

Bedekr k modernímu pojetí literární výchovy

Zbyněk Fišer a kolektiv (Dagmar Dvořáková, Jitka Cholastová, Petr Kuběnský, Pavla Kopečná, Zuzana Šalamounová): *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [2013]. 226 s.

Aktuálním úkolem tvůrčího psaní je podle autorského kolektivu vedeného Zbyněkem Fišerem obnovit důvěru v psané slovo, zbavit studenta – jedno, zda středoškolského či vysokoškolského – strachu z psaní a písemného vyjadřování. První dvě kapitoly knihy představují teoretická východiska: Z. Fišer jazykem pedagogiky definuje místo tvůrčího psaní v literární výchově, které se v ní má stávat nikoliv cílem vyučovací hodiny, ale prostředkem poznávání, metodou učení a pracovním nástrojem; Dagmar Dvořáková, Jitka Cholastová a Petr Kuběnský se v podobném duchu zabývají korespondencí tvůrčího psaní s klíčovými kompetencemi RVP, věnují se tzv. zkušenostnímu učení a roli učitele v něm, možnými podobami takto zaměřené lekce včetně jejího časového rozvrhu a dramaturgie, věnují se podstatnému aspektu překonávání tvůrčích bloků, stejně jako reflexi a hodnocení tvůrčího psaní. Knihu smysluplně uzavírá komentovaný přehled základních publikací oboru.

Patero praktických kapitol se otevírá problémem komunikace mezi učitelem a žákem, do níž nás zasvěcuje Zuzana Šalamounová. K pochopení, jak si dnes stojí výuka literatury, přispívá úvodní analýza učitelských otázek z hlediska jejich kognitivní náročnosti. Výzkum provedený ve středoškolských hodinách literatury ukazuje, že skoro 65 % představovaly uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (např. „U: Říkali jsme si, už jsme si ji včera zařadili, tak já to jenom připomínám, my jsme si ji včera zařadili do? – Darina: Impresionismu. – U: Ano, do impresionismu“, s. 42), 14 % otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti („U: A vy jste to, Jane, četl, Dobrodružství Toma Sawyera a Huckleberryho Fina? – Jan: Jo. – U: Hmm. A líbilo?“, s. 42), 5 % zaujímaly uzavřené otázky (směřující např. k určování básnických prostředků) a necelých 17 % otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti. Nevyžaduje-li se v odpovědích formulační přesnost

a argumentace (ukazuje se, že u žákovských odpovědí dominují krátké, z jedné třetiny dokonce pouze jednoslovné repliky), nemusí se ovšem ani v případě těchto otázek dospět dál než ke zjištění typu „líbí – nelíbí“ či k pouhému „překlada“ přečteného obsahu. Alarmující výsledky jsou podle Šalamounové ovlivněny způsobem, jakým jsou žáci k recepci a interpretaci textu vedeni. Místo toho, aby směr tázání určovala předem promyšlená interpretace textu, produkuje učitelé – snad kvůli časové náročnosti jiného scénáře či absenci zkušenosti s jinými přístupy k textu – stále stejné, a tudíž málo inspirativní otázky (o čem text pojednává, jakou povahu mají jeho postavy, jaké poselství z něj vyplývá). V navazující části proto autorka nejprve sama interpretuje vybraný text (básně Antonína Sovy *Rybníky* a *Kdo vám tak zcuchal tmavé vlasy?*), následuje záznam jeho rozboru na střední škole a komentovaný popis aktivit vycházejících z principů tvůrčího psaní, kterých bylo využito ve vysokoškolském semináři. Rozdíly výsledků obvyklého a inovativního přístupu inspirovaného mj. myšlenkami Zdeňka Kožmína jsou nepřehlédnutelné, proto aniž bychom zde mohli jednotlivé metody (zaměření na jeden typ smyslového vnímání, využití automatického textu, proměny perspektivy apod.) přibližovat, souhlasíme s autorčinými závěry, totiž že v kontrastu s postupy tradičními „postupy tvůrčího psaní poukazují na pluralitu možných interpretací, napomáhají hlubšímu porozumění jednotlivým motivům zasazeným do kontextu básně a navyšují komunikační čas žáků v tom smyslu, že ke slovu (byť primárně skripturálnímu) se dostanou všichni“. Zdá se, že moderní výuka umí přirozeně spojovat váhu kladenou na umělecké sdělení s aktivním zapojením studentů, a nikterak tím nesnižuje úlohu učitele, neboť „podmínkou žákovského tvořivého myšlení je v první řadě tvořivé myšlení učitele“ (s. 77–78).

Pavla Kopečná se v další kapitole věnuje tvůrčí analýze a interpretaci básní. Metoda je představena v jedenácti krocích, které autorce pomáhají oslabit vstupní imunitu vysokoškolských studentů vůči poezii v zastoupení Jana Skácela a Josefa Čapka: „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 básně do epického příběhu – 8. Myšlenková mapa k názvu básně – 9. Interpretační esej – 10. Vzájemné hodnocení esejí mezi studenty – 11. Druhá verze eseje“. Představený přístup působí fundovaně a promyšleně, vrací do hry dnes pozapomenuté hlasité čtení či ilustrování, jejichž potenciál znovuobjevuje, a zavádí další, jako je tzv. clustering neboli technika řízených asociací, brainwriting, kdy je vybraná báseň účastníky postupně písemně

komentována ad. Za poněkud nadnesené a zde neprokázané pokládáme závěrečné tvrzení o interdisciplinární povaze tvůrčího psaní, jež údajně čerpá podněty jak z humanitních, tak i přírodovědných oborů, a jako nekritické vnímáme i autorčino přesvědčení o významu kapitoly pro literární teoretiky. Souhlasíme nicméně, že se s pomocí popsanych postupů „pisatelé učí nejen konstruovat text, analyzovat jej, interpretovat a hodnotit a zároveň poznávají zákonitosti související s výstavbou textů“ (s. 110).

V promyšlené teoretické části následující kapitoly Dagmar Dvořáková definuje intertextualitu a uvažuje se o jejím přínosu v tvůrčím psaní: „Lze tak názorněji ukázat, v čem spočívá provázanost textů, v tomto případě znakových systémů, i čtenářům, jejichž čtenářská encyklopedie zatím není dostatečně naplněna vlastní zkušeností s konkrétními uměleckými díly. Najdeme tak cestu k řadě čtenářsky atraktivních textů, což s sebou nese v neposlední řadě motivaci ke čtenářství. Výhodu spatřujeme i v možnosti pracovat s artefakty z oblasti výtvarného umění, hudby, filmu apod., což jsou výrazné podněty pro práci např. s fantazií či emoční složkou osobnosti pisatelů“ (s. 118). Praktická část pak představuje sérii cvičení tvůrčího psaní směřující k uvědomění si intertextuálních vazeb a schopnosti interpretovat jejich podstatu a funkci: vytvářeny jsou např. akrostichy ukrývající jméno oblíbeného autora a vytvářené tak, aby se také jednotlivé řádky vztahovaly k jeho životu, dílu či postoji čtenáře, výsledný cluster pak představuje soubor konotací, jež v nás autorovo jméno vyvolává a v nichž často rezonují konkrétní literární práce; účastníci mají na základě zadané písně vytvořit text s epickými prvky; na základě trojice textů (I. Wernisch, J. Skácel, B. Reynek) má vzniknout čtvrtý, který je bude propojovat; do textu inspirovaného Goghovým obrazem má být zapojena oblíbená „filmová hláška“; v reklamním sloganu má figurovat titul vybrané knihy (výsledkem je např. „Máj. Preparát pro muže. S námi budete zažívat jaro KAŽDÝ pozdní večer!“); dopis dle zadání (např. Adam píše Kainovi, Švejk Masarykovi), z něhož nebude ihned jasný pisatel a adresát a ostatní je budou během čtení teprve podle narážek každý sám pro sebe identifikovat; ve skupinách napsat trailer na zvolenou knihu aj. Některá cvičení mají podle autorky odstranit tvůrčí zábrany, jiná uvolňovat atmosféru, bavit, podněcovat hravost a tvořivost, další zlepšovat komunikační dovednosti, podněcovat citlivost k aktivnímu vnímání intertextuálních prvků v textu a porozumění jejich funkci. V závěru je vyjádřeno přesvědčení, že metody tvůrčího psaní by měly najít „zásadní a nezpochybnitelné místo v reformních úvahách o českém školství [...], protože cele odpovídají požadavkům moderní pedagogiky“ (s. 144), s čímž opět nelze než souhlasit.

Také Petr Kuběnský v kapitole věnované možnostem využití postupů experimentální poezie v oblasti tvůrčího psaní nejprve důkladně objasňuje fenomén experimentální poezie, mj. z hlediska kognitivní psychologie, zabývá se kreativitou a experimentem jako její podmínkou. Následuje metodika vedení takto zaměřeného kurzu a devět oddílů cvičení, v jejichž rámci uživatel nalezne na padesát aktivit, jež praktikovala avantgardní hnutí (dadaistický klobouk, asociace související s abecedou ad.) nebo byly inspirovány experimentálními díly 50.–70. let. Stejně jako v předchozích kapitolách i zde autor zadání většinou doplňuje ukázkou výsledného textu z pera některého z účastníků kurzu. Vzhledem k tomu, že je tvořili dospělí zájemci, u kterých již nešlo o literární iniciaci, mohly se před nimi v souvislosti s jednotlivými aktivitami mj. otevírat otázky smyslu moderního umění či formovat jejich postoje k současné estetice.

Posledním, nejkratším příspěvkem v praktické části publikace jsou Fišerovy Malé projekty aneb Prožít vlastní zážitky literárně. První projekt Jak vzniká literatura vychází ze stručného záznamu nedávného zážitku podávaného v 1. os. sg. min. času, následuje převedení do 3. os. s požadavkem na zdůraznění atmosféry, dalším úkolem je vložení metafory, pak přidání další postavy, žijící celebrity kooperující s ostatními, v další fázi je přidána intertextualita, pak vložen prvek jiného stylu a konečně metatextová poznámka. Projekt Deníky studenty obeznamuje s autoreferenčními žánry, které postupně, vždy po dobu jednoho týdne vytváří: kronikou, osobním deníkem, osobním literárně stylizovaným deníkem, osobním deníkem blízké osoby a osobním deníkem fiktivní osoby. Po napsání všech textů následuje společné hodnocení práce i textů a porovnávání charakteristických rysů jednotlivých žánrů a typů. O smyslu takové práce jistě nepochybuje nikdo, kdo se podobné zkušenosti vystavil, a podnětná bude jistě i autorem navrhovaná diskuse tvůrčích, psychologických, literárněvědných a etických problémů a faktografických jevů, které se při psaní studentských textů vyjevily (s. 198–199).

I z přístupu recenzenta, vysokoškolského didaktika literatury, jenž se rozhodl zdržet se apriorních soudů o metodách, aniž by je prověřil jinak než svým zaujetím, a raději se zde pokusil načrtnout cenný obsah knihy, je zjevné přesvědčení, že se češtinářům dostává do ruky kvalitní příručka podporující pojetí literární výchovy nikoliv jako faktografické nálevny bezduchých těl, ale jako aktivní práce se studenty využívající jejich i učitelovy tvořivosti a kognitivního a estetického potenciálu literatury. Ocenit je třeba nejen kvalitní teoretický základ důležitý pro přesvědčivost předkládaných metod, ale zejména to, že byly vesměs prakticky prověřeny a nepochybně již tehdy pozitivně ovlivňovaly účastníky jednot-

livých kurzů včetně budoucích pedagogů. Kdybychom nyní prohlásili recenzovanou publikaci za povinnou češtinářskou četbu, ublížili bychom jí stejně, jako se ubližuje všemu, co je diktováno a nikoliv objevováno, proto bychom ji chtěli všem kolegům co nejvřeleji doporučit.

Martin Tomášek

