.

Důvodů, proč text čteme, může být několik<sup>2</sup>:

- Nemáme čas na zapamatování textu. (V tomto případě nastala chyba již v časovém plánu práce. Otázka zní: je výstup tak bezvýznamný, že se na něj nestihneme připravit?)
- Nemůžeme si zapamatovat, co jsme napsali. (Pak je dobré projít si text ještě jednou a důkladně – možná je komplikovaný, nebo v něm naopak nejsou ozvláštnění, jichž by se paměť přidržela.)
- Nedokážeme si zapamatovat sled částí. (Text je zřejmě nevhodně, nelogicky strukturován a měl by být přetvořen.)

### Vizualizace

Pro zapamatování nám může pomoci, zapamatujeme-li si hrubé členění, osnovu, či např. věty s nápadnými (klíčovými) slovy – jako záchytné body. Pomůže nám i vizualizace – můžeme si vytvořit vnitřní obraz všeho, co chceme říci.<sup>3</sup>

Vizualizace může být též reálná. Můžeme si zakreslit malé náčrtky toho, o čem chceme hovořit, příp. si vytvořit sbírku předmětů, které nám body promluvy připomenou. Nácvič může probíhat na známých textech – např. na pohádkách.

---

#### Vizualizace

Zadání:

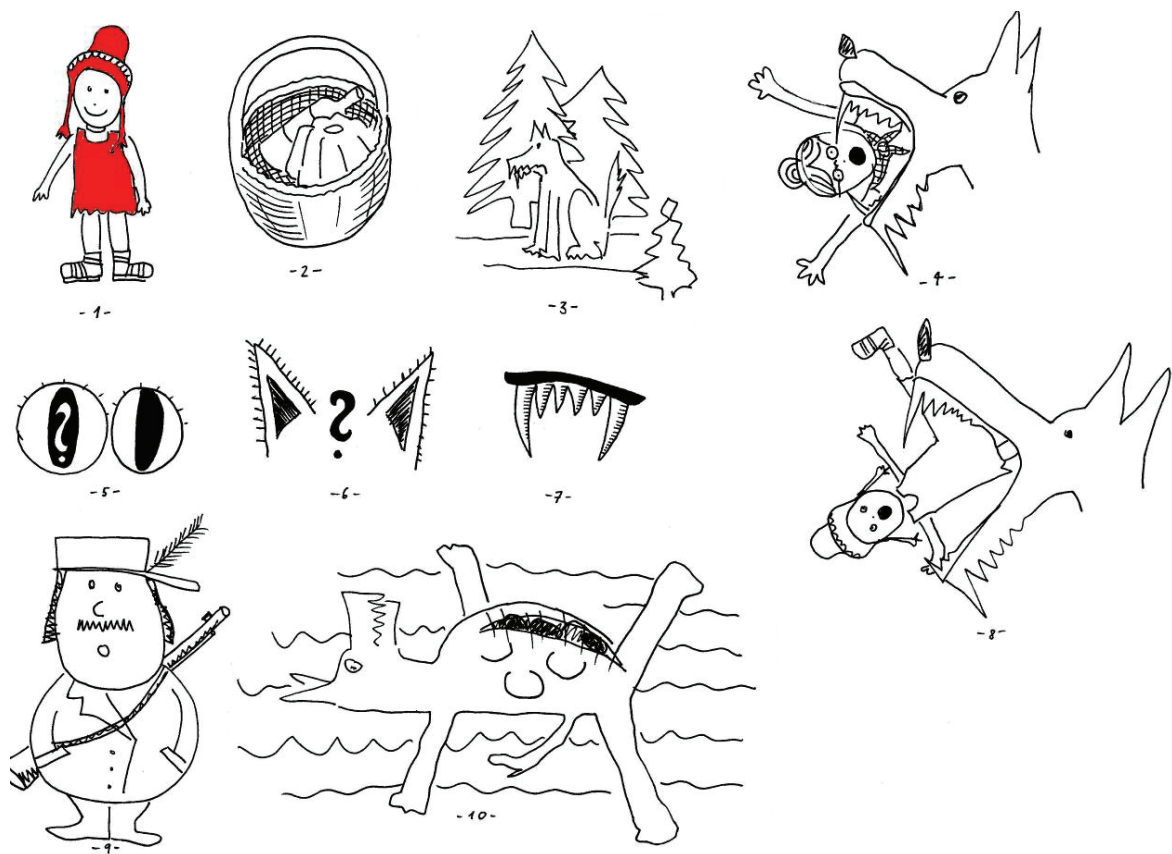
1. Jak by vypadaly náčrtky, které by měly ulehčit zapamatování (vyprávění) pohádky *O Karkulce*? Vytvořte tyto náčrtky.  
Jak by vypadala sbírka předmětů, která by měla ulehčit zapamatování (vyprávění) pohádky *O Karkulce*? Sepište tento seznam předmětů
  2. Jak by vypadaly náčrtky, které by měly ulehčit zapamatování vaší prezentace (vašeho referátu)?  
Jak by vypadala sbírka předmětů, která by měla ulehčit zapamatování vaší prezentace (vašeho referátu)?
- 

<sup>1</sup>Quintilianus, Marcus Fabius. *Základy rétoriky*. Praha: Odeon, 1985, s. 510.

<sup>2</sup>Wieke, s. 105–106.

<sup>3</sup>Wieke, s. 106–109.

Ukázka náčrtků:



Ukázka seznamu:

Kousek červené látky, proutěný košík, smrková větvička, brýle, tyčinka na čištění uší, kartáček na zuby, myslivecká čepice, kámen.

## 5. fáze: Přednes

Přednášet můžeme buď z paměti, nebo z listu. Oba způsoby vyžadují přípravu – tzn. i v případě, že se rozhodneme text předčítat, musíme si jej přečíst dopředu. Špatné předčítání je totiž nepříjemné pro obě strany. Kompromisem je mluvit z paměti a mít před sebou rukopis, jeho osnovu nebo členění. Čechová si všímá posunu v prezentaci odborných textů: „v současnosti se tu norma mění a působivý přednes projevu (místo pouhého přečtení) se stává v některých oborech nutností“<sup>1</sup>. Při přednesu je třeba se soustředit na mnoho aspektů: výslovnost, řeč těla a vzhled.

Mluvit musíme nahlas, energicky a pečlivě vyslovovat. Hlas můžeme i trénovat – např. opakovat věty k procvičení jednotlivých artikulačních orgánů. Jazykolamy nám pro mluvní praxi příliš nepomohou – přirozené věty znějí totiž jinak<sup>2</sup>. Existují též dechová cvičení.

Řeč těla zahrnuje srdečný stisk ruky, úsměv, aktivní postoj, přijatelnou vzdálenost od posluchače, cílený pohyb v prostoru, otevřená gesta, oční kontakt. Důležité je se předem seznámit s prostorem a akustickými podmínkami vystoupení a také promyslet nejvhodnější místo na řečništi<sup>3</sup>. Musíme též vnímat řeč těla obecenstva<sup>4</sup>. Někteří lidé duchem nepřítomní dokážou vypadat, jako by vás pozorně sledovali, tělesné signály je ale prozrazují – např. přehazují nohu přes nohu, vytáčí tělo z přímé osy, sklouznou do sedadla (sezení publika je hlasité), opírají si hlavu, hledí skrze vás apod. Tyto projevy jsou informace o tom, že řečník obecenstvo ztrácí.

Posluchači řečníka hodnotí, jakmile jej spatří. Je tedy třeba věnovat jistou pozornost vzhledu, což znamená vhodnému oblečení, celkové čistotě a upravenosti. Špačková doporučuje věnovat pozornost detailům – sama popisuje, jak konkrétní detaily ovlivňují vaše působení (např. svázané vlasy působí spolehlivěji než vlasy rozpuštěné)<sup>5</sup>. Ideální řečník neexistuje. Není dobré hrát někoho jiného, ale zachovat si vlastní osobnost<sup>6</sup>.

Podobu prezentace ovlivňují též pomůcky – „referáty na konferencích mívají jen zřídka charakter četby napsaného textu, stále častěji využívají různé techniky projekce nebo alespoň odkazují k handoutům a stávají se jakýmsi komentářem k textům jiné sémiotické povahy.“<sup>7</sup> Využívají se: statické a dynamické obrazové materiály, materiály zvukové, často

---

<sup>1</sup> Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 252.

<sup>2</sup> Špačková, s. 71–78.

<sup>3</sup> Špačková, s. 51–60.

<sup>4</sup> Wieke, s. 124.

<sup>5</sup> Špačková, s. 40–48.

<sup>6</sup> Wieke, s. 42.

<sup>7</sup> Čmejrková – Daneš – Světlá. *Jak napsat odborný text*, s. 17–18.

i tradiční tabule. „Umožňují totiž spojit sluchový a vizuální dojem, a tím navodit přesnou a jednoznačnou interpretaci sdělení. Mají význam i pro posílení zájmu adresáta a pro kontakt s ním.“<sup>1</sup> Vizuální pomůcky také podstatně zvyšují zapamatování. Je třeba ale dodržet jejich vhodnou míru. Čím více pomůcek existuje (tabule, bílá tabule, flipchart, projekce na plátno, zpětný projektor, počítačová prezentace, videosekvence, vzorky apod.), tím se stěžuje výběr. Volbu bychom měli přizpůsobit konkrétní situaci, obecnostu a tématu. Použitím pomůcek se některé přednášky přeměňují na komentář, jenž má pouze informativní nebo instruktivní funkci – jádrem sdělení je promítaný obraz nebo zvukový záznam<sup>2</sup>. Důležitým aktérem by ale měl být přednášející, nikoliv nahrávka nebo obraz: „Nesnažte se odvádět pozornost obecnostu technickými a multimediálními hračkami.“<sup>3</sup> Další (všeobecně známou) nástrahou moderní technologie je její ovládání a závady. Je třeba se dopředu s přístrojem seznámit a pro případ jeho poruchy nebo výpadku elektrického proudu mít připraveno náhradní řešení.

Největším úskalím přednesu je tréma. Každý z nás má nějaký způsob, jak se jí zbavit (snažíme se např. myslet na něco příjemného, den před výstupem odpočívat a jít včas spát). Existují též relaxační cvičení založená na principech jógy. Wieke doporučuje spíše než s trémou bojovat, pokusit se jí porozumět a naučit se s ní žít.<sup>4</sup> Navrhuje, abychom se na svou trému podívali kladně jako na příliv energie.<sup>5</sup> Obavy lze zmírnit i návštěvou místa prezentace, přehráním výstupu v představách, reálným vyzkoušením a také např. volbou vhodného oděvu. Svá doporučení uzavírá Wieke následovně: „Nejlepším prostředkem proti řečnickému strachu a nejlepším způsobem, jak využít vlastní trému, je těšit se na svůj výstup.“<sup>6</sup>

## Už je toho dost!<sup>7</sup>

---

### **Už je toho dost!**

Zadání:

Pokuste se při vyslovení věty „Už je toho doopravdy dost.“ vyjádřit nonverbálně:

- smutek, rozpaky, nejistotu, zvedavost, strach, radost, hledání něčeho, „nemůžu si vzpomenout“.

Pracujte ve dvojici a vzájemně si ohodnoťte své pokusy.

---

Jestliže tyto postoje dokážeme vložit do vět, mohou nám i nevědomky uniknout při přednesu a proniknout do naší prezentace. Je proto dobré být si tohoto úskalí vědom a svůj projev patřičně kontrolovat.

---

<sup>1</sup> Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 154.

<sup>2</sup> Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*, s. 121–122.

<sup>3</sup> Wieke, s. 57.

<sup>4</sup> Wieke, s. 119–120.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Inspirováno cvičením *Nonverbální komunikace* (Kohout, Jaroslav. *Rétorika*.)

## „Obchodník s deštěm“

Krátké mluvnické cvičení zaměřené na nácvik persvazivních a argumentačních schopností.

### „Obchodník s deštěm“

Zadání:

1. Utvořte dvojice – jeden z vás představuje Zákazníka, druhý Obchodníka (role si po prvním dialogu vystřídáte). Obchodník má za úkol přesvědčit Zákazníka o užitečnosti některého z následujících výrobků<sup>1</sup> a přimět jej k jeho zakoupení.
2. Po skončení každého dialogu Zákazník vytvoří písemné zhodnocení Obchodníkových přesvědčovacích a argumentačních schopností, Obchodník naopak písemně zhodnotí Zákazníkův přístup (zda bylo snadné jej přesvědčit, jak vzdoroval, zda vyjednával apod.)

#### Náhlavní držák ovladačů



S touto soupravou se vám už žádný dálkový ovladač neztratí. Vše funguje na principu suchého zipu, stačí jen na dálkové ovladače přilepit malý proužek a hned si je můžete připevnit na hlavu.

#### Psí trenážer



Lidé se snaží svá přebytečná kila shazovat na různých trenážerech a běžících pásích. Svůj trenážer mohou mít i psi. Místo procházky na čerstvém vzduchu dvacet minut chůze na místě.

#### Bezpečnostní zelenina



Na fotografii není pravá hlávka salátu, ale zajímavá skrýš pro vaše cennosti. Zloděje nenapadne hledat cennosti v ledničce – v hlávce salátu za 50 dolarů.

#### Budíková bomba



K tomu, aby tento budík přestal pípat, je třeba správně propojit všechny kabely. Nedoporučujeme brát si budík na cesty vlakem nebo letadlem.

#### Pavoučí chňapka



Pokud se bojíte pavouků, není nutné je hned zabít. Z ložnice je vynesete snadno touto pavoučí chňapkou. Díky chňapce za 8 liber zachráníte mnoho pavoučích životů a sami budete mít klidnější spaní.

#### Hlídač rovných zad



Bolesti zad jsou často způsobené nevhodným sezením. Jestli nemáte nikoho, kdo by vás štouchnul do zad, pořídte si hlídač správného sezení. Na monitor umístíte speciální čidlo. Pokud se přiblížíte k monitoru víc, než je zdravo, rozsvítí se červená kontrolka, která vás na to upozorní. Zdravá záda za 26 dolarů.

<sup>1</sup> Zdroj: <http://gadgets.zive.cz/>

## **Řečnická improvizace<sup>1</sup>**

Tento úkol procvičuje pohotovost a formulační zdatnost mluvčího. Na lístečky jsou napsána různá slova a vložena např. do klobouku.

### **Řečnická improvizace**

Zadání: Vytáhněte si z klobouku určitý počet slov (např. 2–5) a postavte na nich svůj (krátký) projev.

Situaci je jednodušší, je-li upřesněn žánr projevu – vyprávění, úvaha, politický proslov apod. Kožmín<sup>2</sup> navrhuje hodnocení těchto mluvních cvičení z různých stránek – vtipnost, plynulost, stručnost, překvapivost nebo např. i kouzlo vyvolané atmosféry.

## **Hodnocení prezentace**

Hodnocení je oproti předchozímu cvičení komplexnější, zacílené na všechny aspekty spojené s (přípravenou) ústní prezentací.

### **Hodnocení prezentace**

Zadání:

1. Pokyny pro prezentujícího: Zvolte si téma krátké prezentace, kterou si připravíte a přednesete na následující hodině.
2. Pokyny pro posluchače: Během prezentace vašeho kolegy, vytvořte hodnocení podle následující tabulky.<sup>3</sup>

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Zahájení vystoupení          | Bylo vystoupení vhodně a dostatečně uvedeno?<br>Byl naznačen cíl a hlavní body vystoupení?                      |
| Úroveň vyjadřování           | Bylo vyjadřování jasné, srozumitelné, stručné a jednoznačné?  |
| Úroveň neverbální komunikace | Byly zvoleny přiměřené prostředky nonverbální komunikace (gesta, postoj, držení a pohyby těla, výraz obličeje)? |
| Hlas a způsob řeči           | Jaká byla rychlost mluvy, síla hlasu? Jaké bylo použití větného důrazu – bylo zdůrazněno to podstatné?          |
| Přípravenost vystoupení      | Bylo vystoupení dostatečně připravené?  |
| Použití vizuálních pomůcek   | Byly použité vizuální pomůcky dobře čitelné?<br>Bylo jejich použití nezbytné? Jak doplnily výuku?               |
| Práce s informacemi          | Byly uvedeny všechny podstatné informace?<br>Nebylo opomenuto nic důležitého?                                   |
| Úroveň argumentace           | Byly použité argumenty logické, dostatečné, přesvědčivé, pohotové?  |
| Postoj k tématu              | Byl postoj prezentujícího k tématu souhlasný, kritický, neutrální, bez zájmu?                                   |
| Úroveň vědomostí o tématu    | Jaká byla úroveň vědomostí prezentujícího o tématu?   |
| Kontakt s posluchači         | Byl vytvořen kontakt s posluchači?<br>Bylo vystoupení osobní a příjemné?  |
| Tréma ve vystoupení          | Byla znatelná tréma při vystoupení? Čím se vyznačovala?   |
| Úroveň přednesu              | Jaká byla celková úroveň přednesu?  |
| Ukončení vystoupení          | Jak bylo vystoupení ukončeno?<br>Byly shrnuty základní myšlenky a podstatné body?                               |

<sup>1</sup> Dle Kožmína, *Tvořivý sloh*.

<sup>2</sup> Kožmín, *Tvořivý sloh*, s. 22.

<sup>3</sup> Buchtová, Božena. *Cvičné texty z rétoriky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 79–80.

Je přínosné ukázat tuto hodnotící osnovu prezentujícím ještě před tvorbou jejich výstup – během přípravy se mohou na jednotlivé body soustředit a lépe je reflektovat.

„Rétorický styl není jednotný a neexistuje obecný návod, jak dobrou řeč připravit. Dokonce i dobře připravený projev nemusí mít týž efekt, přednese-li se jiné skupině posluchačů, než které byl původně určen. Z tohoto hlediska nelze nikdy předem předpovědět, jaký úspěch bude i jinak kvalitní rétorický projev mít.“<sup>1</sup>

Taková slova jsou sice neuspokojivým zakončením kapitoly poskytující praktické návody k úspěšné prezentaci, zároveň nás ale motivují k propracovanější přípravě ústních projevů a dávají nám naději, že prezentace může mít takovou podobu, jakou si sami přejeme, neopomeneme-li reflektovat existenci stylových norem.

---

<sup>1</sup> Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 253.



# ZÁVĚR

V této práci jsme se zabývali využitím technik tvůrčího psaní (TP) při přípravě, psaní a prezentaci vědecké práce. Naším cílem bylo **představit konkrétní aplikace** technik TP na proces tvorby odborného textu, a tím de facto prokázat, že tyto techniky **lze v badatelské činnosti využívat**. Zároveň jsme chtěli prokázat, že využívání technik a postupů TP je v tomto procesu **nejen možné, ale i účinné a výhodné**.

## I.

První kapitola prozkoumala aktivitu psaní z nejrozmanitějších perspektiv. Rozdělili jsme ji do tří témat: psaní, tvůrčí psaní, odborné psaní.

**Psaní** může plnit v životě člověka nejrůznější **role**:

- Psaní rozvíjí komunikační kompetence (je nástrojem vyjádření, cvičí argumentační schopnosti).
- Psaní rozvíjí kritické myšlení (umožňuje hledat řešení problémů).
- Psaní rozvíjí tvořivost, tvůrčí myšlení (nabízí prostor pro fantazii).
- Psaní rozvíjí literární kompetence (zprostředkovává znalosti o literárních zákonitostech, formuje autorský styl).
- Psaní je prostředek reflexe a sebereflexe (zprostředkovává zpětnou vazbu, podává informace o pisateli i okolním světě).
- Psaní má terapeutické účinky (pomáhá pojmenovat problémy).
- Psaní nabízí prostor pro relaxaci (je aktivitou pro volný čas, zálibou i vášní).
- Psaní je činností, bez níž se v životě neobejdeme (je důležité pro život).

Pojmenováním těchto rolí jsme si uvědomili možnosti, které v sobě psaní (ať už tvůrčí, nebo akademické) skrývá.

**Tvůrčí psaní** jako interdisciplinární obor vstupuje do různorodých oblastí. Předkládaná práce zdůraznila literárněvědný a (oborově) didaktický přístup<sup>1</sup>, přičemž jejím hlavním cílem byla prezentace využití technik TP v tvorbě odborného textu. Z tohoto důvodu jsme nemohli popsat všechny myšlenky související s TP, přesto jsme se pokusili vykreslit reprezentativní portrét disciplíny složený z následujících témat: tvořivost (výzkumy, definice) a její rozvíjení; rozvoj klíčových kompetencí; definice tvůrčího psaní; přesahy tvůrčího psaní (obory,

---

<sup>1</sup> TP můžeme vnímat jako součást literární vědy, neboť se zabývá tvorbou textů a prací s nimi. TP je chápáno jako široce aplikovatelná metoda tvořivého vyučování.

programy a vyučovací předměty, které nabízejí prostor pro využití technik TP nebo které jsou tvůrčímu psaní zdrojem inspirace); výuka a učebnice tvůrčího psaní.

Zjistili jsme, že ke studiu **kreativity** můžeme přistupovat z různých úhlů. Tvořivost může být nahlížena jako vlastnost, schopnost, jev, proces, činnost, interakce s prostředím nebo produkt. Přístupy ke studiu kreativity založené na sloučení různých hledisek (Sternberg – Lubart, Dacey – Lennonová) se jeví být v současné situaci nejvhodnější, neboť berou v úvahu její různé aspekty.

Pro TP je určující vnímání tvořivosti jako procesu (činnosti), proto je tvorba textu v lekcích TP podstatně ovlivňována zákonitostmi tvůrčího procesu. Jak tvůrci textů, tak učitelé TP musí mít na paměti, že text, na němž pracují, by měl být nejen originální, ale i akceptovatelný<sup>1</sup>; musí rovněž znát jednotlivé etapy tvůrčího procesu (příprava – zrání – inspirace – specifikace, realizace, optimalizace – evaluace), jejich posloupnost a pocity s nimi spojené, aby byli schopni tvořivost najít a rozvíjet.

Zvýšená tvořivost jako vlastnost účastníka kurzu TP není nezbytná, i když bezesporu vítaná. Techniky používané na lekcích TP by měly stimulovat méně i více tvůrčího pisatele. Tyto techniky ve většině případů vycházejí z metod rozvíjení tvořivosti (zmínili jsme např. produkování většího počtu nápadů, oddělení produkce nápadů od jejich kritického hodnocení, utřídění údajů, přeformulování problému, vytváření prostoru pro divoké nápady, spojování různorodých prvků, využívání analogie, zapojování hlasité řeči a vnějších činností do řešení, řešení problému ve skupině, tvoření bezděčných asociací, „snění s otevřenýma očima“ nebo uležení problému).

Hodiny TP nerozvíjí pouze tvořivost, stejně jako nemusí být primárně zaměřeny na vytvoření textu. Někdy má větší význam hledání cesty k textu než jeho samotné napsání. Při hledání je rozvíjena osobnost tvůrce a pisatelé si osvojují **klíčové kompetence** (způsobilosti přesahující hranice daného oboru). Schopnost tvořivě řešit problémy je jednou ze stěžejních schopností, z nichž se formují klíčové kompetence, proto se rozvíjení tvořivosti i rozvoj kompetencí řídí podobnými zákonitostmi.

Široký záběr tvořivosti a také množství rolí, které psaní plní v životě člověka, nás upozornily na skutečnost, že tvorbou textu lze sledovat nejrůznější **cíle**. Můžeme se zaměřit na text sám (na výsledný produkt nebo na nácvik technik psaní), na rozvíjení tvořivosti a s ní spojené hravosti (heuristické techniky učí tvořivému přístupu), ale také na rozvoj dalších klíčových kompetencí a celkový rozvoj osobnosti (účastníci kurzů si osvojují schopnosti a

---

<sup>1</sup> Tvořivost je proces vytváření, hledání a nalézání takových řešení, která jsou nová (tedy originální, nezvyklá nebo nečekaná), zároveň ale užitečná (v dané situaci hodnotná, správná a akceptovatelná).

dovednosti přesahující textotvorné kompetence). Konkrétní cíle nemusí být pouze vzdělávací, kultivační nebo výchovné, techniky tvůrčího psaní lze úspěšně využívat pro účely diagnostické, terapeutické nebo komerční. Na základě představených cílů jsme vytvořili tuto **definici** tvůrčího psaní<sup>1</sup>:

1. TP je **obor**, který se zabývá teoretickými aspekty tvorby textu a jejich aplikacemi v praxi (návěkem tvorby textu).

Užší pojetí: TP je **učební předmět**, jehož náplní je osvojení kompetencí spojených s tvorbou textu.

2. TP je **činnost**, která **formuje osobnost** pisatele. Pro tyto účely používá metody zaměřené na rozvíjení tvořivosti, řešení problémů, schopnosti přemýšlet, komunikace a kooperace, na osvojování literárních kompetencí apod.

Užší pojetí: TP je (**učební**) **metoda**, jež pomáhá řešit problémy a osvojovat si klíčové kompetence. TP se stává **doplňující metodou** jiných oborů (např. metodou tvořivého vyučování, podpůrnou terapeutickou metodou), proto další definiční zúžení závisí na konkrétních oblastech, v nichž postupy TP využijeme.

TP je **interdisciplinární obor**, jehož metody a postupy lze aplikovat na různá odvětví lidské činnosti a který si zároveň z různých oblastí metody a postupy vypůjčuje. Několik takových disciplín, programů, přístupů a vyučovacích předmětů jsme prozkoumali, výsledky jejich propojení s TP stručně shrnuje následující tabulka:

|  |
|--|
| Předměty <b>český jazyk a literatura, komunikační výchova a sloh</b> mají k tvůrčímu psaní blízko svým zaměřením na jazyk a práci s textem. Používání metod TP je proto v jejich výuce přirozené a velmi vhodné. Zejména ve výuce slohu může být TP užitečným pomocníkem v oblasti hledání inspiračních zdrojů, rozvíjení kreativity, rozvoje kompetencí a formování individuálního stylu. Aplikace technik TP na výuku těchto předmětů již existují (např. Kožmín, Fišer, Hrdlička).  |
| Využití TP ve <b>výuce cizích jazyků</b> je stejně přirozené jako jeho propojení s výukou mateřského jazyka – TP rozvíjí jazykové dovednosti a komunikační kompetence, TP formuje literární kompetence, TP je metodou tvořivého vyučování. Aplikace technik TP na výuku cizích jazyků již existují a některé jejich přínosy byly i exaktně ověřeny – např. zvyšování motivace, aktivity i řečové produkce žáků; zefektivňování procesu tvorby i výsledků; akceptovatelnost metod ze strany učitelů i žáků a pozitivní vliv na atmosféru v hodině (výzkum V. Eliašové). |
| Psaní (zapisování pocitů, myšlenek, představ, vzpomínek, snů) se <b>v terapii</b> samozřejmě používá jen jako jedna z možných metod.<br>Například v <b>muzikoterapii</b> účastníci opakovaně poslouchají úryvek skladby a píšou krátký příběh, jenž podle nich hudba „vypráví“. Využití hudebních stimulů v lekcích TP není tolik propracované, i když se samozřejmě nabízí (např. jako inspirace k tvorbě textových cvičení nebo jako relaxační cvičení určené k seznámení, odreagování, přípravě na novou činnost nebo završení aktivity).                           |

<sup>1</sup> Dle rozčlenění Z. Fišera.

I **dramaterapie** začleňuje do své léčby cvičení využívající psaní (např. skupinová báseň). Improvizace a hraní rolí patří naopak mezi doplňkové techniky v hodinách TP.

Psaní v **arteterapii** nejčastěji nalezneme ve formě komentářů k vytvořeným výtvarným dílům. Výtvarné tvoření je neverbální komunikační prostředek, přístupný i těm, pro něž je slovní vyjadřování těžké nebo složité, z tohoto důvodu jej začleňujeme i do výuky TP. Pomáhá nám jak s precizací textu, tak se samotným tvořením a prací ve skupině: odkrývá naše myšlenky a pocity; překonává vyjadřovací obtíže; je zdrojem nových podnětů; stmeluje skupinu a rovněž funguje jako odreagování, přesměrování na novou činnost, zahřívací nebo závěrečná aktivita. Pro využití v TP je nezbytná (písemná) reflexe výtvarného projevu.

Stejně jako můžeme využívat výtvarné postupy v lekcích TP, mohou být i do **výtvarné výchovy** začleňována textová cvičení – např. k lepšímu pochopení zvoleného obrazu (k prozkoumání vlastností výtvarného jazyka) nebo k vytvoření vztahu mezi pozorovatelem a artefaktem. Příkladem propojení TP a výtvarné výchovy jsou **galerijní animace** – dílny zaměřené na zprostředkování děl jiných tvůrců. Účastníci animačních programů před výtvarnými díly zaznamenávají svůj zážitek jazykovými, výtvarnými nebo pohybovými prostředky s cílem lépe poznat vystavené dílo (poodhalit jeho význam). Slovesné animace využívají literární etudy, dramatisaci, slovní interpretaci a také techniky TP.

**Artefiletická** koncepce zohledňuje osobní zkušenosti, prožitky, zážitky žáků a vzdělávání pojímá heuristicky; je založena na propojení exprese a reflexe. Artefiletika může být chápána jako odvětví **zážitkové pedagogiky**<sup>1</sup> specializující se na zážitek umělecký. Zážitkové aktivity nelze chápat jen jako „zábavu pro zábavu“, protože hry přinášejí důležité poznatky zprostředkované již zmíněnou reflexí. Během reflexe se často využívají techniky TP (např. dopis spoluhráči); existují i samostatné zážitkové aktivity přímo založené na literární tvořivosti. Principy zážitkové pedagogiky jsou uplatňovány i v hodinách TP. Používáme např. stejný metodický postup (vyjádření – reflexe). Metoda „learning by doing“ tvoří základ činností v hodinách TP. Prostor pro další podněty se otevírá např. v oblasti plánování blokových lekcí. Učitelé by se při její strukturaci měli inspirovat zásadami, které popisuje zážitková pedagogika (dramaturgie lekce, důraz na reflexi učebního procesu).

**Dramatická výchova (tvořivá dramatika)** může být zájmovou činností, samostatným školním předmětem nebo didaktickou a výchovnou metodou (šířeji metodou rozvíjení osobnosti). V posledně zmíněné formě je obvykle začleňována do výuky jazyků a společenských vědních předmětů a je tvůrčímu psaní (jako metodě tvořivého vyučování) velmi blízká. Prostupnost obou metod dokládají techniky a cvičení, u nichž dnes jen stěží řekneme, zda jsou majetkem tvořivé dramatiky nebo TP. Dramatické hry mohou být zaměřeny na rozvíjení tvořivosti, komunikačních schopností i literárních kompetencí. Některé hry jsou přímo založeny na písemné formě cvičení. Paralely nacházíme i u jiných použitých technik – inspirace textem, obrazem, předmětem, vůní, poslechem apod. Tyto metody pouze doplňují stěžejní postupy tvořivé dramatiky (hru, improvizaci, pantomimu, pohyb), přesto jsou poměrně frekventované. Hraní rolí je naopak oblíbenou výpůjčkou TP. Hra v roli umožňuje vcítit se do druhého, zvětšuje rozpětí našeho pohledu, podporuje názornost. Metody, jimiž tvořivá dramatika obohacuje TP, významně usnadňují poznávací a učební procesy.

**Čtením a psaním ke kritickému myšlení** (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) je mezinárodní vzdělávací program poskytující učitelům konkrétní metody a techniky, které snadno použijí přímo ve výuce. Jak vyplývá ze samotného názvu tohoto programu, RWCT má

<sup>1</sup> Pedagogického hnutí, které v procesu učení a rozvíjení osobnosti vyzdvihuje úlohu společně prožité zkušenosti.

s TP (a zejména s psaním odborným) mnoho „styčných ploch“ – nejen „výrobní materiál“ (psaní a čtení), ale i některé cíle (např. rozvíjení vyjadřovacích schopností; utváření názoru; kritická práce s informacemi a celková aktivizace žáků), postupy (přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza; třífázový cyklus učení: evokace, uvědomění si významu, reflexe) nebo metody (např. volné psaní, brainstorming, myšlenkové mapy).

Exkurz do „spřátelených“ odvětví nás upozornil na prostupnost hranic TP a zároveň na zdroje vzájemného obohacování.

**Výuka psaní** (tvůrčího i akademického) má svoji základnu v anglicky mluvících zemích – semináře psaní jsou obvykle povinnou součástí výuky na vysokých i středních školách, probíhají zde i kurzy pro veřejnost a zájemci o tento obor mohou čerpat znalosti a podněty z velkého počtu publikací zabývajících se TP. Situace v českém prostředí je o několik desítek let opožděnější (za počátek existence této disciplíny u nás jsou považována 90. léta 20. století), a tak i méně rozvinutá. TP se teprve pozvolna stává součástí českého vzdělávacího systému. Na českých základních a středních školách jej můžeme najít jako předmět (nepovinně volitelný seminář), jako integrující téma (projektové vyučování; tvorba školních periodik) a jako vyučovací metodu. Posledně zmíněná podoba je považována za nejprínosnější. Psaní je ve výuce použito jako nástroj k hledání souvislostí, učitelé však mohou TP využívat v celém vyučovacím procesu (od motivace po reflexi). Cestou pozvolného působení skrze užití metody TP vstupuje do škol a prokazuje, že je užitečným prostředkem sloužícím k rozvoji klíčových kompetencí.

Situace na českých vysokých školách je jednotvárnější: TP nalezneme převážně v nabídce volitelných předmětů téměř na všech univerzitách, které mají fakulty filozofie, pedagogiky, případně sociálních studií. Ze souboru zmíněných vysokých škol můžeme vyčlenit tři instituce: *Literární akademii* (soukromá vysoká škola zaměřená přímo na psaní), *Ústav české literatury a knihovnictví FF MU v Brně* a *Ústav českého jazyka a literatury PdF Univerzity Hradec Králové* (na těchto pracovištích je TP vyučováno odborněji a systematičtěji než na jiných školách).<sup>1</sup>

Ve srovnání se situací v anglicky mluvících zemích vzniklo v českém prostředí zatím jen několik **publikací týkajících se tvůrčího psaní**, což souvisí s malou etablovaností disciplíny a také s malým důrazem na výuku psaní ve vzdělávacím systému.<sup>2</sup> Některé publikace bychom mohli označit za populárně-vědné příručky, jejichž sepsání s TP je jen

---

<sup>1</sup> Kurzy TP mají na ÚČLK FF MU dlouhou tradici (v r. 1994 tu byl založen Ateliér tvůrčího psaní), proto jsou i úžeji specializovány: *Tvůrčí psaní*, *Literární psaní*, *Tvůrčí psaní pro učitele*, *Tvůrčí psaní pro cizince*, *Kurz tvořivého překládání*, *Tvůrčí psaní a vědecká práce*, *Tvorba literárněvědného textu*, *Próza v tvůrčím procesu*, *Literární teorie a tvůrčí psaní*.

<sup>2</sup> Zarážející je i malá informovanost mezi samotnými autory těchto knih. Mnozí ignorují existenci již vzniklých publikací a tvrdí, že jejich text je prvním v tomto oboru.

minimální (např. publikace E. Musilové se zabývají převážně jazykovými a stylistickými ponaučeními; kniha M. Dočekalové je spíše učebnicí žurnalistických útvarů). Dalším důležitým kritériem pro nás vedle odbornosti byl i přechod od teorie k nácviku. Je třeba, aby vznikaly moderní **učebnice TP**, tzn. monografie obsahující vedle teoretických poznatků i soubory propracovaných (přehledně zadaných, funkčních a inspirativních) úkolů, které by učitelé mohli bez problémů zařadit do výuky. Z představených publikací naplňují tato kritéria zejména práce Z. Kožmína, Z. Fišera a F. Hrdličky.

### **Odborné psaní**

Schopnost psát kvalitní odborné texty patří ke klíčovým kompetencím vysokoškolských studentů. Pisatel musí mít vedle odborných znalostí i znalosti související s tvorbou textu (pravopisná, gramatická, stylistická a kompoziční pravidla, knihovnické normy a zákony, požadavky na formální úpravu textu), dále musí umět psát a při psaní dokázat všechny tyto znalosti využít. Osvojení textotvorných kompetencí je ale možné jedině soustavným nácvikem. Bohužel běžná vysokoškolská výuka zaměřená na nácvik tvorby odborného textu u nás není dostačující (důraz je položen na výklad, nácvik samotného psaní je upozaděn) a praktické příručky, které by tuto výuku suplovaly, v podstatě neexistují. Představili jsme proto naši monografii jakožto **pilotní projekt**, který se pokouší naznačit možný **postup při nácviku tvorby odborných textů** (přípravy, psaní i prezentace) **s využitím technik tvůrčího psaní**.

Jelikož základem použitých technik je nácvik postupu, jsou jednotlivá cvičení zaměřena na úvodní stadia řešení (před zvnitřněním, zkrácením a automatizací postupu). V seminářích běžně manipulujeme s předměty, mluvíme nahlas, aplikujeme rozvítené postupy řešení a detailně své kroky kontrolujeme. Studenta, který při nácviku tvorby odborného textu neprošel všemi fázemi řešení, přirovnáváme k dítěti, které při nácviku počítání přeskočilo některý vývojově nižší stupeň řešení (fázi přesouvání knoflíků z jedné hromádky na druhou). Náš postup je nápravou (zdokonalením) dosavadních návyků spojených s tvorbou textu. Ten, komu by použité metody připadaly „školkové“, příliš hravé a málo vážné, by si měl uvědomit, že se vracíme do „bodu nula“ (první fáze nácviku).

Tvořivý a vědecký přístup nestojí na opačných pólech, jak by se mohlo na první pohled zdát. Známe nejen tvořivost uměleckou, ale i tvořivost vědeckou. Věda potřebuje představivost a sama je nadána tvořivostí (hledá nové otázky a vymýšlí nová pojetí). Je nezpochybnitelné, že vědecká práce je založena na rozumu, faktech a analýzách. Tvůrčím psaním ve vědecké práci máme na mysli soubory cvičení zjednodušující vědeckou činnost

s pomocí technik rozvíjejících tvořivost a řešení problémů. Tyto (univerzální) techniky používáme v naší práci k tvorbě odborného textu, jenž odborným samozřejmě zůstane.

## II.

Ve druhé kapitole jsme přistoupili k praktickým ukázkám nácviku tvorby odborného textu. Nejprve jsme se zaměřili na přípravnou fázi, konkrétně na reflexi výchozích pocitů a poznatků pisatele (2.1); dále na motivaci (2.2); na hledání a zpřesňování tématu odborné práce (2.3); na plánování průběhu práce (2.4); na sbírání nápadů a podnětů (2.5) a na sběr, archivaci a zpracování materiálu (2.6). Každý krok jsme doplnili několika cvičeními, která byla zacílena na osvojování příslušných dovedností, případně získávání potřebných znalostí. Cvičení obsahovala vysvětlení postupu, zadání, ukázky a hodnocení.

## III.

Ve třetí kapitole jsme se již přesunuli do fáze samotného psaní. Kapitulu jsme zahájili hodnocením textu (3.1), sebereflexí a sebehodnocením (3.2). Následovalo představení stylistických zásad odborného textu (3.3) a nácvik tvorby vybraných částí odborné práce (3.4). I v této kapitole bylo každé téma doplněno několika cvičeními zaměřenými na získávání nezbytných znalostí a osvojování příslušných dovedností. Poslední část třetí kapitoly byla věnována analýze a interpretaci básní a tvorbě interpretační eseje (3.5). Tato část obsahovala návrh celého postupu (od fáze přípravy po hodnocení) a měla být ukázkou lekce věnované literárněvědnému tématu.

## IV.

Jelikož ústní prezentace odborného textu patří mezi vědecké aktivity, vyčlenili jsme čtvrtou kapitolu rétorice (4.1) a radám, jak úspěšně prezentovat výsledky bádání (4.2). I zde byla navržena konkrétní cvičení zaměřená na osvojování daných dovedností; rozdělena byla dle fází přípravy řečnického projevu (plán, invence, dispozice, stylizace, memorování, přednes). Soubor cvičení není tak bohatý, jako soubory v kapitolách předchozích. Doporučujeme představená cvičení vnímat jako návrhy variací úkolů z druhé a třetí kapitoly a v těchto variacích dle potřeb pokračovat.

Tvůrčí psaní je nenápadný obor s neobyčejným potenciálem, který nakumulovalo svými propojeními s mnoha oblastmi lidských zájmů – tvořivostí, tvůrčím myšlením, kritickým myšlením, rozvojem klíčových kompetencí, psaním, jazykem, komunikací, pedagogikou, psychologii, psychoterapií, prožitky či uměním. Můžeme jej přirovnat k obrovské houbě<sup>1</sup>, která dokáže nasát inspiraci z jakékoliv končiny a zároveň se vždy pružně přizpůsobit jakémukoliv prostředí. Taková představa souvisí s definicí tvůrčího psaní jako **metody, která pomáhá hledat řešení problému**, jenž se v daném kontextu objeví.

V textu jsme několikrát vyzdvihli roli tvůrčího psaní jako **metody** (řešení problémů, osvojování kompetencí), která doplňuje tradiční představu o tvůrčím psaní jako oboru zabývající se **tvorbou textu** (teorií i nácvikem). Kombinace těchto koncepcí se osvědčila i v předmětu naší práce – využití technik tvůrčího psaní ve vědecké práci.

Na základě teoretických poznatků i praktických aplikací potvrzujeme platnost hypotéz vyslovených v úvodu:

### **1. Techniky tvůrčího psaní lze úspěšně využít ve vědecké práci.**

Víme, že techniky tvůrčího psaní jsou jen jednou z možných cest vedoucích k nácviku tvorby odborného textu a že samotné psaní je jen jedním sklíčkem z mozaiky dovedností a znalostí autora-badatele. Domníváme se však, že techniky TP by neměly stát v pozadí tohoto procesu a čekat na příležitostné zapojení, neboť ostatním metodám nacvičujícím psaní jsou rovnocenné, a díky svému potenciálu je často, alespoň z našeho úhlu pohledu, převyšují.

Aplikovat techniky tvůrčího psaní na odbornou práci neznamena přístupovat k ní nepromyšleně, intuitivně či živelně. Naopak: jak jsme si mohli všimnout u jednotlivých cvičení, jedná se o postupy promyšlené, strukturované a značně řízené; jejich herní a tvořivý charakter není v rozporu se závažností odborného sdělení.

### **2. Techniky tvůrčího psaní je dobré a výhodné ve vědecké práci využívat.**

Prospěšnost a výhodnost aplikace se vztahuje k těmto oblastem:

- Techniky TP prokazatelně zvyšují **kvalitu vědecké práce** jako takové.

Tyto techniky pomáhají pisateli podrobně poznat téma – prozkoumat jej z různých úhlů, např. i odkrýt podvědomé pocity s tématem spojené, hledat nové podněty a originální řešení. Cvičení využívající technik TP rovněž učí pisatele, jak nasbírat potřebný materiál, jak jej uspořádat a číst, jak tvořit osnovu apod.

- Techniky TP prokazatelně zvyšují **kvalitu výsledného textu**.

Výsledný text je obsahově bohatší díky pečlivě odvedené přípravné fázi. Velké množství podnětů a poznatků, které techniky TP pomohou nashromáždit, zaručuje vytvoření

---

<sup>1</sup> Přirovnání nelichotivé, ale výstižné.



kompletního a uceleného pohledu na zkoumanou problematiku, nevšednost některých z těchto podnětů a poznatků slibuje originální přínos práce. Zdokonalen není jen obsah sdělení, ale i forma textu, neboť techniky TP pomáhají pisatelům nacházet správné formulace a tříbit autorův styl. Při zdokonalování hraje podstatnou roli i posuzování a hodnocení textů. Úkoly využívající technik TP se mohou soustředit na různé aspekty evaluace, mohou např. pisatelům poskytnout zpětnou vazbu od kolegů nebo nabídnout prostor pro sebereflexi.

- V neposlední řadě začlenění technik TP do výuky prokazatelně **motivuje pisatele k tvoření a k samotné vědecké práci.**

Motivace souvisí s mnoha aspekty. Pisatelé jsou např. motivováni radostí a celkovou pozitivní atmosférou, kterou tvořivé postupy přinášejí. Svoji důležitou roli v motivačním procesu hraje samozřejmě i kolektiv v semináři. Skupina spoluvytváří tuto atmosféru už jen tím, že vytváří pocit sounáležitosti: „všichni jsme na stejné lodi“, všichni píšeme, všichni máme s psaním problém, všichni pracujeme na jeho řešení, všichni máme z psaní radost. Skupina spolupracuje, radí si, a pomáhá tak pisateli zdokonalovat jeho tvorbu. Členové skupiny také samozřejmě soutěží, jednotlivci mají možnost porovnat si svůj text s textem kolegy, chtějí být stejně dobří jako spolužák, nebo i lepší (alespoň dle subjektivních měřítek).

Techniky tvůrčího psaní dokážou využívat potenciál skupinové práce, principy kooperace a kompetice tak, aby převažovaly pozitivní pocity s tvořením spojené, aby byl zdokonalován text, na němž studenti pracují, a aby si studenti osvojili postupy vedoucí k tvorbě textu nacvičované ve výuce a příště je již přirozeně využívali při svém psaní.

Jestliže chceme vytvořit kvalitní odborný text, pak bychom měli využít **všechny dostupné způsoby** jeho tvorby. **Využití technik tvůrčího psaní** je nejen **snadné**, ale i **výhodné** (naplníme své badatelské cíle a zároveň si svou činnost zpřijemníme). Tvořivost dělá vědu vědou, neboť nutí vědce měnit zažitá schémata a posouvat se vždy o něco dál. **Využívání tvůrčích technik ve vědecké práci je proto přirozené a žádoucí.**

# POUŽITÉ ZDROJE

## Literatura

- Aristoteles. *Rétorika. Nauka o řečnictví a slohu*. Praha: Jan Laichter, 1948.
- Atkinson, Rita L. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- Babyrádová, Hana. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, 2005. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- Bean, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995.
- Belz, Horst – Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- Beránková, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.
- Brhelová, Eva. Cesty k psaní dramatické situace. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. Vybral a sestavil Zbyněk Fišer. Brno: Doplněk, 2005, s. 173–176.
- Brücknerová, Karla. *Cesty tvůrčího psaní do české školy*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví, 2004. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D.
- Buchtová, Božena. *Cvičné texty z rétoriky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005.
- Buzan, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007.
- Campbellová, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998.
- Carter, Philip – Russell Ken. *Trénink paměti a kreativity*. Praha: Computer Press, 2002.
- Clegg, Brian – Birch, Paul. *Kreativita*. Brno: CP Books, a.s., 2005.
- Clegg, Brian. *Procvičování paměti a kreativity*. Brno: CP Books, a.s., 2005.
- *Creative Writing I. Handbook for English Language Teachers*. Uspořádala Viera Eliašová. 3. vydání. Bratislava: MPC, British Council, 2005.
- Čáp, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.
- Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- Čechová, Marie a kol. Návrh školního vzdělávacího programu pro střední školy I. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 4, s. 157–165.
- Čechová, Marie a kol. Návrh školního vzdělávacího programu pro střední školy II. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 5, s. 219–228.
- Čechová, Marie. Postup při tvorbě odborného textu. *Český jazyk a literatura*, 1994–1995, roč. 45, č. 7–8, s. 156–162.
- Čechová, Marie a kol. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
- Čechová, Marie a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství, 1997.
- Čelakovský, František Ladislav. *Mudrosloví národu slovanského v příslovích*. Praha: Československý spisovatel, 1978.
- Čmejrková, Světlá – Daneš, František – Světlá, Jindra. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999.
- Čornej, Petr. Tvůrčí psaní ve výuce na pražské Literární akademii. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až*

23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2005, s. 44–57.
- Dacey, John S. – Lennon, Kathleen H. *Kreativita. Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada, 2000.
  - Daněk, Jan – Kosová, Jaroslava. Mediální výchova na ZŠ. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 2, s. 53–59.
  - de Bono, Edward. *Šest klobouků: aneb jak myslet*. Praha: Argo, 1997.
  - Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006.
  - Drahovzal, Jan – Kilián, Oldřich – Kohoutek, Rudolf. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997.
  - Dvořák, Jan. Prostě psaní. In *Psaní jako sebevyjádření*. Uspořádal Jan Dvořák. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 45–60.
  - Eco, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997.
  - Elbow, Peter. *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press, 1998.
  - Eliašová, Viera. Tvorivé písanie v jazykovej výučbe. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. Vybral a sestavil Zbyněk Fišer. Brno: Doplněk, 2005, s. 85–96.
  - Eliašová, Viera. Vymedzenie pojmu tvorivé písanie pre cudzojazyčnú výučbu. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Zostavovateľka Viera Eliašová. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum a Učiteľský neinvestičný fond, 2006, s. 41–52.
  - Eliašová, Viera. Výskum Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách. In *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Zostavovateľka Viera Eliašová. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum a Učiteľský neinvestičný fond, 2006, s. 53–60.
  - Fichnová, Katarína – Szobiová, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007.
  - Filka, Jaroslav. *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: Knihař, 2002.
  - Fišer, Zbyněk. Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2005, s. 70–72.
  - Fišer, Zbyněk. O využití výtvarných činností při tvorbě odborného textu. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2005, s. 148–156.
  - Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole. In *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 65–75.
  - Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.

- Fišer, Zbyněk. Tvůrčí psaní interdisciplinárně. Místo oboru ve společenských vědách. In Eliašová, Viera – Kočanová, Mária – Lacko, Ivan. *Na stole slová. Průručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, s. 132–135.
- Fišer, Zbyněk. *Vstupní informační materiál pro účastníky semináře TPVP*, rukopis, 23. 2. 2006.
- Fišer, Zbyněk. Výuka tvorby textu na vysoké škole. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 2005, roč. 38, č. 4, s. 15–28.
- Franc, Daniel – Zouňková, Daniela – Martin, Andy. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007.
- Hanák, Jan – Maňák, Josef. *Technika psaní seminárních a diplomových prací v pedagogice*. Brno: UJEP Brno, 1970.
- Havel, Václav. *Hry: soubor her z let 1963–1988*. Praha: Lidové noviny, 1992. Zahradní slavnost, s. 5–43.
- Herndon, Scott – Dombek, Kristin. Conversations Beyond the Gallery: Teaching Art and Expository Writing. In *Third Mind: Creative Writing through Visual Art*. Edited by Tonya Foster & Kristin Prevallet. New York: Teachers & Writers Collaborative, 2002, s. 143–153.
- Hlavsa, Jaroslav a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981.
- Hobdayová, Angela – Ollierová Kate. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000.
- Horáček, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998.
- Horyna, Břetislav. Teorie vědy. Úvodní poznámky. In Horyna, Břetislav – Krob, Josef. *Cesty k vědě: jak správně myslet a psát*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 122–138.
- Huyghe, René. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Praha: Odeon, 1973.
- Hrdlička, František. *Průvodce po literárním řemesle. Základy tvůrčího psaní*. Praha: Akropolis, 2008.
- Chalupa, Bohumír. *Tvořivé myšlení. Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principal, 2005.
- Chamonikolasová, Jana. Věcný text v české a anglosaské kultuře. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2005, s. 157–165.
- Chejnová, Pavla. Mluvní a řečnická cvičení na středních školách. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 1, s. 21–25.
- Cholastová Jitka. Letní škola tvůrčího psaní 2004. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. Vybral a sestavil Zbyněk Fišer. Brno: Doplněk, 2005, s. 73–74.
- *International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Janoušek, Pavel. K čemu je podivné myšlení o takových věcech, jako je například literatura. Krátký kurz sebeobrany. *Tvar*, 2005/01, roč. XVI., s. 14–16.
- Kahn, Norma B. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha: Portál, 2001.

- Kalábová, Naděžda. *Hry a pohádkové cestování. Pro děti od 5 do 8 let*. Praha: Grada Publishing, 2006.
- Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002
- Kirst, Werner – Diekmeyer, Ulrich. *Trénink tvořivosti: hry a cvičení pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998.
- Kohout, Jaroslav. *Rétorika. Umění mluvit a jednat s lidmi*. Praha: Management Press, 1999.
- Koten, Jiří. Narativní literatura jako klíč k poznání minulosti. Využití teorie možných světů ve výuce dějepisu. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 4, s. 163–168.
- Kožmín, Zdeněk. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.
- Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- Kraus, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2004.
- Kraus, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*. Praha: Academia, 1998.
- Krollová, Jeri. Vzkříšený autor. Spisovatelé ve vysokém školství 21. století. *Rukopis. Revue o psaní*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 10–24.
- Kubíček, Tomáš. Ostrava uvnitř. *Host*, 2004, roč. XX, č. 7, s. 50–51.
- Lederbuchová, Ladislava. Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 118–124.
- Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003.
- Machková, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1999.
- Maisel, Eric. *Trénink kreativity: podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*. Praha: Portál, 2002.
- Mánek, Bohuslav. Tvůrčí psaní v současné angloamerické kultuře. In *Psaní jako sebevyjádření*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 61–71.
- Mlsová, Nella. JÁ a ne MY... In *Psaní jako sebevyjádření*. Uspořádal Jan Dvořák. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 31–44.
- Musilová, Eva. *Kurz tvůrčího psaní aneb jak psát hezky česky. 1. díl průvodce začínajícího spisovatele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2007.
- Musilová, Eva. *Kurz tvůrčího psaní aneb od fejetonu po román. 2. díl průvodce začínajícího spisovatele*. Kralice na Hané: Computer Media, 2008.
- Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997
- Nekuda, Jaroslav – Slaný, Antonín. *Jak (ne)napsat závěrečnou práci*. Brno: MU, 1993.
- Nekuda, Jaroslav – Slaný, Antonín. *O metodice zpracování bakalářských a diplomových prací v ekonomických oborech a vhodných informačních zdrojích*. Brno: MU, 1996.
- Novák, Ladislav. *Malý slovník naučný*. Praha: Dybbuk, 2007
- Novák, Ladislav. *Receptář*. Praha: Concordia, 1992.
- Novotný, David Jan. *Budování příběhu aneb demiurgie versus dramaturgie*. Praha: Karolinum, 2007.
- Papík, Richard. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992.
- Perkins, David N. *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Publications, 2003.
- Perkner, Stanislav. *Řeč dramatu: umění vnímat umění 2, Film a televize*. Praha: Horizont, 1988.

- Plażewski, Jerzy. *Filmová řeč*. Praha: Orbis, 1967.
- Pokorná, Ilona. Kreativní etudy v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 3, s. 126–128.
- Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998.
- Quintilianus, Marcus Fabius. *Základy rétoriky*. Praha: Odeon, 1985.
- Skorunka, František. *Úvod do tvůrčího psaní*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006.
- Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- Slavík, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001.
- *Slovník literární teorie*. Redigoval Štěpán Vlašín. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha, Academia: 2001.
- Soukup, Daniel. Kolik podob má tvůrčí psaní? *Rukopis. Revue o psaní*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 30–33.
- Spousta, Vladimír a kol. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce (se zaměřením na práce pedagogické)*. Brno: MU, 2000.
- Sternberg, Robert J. – Lubart, Todd I. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In *Handbook of Creativity*. Edited by Robert J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1999 (dotisk 2006).
- Studený, Jiří. *Drama jazyka. Teorie a praxe tvůrčího psaní*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003.
- Šanderová, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: několik zásad pro začátečníky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
- Šesták, Zdeněk. *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia, 2000.
- Šimanovský, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998.
- Škodová, Svatava. Procesuální přístup k písemným slohovým pracím. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 12–19.
- Špačková, Alena. *Moderní rétorika*. Praha: Grada, 2003.
- Šuleř, Oldřich. *Třináctá komnata. Povídání o literatuře a tvůrčím psaní*. Praha, Mladá fronta, 2007.
- Švecová, Markéta. *Tvůrčí psaní na českých vysokých školách*. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta. Katedra historických věd, 2007. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Jiří Studený.
- *This Is the Muse Speaking, Don't Hang Up, You Are Through. Creative Writing Handbook for English Language Teachers*. Uspořádala Viera Eliašová. Bratislava: MPC, British Council, ŠPÚ, 2003.
- Uhde, Milan. Učitel tvůrčího psaní v rozpacích. *Rukopis. Revue o psaní*, 2006, roč. 1, č. 2, s. 22–24.
- Valenta, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- Vančura, Vladislav. *Hrdelní pře anebo Přísloví*. 3. vydání. Praha: Odeon, 1979.
- Vybíral, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.
- Walsh-Piper, Kathy. Writing Programs in Art Museums. In *Third Mind: Creative Writing through Visual Art*. Edited by Tonya Foster & Kristin Prevallet. New York: Teachers & Writers Collaborative, 2002, s. 200–207.
- Wieke, Thomas. *Rétorika v praxi*. Čestlice: Rebo Productions, 2005.

- Zeleiová, Jaroslava. *Muzikoterapie. Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007.
- Žabková, Petra. Předmět jako výchozí bod pro tvůrčí psaní. In *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. Vybral a sestavil Zbyněk Fišer. Brno: Doplněk, 2005, s. 177–180.
- Žák, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004.
- Železná, Petra. Osvojování terminologie v rámci jazykové a komunikační výchovy na SZŠ. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 5, s. 222–227.
- Ženatá, Kamila. *Obrazy z nevědomí. Práce v arteterapeutickém ateliéru*. Praha: Portál, 2005.

### Internetové zdroje

- Alex Faickney Osborn. In *WIKIPEDIA. The Free Encyclopedia* [online]. [cit. 21. 8. 2007]. Dostupné z <[http://en.wikipedia.org/wiki/Alex\\_Faickney\\_Osborn](http://en.wikipedia.org/wiki/Alex_Faickney_Osborn)>.
- Brainstorming. In *WIKIPEDIE. Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 21. 8. 2007]. Dostupné z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>>.
- The Buzan Organization. *Buzan World* [online]. [cit. 23. 9. 2008]. Dostupné z <[http://www.buzanworld.com/Tony\\_Buzan\\_Information.htm](http://www.buzanworld.com/Tony_Buzan_Information.htm)>.
- Faculty and Research. Harvard Business School. *Teresa M. Amabile* [online]. [cit. 22. 9. 2008]. Dostupné z <<http://drfd.hbs.edu/fit/public/facultyInfo.do?facInfo=ovr&facEmId=tamabile%40hbs.edu>>.
- *Gadgets.cz* [online]. [cit. 1. 3. 2007]. Dostupné z <<http://gadgets.zive.cz/>>.
- Joy Paul Guilford. In *WIKIPEDIA. The Free Encyclopedia* [online]. [cit. 21. 9. 2008]. Dostupné z <[http://en.wikipedia.org/wiki/Joy\\_Paul\\_Guilford](http://en.wikipedia.org/wiki/Joy_Paul_Guilford)>.
- Kdo jsme. *Kritické myšlení.cz* [online]. [cit. 16. 3. 2007]. Dostupné z <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_strucne.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php)>, <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)>.
- McDonald, Henry. Brainstorms Turn to Showers. *The Observer* [online], 26. 6. 2005. [cit. 21. 8. 2007]. Dostupné z <[http://observer.guardian.co.uk/uk\\_news/story/0,6903,1515084,00.html](http://observer.guardian.co.uk/uk_news/story/0,6903,1515084,00.html)>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Obecná škola (1.– 5. ročník)* [online]. [cit. 18. 1. 2007]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Obecná škola (6. – 9. ročník)* [online]. [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-2-cast-pro-6-9-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2007>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Základní škola* [online]. [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-aktualizace-k-1-zari-2007>>.
- 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=D0000000000000148>>.
- Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: About Gabriele Rico* [online]. [cit. 10. 10. 2007]. Dostupné z <<http://www.gabrieleric.com/Main/AboutGabrieleRico.htm>>.
- Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: Theory* [online]. [cit. 10. 10. 2007]. Dostupné z <<http://www.gabrieleric.com/Main/Theory.htm>>.
- Rico, Gabriele. *Writing the Natural Way: What is a Cluster?* [online]. [cit. 10. 10. 2007]. Dostupné z <[http://www.gabrieleric.com/home/index.php?option=com\\_content&task=view&id=27&Itemid=29](http://www.gabrieleric.com/home/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=29)>.

# PŘÍLOHY

Seznam příloh:

|   |  |
|---|--|
| 1 | Cvičení zaměřená na rozvíjení tvořivosti                             |
| 2 | Cvičení realizovaná během Muzejní noci 2007                          |
| 3 | Plány blokových lekcí v jarním semestru 2008 (handouty pro studenty) |
| 4 | Ostrava uvnitř – nácvik čtení  |
| 5 | Hodnocení s klobouky   |
| 6 | Analýza shrnutí  |
| 7 | Epilog   |



## Příloha 1: Cvičení zaměřená na rozvíjení tvořivosti

Cvičení zaměřená na rozvíjení kreativity používáme nejen v hodinách tvůrčího psaní, ale i v seminářích věnujících se psaní odbornému. Upravujeme je vždy tak, aby odpovídala předmětu našeho zájmu. Není však na škodu zařazovat i krátká kreativizační cvičení bez specifického zacílení. Studenti si na nich nacvičí určité postupy důležité pro tvůrčí řešení – např. klást otázky, necenzurovat nápady dříve, než je vyslovíme, podívat se na věc jinými očima apod. Tato cvičení zároveň poslouží jako „oddychová aktivita“, neboť odvedou myšlenky od vědecké tematiky. Nemusíme se však bát, že jimi ztratíme nějaký čas, protože jsou krátká a vedou k nácvičení důležitých metod. Navíc, jak jsme si již připomněli, na řešení problému pracujeme i v momentu, kdy se mu přímo nevěnujeme (technika odložení problému, změny aktivity apod.).

### Test kreativity

Jedním z obvyklých vstupních úkolů do seminářů tvůrčího psaní je test kreativity.

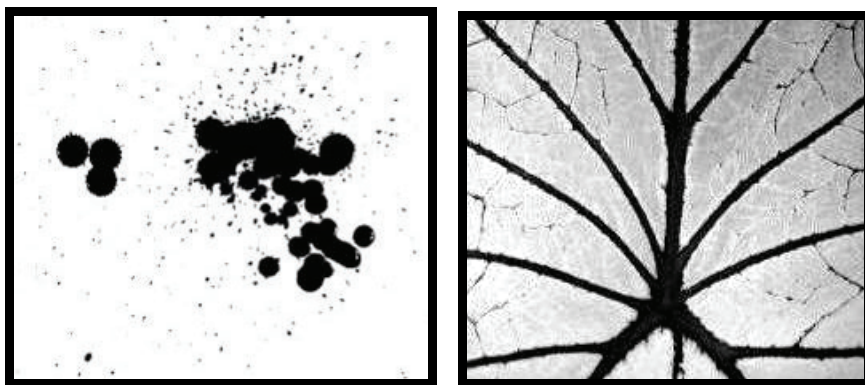
---

#### Test kreativity

Zadání:

Zadívejte se na obrázek a запиšte vše, co vidíte. Zapisujte bez autocenzury, banální i absurdní myšlenky. Obrázek můžete otáčet, vnímat jako výřez nebo zvětšeninu a samozřejmě i domýšlet si barvu zobrazeného. Čím více variant zapíšete, tím lépe.

---



Ukázky řešení:

Obr. 1: propálený ubrus, skvrny na látce, mapa souostroví, galaxie, hvězdy, planety lákané do černé díry, rozjetá sušenka, koňské kobližky, rozstřílený terč, výřez z dalmatina, školní lavice zesponu (s nalepenými žvýkačkami), žvýkačky na chodníku, mravenci, kožní melanomy, rakovina, shluk mikroorganismů, zeď ostřelovaná sněhovými koulemi, opice hrabající pod sebe melouny, člověk ležící v kaluži krve, modlíci se člověk, četnost výskytu jevu (např. zalidněnost), psychologický test, nepodařený literární pokus...

Obr. 2: list, dužnina, větev, pavučina, křídlo, vrásky, žíly, svaly, plíce, žebra, kostra, vitráž, zkamenělina, prasklina, sklo, brnění, podprsenka, lesní cesta, povodí, letecký pohled na zem, střecha, deštník, stan, kříž, chrám, katedrála, gotika, Eiffelova věž, opera v Sydney, radující se pán, bůh plodnosti, Jan Hus, ptačí zobáky.

Označení „test“ je poněkud nadnesené, protože všechna řešení jsou samozřejmě správná. Skupina s nimi může pracovat dál a např. zvolit nejkreativnější (nejpřekvapivější) řešení, případně se nejoriginálnější řešení může stát podkladem dalšího cvičení.

### Co je to?

V této variantě se nejoriginálnější řešení stává výchozím bodem pro tvorbu krátkého textu.

---

#### Co je to?

Zadání:

1. Zadívejte se na fotografii a zamyslete se nad tím, co vidíte. Položte si elementární otázku „Co je to?“ a запиšte všechny nápady. Zapisujte bez autocenzury, banální i absurdní myšlenky, neboť i ty mohou vést (a pravděpodobně povedou) ke správnému řešení. Fotografie můžete otáčet, vnímat ji jako výřez nebo zvětšeninu a samozřejmě i domýšlet si barvu objektu.
  2. Z vámi vytvořeného seznamu si vyberte nejzajímavější odpověď a napište krátký text (10-15 vět), v němž neznámý objekt popíšete a vysvětlíte, jak se dostal do vašeho bytu.
- 



Ukázka:

#### Saturnská krajka

Saturnská krajka patří mezi tradiční projevy lidové tvořivosti obyvatel planety Saturn. První doklady o vytěžování prstence a kování krajky nacházíme ve 13. století (kronika osady Urx). V dnešní době existuje přes dvě stě rafinovaných vzorů, ty nejjednodušší však stále patří mezi nejkrásnější. Krajku mi koupil manžel na londýnské burze jako pošetilý dar k 30. výročí svatby. Již dlouho přemýšlím, jestli ji mám věnovat technickému muzeu. V obývacím pokoji zabírá příliš místa a zbytečně na ni sedá prach. Zároveň mi ale připomíná šťastné období života a v noci krásně hřeje.

Můžeme samozřejmě vytvořit variantu tohoto úkolu, zaměřenou na odbornou problematiku:

---

#### Co je to? – varianta pro odborné psaní

Zadání:

1. Zadívejte se na fotografii a zamyslete se nad tím, co vidíte. Položte si elementární otázku „Co je to?“ a запиšte všechny nápady. Zapisujte bez autocenzury, banální i absurdní myšlenky, neboť i ty mohou vést (a pravděpodobně povedou) ke správnému řešení. Fotografie můžete otáčet, vnímat ji jako výřez nebo zvětšeninu a samozřejmě i domýšlet si barvu objektu.
  2. Z vámi vytvořeného seznamu si vyberte nejzajímavější odpověď a napište krátký text (10–15 vět), v němž neznámý objekt popíšete a vysvětlíte, jak se dostal do vaší odborné práce.
-

Ukázka ke stejné předloze jako v předchozím cvičení:

Nápady (Co je to?):

kovové části, zarezlé; rezivějící plot; neprostupná mříž; zábradlí; síť; kus střechy s taškami; došky; klenba chrámu; rybí šupiny; průhledná ryba; rozcuchaná ryba; vlny; moře; neuspořádané čtení vody; neobratný pokus namalovat vlnící se vodní hladinu; velký aquapark; vodohra (roury, kterými protéká voda); kopcovitá krajina; cukrová vata; kopečky zmrzliny; ženská hadra; jablka v bedně; kola; silnice; mosty přes řeku; nadjezdy a podjezdy v Žilině; podpěrný systém futuristického kravína; kořeny stromů; krápníky v jeskyni; beránci; háčkovaný svetr; krajka; šiška; preclíky; detail pěny; detail buněk pod mikroskopem; sovi peří; ne příliš zdařilý umělecký pokus; dětská malůvka stromů přes sebe; uši všech myši, co se někde sešly; dav lidí; hromada „frisbíček“; skleničky na šampaňské; šablona; složitý geometrický útvar; struktura nějaké šilené chemické sloučeniny; mozaikové okno; drátovaná okenice; maska; obrázek trojkaře (maluje zoufale samé trojky); armáda běček; vzor dlaždiček; překryté květiny

Text:

Našla jsem fotku kousku sítě, který jsem loni objevila na břehu moře. Je sice špinavý, zašedlý a je vidět, že už toho má hodně za sebou, ale pořád je jasné, k čemu sloužil, proč na světě je. Jednotlivá očka drží při sobě, stejně jako lidé. Síť se proto do mé práce dostává díky tomu, že i v životě M. Hejkalové je vše spolu provázané jako očka sítě. Spousta věcí spolu souvisí. Některé jsou si bližší, některé vzdálenější. Nejpevnější, nejsilnější očka znamenají rodinu. Ostatní jsou s nimi propojená, třeba literární tvorba, překlady, knižní trh. (Radka, téma zamýšlené odborné práce: Markéta Hejkalová)

Tento úkol je poměrně náročný. Ne vždy se studentům podaří vyfotografovaný objekt obratně začlenit do textu. Obrázek je inspiruje např. k pěkným metaforám nebo malým příběhům, ale tyto nápady se pak snaží násilně „napasovat“ (dle zadání) na odborný text. Po zkušenostech, které jsme takto získali, doporučujeme přidat do zadání třetí krok:

**Co je to? – varianta pro odborné psaní**

3. Z vytvořeného textu vyberte pasáže, které byste opravdu mohli vložit do vašeho odborného textu. Jakou funkci by v textu plnily?

Z výše uvedené ukázky by mohla být do odborného textu vložena např. tato část:

...v životě M. Hejkalové je vše spolu provázané jako očka sítě. Spousta věcí spolu souvisí. Některé jsou si bližší, některé vzdálenější. Nejpevnější, nejsilnější očka znamenají rodinu. Ostatní jsou s nimi propojená, třeba literární tvorba, překlady, knižní trh.

Taková pasáž se může stát – nejčastěji jako nevšední metafora nebo přirovnání – obohacením odborného textu.

Ukázka cvičení vytvořeného dle doplněného zadání (krok 1–3):

1. rybí šupiny, role drátěného pletiva, kroužková košile, střešní tašky
2. Kroužková košile byla používána ve středověku jako jeden z druhů brnění. Bojovníkům umožňovala relativně kvalitní ochranu při zachování volnosti pohybu. Byla sestavena z několika vrstev snýtaných kovových kroužků. Kromě rytířů byla často využívána i potulnými loupežníky a dobrodruhy. Stejně dobře mohla posloužit i trubadúrům, kteří se na svých cestách mohli setkat s leccakým nebezpečím. Jelikož se jednalo o kočovné hudebníky, bylo s nimi nakládáno občas dosti hrubě – neměli urozený původ a zůstával jim tedy pouze jejich nástroj a hudební cit. Pozice publika a oblíbenost autora byla už tehdy klíčová pro jeho úspěch a další rozvoj. Oproti dnešní době byla potřeba orientace na posluchače mnohonásobně větší, jelikož hudebník byl živ pouze tím, co za večer vydělal.
3. V práci by se pravděpodobně mohla objevit jakási zmínka o středověkých trubadúrech jako předchůdcích současných písničkářů. Bez větších změn by se daly použít zhruba poslední dvě věty textu. Jejich funkce by pravděpodobně sloužila k úvaze nad cílovou skupinou autorů. (Miloslav, téma zamýšlené odborné práce: Současní čeští písničkáři)



## O čem zpívá fontána libosti?

### O čem zpívá fontána libosti?<sup>1</sup>

Zadání:

Oživená „Fontána libosti“<sup>2</sup> promlouvá ke svým pozorovatelům, oslovuje je, „zpívá“ jim o tom, co mají rádi, slibuje posluchačům to, co si přejí. Zaposlouchejte se do jejího líbezného zpěvu a запиšte, o čem vám zpívá, co vám slibuje, na co vás vábí... Pište patnáct minut, maximálně deset vět. Začněte oslovením vaší osoby.

Ukázka:



Mirečku,  
končí tvé utrpení. Na  
planetě již neexistuje  
žádná zelenina. Smíš jíst  
pouze dortíky a bonbóny.  
Vzhledem k obrovské  
nadprodukci hraček,  
můžeš mít jakékoliv auto,  
jakoukoliv příšeru nebo  
plastovou zbraň, po které  
zatoužíš. Rodiče ti je  
nesmí odepřít, jinak  
utonou ve vodě mé  
fontány. Taktéž utone pan  
ředitel, paní Votavová a  
Franta K., pokud ti budou  
nadále znepříjemňovat  
život.

Cvičení bylo založeno nejen na vizuální inspiraci fontánou a zvucích, které vydává, ale i na literárních postupech – personifikaci, monologu (případně dialogu).

---

<sup>1</sup> Autorka cvičení i ukázky: Pavla Pazderníková.

<sup>2</sup> Optický objekt Petra Lorence, viz následující fotografie.

## Příloha 3: Plány blokových lekcí v jarním semestru 2008

|   |  |
|---|--|
| <p>Tvorba literárněvědného textu pro BC (JS 08) <b>1. blok</b><br/> <b>Témata: Mapování výchozí situace. Plánování vědecké práce. Hledání a formulace tématu.</b></p> |  |
| Seznámení   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. MAPOVÁNÍ VÝCHOZÍ SITUACE <ul style="list-style-type: none"> <li> Akrostich <i>Začátek</i> (+ reflexe akrostichu: Jak se cítím na začátku semináře.)</li> <li> Automatický text <i>Co chci psát? Proč to chci psát?</i> (+ reflexe: odpověď na otázku, shrnutí poznatků z AT)</li> </ul> </li> <li>2. HLEDÁNÍ A FORMULACE TÉMATU <ul style="list-style-type: none"> <li> Cluster <i>Práce, která tu chybí</i></li> <li> Text z clusteru <i>Práce, která tu chybí</i></li> <li> Pro a proti</li> <li> Abecedář mého tématu</li> <li> Titul (názvy publikace pro různé příjemce)</li> </ul> </li> <li>3. PLÁNOVÁNÍ VĚDECKÉ PRÁCE <ul style="list-style-type: none"> <li> Brainstorming 1 <i>Na co lze použít prádelní kolík?</i></li> <li> Brainstorming 2 <i>Co potřebujeme znát pro úspěšné plánování vědeckého projektu?</i></li> <li> Časová osa</li> <li> Mindmapping <i>Týden na dlani</i></li> <li> Analýza konsekvencí</li> </ul> </li> </ol> |
| Závěr   | <ul style="list-style-type: none"> <li> Akrostich <i>Konec</i> (+ reflexe akrostichu: Jak se cítím na konci dnešního bloku.)</li> </ul>  |
| Domácí úkoly:   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Napište reflexi dnešního bloku. (Text napište ihned po skončení bloku a vložte do závěrečného portfolia.)</li> <li>2. Napište hypotézu (co je cílem mé práce, na co chci odpovědět, 1000–1800 znaků).<br/>Text vložte do Odevzdáárny a přineste na příští hodinu (3 kopie).</li> <li>3. Doplňte tabulku Analýza konsekvencí.<br/>Text vložte do Odevzdáárny a přineste na příští hodinu.</li> <li>4. Vytvořte akrostich na slovo psaní. Napište reflexi tohoto textu, v níž se zamyslíte, co pro vás znamená psaní.<br/>Text vložte do Odevzdáárny a přineste na příští hodinu.</li> <li>5. Přineste si pastelky.</li> </ol>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Tvorba literárněvědného textu pro BC (JS 08) <b>2. blok</b><br/> <b>Témata: Hypotéza. Sběr nápadů a podnětů. Osnova. Výtvarné ztvárnění tématu.</b></p> |  |
| Zhodnocení domácích úkolů  | <ul style="list-style-type: none"> <li> Akrostich <i>Psaní</i></li> <li> Analýza konsekvencí</li> <li> Hypotéza</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. SBĚR NÁPADŮ A PODNĚTŮ <ul style="list-style-type: none"> <li> Brainwriting <i>Kde lze hledat nápady a podněty k odborné práci?</i></li> <li> Podněty od kolegů (kolující list)</li> <li> Jiná perspektiva</li> <li> Pohlednice (vizuální předloha jako další možnost získávání nápadů)</li> </ul> </li> <li>2. PRACOVNÍ OSNOVA <ul style="list-style-type: none"> <li> Osnova slohových prací na SŠ. / K čemu by měla osnova sloužit?</li> <li> Osnova vlastního textu</li> <li> Brainstorming názvů pro osnovu</li> </ul> </li> <li>3. VÝTVARNÉ ZTVÁRNĚNÍ TÉMATU + REFLEXE VÝTVARNÉ ČINNOSTI <ul style="list-style-type: none"> <li> Klíčové slovo v barvách</li> <li> Ilustrace (kresba, trojrozměrný model, koláž) + autorův komentář k dílu, vernisáž</li> <li> Koncept k mému tématu (inspirace Ladislavem Novákem – Jak se chovat před obrazy)</li> </ul> </li> </ol> |
| Domácí úkoly:  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Napište reflexi dnešního bloku. (Text napište ihned po skončení bloku a vložte do závěrečného portfolia.)</li> <li>2. Napište druhou verzi hypotézy (zprecizovaný text na základě nových poznatků ze semináře). Napište analýzu druhé verze – co jsem změnil(a), jak a proč. Text i analýzu přineste na příští hodinu.</li> <li>3. Nastudujte si zásady citace a zásady formální úpravy textu:<br/>Kopie dokumentů upravujících citace (podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2) jsou vloženy do Studijních materiálů v ISu.<br/>Můžete prostudovat i tyto odkazy: <a href="http://www.boldis.cz/citace/citace.html">www.boldis.cz/citace/citace.html</a>, <a href="http://www.typomil.com">www.typomil.com</a>, <a href="http://www.typo.cz">www.typo.cz</a></li> <li>4. Napište zpřesněnou verzi osnovy, doplňte ji seznamem literatury (dle nastudovaných norem). Text přineste na příští hodinu.</li> </ol>  |

### Tvorba literárněvědného textu pro BC (JS 08) 3. blok

Témata: **Sběr materiálu, čtení, stylizační cvičení** (znaky odborného textu, definice, shrnutí).


Zhodnocení domácích úkolů


- druhá verze hypotézy;
- osnova a seznam literatury (dvojice);
- formální zásady zpracování textu (diskuze, oficiální požadavky [www.phil.muni.cz/wff/home/studium/informace/predpisy-a-navody/prehled/](http://www.phil.muni.cz/wff/home/studium/informace/predpisy-a-navody/prehled/))

#### 1. SBĚR MATERIÁLU (ČETBA, VÝPISKY, KARTOTÉKA, ARCHIVACE)


 Dotazník *Vedete si čtenářský deník?*


#### 2. RYCHLÁ ORIENTACE V ODBORNÉM TEXTU – ČTENÍ


 Kviz *Efektivní čtení*. Rychločtení. (*Papík, Šanderová, Kahnová*)


 Práce s textem

#### 3. STYLIZAČNÍ CVIČENÍ


 Odborný text na smetaně

 „Odborně řečeno“ aneb Hra na vědce (znaky odborného textu)

 Hra s definicemi a pojmy

 Návčik definice (tvůrčí psaní)

1. Návčik definice v tabulkové podobě
2. Návčik definice jako souvislého textu

 Návčik resumé (shrnutí)

Tvorba shrnutí k předloženému textu (domácí úkol). Rozsah: 7–10 řádků.

Domácí úkoly:

1. Napište reflexi dnešního bloku. (Text napište ihned po skončení bloku a vložte do závěrečného portfolia.)
2. Napište 2–3 normostrany odborného textu. Text vložte do Odevzdávárny a přineste na příští hodinu ve 3 kopiích.
3. Napište shrnutí předloženého textu. Text vložte do Odevzdávárny a přineste na příští hodinu.
4. Přineste si pastelky.

### Tvorba literárněvědného textu pro BC (JS 08) 4. blok


Téma: **Hodnocení, sebehodnocení, sebereflexe, motivace. Prezentace.**

Zhodnocení domácích úkolů: definice TP, shrnutí textu o TP


#### 1. „TEST“ KREATIVITY


#### 2. HODNOCENÍ ODBORNÉHO TEXTU


 Oponent z fotografie

 Hodnocení s klobouky


#### 3. SEBEHODNOCENÍ, SEBEREFLEXE

 Já a mé téma / Kde mi sedí mé téma

 Nomen omen


 Co by to bylo, kdyby to bylo / Přísloví napoví

#### 4. MOTIVACE

 Poloha tvořivého

 Imperativ *Piš!*

#### 5. PREZENTACE ODBORNÉHO TEXTU

 Obchodník s deštěm

Domácí úkoly:

1. Napište reflexi dnešního bloku. (Text napište ihned po skončení bloku a vložte do závěrečného portfolia.)
2. Sestavte portfolio obsahující všechny vaše texty vytvořené v semináři a pro seminář (domácí úkoly), včetně reflexí jednotlivých úkolů a celých bloků. Portfolio bude mít dvě podoby – elektronickou a tištěnou. Elektronickou vložte do Odevzdávárny (případně uspořádejte/doplňte úkoly, které tam již vložené máte). Tištěnou odevzdejte vyučujícímu, nebo na sekretariát. Zápočet bude udělen, jestliže odevzdáte obě verze a jestliže bude portfolio kompletní.
3. Doplňte ještě tyto úkoly:
  - Napište reflexi semináře jako celku (zhodnocení s časovým odstupem) – např., které úkoly byly pro vás nejpodněnější (a proč), které naopak nic nového nepřinesly (a proč), co vám v semináři chybělo apod.
  - Zamyslete se nad otázkou: Může být vědecká práce tvůrčí? K získání nápadů použijte cluster nebo automatický text, z něhož vytvoříte výsledný text (délka i forma libovolná).
  - Napište dopis vašemu odbornému textu nebo jeho monolog (nebo obojí).

## ostrava uvnitř

I tomáš kubiček

Povídkovou sbírkou *Možná že odcházíme* se prozaik Jan Balabán vrací do nakladatelství Host, které v roce 1998 vydalo jeho zatím nejúspěšnější cyklus *Prázdniny* a novelistický pokus *Černý beran* (2000). Těmto knihám ještě předcházely prózy *Středověk* (1995) a *Boží lano* (1998) a loni vyšla v nakladatelství Vetus Via románová práce *Kudy šel anděl* (2003), nominovaná v témže roce na Státní cenu za literaturu. Už jen tento stručný výčet naznačuje, že s posledním povídkovým cyklem k nám přichází ostřílený autor, jehož poetika už má zcela zřetelné kontury. Autor, který vyvolává naprosto konkrétní očekávání. Bude nám vyprávět tiseň.

A ve dvaceti povídkách posledního Balabánova cyklu se nám jí dostane vrchovatě. Spolu s jejich hrdiny prožijeme jeden ze všedních dnů, či jen jeho výsek. Je to jen další den plný výčitek, zmanění a bezvýchodnosti. Cykličnost tiše prozrazují naučené stereotypy, kterými na ni postavy reagují. Uzavírají se do sebe a trpělivě čekají, až tiseň odezní. Jsou to tedy především povídky o samotě a o neschopnosti domluvit se s těmi ostatními. A jejich hrdiny jsou předčasně unavení třicátníci či čtyřicátníci s vyhaslýma očima, kteří bezduše bloumají svou existencí jako pacienti léčebny podél stěn svého pokoje.

Psaní je pro Balabána jemná, hodinářská práce. Je třeba skloubit příběh s jazykem, vyprávění s obrazy. Ale tak, aby tu jedno nestálo proti druhému a nestrhávalo na sebe jednostrannou pozornost. Povídka „Cedr a kladivo“ je téměř celá vystavena na dialogu. Proti sobě tu stojí biolog a cigán, oba toho času pacienti protialkoholní léčebny. Jsou to dva světy, které most alkoholu propojil. Jazyk jejich promluvy uchovává vzájemnou rozdílnost a i v něm se odráží jejich různá mentalita. Nestane se však ani na okamžik karikaturou, šklebem. Jemně modeluje prostor vyprávění, propůjčuje mu rytmus a latentně formuje čtenářský postoj až k závěrečné pointě, která odhalí jeho funkci, jeho úkol ve vztahu k naší interpretaci, či spíše k jejímu přehodnocení.

Podobně zachází Balabán i s výstavbou postav. Přicházejí k nám prvním okamžikem povídky, a to často vyvolány svým vlastním jménem, v těsném spojení s prostorovými či časově prostorovými souřadnicemi: „Hans zaparkoval na návsi pod farou.“ „Jaromír se dnes pustil dál než kdykoliv předtím.“ „Vladek nebyl žádný horal, i když žil na samotě za Ostrou horou.“ „„Takže do Vítkovic,“ povzdychl si Hans.“ „Když zazvonil telefon, Vladimír nespál.“ — tak zní jen některé z prvních vět povídek. To ostré nasvícení prozaického prostoru je rovněž součástí významové výstavby. Vznikající svět je modelován krátkými, úsečnými, jakoby na dřevě kosti ořezanými větami. Pohled vyprávěče je umístěn nad příběh, který však souběžně pozoruje

prostřednictvím pohledu té které ústřední postavy. Postavy obnažené jménem. Balabánův způsob pojmenování postavy je součástí strategie, která přitáhne postavu do průsečíku pohledu vyprávěče a našeho. Skutečnost vlastního jména je tím posledním, co spojuje postavu s jevovým světem, se světem zřetelných pojmenování a zdánlivé srozumitelnosti. Pro nás (a našeho průvodce) se však stává branou, jíž se vstupuje do světa vztahového. Do vnitřního světa postav, v němž už je každá sama za sebe a v němž „já“ není výkřik, ale šeptaná prosba. Do světa, kde jedinečnost nespočívá v ozvěně jména, ale v síle či ve schopnosti prožitku toho, kdo je vyvolán jménem. Jako by Balabán tímto způsobem pojmenování zastihl své postavy nahé — obnažené do vlastního jména, v holobytě jejich situace. Zvláštností charakterizace Balabánovy postavy je, že není určena vyprávěčem, který by nám podal výčet jejich vlastností, a ani ne tolik situací, do níž vstupuje a která ji „rentgenuje“, ale především vztahem k sobě samé.

Strategie vyprávění, která má postavu přitáhnout až na dosah našemu analyzujícímu pohledu, protože i ten je nám vyprávěčem vnucen, je opřena rovněž o polopřímou a nepřímou řeč. Ta místy přechází v proud vědomí, jímž subjekt vyprávění ohledává okolní skutečnost a své místo, své šance v ní. Tímto narativním trikem totiž přestává být postava pozorovaným objektem, ale subjektivizuje se, artikuluje se před námi jako „já“, přestože skryté za třetí osobou vyprávění. Je nám bližší rozměrem spolužívání.

A konečně ještě něco tento způsob vyprávění umožňuje. Jsme nejenom maximálně blízko, či spíše už uvnitř toho nejtímnějšího světa té které postavy, ale jsme tu navíc každý sám za sebe a každý sám. Jako by se i vyprávěč před námi skryl za svou postavu, a je už jen na nás, jak budeme číst — tedy jak budeme rozumět těmto rozbořeným životům.

To je však jen jeden z důsledků Balabánova vyprávění. Tím dalším je až neuvěřitelná čtivost. Ne na úkor zjednodušení, tedy



ve prospěch čitelnosti, ale jako možnost ponoření do četby. Čteme s napětím (i když to není napětí dějové) a jsme až zvráceně fascinováni bezbranným osudem postavy. Neprocházíme podél jejího vyhořelého života, ale spolu s ní prožíváme toto bolestně zakoušené poznání. I když je možné za příběhy zahlédnout růžky čerta schematicismu — situace bolavé beznaděje, opuštěnosti a neřešitelnosti, samoty a prázdnoty, kterou rezonují vybydlené životy hrdinů, se až příliš důsledně opakuje —, přesto způsob Balabánovy fascinující evokace těchto světů zaručuje, že opakování vnímáme spíše jako variaci, jako jinou podobu téhož. Je to opakování zapřené o jedinečnost hlasu a pohledu. I proto jsou postavy vyvolány jménem.

Je-li v současné české próze možné nahmatat existenciální linku, pak Balabánovy povídky jsou její nejzřetelnější podobou. Dohledávají kontury člověka ve světě, který se odcizil. Jenomže to, co sledujeme, je vnitřní svět postav. A to, co se tedy odcizilo, co se zpronevěřilo, jsou postavy samy sobě. Toto pochopení v nich zakládá zvláštní rezignaci. Rezignaci, v níž ještě zaznívá možnost odmítnutí svého osudu. Ta je dána tím, že postavy „samy“ provedou onu „duševní hygienu“ a sebereflexivní analýzou pojmenují svou vlastní situaci. Ona možnost jiné volby však vytěká do ztracena. Je odložena. Snad z důvodu její ultimativní konečnosti. Co kdyby ani ona nebyla možná? Přišli bychom pak o svou poslední naději!

Oním zvláštním existenciálním pocitem jsou Balabánovy prózy blízké textům jiného jeho krajana, vrstevníka a přítele — Petra Hrušky. I v jeho básních můžeme potkat náhle obnaženou a zastavenou skutečnost. I jeho pohledy jsou jakýmsi „mezipřůzkumem právě uplynulého“. Strnutím ve vypůjčeném čase. Pomocí pohledu, který nemilosrdně neuhne. Balabánovy příběhy mají s Hruškovými básněmi společný právě tento specifický způsob vnímání času. Dějí se jakoby vytěsněny na jeho okraj. Negují jej. Ale právě touto operací čas zbytnuje a stává se tím, co zjišťuje vnímání a prožívání postav — a jejich prostřednictvím i naše vnímání. Ukázkovým příkladem může být povídka „Hořící dítě“, kde se čas skrývá za sčítáním obklopujících před-

mětů a jevů, jímž si ho ukracuje nemocná Katka. Ale svět není lehce převoditelný na matematické vzorce a do bezpečí řadových číslovek. Sledujeme její počítání a s tou poslední číslovkou očekáváme její konec.

A je ještě něco, co podmanivě uchvacuje na Balabánově vyprávění. Přestože *genius loci* se obvykle stává jen nevyrazným klišé pro zahraniční turisty, je v Balabánových povídkách přítomno naše povědomí o Ostravě. O tom zvláštním místě bez paměti s kovovými monstry šachetních věží v jejím středu. O městě, jehož špína se usazuje ve vnitřích. A Ostravák Balabán nám přesně takové město přináší. Vklouzává do našeho očekávání a utvrzuje je. Ona Ostrava duše, kterou obnažují Balabánovy povídky, však není spojena s nějakým konkrétním místem, stává se přenositelnou. Naplňuje sice naše očekávání, naše předpoklady, a tedy naše předporozumění, ale přisouvá nám ji blíž — kamkoliv, kam se sami vydáme. Budeme-li tedy natolik směli a podnikneme-li cestu k sobě samému. A v tom je určité nebezpečí našeho ponořeného čtení do Balabána. Nevychází nám Balabán v tomto přece jen příliš naproti? Objevujeme ještě, nebo se už jen utvrzujeme? Tím, že se Balabán odvolává na naši literární encyklopedii, v níž má topos onoho „vyděděného města v nás“ své jasné souřadnice, podporuje čtivost svých textů. Vřazují se bez problémů do naší zkušenosti či předpokládané zkušenosti. Nemá však tato přístupnost přece jen důsledky pro bezpečné vydělení, a tedy vzdálení popisovaných světů tomu našemu? Nestáváme se chvillemi také jen turisty s bedekrem *Možná že odcházíme v rukou?*

Povídka Balabánovi svědčí. I předchozí románové pokusy troskotaly na jeho specifickém „povídkovém vidění“. Sbírkou *Možná že odcházíme* je důkazem, že se Balabán stává jejím mistrem. A promítneme-li ji na pozadí předchozího Balabánova díla, stojí po boku *Prázdnin* a v mnohém, především v podobě zpřesnění či precizace vyprávění, které je mnohem vědoměji modelováno jako strategie, je ještě překračuje. Přesto právě toto kontinuální čtení přináší zákeřnou otázku: Je možné napsat další podobnou knihu? Nevyčerpá autor už jak téma, tak i možnost jeho zachycení? (Otázka, kterou má Balabán rovněž společnou s Hruškou.) Zatím je Balabán pro nás čtenáře mistrem jediného, sice uchvacujícího a bravurně zvládnutého, ale přesto velmi úzce zaměřeného pohledu. Je možné tento pohled ještě chvíli upírat už známým směrem, anebo název povídkové sbírky signalizuje i *odchod* jednoho způsobu psaní a příchod jiného vyprávěče, jiných osudů, jiných postav, jiného Balabána?

## Příloha 5: Hodnocení s klobouky

### Původ motivu snu

Sen se zabývala již pohanská kultura. Například v učeních šamanů indiánských kmenů hrál sen velkou roli.<sup>1</sup> Pro naši literaturu má však hlavní význam především vývoj oneiristiky v byzantské kultuře,<sup>2</sup> přes kterou k nám proudilo i antické učení. V řecké filozofii věřili, že sny jsou pravdivé Pýthagoras (581-497 př. Kr.), Démokritos (460-370 př. Kr.) a Platón (427-347 př. Kr.). Proti této myšlence přichází Diogenés a později Aristotelés (336-322 př. Kr.). Aristotelés se ale předtím ve svém díle *O věštění prostřednictvím spánku*, zabývá výkladem snů. Otec medicíny Hippokrates, se ve svém díle *O snech* zabývá diagnostikou pomocí snů. Dle něj jsou sny a zdraví úzce propojeny.

Východiskem pro původní klasifikaci snů je Homérova *Odyssea*, na jejíž téma snu navázal Vergilius se svou *Aeneidou*. V antice se objevují dvě původní klasifikace snů.

*z prospěchového hlediska*  
**utilitární (prospěchové)** – pochází z Homér. mýtu o branách ze slonoviny a rohoviny *pro psát*

1. sny varovné - informují o budoucnosti – Poseidónius dělí na:
  - jasnozřivé
  - záhadné
2. sny nevarovné - nejsou pro budoucnost spolehlivé
3. – Héselané demony
4. sny čistě iluzorní ← vliv křesťanské éry

*a neprospěchové?*

Stoikové (střední stoia - Poseidón /135-151 př. Kr.) přicházejí s klasifikací snů, dle původu. Pocházejí buď od bytostí ze záhrobí, od Boha a nebo od ducha člověka.

\* **z původu snů** – stoikové, pak Poseidónius

1. ← člověk (duch člověka)
2. nesmrtelní duchové (mrtví)
3. Bohové (sesílatel Hermés)

→ „tuto typologii převzalo, či spíše znovuobjevilo křesťanství“

Sen hrál velkou roli ve 3. století a to hlavně u novoplatonovců, v Alexandrii a v Římě. Na výzkumu snů participují lidoví vykladači, ale také učení vykladači, kteří vycházejí z knih. Objevují se i snová božstva (např. Hermés, Morfeus<sup>ad.</sup>), snové chrámy, snová společenství a praxe snové inkubace, která vychází z Hippokratových názorů. Vzniká také nový literární druh, tzv. „snový životopis“<sup>1</sup>, v podobném duchu jsou dokonce i Augustinova *Vyznání*. Později píše Artemidóros svůj *Oneirokritikon*, kde rozebírá mimo jiné vztah snů k hierarchii snů.

<sup>1</sup> Srovnej co o snech říká šaman: „Síla přichází ve snech. (...) Nemluví o těch snech, které vytváří naše vlastní mysl, ale o snech, které dostáváme od duchovních bytostí. Oba typy však jsou opravdu skutečné, protože jak indiáni vědí, svět snů je světem skutečným.“

Viz.: Šaman Medvěd Grizzly: *Indiánský léčitel*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 40.

<sup>2</sup> Roman Jakobson: *Cyriometodějské studie*. Praha: Euroslavica 1996.

Zároveň s tímto dílem, které jako první podává ucelený výklad snů, se objevuje první odpor k vizím, věštbám a snovým vizím, který už nikdy zcela nevymizel.

Na konci pohanské antiky dochází k renesanci oneiromantiky. Macrobius uceluje původní klasifikace do jedné s 5 kategoriemi.

⇒ vznik klasifikace do 5 kategorií

varovné - **oneiros**(**somnium**) záhadný sen  
**horama**(**visiou**) jasnozřivé vidění  
**chremaatismos (oraculum)** sen seslaný z Boží vůle, často záhadný

nevarovné - **enupnion**(**insomnium**) sen, který může, ale nemusí být symbolický, vztahuje se pouze k minulosti či přítomnosti  
**phantasma**(**visum**) čistá iluze

Snové učení se vrací ke svým původním hodnotám, např. k hierarchizaci snicích, ale zároveň se objevují snahy označit je jako magii, a vypudit je tak z měst. Na konci 6. stol. se objevuje, v díle *O snech* Synesia z Kyrény, také tendence k demokratizaci snů a nabádání k individuálnímu výkladu bez prostředníků.

S nástupem křesťanství je spojena důvěra ve sny → vyskytují se ve Starém i Novém zákoně (viz i obrazová příloha: Znázornění Jakobova snu). Brzy se ale objevuje i skepse, ta reflektuje nedůvěru k učení sekt, která spojují sen s extází a proroctvím.

Hlavním křesťanským myslitelem oneirismu je Tertulianus (160<sup>↑</sup>-220). Ten se zabývá snem v kapitolách spisu *De anima*. Přebírá stoickou klasifikaci podle původu a vtiskává jí křesťanskou podobu. Patří sem tři různé kategorie: **Sny od démonů i dobrých duchů**; **sny od Boha** /prorocké/; **sny od vlastní duše**; a sám přidává sny spojené s extází. Křesťanství si brzy do první kategorie vtělilo ďábla. Což bylo také rozhodující v negativním vztahu k fenoménu snu. Mimo to je sen spojován i s kacířstvím a pokašitelstvím. Filozof Augustin (354-430) je také ke snům skeptický, ale později se zajímá o roli duše ve snech a píše ke snové tematice významný spis *De spirit et anima*. Další myslitelé ohledně snů jsou Řehoř Veliký (540-604) a Isidor ze Sevilie (570-635). *Sevilla (španělsko)*

Křesťanská církev změnila původní Artemidórovu hierarchii dle povolání. Na prvním místě byl předtím panovník. Nyní je tam mučedník, který si zaslouží uvidět velká prognostická vidění. Později se na první místo dostává ještě světec a také mnich.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Jaques Le Goff: *Sny In Středověká imaginace*. Praha: Argo, 1998, s. 240-281.  
některé datace vzaty z <<http://antika.avonet.cz/>> [cit. 15. 2. 2008]



široký záběr - vracím; antický textátní



viz text



přisobí to na mě předlohu, ~~ne~~  
mám a to by pocit, že je uvedení  
limity čísla

dělal<sup>o</sup> dobře strukturu (ať na černou papíru)



podpřené papíře by stylu posílení  
(těžba a řízení kapitaláka) - rozdíly a  
poslední odstavec → společně z něj

→ proč tomu tak bylo, co ~~to~~ má  
to mělo vliv a co s tím  
hierarchie ovlivnila sama?

De anima → samostatná kapitola

→ proč přidal vlastní katego-  
rii a nepřidal ji  
k vlastní duši?

skemati:

Text přisobí ať na male<sup>agane</sup> nedostatek  
předlohu, ~~průběh~~ Text se stál  
subjektu předlohu<sup>antikon</sup> a Antik  
by se lípe hodil pro<sup>ma</sup> -  
např. PŮVOD MOTIVU SNU V ANTICE,  
nebo POJETÍ MOTIVU SNU V ANTICE.  
Textu Antika má široký záběr  
vědomosti o tématu.

## Příloha 6: Analýza shrnutí

|  |   |
|--|---|
| Jarní semestr 2008: 1 Veronika; 2 Adéla; 3 Olga; 4 Kateřina; 5 Radka; 6 Jana; 7 Jakub; 8 Lucie |   |
| I. PSANÍ (SROZUMITELNÝCH) ODBORNÝCH TEXTŮ – KLÍČOVÁ KOMPETENCE                                 |   |
| 1  | Jednou z <b>klíčových kompetencí</b> studenta je dovednost psát <b>srozumitelně odborné</b> texty.  |
| 2  | <b>Klíčovou kompetencí</b> studenta na vysokých školách je umět se přesně a kreativně vyjadřovat. Měl by ovládat kompoziční postupy, umět strukturovat, <b>srozumitelně</b> formulovat atd.   |
| 3  | Psaní srozumitelných odborných textů patří k <b>základní dovednosti</b> studenta VŠ.<br>Je potřeba psát <b>srozumitelně</b> a přitom neztratit na <b>odbornosti</b> .   |
| 4  | <b>K základním dovednostem</b> vysokoškolského studenta patří psát <b>srozumitelné</b> texty s <b>odborným</b> obsahem, kterým bude předpokládán čtenář plně rozumět (nehovoříme o popularizacích apod.).   |
| 5  | Článek se zabývá důležitostí výuky tvůrčího psaní na vysoké škole, protože <b>základní dovednosti</b> absolventa by mělo být <b>srozumitelné psaní odborného</b> textu.   |
| 6  | Tento předmět je vyučován z toho důvodu, že <b>dovednost</b> napsat dobrý text (z hlediska tématu, struktury, formy apod.) je <b>klíčová</b> pro absolventa VŠ.   |
| 7  | -   |
| 8  | -   |
| II. JAK TUTO SCHOPNOST ROZVÍJET  |   |
| 1  | K tomu lze využít <b>i kreativní techniky a metod tvůrčího psaní</b> .  |
| 2  | K tomu slouží <b>různé techniky</b> , k nimž se v poslední době řadí <b>i techniky vědního oboru tvůrčí psaní</b> .   |
| 3  | K rozvoji nám pomáhají návody z <b>různých interdisciplinárních oborů</b> .<br><b>Tvůrčí psaní</b> popisuje tvůrčí metody.  |
| 4  | Při tvorbě textu jsou důležité <b>metody slohové, pedagogické poučky, knihovnické normy a zákony</b> .<br><b>I techniky tvůrčího psaní</b> jsou efektivně využitelné.   |
| 5  | Pomocí <b>určitého souboru návodů</b> se student učí vyjadřovat se a napsat text tak, aby mu čtenář správně rozuměl.  |
| 6  | -   |
| 7  | K rozvoji dovednosti psát srozumitelné texty s odborným obsahem mohou <b>mimo jiné</b> sloužit <b>i techniky a metody tvůrčího psaní</b> .  |
| 8  | K napsání kvalitního a především srozumitelně formulovaného odborného textu je třeba využít souhrn <b>metod a znalostí z různých vědních disciplín</b> a oblastí všedního života (didaktiku slohu, pedagogickou psychologii, knihovnické normy, zákony).<br>V poslední době se hojně využívá <b>metod tzv. tvůrčího psaní</b> , na které autor klade důraz.   |
| III. DEFINICE TVŮRČÍHO PSANÍ   |   |
| 1  | Jedná se o <b>řízené</b> psaní s determinantami a jasnými cíli, přičemž dochází i k <b>rozvoji tvůrčího myšlení</b> .<br>Jednotlivé <b>techniky</b> jsou prostředkem, s jehož pomocí se studenti (pisatelé) učí práci se slovem.<br>Procvičování technik má vést k pozitivní <b>motivaci</b> a ke vzbuzení pocitu <b>sebejistoty</b> pisatele.  |
| 2  | Tento vědní obor je obor <b>interdisciplinární</b> . Základem tvůrčího psaní je <b>řízené</b> psaní krátkých cvičení a schopnost <b>reflexe</b> , k tomu slouží různé kreativní <b>techniky</b> a <b>dynamika malé skupiny</b> . Důležité u tvůrčího psaní je vytvoření <b>sebevědomí</b> , proto se užívá různých <b>hříček</b> , krátkých cvičení, které zvládne každý na přiměřené úrovni. Podpora sebevědomí u tohoto oboru je důležitá proto, aby člověk mohl <b>naslouchat svým vnitřním hlasům, emocím a myšlenkám</b> , jelikož tvůrčí psaní je výukou <b>kreativního myšlení</b> . |
| 3  | Cílem je vyjádřit se tak, aby nás čtenář správně pochopil a správně na naše texty reagoval. Tvůrčí psaní je <b>řízený</b> proces, který má za cíl povzbudit, <b>motivovat</b> , odstranit zábrany, a proto se volí <b>hravé</b> postupy. Důležitou schopností je také správně <b>reflektovat</b> svoje dílo a vědět, co daná technika přináší.  |
| 4  | Jde o kreativizační metody, soubor návodů, jak se <b>stimulovat</b> ke psaní, jak hledat téma, jak psát a jak práci úspěšně dokončit. Techniky tvůrčího psaní lze označit i za techniky <b>tvůrčího myšlení</b> . Jde o <b>řízenou</b> tvorbu textů tak, aby na čtenáře měli zamýšlený účinek a on pisateli uvěřil. Při výuce tvorby textu přednášející podněcuje <b>sebedůvěru</b> každého studenta, aby zvládl napsat textová cvičení. Z těchto cvičení reflexí vyplývá význam pro studenta – uvědomění a přínosu metody.   |
| 5  | Tvůrčí psaní je psaní <b>řízené</b> . Mělo by studentovi pomoci při <b>vnímání vnitřních pocitů</b> a myšlenek. Nejvýznamnější přínos však má, pokud se student naučí sám sebe <b>zhodnotit</b> , okomentovat to, co napsal.  |
| 6  | Tvůrčí psaní je považováno za <b>interdisciplinární</b> obor, za <b>řízené</b> (nikoli neodborné) psaní, které využívá <b>hravých</b> postupů pro <b>otevření smyslů, tvořivé myšlení, povzbuzení</b> , využití asociací a skrytých nápadů.   |

|                   |   |
|-------------------|---|
| 7                 | Jde o vědní obor nabízející <b>soubor návodů</b> , jak <b>hledat téma</b> , <b>stimulovat</b> se k psaní, <b>začít</b> psát a <b>vydržet</b> u psaní do úspěšného konce. TP je <b>interdisciplinární</b> obor, jeho postupy vycházejí z mnoha rozličných oborů a také se v nich uplatňují. TP je <b>řízené</b> , přitom se však nemusí vyhýbat <b>odlehčeným</b> metodám a tím přispívat k <b>uvolnění</b> a povzbuzení pisatelů. Důležité je také vytvoření pocitu <b>sebedůvěry</b> . Pro plnohodnotné využití v praxi je pak dobré, aby se pisatel naučil své výkony i patřičně <b>reflektovat</b> . |
| 8                 | Argumentuje tím, že mimo jiné tyto metody mají pisatele <b>motivovat</b> , zbavit stresu a pomoci mu <b>sebejistě</b> se vyjádřit. K tomuto mnohdy pomáhají i <b>herní</b> postupy.   |
| + skupinová práce |   |
| 1                 | Proto jsou kurzy tvůrčího psaní vyučovány v malých skupinách, které plní funkci stimulatoru, zpětné vazby a kooperace.  |
| 2                 | -   |
| 3                 | Malé skupiny slouží jako stimulator k práci, vytváří prostor pro kooperaci a poskytuje zpětnou vazbu.   |
| 4                 | Kursy tvorby textu ve skupině přináší kooperaci, stimulaci ke psaní i zpětnou vazbu.  |
| 5                 | Při této výuce je také důležitá práce ve skupině, kdy funguje určitá soutěživost („když píšou ostatní, nesmím zůstat pozadu“), spolupráce a skupina také <u>jedinci poskytuje zpětnou vazbu</u> .   |
| 6                 | Důležitá je zde práce v menším kolektivu, který napomáhá větší motivaci pisatelů, zpětné vazbě a kooperaci.   |
| 7                 | Pozitivní vliv má také využití dynamiky malé skupiny.   |
| 8                 | Tvůrčí psaní se s úspěchem vyučuje především ve skupinkách, což přináší hned několik výhod – skupina je autorovi stimulatorem, vytváří prostor pro kooperaci a poskytuje zpětnou vazbu.   |

## Příloha 7: Epilog

V textu naší práce jsme mohli se zatajeným dechem sledovat několik příběhů – příběhů pisatelů tvořících svůj odborný text radostně, lehce, ale i s obtížemi a sebezapřením. Touhu po ukončení příběhů by měl uspokojit tento epilog, který se pokouší odhalit, jak to s našimi „hrdiny“, jejich tématy a psaním nakonec dopadlo.

(Informace jsme nasbírali počátkem roku 2009.)



**Pavel** se zabýval tématem *Motiv hřbitova v díle J. H. Krchovského*

Pavel psal nakonec o Krchovském seminární práci. Některé techniky ze semináře se snažil používat nadále, hlavně clustering. Po čase ho Krchovského hřbitovní poetika omrzela, byl však schopen najít i další silné motivy v jeho tvorbě. Možná ho pak trochu omrzela celý JHK, což se však nedá říct o hřbitovech. (Nedávno byl na Ústředním hřbitově v Brně svědkem toho, jak jedna romská rodina kradla svíčky z hrobu jiné romské rodiny, která to hlasitě komentovala ne zrovna přívětivými slovy. Na hřbitově nemusí být jen mrtvo, jak vidno.) Lze říci, že romanticko-dekadentní pózu milovníka krchovů už nechal plavat, ale jistá fascinace nekropolemi zůstává. Při volbě tématu pro svoji bakalářskou práci se uchýlil raději ke květinám – chce psát o názvech bylin v dialektech Těšínského Slezska. Práci zatím ještě psát nezačal, ale myslí si, že určitě nějakou techniku TP použije, třeba nevědomě.



**Edita** se zabývala tématem *Srovnání žurnalistického stylu německy psaných tištěných a online médií*

Edita zůstala u stejného tématu. (Změna by byla z mnoha důvodů příliš komplikovaná.) Rok strávila na stipendijním pobytu v zahraničí, což byl jeden z mala motivačních prvků, proč s prací vůbec ještě pokračovala. Stipendium bylo skvělé, psala sice s velkým sebezapřením, ale výsledkem je 70 % hotového textu. Z technik, které si osvojila během semináře, používala občas mindmapping a brainstorming. Obhajoba je ale v nedohlednu a momentálně musela dát psaní úplně k ledu, protože od prosince 2008 nastoupila do svého vysněného povolání – pracuje jako konferenční tlumočnice pro Evropskou komisi v Bruselu (kontrakt na doživotí, samozřejmě za předpokladu, že přežije devítiměsíční zkušební dobu). V této chvíli se jí psaní dizertace při nejlepší vůli nedaří s prací skloubit a netuší, co přinese budoucnost... Není rozhodnuta přestat, protože dizertaci už přeci jen věnovala obrovský kus času a sil, ale je jí jasné, že po dobu českého předsednictví se k psaní nemá šanci dostat, takže (pokud vůbec) začne opět psát až na podzim 2009. Zatím je ale vše ve hvězdách...



**Lubomír** se zabýval tématem *Pohádky 19. století*

Lubomír hledal praktickou radu, která by mu pomohla v psaní dizertace. Při vší úctě k semináři, kterým prošel, a při respektu k těm, kteří ho vedli – takovou radu na semináři nedostal. I tak byl ale Lubomír rád, že mohl seminář navštěvovat, přeje jeho tvůrcům hodně zdaru a doufá, že se s nimi jednou setká nad šálkem kouřícího čaje a bude jim vykládat o tom, jak to nakonec s tou jeho dizertací, na které dál intenzivně pracuje, dobře dopadlo.



**Majda** se zabývala tématem *Nářeční diferenční slovník obce Postřekov*

Majda bakalářskou práci úspěšně obhájila. Kdyby se z nepozornosti nedopustila omylu (podařilo se jí vytisknout pretext), dostala by za A. Svoji práci psala více než deset měsíců, z toho tři měsíce s pomocí semináře TPVP. Nejen odborný přístup, ale i hravost a nadhled nad tématem ji donutily přemýšlet o „zakonzervovaném“ tématu dynamickým způsobem. Hledala nové a nové možnosti, jak skloubit ryze vědeckou jazykovědnou práci s vlastními inovačními postupy. Marie je spíše literárně zaměřený člověk, přístupný novým věcem jak v literární interpretaci, tak v samotné výuce. Nejproblematictější pro ni je dotáhnout věci do konce. Seminář ji nasměroval k důraznějšímu plánování a nelitání v oblacích.

Po šesti měsících se odhodlala otevřít tištěnou verzi své bakalářské práce s vyznačenými chybami a pustit se do oprav. Domnívá se, že to dluží nejen sama sobě, ale i lidem, díky kterým její práce vznikla. Chce, aby ji vnímali jako poděkování a ne jako práci plnou chyb a překlepů. Půl roku se přemlouvala, aby text vůbec vzala do ruky, aniž by jí to zkazilo náladu. Nyní je ve stavu rozjímání, ráda by v podobném tématu pokračovala. Tentokrát bude objíždět přílehlé vesnice na Chodsku a zjišťovat nářeční difference mezi dvěma oblastmi Chodska. Myslí, že je to účelná práce, těší ji zájem lidí o toto téma, popohání ji to kupředu. Musí si ale vše naplánovat tak, aby ji práce přinášela více radostí než starostí. Obdobně přistupuje i k jiným textům. Ráda píše a ráda čte, ale uvědomila si, že ve chvíli, kdy se pisatel přestává radovat a tíhne k všední rutině, ztrácí jeho aktivita smysl. V takovém případě okrádá nejen své čtenáře, ale i sám sebe. Co se týče psaní, ať už odborného, nebo jen tak do šuplíku, snaží se neopouštět hru. Pokud si člověk přestane hrát, přijde o fantazii i chuť posunout se, třeba i v písemném projevu, někam dál.