

# Tvůrčí psaní jako součást literární výchovy na středních odborných školách

Pavλίna Vočková, PdF UP v Olomouci  
Jaroslav Vala, PdF UP v Olomouci

pavlina.vockova01@upol.cz  
jaroslav.vala@upol.cz

**Klíčová slova:** tvůrčí psaní, literární výchova, střední odborná škola

**Key words:** creative writing, teaching literature, secondary vocational school

## Creative Writing as a Part of Teaching Literature at Secondary Vocational Schools

Our survey among 809 students of secondary vocational schools proved that practical work with literary texts takes up only marginal part of their literature lessons. Following on our findings we point out how effective education through creation can be and we also present the ways of using creative writing in teaching literature. The activities we suggest have been practically tested and proved to help students fully understand the text and develop their personal literary skills.

Pojetí literární výchovy je mezi češtináři dlouhodobě diskutovaným tématem a vyšla k němu – mimo jiné i v časopise Český jazyk a literatura – celá řada článků. Letitě snahy o to, aby se literární vzdělávání orientovalo více na práci s texty a upouštělo od faktografického pojetí, se do školní praxe nepromítají tak, abychom současný stav mohli označit za uspokojivý.

Jednou z nadějí na změnu v oblasti středního vzdělávání bylo zavedení státní maturity v roce 2011. Maturitní otázky přehledového zaměření (Generace májovců, Téma druhé světové války v literatuře apod.) byly nahrazeny rozbory ukázek z knih, které si z nabídky dané školou vybírají sami žáci. Co taková změna znamenala nebo přinejmenším mohla znamenat? Především omezení naukové složky a získání více prostoru pro četbu, interpretaci, diskusi a tvořivé činnosti, ke kterým vybízí mimo jiné i kurikulární dokumenty ČR, jako je RVP SOV (MŠMT, 2020).

Nicméně ne všichni učitelé takovou změnu využili. Někteří literární výchovu nadále pojmají jako frontální výklad o historii literatury, zatímco práci s texty upozadují, či dokonce opomíjejí. Na tento stav poukazují Hník a Jindráček (2020, s. 7), kteří uvádějí, že žáci v *převládající míře jen zapisují fakta, která si následně mají paměťově osvojit, a daleko méně přemýšlejí o smyslu textu*. Jejich tvrzení odpovídají i výsledky našeho průzkumu, který byl uskutečněn v lednu 2021. Zúčastnilo se ho 809 žáků z druhého až čtvrtého ročníku středních odborných škol, tj. středoškoláků, kteří mohou hodnotit výuku za celý školní rok.

Jedna z otázek uvedeného průzkumu se týkala náplně hodin literatury. Jen 7 % respondentů odpovědělo, že především diskutují o literárních dílech. Představme si obdobnou situaci, že by odborní učitelé žákům pouze předávali teoretické znalosti o tom, jak se vaří daný pokrm nebo jak se namaluje obraz, a nedali jim do ruky vařečku nebo štětec. Takový přístup by jistě vzbudil údiv. Stejně zarážející by ale měla být literární výchova bez vlastní čtenářské a interpretační zkušenosti žáků. Přibližně

6 % respondentů nemohlo odpovědět na otázku vztahující se k interpretaci textů, protože žádná díla nebo jejich ukázky k přečtení nedostává.

Podle zmiňovaného RVP SOV se má vzdělávací oblast estetické vzdělávání, kam literární výchova spadá, podílet na rozvoji duševního života žáků. Takovou možnost skýtá právě práce s uměleckými texty, především pak ta, kterou považujeme za tvořivou. Na rozdíl od učitelem interpretovaného obsahu díla dává četba – prostřednictvím zaplňování tzv. bílých míst – příjemci možnost zapojit fantazii a při vytváření významů uplatnit své dosavadní životní zkušenosti. Dochází tak k aktivnímu poznávání světa i sebe sama, což nemůže výklad o životě či díle autora nahradit. Čistě transmisivní výuka je však neefektivní i jako prostředek osvojování vědomostí. Být v hodinách vždy jen pouhým příjemcem je pro žáky nezáživné a nudné, proto upadá jejich pozornost a zájem o obsah výuky. Dokládá to odpověď respondenta č. 55, který nedokázal z nabídnutých možností vybrat, co převládá v jeho hodinách literatury. *Nedávám pozor, protože nedokážu výklad poslouchat. Když se občas promítá video, obvykle se na něj dívám, pokud to není něco opravdu nudného.*

V RVP SOV se dále uvádí, že *poznávání textu slouží rovněž k vytváření rozmanitých komunikačních situací, v nichž probíhá dialog žáků s texty a učitelem a mezi žáky navzájem* (MŠMT, 2020, 41). Za předpokladu, že čtenáře považujeme za spolutvůrce významu literárního díla, jedná se především o dialog, ve kterém se střetávají různé interpretační pohledy. Díky němu si účastníci vzájemně naslouchají, tříbí své názory a pronikají k významům díla.

Existují i další možnosti, jak komunikaci díla a čtenáře pojmut. Nabízejí se například úkoly vycházející z tvůrčího psaní. Výsledky našeho průzkumu prozrazují, že čtvrtina středoškoláků žádné kreativní úkoly v hodinách literatury vůbec nedostává. Naopak zkušenost 18 % respondentů se ocitá na opačném pólu škály: 144 žáků dostalo tvůrčí úkol vázaný na literární text minimálně šestkrát za školní rok. Patří k nim i respondent č. 595, který u otázky cílené na náplň hodiny literatury přidal i hodnocení své vyučující. Jeho spontánní vyjádření dokládá, že záleží především na učiteli, jaký vztah k literatuře si žáci vytvoří. *Paní učitelka Jirečková mě naučila milovat literaturu. Její výuka je zábavná a snaží se ji vždy zpřijemnit.*

## **Psaním ke čtení**

V anglosaském prostředí je tvůrčímu psaní dlouhodobě věnována větší pozornost než u nás. Badatelé kromě jiného vyzdvihují jeho přínos pro vlastní četbu žáků a kvalitu interpretace. Knoeller (2003, s. 43) tvůrčí úkoly považuje za vhodný odrazový můstek pro literárněvědný rozbor díla ve vysokoškolském studiu literatury a jako důvod uvádí, že přispívá k promyšlenější a ucelenější interpretaci uměleckého textu. Podobné stanovisko zaujímá i Knights (2008), jenž poukazuje na stereotypní možnosti literárních rozborů, které jsou od studentů obvykle vyžadovány. Ty jim, na rozdíl od objevování prostřednictvím tvůrčích aktivit, však nepřinášejí potěšení. Knights vybízí k tomu, aby se tvůrčímu psaní dostalo v terciálním školství většího prostoru, jako tomu je od sedmdesátých let 20. století ve školství sekundárním.

V našem prostředí nemá tvůrčí psaní své pevné místo na žádném stupni vzdělávání. Domníváme se, že by ke změně současné situace mohlo významně přispět zastoupení tvůrčího psaní v literárních seminářích na pedagogických fakultách. Co si budoucí učitelé sami v roli studentů vyzkouší a ověří, budou pak používat ve svých hodinách. Jsou-li vyžadovány pouze literárněvědné rozborly děl bez alternativ, pak se jim pravděpodobně budou věnovat i se svými žáky.

Pedagogům, kteří s tvůrčím psaním v výuce literatury dosud nemají zkušenosti, může jako inspirace sloužit mimo jiné publikace *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* autorského kolektivu z Masarykovy univerzity (Zbyněk Fišer a kol., 2012). Rovněž náš příspěvek přináší nové náměty. Všechny níže uvedené aktivity jsou původní a byly ověřeny ve výuce i při vedení metodologických seminářů pro učitele.

Tvůrčí slovesný úkol vázaný na četbu literárního díla skýtá hned několik účinků. Začněme výčet tím, že umožňuje čtenáři proniknout hlouběji do uměleckého textu, odhalit jeho „nové“ roviny nebo posunout čtenářovu perspektivu vnímání. To s sebou totiž nese potřebu zodpovězení různých otázek, které by si čtenář – zejména pak ten, kterého k četbě nepřivedla vnitřní motivace, ale zadání od učitele – jinak možná vůbec nepoložil.

Tvůrčí psaní také prospívá osobnímu rozvoji žáků. Slovesná tvorba – podobně jako i další umělecká vyjádření – může mít sebezpůsobovací nebo očištný účinek. Nicméně psát o sobě, odhalovat svůj vnitřní svět a pojmenovávat své problémy by pro introvertní žáky nemusel být příjemný úkol, zejména pokud se vzniklé texty v kolektivu sdílejí. Ovšem schovat se za literární postavu je mnohem přijatelnější a vnitřnímu světu autora (žáka) se i tak dostane pozornosti, která mu ve škole či doma může chybět. Navíc platí, že pokud čtenářům ukážku díla propojíme s jejich životy a zkušenostmi, je zde větší šance, že se o dílo začnou zajímat a přečtou si ho celé.

Dalším neopomenutelným přínosem tvůrčího psaní je fakt, že dává možnost uspět i těm, kteří nedosahují nejlepších výsledků při hodnocení vědomostí. Pokud je tvůrčí psaní „jen“ prostředkem v literární výchově, a nikoli vzdělávací oblastí, jako je tomu naopak u tvůrčího psaní jakožto samostatného vzdělávacího předmětu, zvolíme takový způsob hodnocení, pro který je primární pozitivní motivace žáků.

## Inspirace z praxe<sup>1</sup>

Během každodenní praxe – na SOŠ pravděpodobně více než na gymnáziích – se setkáváme s žáky, kteří ze svého podnětu beletrii nečtou. Pro ně by byl tvůrčí úkol postavený na přečtení byť jedné stránky – v některých případech spíš na těžkopádném „přelouskání“ – předem odrazující. Na úvod jsou tedy vhodnější zadání, která čtení vůbec nevyžadují, ale můžeme se jejich prostřednictvím ke čtení přirozeně dostat.

<sup>1</sup> Sdílené aktivity byly v posledních pěti letech ověřeny na Střední škole DUKE Náhorní v Praze. Jednodušší úkoly našly uplatnění v hodinách českého jazyka a literatury (i u učebního oboru aranžér), k těm náročnějším se postupně dospělo v hodinách tvůrčího psaní (obor knihkupecké a nakladatelské činnosti).

### **Příklady aktivit bez čtení:**

- Vybereme méně známou knihu s vícevýznamovým/poutavým/matoucím názvem a položíme otázku, o čem by asi tak mohla být. Každý na papír napíše svůj názor a vybrané/všechny nápady se pak přečtou. Následně žákům umožníme zjistit si na internetu (vycházíme z předpokladu, že ve škole mají potřebnou techniku nebo mohou použít své mobilní telefony), zda jejich tip odpovídá skutečnosti. Kdo je přesvědčen, že ano, a chce plusové hodnocení, vystoupí před třídou a svůj názor obhájí.
- Vybereme knihu s vícevýznamovým/poutavým/matoucím názvem a vyzveme žáky, aby se zamysleli nad tím, jak by mohl vypadat její první odstavec. Na tvorbu dáme limit deset až patnáct minut. Po čtení několika prací necháme ostatní hlasovat o tom, která práce je zaujala a chtěli by si přečíst její pokračování. Text s nejvíce hlasy je hoděn formálního ocenění, protože vzbudil pozornost posluchačů (= čtenářů). Další práce může pochválit učitel, a do budoucna tak motivovat žáky k aktivitě. Poslední fázi (z hlediska našeho pedagogického záměru tou hlavní) je četba prvního odstavce knihy. Díky vzbuzené zvědavosti se žáci do čtení pouštějí s ochotou, nebo dokonce s nadšením. I když nejsou motivováni zájmem o dané literární dílo, ale spíš touhou zjistit, do jaké míry se svým textem přiblížili spisovatelovu originálu, podařilo se nám je ke čtení přivést jinak než pouhým zadáním, že to mají udělat...
- Vyzveme žáky, aby se zamysleli nad různými názvy literárních děl a vybrali to, které nejtípněji charakterizuje jejich třídu / školní výlet / maturitní ples / třídní schůzky (volíme událost, která je pro život třídy aktuální).

U všech následujících aktivit je nutné, aby jim předcházela pozvolná příprava. Pokud třída není zvyklá na drobné tvůrčí úkoly (vymyslet přezdívku hlavní postavě, doplnit verš do básně apod.), větší tvůrčí úkol by pravděpodobně napáchal víc škody než užítku. Pod tíhou náročného zadání by žák jen stěží pronikl do daného díla a oddal se své fantazii.

Pokud chceme navázat tvůrčí slovesný úkol na četbu díla nebo ukázky, máme před sebou dvě hlavní cesty. Ta první přivede žáky blíž k danému literárnímu dílu. Zadání je postaveno tak, že jsou „jen“ v roli autora, ale sami v díle nevystupují, což ovšem neznamená, že se do něj bezděčně neprojektují.

### **Příklady aktivit využitelných při práci s různými texty:**

- Napište báseň inspirovanou vnitřním světem hlavního hrdiny z ukázky. (Některým žákům tvorbu usnadníme tím, že jim zadáme konkrétní básnický útvar. Ostatním naopak vyhovuje volnost. Je tedy vhodné zadání přizpůsobit tak, abychom vytvořili co nejlepší podmínky pro všechny členy skupiny.)
- Převeďte děj povídky do novinové zprávy.
- Přepište konec díla tak, aby se v něm objevil příslib pokračování.

### **Příklady úkolů vázaných na konkrétní díla:**

- Přečtete si povídku *Žena s žábou* od současné prozaičky Ivany Myškové. Vymyslete trefný epitaf na hrob hlavní hrdinky.<sup>2</sup>
- Jak by mohl vypadat deníkový záznam muže, jenž ze strachu o svůj vlastní život zabije člověka, který potřeboval jeho pomoc? (Zadáno po zhlédnutí studentského filmu *Cesta*.)
- Přečtete si ukázkou z Goethova *Utrpení mladého Werthera*, a sice dopisy z 30. srpna a 3. září. Vytvořte dopis v rozsahu alespoň 250 slov (zvykáme si na délku maturitní slohové práce), který by mohl Werther od Viléma odbržet a na který 3. září reaguje. Berte v úvahu obsah obou Wertherových dopisů.

V souvislosti s posledním úkolem je důležité podotknout, že cílem tvůrčího psaní v literární výchově je umožnit žákům proniknout do fiktivního světa postav, nikoliv dosáhnout tvůrčích schopností autora. A to by také žáci při zadání úkolu měli od svého vyučujícího slyšet. Pokud se nám pro některou skupinu zdá úkol obtížný, můžeme ho přizpůsobit. V tomto konkrétním případě bychom místo dopisu žádali „jen“ tři informace, které by mohly ve Vilémově dopise stát. Tvůrčí náročnost je pak mnohem nižší, přesto jsme žáky přiměli o ukázce přemýšlet více, než kdybychom jim ji zadali pouze k pasivnímu přečtení.

Pokud je klima třídy příznivé, můžeme tvůrčí úkol opřít o propojení literární fikce a vnitřního světa žáků. V takovém případě se nestávají jen autory textu, jak tomu bylo u předchozích aktivit, ale také jejich aktéry: ve svých textech jednájí podle toho, jací jsou, nebo spíš podle toho, jací by chtěli být.

### **Příklady aktivit s autorem jako aktérem:**

- Představte si, že můžete zasáhnout do děje právě přečtené povídky a zabránit hlavnímu hrdinovi v plánované sebevraždě. Jak by mohlo vypadat setkání s neznámým člověkem (= Vámi), které by ho od tohoto činu odvrátilo? Na vylíčení této situace máte přesně 100 slov. Snažte se dodržet styl autora a také časoprostor díla.
- Napište za domácí úkol báseň o snu, ve kterém jste strávili víkend se svou oblíbenou literární postavou. V následující hodině budete své texty číst před spolužáky, kteří budou hádat, o kterou literární postavu se jedná. Ukázka z básně Adély Hlízové (3. ročník), která do svého snu přizvala Joa Talberta ze své oblíbené knihy *Pohřbený život*:

---

<sup>2</sup> Hlavní hrdinka krátké povídky v životě všechno propásla, protože nekompromisně toužila po dokonalosti. Raději neměla nic, než aby slevila ze svých požadavků. Uvádíme nejzdařilejší žakovské epitafy: *Šťestí se vyhnout dá, smrtí ne. // Věděla přesně odjakživa, jakou cestou by chtěla jít. Nedošlo jí, že z života neodejde živá, tak odešla, než stihla vykročit. // 60 let bála se žít, přežívala po celou dobu, není třeba vše jenom chít, je nutné zkoušet znovu. // Zde sní se sny. // Chtěla jsem sem něco napsat...*

Oči se mi otvírají  
Proč ten mumraj?  
Co to hrají?  
Srdce buší, buší, buší  
Zaléhají moje uši  
[...]

Víme, že jsme o kus blíž  
Vrah se krčí níž a níž  
Už ho skoro v hrsti máme  
Tak skvěle si počínáme  
[...]  
Vzdaluje se jeho hlas  
Už jsem vzhůru, sama zas

## Spříznění tvorbou

Všechny předchozí aktivity jsou individuálního charakteru, avšak tvůrčí psaní může být efektivně využíváno i ve skupinovém či kooperativním učení. Jednou možností je, že žáci (ve dvojicích či ve skupině) tvoří společně. Při takové spolupráci se zákonitě odehrává i názorový střet, vzájemná korekce, hledání kompromisu atd. Možným rizikem je nerovnoměrný podíl na výsledku. Druhou variantou je „štafetový“ tvůrčí úkol, který žáky – kromě zodpovědnosti vůči skupině – vede také k respektu k práci ostatních (např. musejí navázat na něco, o čem si myslí, že by zvládli lépe).

### Příklad společného tvůrčího úkolu:

- Ve dvojicích si rozdělíte (losem, dohodou) dva významné autory (Shakespeare a Molière) a pak si každý sám za sebe najdete na internetu informace o jejich nejslavnějších postavách. Jednu si vyberte, aniž byste svou volbu konzultovali se sousedem. Následně si sdělte jméno vybrané postavy a společnými silami napište jejich fiktivní dialog, který by se mohl odehrávat v čekárně u psychiatra. Dodržte rozsah dvaceti replik. Z rozhovoru by měl nenásilně vyplynout „problém“ či osud dané postavy. V další fázi budete své texty číst nahlas a spolužáci budou hádat, o které postavy se jedná.

### Příklad „štafetového“ tvůrčího úkolu:

- Po individuálním přečtení povídky (domácí úkol) v hodině písemně převyprávějte její děj v tolika souvětích, kolik má vaše skupina členů. Práci si předem společně rozvrhněte, ale jakmile začne první psát, už o obsahu nesmíte diskutovat. Zkrátka jen předáváte štafetu. Mějte na mysli, že na někoho navazujete a někdo bude navazovat na vás. Pište v pořadí, které je dáno vašim věkem. Začíná nejmladší.

Tvůrčí psaní nachází ideální uplatnění v literární výchově, která se k naukovému obsahu přirozeně dostává přes výchozí aktivní práci s texty. I v hodinách postavených na výkladu učitele, v nichž ukázky stále ještě zastávají jen jakousi ilustrační funkci, má tvůrčí psaní své místo, a to – vzhledem k tvořivému elementu – možná ještě potřebnější. Pokud je tvůrčí psaní v literární výchově vhodně využito, umožňuje žákům lépe proniknout do literárního světa a obohatit tak ten svůj.

---

Článek vznikl v rámci projektu IGA\_PdF\_2021\_020 *Učitelská reflexe literární výchovy na 2. stupni ZŠ jako nástroj optimalizace výuky.*

## Literatura

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

HNÍK, Ondřej a JINDRÁČEK, Václav. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *ČJL*, 71, 2020-2021, s. 1-9.

KNIGHTS, Ben. „Reading, writing, and ‚doing English‘: creative–critical approaches to literature: Ben Knights reflects on the tradition within English, at school and university, of creative responses to literature, and explores some of the strategies that have been deployed in university courses.“ *English Drama Media*, no. 12, Oct. 2008, p. 17+. Gale Literature Resource Center. [on-line]

Dostupné z <[link.gale.com/apps/doc/A215306852/LitRC?u=palacky&sid=LitRC&xid=d190f51f](http://link.gale.com/apps/doc/A215306852/LitRC?u=palacky&sid=LitRC&xid=d190f51f)>

KNOELLER, Christian. Imaginative Response: Teaching Literature through Creative Writing. *The English Journal*. 2003, 92(5), p. 42-48. ISSN 00138274. [on-line] Dostupné z <[doi:10.2307/3650423](https://doi.org/10.2307/3650423)>

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82 – 41 – M/05 Grafický design*. Praha: MŠMT, 2020.

[on-line] Dostupné z <<https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov>>