

Fišer, Zbyněk

Zdeněk Kožmín jako teoretik oboru tvůrčí psaní

Bohemica litteraria. 2016, vol. 19, iss. 2, pp. 9-17

ISSN 1213-2144 (print); ISSN 2336-4394 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/136368>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Zdeněk Kožmín jako teoretik oboru tvůrčí psaní

Zbyněk Fišer

ABSTRACT

Zdeněk Kožmín as a theorist of creative writing

Zdeněk Kožmín regards theory and practice of creative writing as an open didactic system, which helps writers develop their creative thinking, develop their personality, and enhance their language and communication competencies with regard to reception and production of texts. It is a methodologically innovative system that enables the teacher's pedagogical transformations through intermedial and cognitivist understanding of text and writing as tools of successful communication on human being in the contemporary world.

KEYWORDS

Creative writing, Academic writing, Didactics of creative writing

KLÍČOVÁ SLOVA

Tvůrčí psaní, akademické psaní, didaktika tvůrčího psaní

Jednou z pracovních metod, které s úspěchem používal badatel a čtenář, učitel Zdeněk Kožmín, je zvětšování.¹ Přibližujeme se pozorovanému textu blíž a blíž, až spatříme i nejjemnější vlasečnice a neurony se všemi odstíny, ba uslyšíme i jejich hlasy, tóny a akordy – tyto mikroskopické vhledy poté popíšeme a interpretujeme v systémotvorných souvislostech. Ačkoli lze metodu použít i při posuzování samotných Kožmínových textů, pro posouzení významu Kožmínovy zakladatelské role na poli tvůrčího psaní vyměníme lupu za obrácený dalekohled a s takto získaným

1) Viz především Kožmínovy monografické práce *Zvětšeniny ze stylu bratří Čapků* (1989) a *Zvětšeniny z Komenského* (s D. Kožmínovou, 2007).

odstupem se pokusím naráz zhlédnout Kožmínův novátorský přínos. Učiním tak na tomto místě především soustředěným pozorováním publikace didakticky nejprůhodnější, knihy *Tvořivý sloh* s podtitulem *Malé traktáty a malé scénáře* (1995).

1.

Knihy *Tvořivý sloh* svědčí na prvním místě o hluboké, upřímné víře v pozitivní schopnosti žáků a studentů, o víře ve zdokonalování člověka. Psaní je naslouchání pisatele svému okolí, psaní je výrazem snahy obklopujícímu jsoucnu porozumět, sobě samému však především. Psaní o sobě je nenásilný způsob sebereflexe, zušlechťování osobního skripturálního stylu jde pak ruku v ruce s pěstováním dobrého stylu životního. Z. Kožmín ukazuje nepřímou, jak se **tvůrčí psaní stává nástrojem kultivace** pisatele. Žák hledá vhodná slova pro popis svého vztahu ke světu, hledá ale i přiměřený, empatický vztah k lidem vůkol. Autor představuje psaní jako prostředek sebezdokonalování, jako nástroj formativního rozvoje osobnosti pisatele. Ačkoli to takto explicitně Z. Kožmín nikdy neříká, z jeho pojetí vyplývá, že tím, že se pisatel učí aktivně porozumět svému okolí a toto vnímání se učí sdílet, rozvíjí se jako lidská osobnost. Tento význam a důležitost textové kompetence dnes didaktické psaní považují za základní součást učení se jazykovým komunikačním dovednostem (např. Ingrid Böttcherová a Michael Becker-Mrotzek v knize *Texte bearbeiten, bewerten und benoten* [Texty zpracovat, posoudit a označovat], 2003). Anne Steinerová v knize *Anders schreiben lernen* (Učit se psát jinak, 2007) připomíná, že psaní není pouhé mechanické zaznamenávání řeči, nýbrž umožňuje zaujetí nových perspektiv k realitě i ke kulturnímu dědictví, fixovanému ve stávajících textech (srov. tam kap. 2.3 a 2.4).

Útlá publikace *Tvořivý sloh* na sto stranách pojednává o psaní žákovských textů rozmanitých žánrů a témat různými slohovými postupy ve vyučování slohu na střední škole. Z. Kožmín představuje metodiku slohu z perspektivy učitele jako **metodiku rozvoje individuálního stylu** pisatele. To bylo ve své době něco neobvyklého: didaktik Kožmín překračuje vědomě hranice tradiční české slohové výchovy a ukazuje, že nejde o nic kacířského i obtížného: rozvoj osobního stylu pisatele je i ve školské praxi možný.² Příklady a ukázky žákovských prací

2) Totéž potvrzuje slovenská didaktická příručka *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (2011), jejíž autoři ukazují, jak lze tvůrčí práci s textem využívat v interpretační, reprodukční

dokládají životaschopnost tohoto přístupu. Žák se při psaní textů může opřít o nápovědy, návody, stimuly nebo instrukce, které mu jako ověřené postupy učitel nabídne. Nicméně vlastní textová produkce žáků probíhá jako objevitelská činnost v prostoru osobních vjemů, prožitků, vzpomínek, pozorování a představ. Psaní se v Kožmínově didaktickém pojetí stává **nástrojem poznávání smyslově vnímaného světa**, prostředkem objevování věcí kolem nás, přírody, lidí a jejich činností, ale také cestou poznávání sebe sama, vlastních pocitů, přání, schopností a charakteru. Didaktikové tvůrčího psaní hovoří o významu **psaní jako prostředku sebevyjádření** (např. DVOŘÁK 2001).

V návodech na psaní a optimalizaci textů se skrývá několik skutečností, které vypovídají mnohé také o povaze a myšlení autora *Malých traktátů a malých scénářů*, o způsobech Kožmínova odborného uvažování o problematice tvorby textu. Již samo použití termínu *scénář* umožňuje pohlížet na předloženou textotvornou problematiku celostně, kognitivisticky, resp. jako na otázku teorie jednání. Psaní je tu totiž vnímáno také jako **způsob poznávání komunikačních nástrojů**, tedy jazyka, slohových postupů a principů, komunikačních funkcí a textových druhů. Žák vedený učitelem jako facilitátorem textového komunikačního aktu poznává na přiměřené úrovni sémantické a pragmatické aspekty jazyka i přirozené literární komunikace.³

2.

Již na začátku knihy uvádí Zdeněk Kožmín dvě cvičení, která obsahují podstatné **aspekty důležité pro rozvíjení textotvorné kompetence**: umět si vybrat téma svého textu (aspekt CO) a soustředit se na jeho vyjádření adekvátními výrazovými prostředky (aspekt JAK). Na dvou zadáních [(a) zachytit slovy konkrétní místo v pozorované krajině jako malířský úkol, nebo (b) popsat detailní mikrosvět jakoby pod lupou] nacvičují žáci dovednost vybrat, tematizovat ono CO, a od prostého popisu viděného směřovat k imaginaci, k fantazijní hře,

i produkční podobě na cestě k rozvoji komunikačních kompetencí předškolního dítěte a mladšího žáka, a knihy Martina Klimoviče a Petry Harčarikové, kteří zkoumají možnosti a přednosti rozvoje individuálního stylu pisatelů již od nižšího školního věku (2010; 2011).

3) Aniž by na to pomýšlel, uvažuje Z. Kožmín v duchu kognitivistů a předkládá literární prostředky a literární komunikaci jako člověku přirozený modus jazykového jednání, jazykové komunikace, jak ji například představuje Mark Turner (2005).

k obrazotvornosti, čili realizovat ono JAK. Fokusací motivu tu staví Kožmín vůči bezbřehosti a povšečnosti tematického zadání. V knize nejednou upozorňuje na nebezpečí „příliš rozbředlých témat“ (s. 12), aby pisatele nesvedla k šablonovitosti a povšečnosti; téma má být inspirativně provokativní, průzkumnické, „objevitelské“ (s. 12), „slovní formulace tématu [...] má uvolňovat slovtvornou energii“ pisatelů (s. 15). Kožmín zdůrazňuje stimulativní význam dobře zvoleného tématu psaní, doslova říká: „Ke vzniku dobrého slohu je třeba, aby byl věcně determinován, aby probíhal v takových relacích ke skutečnosti, které nabízejí plodné poznání“ (s. 21). Velká témata doporučuje rozdělit na dílčí, neboť „specializace námětu směřuje k intenzifikaci pisatelových poznávacích schopností“ (s. 21). Přesné zadání tématu úkolu přitom dodnes bývá podceňováno v učebnicích slohu i tvůrčího psaní. Kožmín tedy nabízí nejen konkrétní příklady zadání textových cvičení s rozmanitými předpokládanými výstupy, popisuje také způsoby vytváření takových témat, nabízí učitelům, jak si může sám vhodně téma najít a formulovat. Tím vytváří prostor pro didaktickou tvořivost učitele.

Zároveň je Kožmínovo tvůrčí psaní v knize *Tvořivý sloh* představeno jako nástroj tvořivého myšlení žáka. Autor uvádí vedle variabilních zadání i konkrétní příklady žákovských řešení a tím přiznává, že správně formulované textotvorné cvičení nemá jediné správné řešení. Kožmínovo pojetí výuky textových kompetencí není orientováno na produkt, ale na proces psaní. A odhalení, poznání tohoto procesu v dílčích jednotlivostech, které pak skládají výsledný komunikát, nabízí také implicitně pisatelům.

Ve vztahu k modelaci průběhu textu hovoří Z. Kožmín o určujícím významu žánru, resp. slohového útvaru, a o důležitosti slohového postupu, který nazývá *principem*: princip výkladový, úvahový (srov. s. 16). Zároveň zavádí termín *determinanta* ve smyslu textotvorného didaktického impulzu. Determinantou může být například určení „textové koncovky“ předloženého literárního textu nebo opakování nějakého prvku při psaní textu.⁴ O významu inspirativních determinant Kožmín píše: „Všechny okruhy inspirujících determinací mají navozovat takové situace, které jsou vlastní genezi jakýchkoliv jazykových projevů ve společenské a kulturní praxi. Jestliže konfrontujeme žáky přímo s realitou a vyjádření dáváme jakoby nezprostředkovaně do jejich služeb, pak je právě tato

4) V typologii determinant lze dnes z pohledu didaktiky tvůrčího psaní rozlišit *textotvorné determinanty* formální či kompoziční (např. určující rozsah textu), žánrové a textodruhové, tematické a motivické, časové (určující např. délku času na psaní), strategicko-auktoriální (např. psaní v tandemu), metodologické (určující psát např. metodou automatického psaní, metodou clusteringu aj.).

situace příznačná pro vědecké zkoumání, pro bezprostřední jazykovou reakci, pro publicistiku a namnoze i pro tvorbu uměleckých děl“ (s. 18). Přitom nemá jít o hledání kuriozit, hru pro hru či slovíčkaření, inspirativní stimuly mají žáka posunout jak ve slohových dovednostech, tak „v pronikání do lidských vztahů, [...] do odkrývání vazeb skutečnosti“ (s. 18). Kožmínovo progresivní pojetí souzní s koncepcemi teoretiků tvůrčího psaní v německém prostředí. Např. Böttcherová a Becker-Mrotzek píší: „K psaní podněcují především autentická zadání umístěná do smysluplného sociálního kontextu“; to znamená, že obsahují zřetelný cíl psaní, pisatel chápe, k čemu v zadané situaci daná úloha slouží, ta v sobě nese vysoký podíl reality, čímž umožňuje pisateli navazovat na jeho autentické zkušenosti (přel. Z. F., srov. BÖTTCHER – BECKER-MROTZEK 2003: 48n.).

Dalším metodickým impulsem je nácvik správné volby pojmenování. K volbě adekvátních výrazových prostředků nabízí Z. Kožmín např. slovotvorné postupy hravého, asociativního novotvoření a odvozování od různých lexikálních jednotek nebo mapování konotačních polí. Metody nejenže zapojují do aktivní práce všechny jednotlivé žáky ve třídě, umožňují též zacílit pozornost na stylové kvality slovního pojmenování už na rovině věty. Kožmín uvádí příklad s popisem krátkého okamžiku, kondenzovaným v jedné větě. Takové cvičení lze realizovat stroze popisně, kdy věcnost, přesnost a jednoznačnost pojmenování je oceňována jako příznak odborného stylu, nebo hravě až poeticky, což učitel ocení jako přirozený projev literárního, imaginativního pojmenování světa. Právě na cvičeních tohoto typu (a rozsahu) může zkušený pedagog ukazovat, jak jazyk funguje v různých komunikačních situacích a k různým cílům.

Didaktik tvůrčího psaní si zde připravuje arénu pro následné dialogické vyučování, kdy s žáky diskutuje dílčí aspekty jejich napsaných textů.⁵ Z hlediska didaktiky tvůrčího psaní je to podstatný moment evaluační, neboť osvědčenou metodou hodnocení žákovských textů je **slovní hodnocení**.⁶ Tady se Kožmín nezapře jako zkušený analyzátor textu a zužitkuje své zdatnosti interpretační. Ačkoliv to přímo neříká, na vybraných ukázkách žákovských prací představuje úspěšnou metodu zvětšenin. Zdánlivě nenápadné operace s texty, jako např.

5) Podle Böttcherové a Becker-Mrotzeka musí být cílem učitelovy korektury souvislá podpora žákovu procesu učení se psát, zohledňující podmínky učení (srov. BÖTTCHER – BECKER-MROTZEK 2003: 92). Autoři se proto kloní ke konceptu *podporujícího hodnocení*, které místo známkovat usiluje žáky motivovat a zprostředkovat jim, jak „z ještě nepodařeného textu udělat podařený, lepší“ (BÖTTCHER – BECKER-MROTZEK, 2003: 93, přel. Z. F.).

6) I. Böttcherová a M. Becker-Mrotzek navrhuji seznámit žáky se způsobem slovního hodnocení jejich textových výstupů předem a právě v diskusích nad cvičnými texty ukázat, představit a eventuálně sjednat kritéria hodnocení a způsobu jejich formulace učitelem (srov. BÖTTCHER – BECKER-MROTZEK 2003: 169).

výměny slov v básni nebo doplňování celých veršů, přecházejí v ukázkových scénářích v interpretační črty. Způsob pedagogova komentáře lze představit na příkladu s úkolem „Jedna věta o podzimu“. K žakovskému textu „V kruhu dětí plápolají hřejivé ohníčky“ (s. 25). Zdeněk Kožmín říká:

„Kouzlo tohoto vyjádření je dáno už šťastně zvoleným začátkem: v kruhu. Kruh vytváří význam sevřenosti, uzavření, spojení. A tenhle kruh vytvářejí děti. Sedí blízko sebe, je jim dobře v té krásné intimitě kruhu, do něhož se dívají, jehož jsou součástí. A snad bychom čekali, že v kruhu dětí bude plápolat hřejivý ohníček. Je užití plurálu chyba? Viděl bych naopak v užití množného čísla zvláštní významový účinek. Těch ohníčků je v jediném ohni mnoho. A snad pro každé dětské oči je oheň jiný. A kromě toho: ty hřejivé ohníčky mohou být a jsou také samy dětské oči. Oheň hoří a hřejivé plápolá ve všech dětských očích, které ho vidí, ale i zrcadlí.“ (s. 25).

K tomu pak jako učitel dodává soud, že je-li věta podařená, žije svým životem a vyvolává v příjemcích spoustu představ a významů. „Podařila-li se tak zvláštní a víceznačná věta, je právě v tom její poetičnost“ (s. 25).

Analytická a komentátorská práce učitele nad texty (cvičnými i definitivními, žakovskými i autorskými) je důležitá pro svou názornost. Teprve když žák vidí, z čeho se text skládá, snáze pochopí, jak jednotlivé prvky při svém spojování a zapojování do komunikátu fungují. Komentovaná a pochopená analýza textu je cestou k uvědomělému, cílenému psaní. Čtení s porozuměním je součástí učení se psát, je součástí rozvíjející se široké textové kompetence. Böttcherová a Becker-Mrotzek předpokládají, že provázané „čtení a psaní mají podstatný podíl na rozvoji metalingvistických dovedností“ žáka (BÖTTCHER – BECKER-MROTZEK, 2003: 39; přel. Z. F.).

3.

Psaní spojené s porozuměním tomu, co a proč píšeme, akcentuje procesualitu tvořivého aktu. Návodů, scénářů, cvičení a textotvorné, kreativní úkoly představované Kožmínem neukazují cestu k přesně definovanému slohovému útvaru, ke vzorovému modelu, ke snadno použitelnému algoritmu, k hotovému a zaručeně úspěšnému formátu. Kožmínovy traktáty a scénáře jsou didaktické návody s komentáři pro pedagoga. Impulsy Kožmínových cvičení vytyčují

směr, kterým je možno vykročit a jak se na tuto cestu vyzbrojit jazykově, emocionálně, poznatkově. Pozorný učitel brzy pozná, že Z. Kožmín mu nedodává prefabrikáty úkolů, nýbrž **předkládá strategie**. Je třeba je vnímat jako modely kompozičních schémat a návody k nácvičku slohových postupů. Například v tzv. akademickém psaní, v univerzitním prostředí zaměřeném na nácvičku odborného stylu, bychom mohli uplatnit ne jeden Kožmínův scénář: „Minimedailonky“ se zaměřují na hutné, kondenzované vyjádření nejpodstatnějších charakteristik (s. 56); „Mikropopisy“ na výběr zobrazeného jevu (s. 60); jiná cvičení se soustředí na správnou volbu přiměřeného úhlu pohledu (s. 65n.) nebo na tematické dominanty (s. 83n.). Důrazem na pravdivost, na opravdovost výrazu, na přesnost v pojmenování a přesnost při popisu vztahů rozvíjí Kožmín i dovednosti odborného pozorování, odborného pojmenovávání souvislostí. Psaní tu pak funguje „interdisciplinárně“ – přes rozvoj média, tedy jazyka odborného stylu, vede pisatele k **rozvíjení vědeckého myšlení**.

Potenciál stát se inspirací pro alternativní cvičení mají ostatně všechny představené scénáře, jejich konkrétní variace pak závisí na každém pisateli, přesněji na jednotlivém učiteli. Řadu cvičení zakládá autor na práci s literárními texty, zdálo by se tedy, že je lze využít pouze v literární výchově, k interpretaci estetizovaných textů a k imitaci literárních postupů.⁷ Psaní cvičných textů je ovšem jen pomocnou metodou v literární výchově při odkrývání významů v uměleckém textu, vede k objevování a zažívání plurality estetizovaného verbalizovaného poselství.⁸ Žák si pod vedením pedagoga může uvědomit, proč na něj literární text působí právě tak, jak působí, poodhalit, „jak je to udělané“, a následně zde

7) Jako doplňující pracovní metodu interpretace v rámci literární výchovy předkládá Z. Kožmín textová cvičení pro žáky a studenty v knize *Interpretace básní* ve třetí kapitole: srovnej zde hry na variace textu (s. 156–161), obměny pojmenování (s. 163–165), transmediální variace literárního významu (s. 174–176, všechny odkazy na vydání r. 1997). Tuto oblast propojuje tvůrčí psaní a literární výchovy rozvíjí tzv. brněnská škola, navazující na Kožmínův odkaz v Ateliéru tvůrčího psaní Filozofické fakulty Masarykovy univerzity: vedle Z. Fišera dále Pavla Kopečná, Jitka Cholastová, Ester Nováková, Dagmar Dvořáková, Tereza Dědinová nebo Petr Kuběnský.

8) Tuto pluralitu možných významů pozitivně hodnotí Z. Kožmín v *Interpretaci básní*, kde říká: „Jestliže se v textu začnou provádět různé obměny, vystupuje do popředí jeho jazyková složka. Konfrontace původního textu a různých jeho variant, které sami vytváříme, zbystruje smysl pro [...] jeho sémantické odstínění“ (KOŽMÍN 1997: 156). V tomto pojetí navazuje na Kožmína Zuzana Šalamounová v knize *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* (2012), v kap. 3. Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci: „Postupy tvůrčího psaní poukazují na pluralitu možných interpretací, z nichž jasně vyplývá, že umělecké texty nejsou pevně daným zakódovaným obsahem s jediným správným čtením. Tvůrčí psaní tak legitimizuje víceznačnost poselství, otevírá cestu k aberantnímu dekodování textu. Současně přitom vytváří prostor pro konfrontaci různých recepcí téhož textu v kolektivu jeho příjemců, kteří prohlubují své pozorovací i vyjadřovací schopnosti. Pokud se od funkce estetické přesuneme k funkci výchovné, pak uvědomění si množství potenciálních interpretací fikčního světa překračuje jeho hranice a vede k uvědomění si sociálního konstruování reality také vně uměleckých textů, v každodenním žitém světě“ (ŠALAMOUNOVÁ 2012: 77). Její výzkum a vývody dokazují platnost Kožmínovy metodologie tvůrčího psaní.

může najít inspiraci, jak vytvářet a dotvářet vlastní texty – literární i neliterární. Zde nejde primárně o básnickou školu, nácvik stylizovaného estetizovaného textu je prostředkem senzibilizace na přirozené vlastnosti jazyka jako nástroje pojmenovávání (opět připomínám koncepci literárního jazyka Marka Turnera). Díky zvýšené pozornosti k lingvistickým aspektům textu se psaní stává **součas-
tí širší kultivace a rozvoje jazykové kompetence a jazykového myšlení** žáka a jeho citu pro text, aniž by ho násilně směřovalo k literární tvorbě. Pokud žák při vlastním psaní užije prostředky, jejichž fungování v textové komunikaci rozumí, snižuje riziko svého nezdaru.

Zdeněk Kožmín nejednou poukazuje na potřebu přesnosti ve smyslu přiměřenosti ne jen při procesu žákovského psaní. Zkušený pedagog Kožmín podává precizně promyšlenou a ověřenou **metodu didaktické přípravy na výuku psaní** inovativním, neinvazivním způsobem. Když vymezuje determinanty textotvorného zadání, jako by vyprávěl o svých nedávných zážitcích z vyučovací hodiny. Přehledná kniha se zásobárnou konkrétních návodů je tedy též vyprávěním citlivého, empatického a zkušeného pedagoga, který miloval své žáky a uměl v této práci předávat nadšení z hledání slov a z krásy jejich sdílení. Knihou *Tvořivý sloh předkládá systém*, který vybízí k otevřenosti všem myslitelným podnětům, nabádá ke konkrétnosti, k výrazové autentičnosti. Zdeněk Kožmín varuje před kliše, stereotypem, slovní vatou, podněcuje ke hře a experimentu. Vyjevuje se jako moderní didaktik se smyslem pro otevřenost kreativního, objevného, hodnototvorného a pokorného hledání smyslu a významu psaného slova. Tím staví *tvůrčí psaní* jako obor na perspektivní a pevnou základnu humanitních věd pro člověka této epochy.

LITERATURA

BÖTTCHER, Ingrid – BECKER-MROTZEK, Michael

2003 *Texte bearbeiten, bewerten und benoten* (Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor)

DVOŘÁK, Jan (ed.)

2001 *Psaní jako sebevyjádření* (Hradec Králové: Gaudeamus)

HARČARÍKOVÁ, Petra – KLIMOVIČ, Martin

2011 *Naratíva v detskej reči* (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove)

KLIMOVIČ, Martin

2010 *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku* (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove)

KOŽMÍN, Zdeněk

1989 *Zvětšeniny za stylu bratří Čapků* (Brno: Blok)

1995 *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře* (Praha: Victoria Publishing)

1997 *Interpretace básní* (Brno: Masarykova univerzita)

LIPTÁKOVÁ, Ludmila et al. (ed.)

2011 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove)

STEINER, Anne

2007 *Anders schreiben lernen* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren)

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana

2012 Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci, in Z. Fišer a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* (Brno: Masarykova univerzita), s. 37–78

TURNER, Mark

2005 *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka* (Brno: Host)

Doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., fiser@phil.muni.cz, Ústav české literatury a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno / Department of Czech Literature and Library Studies, Faculty of Arts, Masaryk University Brno, Czech Republic