

- d) Kolektivní psaní a kolektivní malba.
- e) Akademické psaní aneb příprava na tvorbu odborného textu.
- f) Pracovní deník jednotlivce jako systematická reflexe vlastních činností, textů, prožitků a sebeučení.

## Shrnutí

Význam psaní pro pisatele – žáky, studenty i pedagogy – můžeme shrnout do následujících bodů. Psaní pisateli umožňuje:

1.	utřídění pocitů, vztahů k tématu, vztahů k obsahu, smyslu, cíli a funkci netextové činnosti: psaní je součástí a prostředkem <b>sebepoznání</b> ;
2.	utřídění poznatků, průběžné a pozvolné formulování poznatků a postojů k nim, objevování nových poznatků: psaní vede k rozvoji <b>heuristických dovedností</b> ;
3.	možnost sledování růstu vlastního poznání: psaní je součástí <b>sebeučení</b> ;
4.	rozvoj formulačních dovedností, rozvíjení dovednosti logického nebo obrazného pojmenování, rozvíjení konstrukčních (kompozičních) textotvorných dovedností: psaní vede k rozvoji <b>komunikační kompetence</b> ;
5.	větší schopnost zobecňovat, zařazovat poznatky do souvislostí: tvůrčí psaní je metodou a <b>nástrojem tvořivého myšlení</b> ;
6.	rozvoj plánovacích schopností a dovednosti anticipovat, rozvoj <b>empatie</b> .
7.	Nácvikem psaní v kurzu se rozvíjí schopnost kooperovat, vytvářet zpětnou vazbu, umět formulovat i přijímat konstruktivní kritiku: psaní vede k rozvoji <b>sociálních kompetencí</b> .

Pro pedagoga jsou navíc významné další skutečnosti:

8.	<b>reflexe vlastní pedagogické činnosti</b> je nezbytnou součástí práce, vyhodnocování úspěchů i nezdarů vede ke zdokonalování výuky, verbální reakce studentů informují učitele o tom, jak student pochopil a přijal obsah a způsob výuky;
9.	<b>učitel sám řídí a projektuje</b> svou činnost, učitel může díky reflexi odkrývat možnosti interdisciplinárních přesahů a dalšího využití své práce;
10.	učitel má díky písemným reflexím shromážděný <b>materiál pro přípravu</b> pracovních osnov, výukových plánů a speciálních workshopů;
11.	učitel má v reflexích shromážděny podněty pro <b>didaktické zhodnocení</b> své práce formou metodických listů, prezentací na seminářích, článků, studií ap.

## 2.3—Cvičení tvůrčího psaní

Cvičení tvůrčího psaní můžeme třídit podle různých kritérií. Použijeme-li pro třídění pracovní metody, které při psaní dominují, můžeme cvičení rozdělit na cvičení asociační (cvičení neřízených asociací, cvičení s řízenými asociacemi, cvičení brainstormingového typu), cvičení strukturační a cvičení s tematickými determinantami. V projektech jsou pracovní metody kombinovány a soubory cvičení směřují ke komplexním cílům.

### A—Cvičení a techniky neřízených asociací

#### 2.3.1—Automatický text

Gabi Ruhmannová, vedoucí Centra tvůrčího psaní na univerzitě v Bochumi,<sup>7</sup> začíná svůj každý den po probuzení pětiminutovým automatickým textem. Rozcvička, bez níž si den neumí představit; pak několik hodin píše. Někteří naopak automatickým textem svůj pracovní den uzavírají. – Automatický text je polyfunkční. Plánujeme nebo bilancujeme, rozehríváme se nebo hodnotíme, hledáme nová slovní spojení a nápady nebo původ své nálady. Pokud nás tíží sen, vypíšeme se z něj, pokud prožitý den, vypíšeme se z něho.

Když někdo neví, jak začít psát, doporučuje se k odblokování právě několikaminutové *automatické psaní*: pište bez opravování a bez přerušování o tom, že nemůžete psát, o svých momentálních pocitech, vše, co vám slina přinese na jazyk, ať to souvisí s tématem vaší práce či nikoli. Někdy je účelné psát automatický text na vybrané téma. Tím může být pro studující na počátku otázka „O čem bych chtěl psát?“ Tímto způsobem studenti nalézají zárodky tematického okruhu svých budoucích odborných prací. Stane-li se, že student objeví, že by nejraději psal něco úplně jiného než například esej, diplomku či seminární práci, nesmí se hned vzdát, ale měl by informaci vynesenu z podvědomí přijmout jako příspěvek k mapování výchozí situace. Zda napíše dříve podvědomě chtěnou povídku, nebo nechtěnou seminární práci, si ovšem musí rozhodnout každý sám.

**Ukázka** automatického textu ve fázi nastartování pisatelů v kurzu:

#### **Proč jsem tady?**

*Snad protože včera mluvil Edgar Allan Poe hlasem havrana. Mluvil o kráse a o smutku. A já se dnes ráno probudila a svítilo slunce. A už včera jsem si řekla, že chci natočit film o Edgarovi. O tom, jak dokáže pracovat s oním smutkem, ve kterém je ukryta nesmírná krása. A tak se to hodí, protože na podzim jsou úchvatné mlhy, zahalují celý kraj do zvláštního mléčného oparu a všechno je tak nezřetelné. (Petra K., 2009.)*

<sup>7)</sup> Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum, Německo, [www.sz.ruhr-uni-bochum.de](http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de).

**Varianty:**

1. Někdy má automatické psaní podobu tzv. *volného psaní*, bez zadaných tematických determinant.<sup>8</sup>
2. Automatické psaní se zadanými stimuly můžeme spojovat do řady po dvou až tři krátkých, asi pětiminutových textů, psaných bezprostředně za sebou. Stimuly jsou sémanticky propojeny a zadáváme je mezi jednotlivými etapami psaní. Korektura proběhne až po napsání textů celé řady.
3. *Psaní v tempu* je popisováno jako automatické psaní v delším časovém úseku.<sup>9</sup>

**Komentář:**

Myslím si, že délku psaní si nakonec určuje pisatel sám podle toho, jak jej vlastní nalezené téma zaujme. Je každopádně užitečné dělat v psaní přestávky, protože i mozek potřebuje čas na nerušené utřídění a vyhodnocení vyprodukovaných myšlenek. Proto se doporučuje kombinovat samotné psaní s činnostmi jiného druhu. Teoretikové tvořivosti zdůrazňují, že pro úspěch jsou velmi důležité i fáze zdánlivého nicnedělání (tzv. inkubace). V nich ale nadále probíhá intenzivní mozková aktivita, kdy se již přítomné myšlenky, nápady a podněty spojují, kombinují, třídí podle vhodnosti a nově formulují. Nakonec často jako náhlé osvětlení ducha přichází řešení: správná formulace, správný postup, jasné uzření souvislostí nebo dokonce výsledek. V té chvíli se připravený autor opět chopí pera a pokračuje v psaní. Fixuje verbalizovanou podobu své mentální činnosti, aby se k ní následně mohl vracet, ověřovat správnost řešení a zpřesňovat formulace. Veškeré písemné produkty neřízeného asociálního psaní je třeba optimalizovat, přepracovávání textů patří k důležitým, ale ne okrajovým, zanedbatelným a posledním textotvorným činnostem.

### 2.3.2—Automatický text a automatická kresba

Propojení automatického psaní a automatické kresby může mít nejen relaxační význam. V tvůrčím psaní se toto cvičení používá jako intenzifikační prostředek, jak do hledání nápadů a formulací zapojit více kreativizačních činností. **Studenti se učí** vyjadřovat vlastní asociace slovně i obrazem, resp. propojovat v tvorbě verbální asociace s nonverbálními. Je velmi dobré, když učitel zadá stimulativní slovní podnět shodný pro obě činnosti. Pisatelé nacvičují používání dvojí perspektivy k tematizaci jednoho motivu. **Výsledným produktem** jsou lyrické texty a nakreslené obrazy. Techniky jsou vhodné k emočnímu přeladění, případně k odblokování a k rozepsání.

8) Využitím volného psaní se zabývá J. Studený, srov. např. článek *Hermeneutika volného psaní: několik esejistických poznámek k dosud přehlíženému tématu* ve sborníku MY, TY, ONI (ed. M. Pavlovská, 2008).

9) Srov. popis cvičení v publikaci Klause W. Vopela *Schreibwerkstatt: Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Lehrer, Schüler und Autoren. Teil 1*, 2. 1. Aufl. Hamburg: Iskopress, 1991. ISBN 3-89403-241-3.



### Popis pracovního postupu:

1. Učitel si vymyslí vhodné stimulační slovo nebo sousloví, stimul platí pro obě činnosti.
2. Student píše k jedinému stimulu nepřerušovaně, nepřetržitě, bez návratů, bez opravování, bez cenzury automatický text: věty, slova, slovní spojení, které mu plynou hlavou v souvislosti se zadaným tématem textu. Píše tři minuty.
3. Hned potom student ke stejnému stimulačnímu slovu kreslí jednou vybranou barvou či tužkou na velký formát konkrétní nebo abstraktní kresbu. Čáru je možno přerušit, ale ne gumovat. Kreslí tři minuty.
4. Teprve ve třetí fázi se autor vrací k textu a může ho upravovat, vylepšovat, dopisovat, pokud chce. Obdobně lze mírně korigovat kresbu.
5. Potom učitel s autory jejich díla posoudí. Sleduje:
  - a) zda autoři tematizovali v automatickém textu i automatické kresbě stejné motivy, zda se oba výtvoři „doplňují“;
  - b) zda text obsahuje zajímavé myšlenky, zajímavá slovní spojení, která lze využít v dalším psaní;
  - c) zda upravený text i kresba obsahují prvky uměleckého vyjádření – v textu např. komponovanost, literární postupy, stylistické prostředky, zvukomalebné a rytmické prvky, metaforičnost, v kresbě kompozici, motivy, působivost zvolené „techniky kresby“ atp.
6. Na závěr reflektují autoři samotnou činnost a naplnění dalších cílů: emoční přeladění, odblokování, rozepsání, uvolnění, hra.
7. Automatický text je zpravidla pro další publikování třeba upravit, korigovat.

**Materiály a pomůcky:** Seznam vhodných, ověřených stimulačních slov. Papíry formátu A2, pastely, barevné křídly; papíry na psaní A4, psací potřeby.

**Ukázka stimulačních slov:** sklepení, hrad, nábřeží, krajina mého snu, labyrint, dům staré ženy, podzim v Paříži, slepci v Lisabonu; tři barvy, pouta, most, vábení, něco za zdí, violoncello z otevřeného okna na Botanické ulici, úzkosti, výčitka, odmítnutí, dárek.

### Varianty:

1. Automatickou kresbu lze provádět jako kolektivní kresbu v malých skupinách na přiměřeně velký formát papíru.
2. Automatickou kresbu lze realizovat jako kresbu nepřerušovanou čarou, cca tři až pět minut. Výsledkem může být jak ucelený obraz, tak série motivů.
3. Automatická kresba může plynule přecházet v řízené (tematické) psaní. Jde o cvičení na odblokování pisatele, lze provádět několik minut po zadání jasně tématu textu a po přípravě studentů na jeho zpracování, po přípravě hlavních bodů osnovy, po ujasnění východisek i očekávaných cílů textu. Konečným cílem je textotvorná činnost.

Automatická malba nebo kresba může být také prostředkem k vyjádření postojů tvůrce (pisatele) k vlastní činnosti. Komentář spontánní výtvarné činnosti může odhalit a prozradit, jaké pocity v pisateli vlastní téma a jeho zpracovávání vyvolává, nebo jaké momenty (motivы, pojmy, obrazy) na něj nejvíce, nejsilněji působí, co je podnětné a co rušivé.

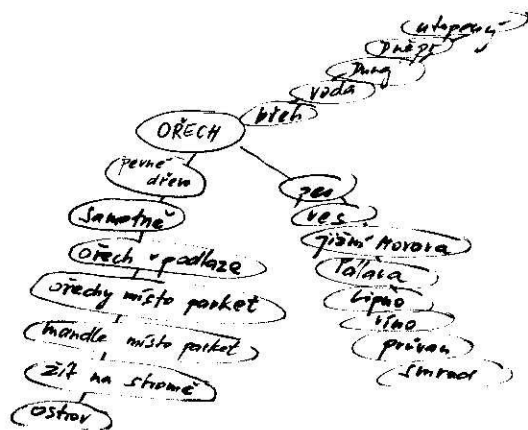
Výtvarná cvičení v přípravě na text proto spojujeme s reflexí celého procesu vnímání tvorby textu a jeho výtvarné reflexe. Tvůrce textu napíše krátce, co prožíval, co ho zaujalo a proč to takto výtvarně ztvárnil ve své automatické kresbě či malbě.

## B—Cvičení a techniky řízených asociací

Pro práci na přesné formulaci tématu se nám v kurzech osvědčily techniky řízených asociací **clustering**, **abecedář** nebo **akrostich**. Většina cvičení využívá jako stimulu tzv. klíčové slovo.<sup>10</sup>

### 2.3.3—Clustering

Clustering nám ve srovnání s automatickým textem uspoří spoustu času. K tzv. klíčovému slovu (které zde neurčuje téma textu) vytváříme nejprve řady asociací a asi po minutě se nám z nich vynoří počáteční myšlenka – zárodek tématu budoucího textu. Asociace ovšem zaznamenáváme jen heslovitě. V automatickém textu bychom vypisovali všechny asociční řady jako souvislý text a trvalo by podstatně déle, než bychom se dostali k požadovanému jádru textu. Při clusteringu začneme psát souvislý text až v okamžiku, kdy na nás téma jasně zabliká na konci některé řady asociací. Ostatní řady obrazných představ jsou slepé uličky, jejichž materiál – slovní spojení či obrazy – můžeme v souvislém textu použít. Za deset minut vznikne miniatura, první verze lyrického nebo narativního textu anebo část rozsáhlejšího textu (projektu), která nás v psaní posune o kousek dál. Pro samostatné publikování text vytvořený clusteringem každopádně optimalizujeme.



27. října 1992 (v úterý v kavaně)  
 4. a. 1. v úterý v kavaně (v úterý v kavaně)  
 2. jsem musím medytovat  
 3. první dřev na ho Cečky  
 5. 1. problém  
 2. 1. problém  
 3. 1. problém  
 4. 1. problém  
 5. 1. problém  
 6. 1. problém  
 7. 1. problém  
 8. 1. problém  
 9. 1. problém  
 10. 1. problém  
 11. 1. problém  
 12. 1. problém  
 13. 1. problém  
 14. 1. problém  
 15. 1. problém  
 16. 1. problém  
 17. 1. problém  
 18. 1. problém  
 19. 1. problém  
 20. 1. problém  
 21. 1. problém  
 22. 1. problém  
 23. 1. problém  
 24. 1. problém  
 25. 1. problém  
 26. 1. problém  
 27. 1. problém  
 28. 1. problém  
 29. 1. problém  
 30. 1. problém  
 31. 1. problém  
 32. 1. problém  
 33. 1. problém  
 34. 1. problém  
 35. 1. problém  
 36. 1. problém  
 37. 1. problém  
 38. 1. problém  
 39. 1. problém  
 40. 1. problém  
 41. 1. problém  
 42. 1. problém  
 43. 1. problém  
 44. 1. problém  
 45. 1. problém  
 46. 1. problém  
 47. 1. problém  
 48. 1. problém  
 49. 1. problém  
 50. 1. problém  
 51. 1. problém  
 52. 1. problém  
 53. 1. problém  
 54. 1. problém  
 55. 1. problém  
 56. 1. problém  
 57. 1. problém  
 58. 1. problém  
 59. 1. problém  
 60. 1. problém  
 61. 1. problém  
 62. 1. problém  
 63. 1. problém  
 64. 1. problém  
 65. 1. problém  
 66. 1. problém  
 67. 1. problém  
 68. 1. problém  
 69. 1. problém  
 70. 1. problém  
 71. 1. problém  
 72. 1. problém  
 73. 1. problém  
 74. 1. problém  
 75. 1. problém  
 76. 1. problém  
 77. 1. problém  
 78. 1. problém  
 79. 1. problém  
 80. 1. problém  
 81. 1. problém  
 82. 1. problém  
 83. 1. problém  
 84. 1. problém  
 85. 1. problém  
 86. 1. problém  
 87. 1. problém  
 88. 1. problém  
 89. 1. problém  
 90. 1. problém  
 91. 1. problém  
 92. 1. problém  
 93. 1. problém  
 94. 1. problém  
 95. 1. problém  
 96. 1. problém  
 97. 1. problém  
 98. 1. problém  
 99. 1. problém  
 100. 1. problém

Obr. 1+2: Cluster ke slovu OŘECH a autograf následného textu.

10) Klíčové slovo je verbalizovaná kondenzace tématu zamýšleného textu nebo jeho části (pro abecedář a akrostich), respektive hlavní slovní stimul, od něž se mají odvíjet veškeré asociční řady pisatele (v clusteringu).

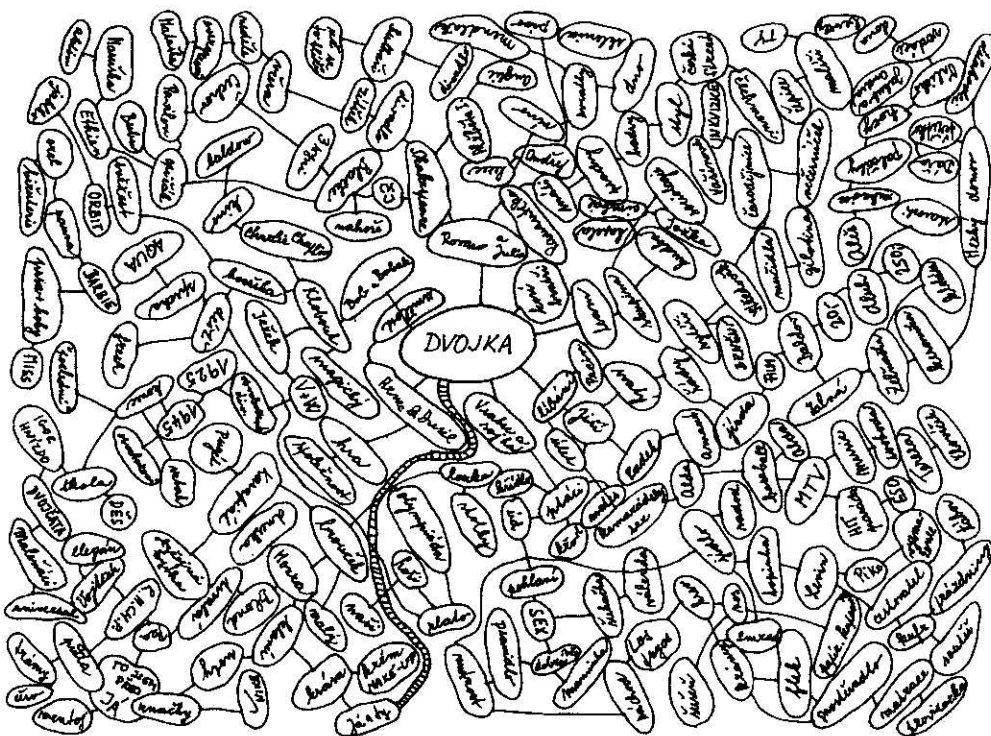
Definitivní upravený text (2008):

### **Před východem slunce**

ještě musím uchystat fíkové dřevo na oheň  
nalovit do kolíčky dlouhé ranní stíny  
jak babí léto lehký odlétnout na horu snů  
a v tichém šelestu mandloní pak  
probouzet tvé děti sladkým kolébáním

### **Varianta:**

Cluster můžeme také vytvářet ve dvojici nebo v malé skupině. Následný text je psán individuálně. Cluster ve dvojici může sloužit jako tichá slovní hra.



Obr. 3: Cluster psaný ve dvojici jako hra.

### 2.3.4—Abecedář

Abecedář slouží k rychlému nalézání a pojmenovávání rozmanitých charakteristik, vlastností (kognitivisté by řekli „kategorií“) zadaného tématu. Ke každému písmeni abecedy student rychle napíše alespoň jedno slovo související s jeho tématem. Pro zpřesnění tématu

můžeme použít abecedář sestavený z adjektiv nebo substantiv, která vyjadřují rozmanité „vlastnosti“ tématu. Cvičení lze použít jak v literárním psaní, kdy pisatel zaznamenané konotace a asociace zapracuje jako další obrazy a motivy, tak v psaní neliterárním, žurnalistickém nebo odborném. K rozšíření počtu činností a operací (ať už je to experiment, výzkum, úvaha, nebo předmětná činnost), které s tématem své činnosti tvůrce (pisatel, badatel, lektor, umělec) může uskutečnit, lze psát abecedář ve formě sloves a slovesných vazeb. Zapisujeme všechny výrazy, které se nám vybavují, nakonec vybereme ty, které mohou být pro vlastní zpracování užitečné. Cvičení tak slouží ke zpřesňování určitých aspektů tématu autorovy práce i k rozšíření škály možných pohledů na tematizovanou problematiku.

**Ukázka** obsahuje přepis prvotního (neúplného) abecedáře k tématu seminární práce „Markéta Lazarova a její filmová adaptace: problematika zobrazení květnatého jazyka ve filmu“:

*analýza bohobojnost čudná čarovná dravost erotika faleš G hrozivý chamtivost iracionalita  
 J klam **krev** lidé milující náročné O poučné rouhavý syrový trvalý uragán vroucný X známý  
žravost (Jan C., 2010).*

Důležité aspekty autor podtrhnul. Mezi nimi ho zvláště zaujal příznak „krev“, ve filmu naturalisticky vizualizovaný, který komentoval slovy: „násilí prochází celou knihou, někdo si proto může říct, radši si to přečtu, než abych se na to musel dívat“ – ve studii bude třeba bedlivě posoudit expresivitu výrazových prostředků.

### 2.3.5—Akrostich

Rovněž akrostich – původně báseň za jménem – je založen na usměrněných asociacích. Klíčové slovo svého tématu napíšeme po písmenech pod sebe a ke každému písmeni doplníme dvojjmennou větu, větu s podmětem i přísudkem, nebo heslovitě (elipticky) vyjádřené aspekty tématu. Vytvořená „báseň“ vypovídá o tom, jak téma kondenzované do klíčového slova intuitivně vnímáme. V akademickém psaní lze akrostich využít k návrhu hypotézy připravovaného odborného textu, k návrhu definice pojmu.

**Ukázka:** akrostich použitý ke hledání definice pojmu „brainstorming“

*Bouře bláznivých nápadů  
 Rozmanitosti se meze nekladou  
 Asociovat automaticky  
 Inspiraci bereme odevšad  
 Nic není předem vyloučeno  
 Společně navrhujeme řešení problému  
 Týmová produkce nápadů  
 Optimální počet účastníků je deset*

**Racionální vyhodnocení proběhne až nakonec**  
**Místo i čas mají kreativizovat**  
**Imaginace především**  
**Nápady musíme průběžně zaznamenávat**  
**Guru celé sezení otevírá, řídí a uzavírá**

### 2.3.6—Textově-výtvarný clustering neboli Psaní na přírodní předmět o něm samém

Technikou clusteringu vzniká text ke klíčovému slovu zastoupenému konkrétním přírodním objektem: kámen, dřevo, list, plod, kus kůry nebo rostliny, kůže atp. Pojmenování přírodniny lektor nevyslovuje, aby si každý pisatel pro svou inspiraci našel své vlastní. Studenti umístí do středu papíru na místo klíového slova zvolený předmět a nechají se inspirovat buď jeho pojmenováním, nebo jeho zevrubně pozorovanými vlastnostmi. Pisatel může tematizovat i některé z vlastností objektu, na papír kolem předmětu píše řady asociací a poté vytváří textovou miniaturu. Upravený text je přepsán či překreslen na přírodninu odpovídajícím výtvarným postupem, je-li přírodnina dostatečně velká.

**Ukázka:** text psaný na kůru stromu (kurs akční tvorby, 1998):

*Staleté vrásky stařeny.  
 Ne nepodobné  
 rozpraskané  
 půdě. Kůži stromu.*

**Jiná ukázka:** text na vnitřní straně pomerančové slupky nese titul *POUŠŤ*.

*Každý člověk by se jednou měl  
 Projít po poušti, aby zakusil jak  
 Je na ní sucho a jak každý člověk  
 Který je tam příliš dlouho, potřebuje vodu.*

Vysychání slupky se stává metaforou umrtvujícího sucha v poušti.

#### **Komentář:**

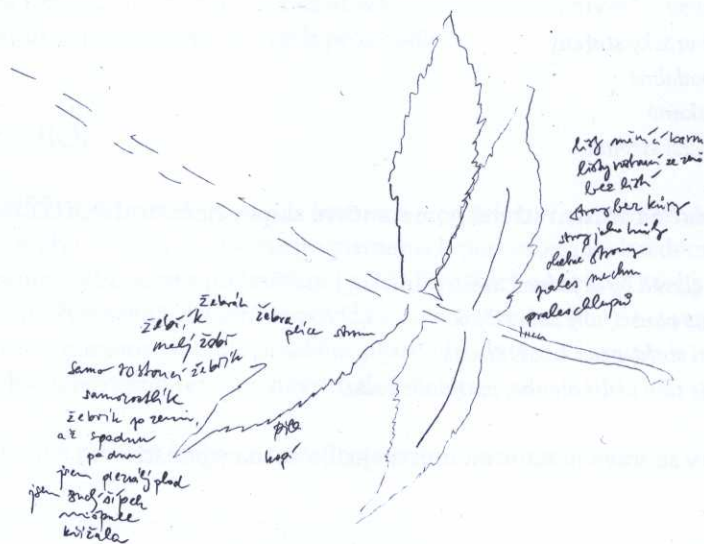
Cílem není jen hodnotný text, nýbrž i jeho adekvátní výtvarně tvůrčí zpracování. Hodnotíme propojenost vlastností objektu s jeho tematizací v textu, respektive přiměřenost výtvarného ztvárnění textu na povrchu přírodniny. Někdy vnímají pisatelé klíčový přírodní předmět „rušivě“, je příliš svázán s místem nálezu předmětu („pořád jsem si vybavoval strom, ze kterého jsem dnes ráno list utrhl“), nebo je „příliš konkrétní“ („vizuální vjem ruší svou konkrétností v hledání asociací“) – pak lze při zadávání doporučit, aby si pisatel vybral k inspiraci cizí předmět, eventuálně aby si přírodninu nejprve prohlédl



a s potřebnými detaily nakreslil do středu papíru a teprve k této své kresbě aby tvořil cluster asociací.



Obr. 4: List pajasanu.



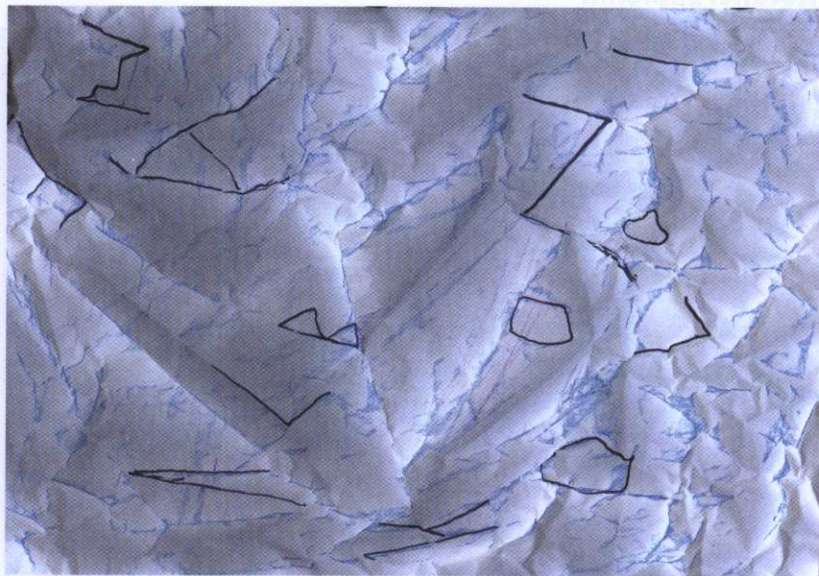
Obr. 5: Cluster k překreslenému listu pajasanu.

Výsledný text graficky imituje rozložení lístků na zpeřeném listu pajasanu nebo zbrklé kroky při slézání žebříku (2008):

levá prvá  
 pažit paži  
 třetí příčka  
 čtvrtá pravá  
 zbrklá pátá  
 křížem krážem  
 s listím padá  
 padá  
 padá  
 k zemi  
 padá  
 v  
 pr  
 a  
 ch

### 2.3.7—Muchláž

Text napsaný k písmenům nebo z písmen, která autor najde ve své muchláži, můžeme pojímat jako hru, při níž přiměřeně věku pisatelů stanovujeme determinanty tvorby textu. V muchláži – zmačkaném a poté vyhlazeném papíru – můžeme obkreslováním linií zlomu nalézat i rozmanité objekty, figury a fantaskní krajiny. Ty pak můžeme učinit protagonisty nebo vypravěči svých textů. Texty píšeme na linkované papíry.



Obr. 6: Muchláž, v níž byl „identifikován“ text VOLÁNÍ K OBLOZE.

## C—Cvičení brainstormingového typu

### 2.3.8—Brainstorming

Cvičení brainstormingového typu vycházejí z metody kolektivního tvůrčího řešení zadaného problému. Účastníci brainstormingového sezení jsou seznámeni s problémem a pravidly hledání řešení: nahlas vyslovují všechny „možné i nemožné“ návrhy, jak problém řešit, přičemž nikdo nevyslovuje kritiku předchozích návrhů. Tím je vytvořena vstřícná atmosféra, v níž se vyslovené návrhy mohou stát inspirací pro další rozvíjení myšlenek kýmkoliv ve skupině. V krátké době vznikne intenzivní myšlenkovou činností veliké množství nápadů, které vedoucí sezení průběžně zaznamenával. Teprve po skončení sezení jsou návrhy podrobeny hodnocení a vhodné návrhy jsou ověřeny v praxi. **Cílem** cvičení brainstormingového typu je získat rychle sumu návrhů, textová činnost je tedy metodou, jak vymyšlené nápady fixovat.

### 2.3.9—Brainwriting

Brainwriting je individuální obdobou brainstormingu. Pisatel si libovolně spontánní návrhy řešení svého problému poznamenává na papír, po pěti minutách své nápady vyhodnotí, respektive je prodiskutuje s někým, kdo je do řešení problému zasvěcen. Brainwriting často používáme jako rychlou přípravu podnětů do diskuse o společném problému.

### 2.3.10—Kolující zápisník

Hlasitou diskusi o nějakém problému lze nahradit tím, že ve skupině koluje papír, v jehož záhlaví je problémová situace popsána – třeba heslovitě jako téma zamýšleného textu, výzkumu, činnosti apod. Každý účastník je povinen rychle písemně reagovat a navrhnout nějaké řešení. Stačí jedna věta. Řešitel nakonec obdrží tolik návrhů, kolik bylo ve skupině pisatelů.

- je kritický jazyk tak důležitý "myslel by lepší popsat román by lepší autorů filmu a lepší?"

- Zkoumá metod filozofického hodnocení myšlenek a praxe.  
- je to dobré vypovídá o adaptace literární děle spřeměnění filmu.

- jak film vypovídá o románu líčení charakter atmosféry popisu charakter záči

\* Co vypovídá o postavě v knize a ve filmu? Jaké bylo přijetí knihy a jaké filmu?

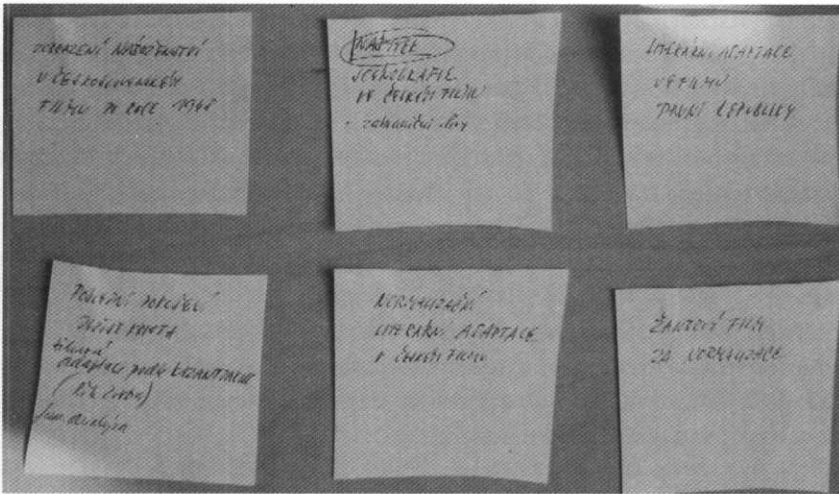
Obr. 7: Kolující list s reakcemi účastníků kurzu (úryvek).

**Varianta:**

Ve skupině kolují listy s více problémy, každý účastník nadepíše své téma nebo problém, o kterém přemýšlí, a ostatní přepisují své návrhy. Opět platí, že k návrhům nevyslovujeme při psaní žádné kritické poznámky, na kolující listy nepíšeme hodnocení jiných návrhů. Výběr vhodných řešení a impulzů provádí řešitel sám.

**D—Techniky a cvičení strukturační****2.3.11—Mindmapping**

Obsah vlastní hlavy je občas vhodné vysypat na stůl. Nebo na papír. Tímto způsobem hledáme například konkrétní témata seminární nebo závěrečné práce, témata badatelského projektu. Na malé kartičky rychle vypisuje student všechny nápady na téma „O čem bych mohl psát“. Zaznamenané všechny motivy, touhy a přání, vzpomínky na probádané oblasti, přečtené knihy, dobré rady, znalosti i neznalosti, nápady na další využití textu či projektu, příp. poznámky, co ještě musí udělat. Kartičky, zvláště nalepovací, mají tu výhodu, že je můžeme po libosti přeskupovat (tradiční „mindmap“ – srov. Buzan, 2007 – tzv. mentální mapa vypisovaná na jeden velký papír, to neumožňuje). Své popsané lístky pisatel tematicky seřadí, vybere si ty nevhodnější oblasti a zformuluje první znění tématu zamýšleného projektu nebo textu (ev. zadání úkolu). **Studenti se učí** slovně vyjádřit a individuálně zhodnotit své vědomosti, nalézat mezi nimi nové vztahy a vyjádřit je v podobě kondenzované formulace tématu zamýšleného textu.



Obr. 8: Mindmapping (Věra N., 2008).

**Ukázka:** Ze zobrazených podnětů na Obr. 8 vytvořila studentka Věra N. téma *Nábytkový design ve scénografii českého filmu let šedesátých a v období normalizace.*

### 2.3.12—Textová koláž

Při kolážování textů **se studenti učí** vybírat vhodný slovní materiál a sestavovat existující části textu do nového sdělení podle kritérií komunikačního cíle, učí se tedy gramatickým a kompozičním pravidlům. **Výsledkem** jsou zpravidla experimentální texty.

Vizuální či grafickou podobou mohou textové koláže připomínat anonymní dopisy z detektivních románů, které pachatel vytvářel nalepováním slov a písmen vystřižených z novin a časopisů, aby adresát ani policie neodhalili jeho identitu grafologickým rozbořením písma. V tomto cvičení však vystřihujeme z tiskovin inspirativní slova a věty, které můžeme použít na sestavování literárně objevených textů. Můžeme také nechat působit náhodu a vystřižený materiál losovat z klobouku, podle dadaistů se nám prý výsledná báseň bude podobat. – I zde však doporučuji sestavený text upravit podle gramatických pravidel a uměleckého záměru autora. Vhodné působení textu podpoří také správné zvolení titulu.

### 2.3.13—Textová frotáž

Text kolážovaný z nalezených textových fragmentů lze založit na předchozím sběru frotážování. Autory vybavíme uhlem, křídou či pastelem a vhodnými papíry různé velikosti a vyšleme je do městského prostředí sbírat rozmanité textové fragmenty, úryvky, slovní spojení, nápisy na pomnicích, náhrobních, pamětních deskách, slova, písmena a znaky na identifikačních značkách apod. Sesbíraný materiál vystavíme ve třídě a každý z něj může použít libovolné části k sestavení svého textu. Nejsnáze vznikají experimentální texty s lyrickou strukturou nebo s neobvyklým příběhem. Je však možno sestavovaný text žánrově vymezit nebo zadat kompoziční kritéria výsledné koláže (např. „sestavte dialog, lyrický nonsensový text, použijte materiály jako inspiraci ke krátkému příběhu“). **Studenti se učí** zpracovávat cizí textové fragmenty do nových smysluplných sdělení a nacvičují kompoziční textotvorné dovednosti. Práce na tvorbě textu může probíhat i v malé skupině.

#### **Komentář:**

Práce s frotážemi je vhodná pro mezioborové využití ve vlastivědě, v místopise, v historii. Inspirativní jsou frotáže excerpovaná jména osob, názvy jejich profesí, firem, pomístní jména. Například nápis „rozvaděč“ na technickém zařízení transponovali pisatelé do názvu profese („osoba provádějící rozvod manželů“).



Obr. 9+10: Ukázky frotáží nasbíraných studenty v ulicích Jičína, 2008.

## E Cvičení s tematickými determinantami

### 2.3.14—Psaní a kresba poslepu

**V tomto cvičení se studenti učí** rozvíjet nejen své hmatové vnímání, ale především verbalizovat nevizuální vjemy. V textech nacvičují obrazné vyjadřování (v hádankách a popisech) a slohový postup popisný nebo vyprávěcí. Pisatelé se učí reflektovat zkušenost s činností vykonávanou poslepu. **Výsledným produktem** jsou zpravidla krátké texty různých žánrů (hádanka, popis předmětu, příběh předmětu).

#### Popis a pracovní postup:

1. Studenti pracují ve dvojicích. Předem si připraví každý psací a kreslicí potřeby a vybere si barvu pastelu nebo křídly. Po napsání a nakreslení vždy papír obrátí k podložce.
2. Studenti zavřou oči, během psaní všichni mlčí. Učitel rozdává do dlaně každému drobný, většinou jiný předmět. Student předmět vnímá jen pomocí hmatu, sluchu, čichu. Není bezpodmínečným úkolem předmět poznat. Potom student uschová předmět v dlani, otevře oči a napíše text o předmětu nebo inspirovaný předmětem.
3. Pisatel má např. tyto možnosti:
  - a) předmět pozná – popíše ho (např. „V dlani držím kamínek...“);
  - b) předmět pozná, ale napíše o něm hádanku;
  - c) předmět pozná a napíše jeho příběh, oživí ho;
  - d) předmět nepozná – popíše své tápání, rozpaky, hledání významu, cestu vjemů a představ.
4. Po napsání textu si studenti ve dvojici vymění se zavřenýma očima své předměty, vnímají je stejným způsobem a pak vybranou barvou nakreslí poslepu jejich zvětšeninu na formát A2. Obraz obrátí k podložce, předmět schovají v dlani a otevrou oči. Svůj obraz vzadu podepíší.

5. Při předčítání mohou ostatní hádat, o jaký předmět se jedná (není-li to autorem textu prozrazeno). Poté texty konfrontujeme s patřičnými kresbami a nakonec s předměty.
6. Následuje reflexe verbálního a nonverbálního způsobu interpretace neviděného předmětu, popis výhod, předností a nevýhod obou přístupů. Významná je reflexe vnímání při absenci zraku.
7. Svě aktuální zkušenosti s prožitkem vnímání poslepu potom studenti zapíší.

**Materiály a pomůcky:** drobné pevné umělé či přírodní předměty; papíry formátu A2, pastely nebo pastelky; papíry na psaní A4, psací potřeby.

### Ukázky studentských prací:

Monika P., (2005)

#### ***haptické psaní***

dostala jsem kousek perleti, ale myslěla jsem, že je to ouško rozbitého hrníčku

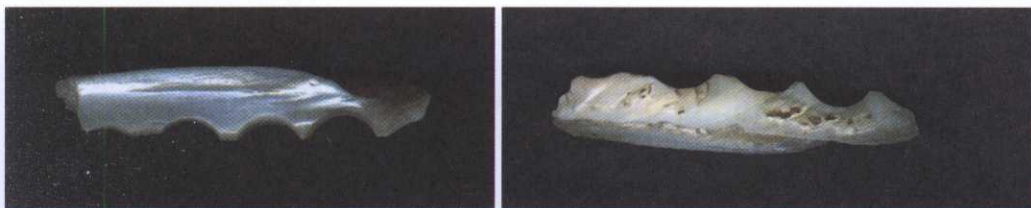
*snídaně plápolá  
nad hrnkem NESCAFÉ  
uprostřed kuchyně  
s prasklinou ve stěně  
koukáme na sebe  
s makovým loupákem  
já na něj hladově  
on na mě zděšeně*

### **TEXT Z 1. HODINY**

*Jsem úplně ulomené, zahozené a opuštěné. Myslím si, že to není správné. Napřed jsme byli jen malinkou částí větší hromady hlíny. Jak nám s ní bylo dobře! Pak nás z ní urýpli, plácali, hnětli, tvarovali a dokonce i pekli. A pak pěkně a nově si nás postavili do výlohy. Kdyby do nás ten malý nešika nestrčil, tak si z nás teď někdo klidně pije kávu. Ale to ne, jsem ulomené, zahozené a opuštěné. A bůh ví, co dělá můj hrneček, bez ouška ho jistě nikdo nemá rád. (Michaela H., 2005.)*

### **Vjem**

*Nerovnoměrné. Nepravidelné. Hrboлатé. Hranaté. Hrotité. Rýhující. Neostré. Nebarvící. Drobné. Drolivé. Bez ulpění vůně. Bez ulpění chuti. Vyvolávající vzpomínky. Jako puklá skořápka hlemýžďe-bezdomovce. Jako hrst kamínků kradená u prvního spatřeného moře. Jako křupající drčená kůra jehličnanů. Jak trst barevných sklíček, přes která jsi v dětství pozoroval svět. (Hana Nella P., 2003.)*



Obr. 11 a+b: Knoflíkářská perleť – odpad telčské manufaktury: předmět k haptické inspiraci.

**Komentář:** V literární výchově bychom neměli zapomenout na vhodný titul, který čtenáře naláká ke čtení textu. Názvy typu „Záhadný předmět do dlaně“ nebo „Vjem“ či dokonce „Text z 1. hodiny“ vytvářejí spíš bariéru.

#### Ukázka reflexe cvičení:

*Z podnětů se mi nejvíce líbil hmatový, kde nebylo definované žádné slovo ani barva a moje fantazie si mohla vymyslet opravdu cokoli. Naproti tomu jasně řečené slovo (oheň, ruce) mě taky jaksi svazovalo a nemohla jsem se od nich oprostit, přejít např. k jinému tématu vyvolanému asociací. (Eva O., 2009.)*

#### Varianty:

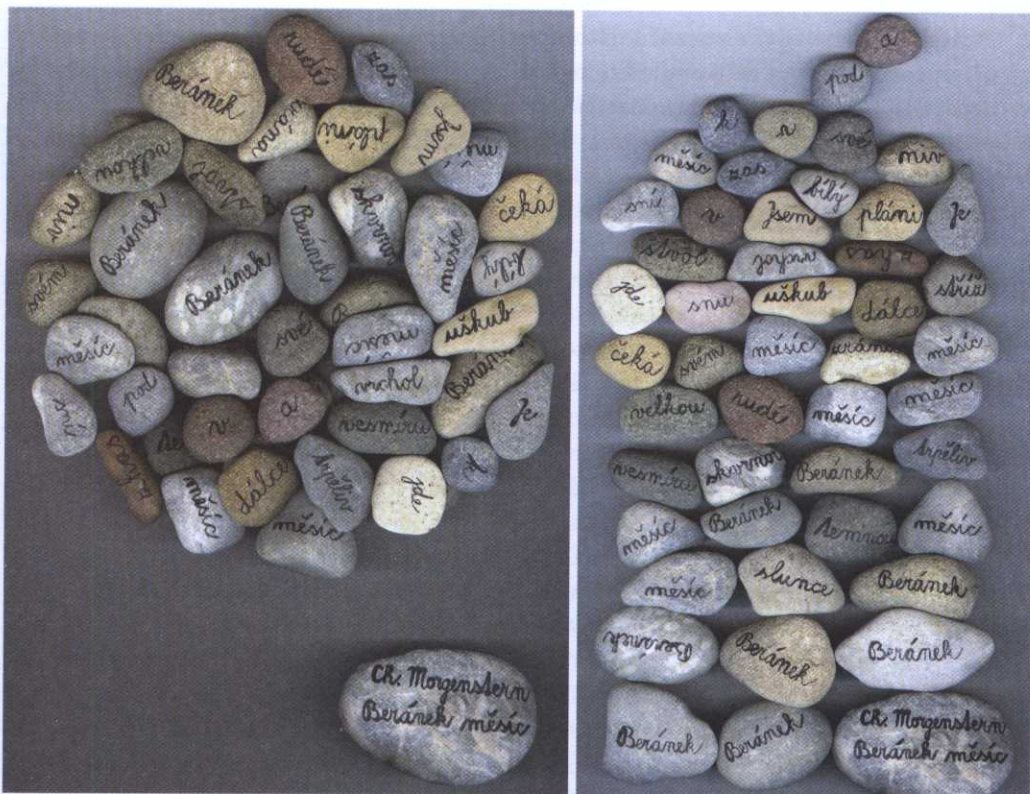
1. Cvičení lze použít ve věcném vyučování i s dětmi, které neumí nebo nemohou psát, místo textu vznikají promluvy se zavřenýma očima.
2. Cvičení lze použít i v učebních předmětech, kde se žáci seznamují s rozmanitými přírodními nebo technickými entitami (rostliny, plody, listy, modely zvířat, anatomické modely, fyzikální přístroje, chemické nádoby, výtvarné, kuchařské apod. nástroje a náčiní, koření atd.).
3. V literární výchově lze psát cvičení, kdy k vyjádření pohybu (nebo minipříběhu) použijí pisatelé jen čichové, chuťové a hmatové vjemy.
4. V literární výchově lze nácvikem obrazného pojmenování vlastností předmětu rozvíjet dovednost metaforického vyjadřování.
5. V některých městech existují restaurace, kde hosty v úplné tmě celou dobu od vybírání pokrmu až po placení obsluhují nevidomí. – Takový prožitek lze improvizovaně simulovat a spojit s textovou reflexí.



### 2.3.15—Vizuální poezie

V literární výchově lze využít postupy vizuální neboli konkrétní poezie k tomu, aby si studenti – běžně v roli čtenářů a diváků – nyní i v roli tvůrců uvědomili význam symbolu, šíři konotačního pole slova, jinakost výtvarného a literárního kódu. Přepisem slova či sousloví nebo celého textu „výtvarným“ způsobem, například „zdeformovaným“ písmem nebo přepsáním textu po slovech na oblázky, dostáváme esteticky ztvárněnou informaci jako variaci, jako adaptaci, jako herní princip. Kupř. oblázky se slovy Morgensternovy básně *Beránek měsíc* je možno přeskupovat jako skládačku podle různých zadání nebo do rozmanitých tvarů. Text je možno různým způsobem permutovat, ze slov lze skládat nové texty, lze vytvářet hádanky nebo slepé diktáty vypouštěním (obracením, odkládáním) jednotlivých kamínků. Pro další odbornou analýzu dokáže tyto postupy využít lingvista, učitel cizích jazyků i literární vědec. Jazykovědné hledisko uplatníme při nácvičku slovosledných variací, při skladbě správných slovních nebo větných spojení. Učitel jazyka může obměňovat pozice slov a tím i významy textu; literární vědec demonstruje přeskupováním oblázků se slovy význam rytmu, rýmu, verše atp. Vedle **hry** skýtá cvičení s popsanými kameny **poučení o fungování jazyka** při různých lexikálních permutacích.





Obr. 12-17: Alice Stuchlíková v r. 2004 vytvořila variace své oblázkové básně Christiana Morgensterna *Beránek měsíc* v českém překladu Josefa Hiršala.

### 2.3.16—Slepý text

Doplňování textu s vynechanými slovy lze didakticky zaměřit na **rozmanité cíle**. S pisateli procvičujeme znalost textu při memorování z paměti, nacvičujeme porozumění významu textu, nacvičujeme stylizační obměny textu, ověřujeme zvukové a rytmické vlastnosti textu (rýmy, slovní přízvuky, počet slabik), nacvičujeme syntaktická či morfologická pravidla, procvičujeme frazeologii, procvičujeme znalost žánrových příznaků nebo znalost uměleckých příznaků v textech různých literárních směrů atd. Cvičení se hojně užívá ve výuce cizích jazyků. Požadovaným výstupem je úplný text.

#### Varianty:

1. Pisatel může doplňovat chybějící, vypuštěné **promluvy v dialogu**. Učitel buď použije dialogy divadelní, nebo si dialogy vymyslí, nebo přepíše libovolné zvukové záznamy autentických dialogů.

2. Pisatel doplňuje **závěr rozsáhlejšího textu**, například zakončení povídky. Na tom se učí vyvozovat vývoj děje podle literárních signálů v textu a předvídat ukončení podle dosavadního vývoje příběhu. Pisatel má buď napsat shrnutí, jak příběh skončí, může přitom v literární výchově vyložit své dedukce; nebo student napíše celou závěrečnou pasáž textu tak, jak předpokládá, že by ji napsal původní autor. **Studenti se zde učí** napodobovat literární (především stylizační) prostředky vzorového textu. Pro nácvik stylu a jeho imitaci proto používáme nejlépe původní české texty (nepřekladové).
3. Zábavnou textotvornou činností je rekonstrukce textu z jeho fragmentu. Pisatelé obdrží kopii vytištěného textu, z něhož je odstrížena diagonálně (nebo vertikálně) asi pětina textu. Studenti opět rozvíjejí své pozorovací, vyvozovací a stylizační dovednosti.
4. Obdobou cvičení je **vpisování různě dlouhých vsuvek** do textu, nejčastěji literárního. Pracujeme s texty, které jsou úplné, nicméně umožňují nám zaplňovat nalezené informační mezery. Pod vedením učitele určí pisatelé nejprve skutečnosti, které by bylo možno doplnit. Potom si pisatelé rozdělí jednotlivá místa v textu a patřičné pasáže dopíší v přiměřeném rozsahu a jednotném stylu. Cílem „nafukování textu“ je vytvořit informačně jakoby úplnější text. **Studenti se učí** analyticky pracovat s literárním textem a nacvičují různé literární postupy a styly. Cvičení využíváme především v literární výchově.
5. Zrcadlovou obdobou cvičení s neúplným textem je **kondenzace textu** do podoby telegramu nebo telefonní zprávy ve formátu SMS; pisatelé určují, co je možno z textu škrtnout, aby sdělení bylo ještě srozumitelné. Pracujeme s různými texty: běžná sdělení, odborné texty, administrativní texty, literární texty různých žánrů. **Studenti se tak učí** rozpoznávat textodruhové a žánrové příznaky a posuzovat jejich roli a význam v komunikaci.

### 2.3.17—Texty se zadanými hláskami apod.

Cvičení se zadanými hláskami slouží především k **rozvoji verbální vybavnosti**, eventuálně k nácviku rytmu. **Výsledkem** jsou hravé, často humorné a zvukomalebné texty.

*Zadání lze různě variovat:*

- Napište text se slovy začínajícími vždy stejnou souhláskou.
- Napište text se slovy obsahujícími vždy stejnou samohlásku.
- Napište text ze slov obsahujících vždy stejný počet slabik.
- Napište text ve verších zachovávajících vždy stejný rytmus, např. podle vzoru „Mašíruju na Francúza / abych věděl, co je hrúza“.
- Napište text, jehož slova budou zvukomalebně imitovat popisovanou informaci.

### 2.3.18—Pětiminutové příběhy

Narativní vnímání a vyjadřování skutečností, které člověka v univerzu obklopují, je podle kognitivistů zcela přirozené. V tomto cvičení **se studenti učí** kondenzovanému vyjadřování příběhů, nacvičují metaforické vyjadřování, přesnosti při popisech, tvorbu pointy.

Cvičení rovněž využívá asociační schopnosti v kombinaci s vizuální představivostí pisatele. **Výstupem** jsou krátké narativní texty na konkrétní i abstraktní témata.

Zadání spočívá v tom, že pisatel na slovní nebo vizuální impuls píše pět minut mikropovídku. Například na impuls „Napište povídku na téma *ruce*“ píšou studenti pět minut bez přerušení krátký text, který později mohou upravit a doplnit titulem. Zadání lze rozmanitě variovat („napište povídku podle obrázku, podle popisu“ apod.). Zpočátku pisatelé potřebují přidat dvě až tři minuty na dopsání, později se naučí soustředit své myšlenky k intenzivnímu psaní a zvládnou „žánr“ realizovat v daném krátkém intervalu. Jako impulzy či téma psaní je možno použít cokoli. – Podle autorky této metody Roberty Allanové (2002) jde o to, že pisatel nemá během krátkého intervalu psaní čas rozptylovat se podružnostmi a jakoby automatickým psaní zaznamenává podněty, které vycházejí přímo z podvědomí. Tím je zaručena i originalita textu; nicméně k publikování je třeba texty vždy optimalizovat a vybírat.

**Ukázka:** pětiminutový příběh ke slovu *pirana* (2008).

### **U Piraně**

*Byla jednou jedna malá hospůdka na břehu poklidné říčky v zelenkavém pralesi. V hospodě žil rybář se starou loďkou a ještě starší sítí. Každou noc se vydával na řeku. Ve svitu petrolejek házel do vody v tůni u břehu svou potrhanou síť a při každém vytažení vylovil pár zlatookých dravých rybek s chutným, ale jedovatým masem. Až teprve k ránu, když celou tůň vylovil, připlouval unavený sumec, který rybáři do sítě zahnal dva tři líny – a rybář měl co k jídlu pro sebe a hosty. Ale protože nikdy žádní hosté nepřicházeli, spořádal do večera oba líny sám, vyspal se a na ráhno před hospodou přibil ulovené piraně. Dvakrát do roka vysušené ryby vozil na trh do města. Tam se opil a po dvou dnech bezvědomí se vrátil do své chaloupky s novou sítí. Jednou se ale už ze své opilosti neprobral. Protože nikdy neměl žádné doklady, shodili tělo před východem slunce pod mostem do řeky, loďku odvázali a strčili do proudu. Bůh ví, komu jeho síť přinese štěstí.*

## **F—Projekty**

Popisy následujících projektů představují návrhy časově rozsáhlejších souborů roznorodých textových cvičení, realizovaných většinou mimo školu, buď doma, nebo v nějaké galerii, muzeu, kulturní instituci. Při vytváření projektů často počítá pedagog s tím, že účastníci projektu zpravidla použité textotvorné a další tvůrčí postupy znají z dřívějších cvičení, resp. jsou s to jednotlivá zadání a jednotlivé kroky řešit bez speciálního nacvičování. Projekty jsou často založeny na kombinaci různých tvůrčích a algoritmizovaných postupů a směřují pak k utváření speciálních dovedností. Projekty jsou zpravidla zaměřeny na získávání a rozvíjení více schopností a dovedností v provázaném komplexu; **projekty podporují a vytvářejí složitou strukturu kompetencí pisatele.**

Projekty pojednávané v naší knize jsou většinou především založeny na kombinování textotvorných a výtvarných činností, umožňují však i cílené zapojení metod hudební vý-

chovy, literární výchovy nebo dramatické výchovy do určených fází procesu tvorby, interpretace či evaluace výsledného souboru produktů. Výsledkem realizovaných projektů je na jedné straně textový soubor nebo rozsáhlý text, respektive dílo z jiné oblasti, které pisatel může uplatnit jako publikovatelný produkt. Projekty však především směřují k nácviku spojování různých metod do rozmanitých pracovních strategií žáka. Předností projektu je, že lektorovi umožňuje zacílit na rozvíjení vybrané oblasti dovedností více různých metod; zvyšuje se tím šance, že studenti a žáci si z nacvičovaných strategií osvojí takové, které jim budou pro dosažení konkrétního cíle nejlépe vyhovovat.

### 2.3.19—Projekt Křídla slávy

Projekt je zamýšlen jako trojdílný soubor především textových cvičení k rozvoji textotvorné kompetence výtvarníků, ilustrátorů a překladatelů a k jejich senzibilizaci na motivy, které mají symbolický nebo existenciální význam v rámci zadaného tématu „sláva tvůrce“.

#### **Cíle projektu:**

Cílem cvičení v první části je senzibilizace pisatelů na téma slávy, sběr prvních motivů a obrazů, pohled na téma z různých perspektiv, nalézání různých konotací a spřízněných motivů, pojmenovávání rozmanitých aspektů slávy (nesmrtelnost, pomíjivost i zapomnění) a jejich vnímání umělcem a společností. Druhá část jednak prohlubuje senzibilizaci, směřuje k relativizaci pocitů, zároveň umožní odreagování a pozitivní naladění pisatelů. Třetí část směřuje k hlavním textovým výstupům; tematizaci postoje pisatele k druhým lidem je možno buď spojit s interpretací Poeova Havrana, nebo s individuální vizí sebe sama projikovanou do textu dopisu do budoucnosti. Suma motivů a obrazů, které pisatelé v průběhu psaní shromáždí, se pak má stát inspirací pro závěrečný narativní text (mikropovídka), resp. úvahový text na téma „nesmrtelnosti umělce“. Výtvarník završí projekt kresbou na téma „nesmrtelnosti“ tvůrce, resp. ilustrací k Poeově básni, překladatel vlastním rýmovaným textem ve strofách s pravidelným rytmem na pojednávané téma v cílovém jazyce a nakonec překladem anglického originálu do své mateřštiny.

#### **Komentář:**

Tematicky lze projekt doprovázet prací s básní E. A. Poea *The Raven* (Havran), lze tedy doporučit práci s texty básně v překladu nebo originále, s textem *Filozofie básnické skladby* (1846), v němž Poe popisoval vlastní strategii tvorby této básně, a rešeršní práci s texty o autorovi, jeho životě, názorech apod. Podle cíle projektu musí lektor rozhodnout, zda zařadí práci s literárními a informačními texty: je-li cílem nezávislá produkce textů nebo obrazů na dané téma, má seznámení s texty E. A. Poea doprovodnou roli. Je-li hlavním cílem literárněestetická interpretace Poeovy básně nebo její překlad z angličtiny, mohou se účastníci projektu s výchozím textem seznámit již na počátku, před vlastním psaním.

## PRVNÍ BLOK

## CVIČENÍ 1 (Ⓢ 20')

Automatický text k sousloví „křídla slávy“: psát individuálně (pět minut) slova, slabiky, věty, verše; potom zajímavé výrazy vypsát na kartičky a uložit. Pisatele požádáme, aby přečetli ukázky výpisků.

**Ukázka:**

*Pomíjivá křídla slávy má jepice, i když má ambice.  
Labutí křídla jsou věrná, může být věrná sláva?  
Kolik křídel má sláva? (Eva M., 2009.)*

## CVIČENÍ 2 (Ⓢ 20')

Obrázkový kreslený cluster k ptačímu péru. Kreslíme ve skupinách maximálně čtyř osob deset až patnáct minut, na velký formát (min. A2).

## CVIČENÍ 3 (Ⓢ 25')

Clustering k ptačímu péru (textový). Individuálně deset až patnáct minut. Výsledný text zde není nutno předčítat. Text je pouze transformačním procesem od vizuálního vyjadřování k verbálnímu.

## CVIČENÍ 4 (Ⓢ 25')

Pokud neproběhlo seznámení s básní E. A. Poea *Havran* před první částí, je zde příležitost báseň společně přečíst. Potom píše každý pětiminutový příběh na jedno z následujících témat: VĚRNOST / LÁSKA / OBĚŤ; nebo na nějaké slovo vypsané ze svého automatického textu ve cvičení 1.

Individuálně psát pět až osm minut a pět minut poskytneme na optimalizaci prvopisu, nezapomenout na vlastní titul. Pak lze řečist tři texty jako ukázky.

## DRUHÝ BLOK

## CVIČENÍ 5 (Ⓢ 20')

Před psaním je možno seznámit se s informacemi o životních osudech autora, vážících se k jeho umělecké tvorbě. Potom píšeme pětiminutový příběh na jedno z následujících témat: ZRADA / ZÁVIST / NENÁVIST.

Po úpravě prvopisu necháme přečíst tři texty jako ukázky.

**Ukázka:****Zrada, Závist, Nenávist**

*Narodily se tři sestry. Nejstarší dostala jméno Zrada, prostřední Závist a ta nejmladší se jme-*

novela *Nenávist*. Už od malička se tyto sestry mezi sebou neustále hádaly, provokovaly, dělaly si naschvály a vůbec – snažily se zbylé dvě umlčet a poslat daleko pryč. Jednoho dne k nim přišla stařenka a zeptala se jich, proč se pořád tak hádají. Odpovědi jí byly jen tři nevraživé pohledy. Stařenka se zamyslela, pak sáhla do jedné kapsy, do druhé kapsy a během chvilky držela v obou dlaních barevné kamínky. Když je sestry spatřily, zatoužily je mít. Stařenka jim nebránila a nechala je kamínky si rozebrat. Jakmile jí v dlaních nezůstal jediný, spráskla ruce a zvolala: Eliemanion! A sestry se zachvěly, zbledly, pak zrůžověly a nakonec zmizely docela. Od té doby bývá na světě lépe. Jen někdy, když se zvedá mlha, kterou na svých křídlech přinášejí tři černí havrani, mají v sobě lidé trošku zrady, závisti i nenávisti. Ale jen co mlhu vítr rozfouká, už je zase dobře. (Monika M., 2009.)

## CVIČENÍ 6 (© 20')

Listiny negativních emocí. Všichni účastníci kolektivně vyplňují kolující listiny s předepsanými začátky vět:

Nemám ráda / rád...

Bojím se...

Nemám ráda / rád, když...

Bojím se, že...

Nechci...

Nenávídím...

Nechci, aby...

Trpím, když...

Texty lze rozložit k pozdějšímu individuálnímu pročitání; cílem není hledání řešení, důležitější je vypsát se pro tuto chvíli z negativních emocí.

## CVIČENÍ 7 (© 20')

Hesla RADOSTI

Tvorba dvouverší se čtyřstopým trochejem, respektive daktylem. Hesla mají obsahovat slovesa *Chceme...! Smíme...! Musíme...! Můžeme...!*

Práce v malých skupinách o čtyřech až pěti lidech. Vytvořená hesla přednést, skandovat.

### Motivační příklady:

*Chceme nosit modré džíny, smíme dělat ptákoviny!*

*V úterý musíme vymyslet básničky, ve středu můžeme zazpívat písničky!*

**Cíl:** povzbudit hravost, vytvořit pozitivní radostný zážitek, uvolnění pisatelů.

### Ukázka a reflexe:

#### **Skandovací optimistická hesla**

*Chceme mlsat čokoládu, vykašlat se na nadváhu!*

*Smíme dělat blbosti, dostat zápal od kosti!*

*Chceme křičet do světa, sláva, hurá osvěta!*

*Musíme se množit, dar života slaviti!*

*Můžeme se obnažit, vzájemně se oblažit! (Marie Z., 2009.)*

Autorka ke cvičení později napsala: *Skandovací hesla a návody „jak si vážít sama sebe“ byly pro mě spíš určitým uvolněním a relaxem mezi jednotlivými texty. Více jsem se uvolnila, a možná i proto mi šlo psaní posledního pětiminutového příběhu lépe než dva předešlé.*

## CVIČENÍ 8 (⊙ 15')

**NÁVODY** *Jak si vážít sebe sama / sebe samé.*

Představte si libovolného živočicha, o jehož životě máte alespoň základní informace. Potom sepište heslovitě nebo jako souvislý text ve větách návod na dané téma. Psát lze individuálně i ve dvojicích. Napište alespoň tři poučky. Místo podpisu můžete nakreslit živočicha. Návody bezprostředně po sepsání předčítáme.

**Cíl:** hravou formou tematizovat relativnost a subjektivitu sebehodnocení.

**Příklady** z kurzů:

*Hlávkový salát jíme jen čerstvý! (slimák) – Daruj krev – zachrániš život! (komár) – Vlezte mi na záda! (kůň) – Já jsem tu knihu opravdu nesežrala! (kráva) – Miluji ty chvíle večerní pohody, kdy zasednu k plnému stolu. (červotoč)*

*I černá je in! (ovce) – (Eva M., 2009).*

*Jsem nábožná, a přesto pravidelně hřeším! (kudlanka) – (Bára, 2010).*

*Kradu, jen co unesu! (straka) – (Katka, 2010).*

*Hadry z nádobí jsou tabu! – Alespoň jeden značkový modýlek ročně! – Potlesk nevyžadují! (mol šatní) – (Dagmar D., 2009).*

*Nesnižovat se k uzobávání sýra v pastičce, ale vlézt si rovnou do komůrky na pořádnou klobásku. – Neprovokovat hloupou kočku na dvorku a radši přemýšlet nad tím, jak ji znelíbit panimámě. – (Monika M., 2009).*

## TŘETÍ BLOK

### CVIČENÍ 9 (⊙ 20' + CCA ⊙ 20' DISKUSE)

Interview na téma *Co je doma, to se počítá – ale jak je to s rozdáváním?*

Psát v páru jako seriózní dialog na zadané téma, otázky a odpovědi zaznamenávat. Pišeme asi pět až osm minut. Některé ukázky necháme přečíst.

Cvičení je možno variovat tak, že nejprve dvojice vymyslí čtyři až pět otázek a pak na ně oba odpovídají písemně.

**Cílem** psaní je rozvíjet sebezpoznání a konfrontovat vzájemně názory a postoje k otázkám egocentrismu, altruismu apod.



Podle zaměření projektu je nyní možno vložit četbu Poeova eseje *Filozofie básnické skladby* a jeho interpretaci, nebo interpretaci básně (cca dvacet minut).

### CVIČENÍ 10 (Ⓢ 30')

**Vyrobít si vlastní pero z brku** – s tuhou nebo na inkoust, tuš. (max. deset minut). Hotovým brkem píše každý patnáct minut individuálně dopis o svém současném JÁ sobě samému za 44 let, tj. do budoucnosti. Rozsah rukopisu: cca tři čtvrtiny strany A4. Dopis není nutno předčítat. **Cílem** cvičení je bilanční text, sebehodnotící, plánovací, eventuelně rozvoj formulačních schopností úvahového stylu. – Studenti zpravidla necítí potřebu dopis zveřejňovat. Potvrzuje to také ukázka jedné reflexe (D. Ch., 2009):

*Nepřikládám osobní texty (tj. automatické texty a dopisy), neboť se v nich vyskytují citlivé údaje. Přesto považuji obě tyto použité metody za velmi efektivní. Zejména dopis mi pomohl si ujasnit něco, co mi v hlavě dlouho leželo, ale nevy pustila jsem to do té doby ze sebe.*

### CVIČENÍ 11 (Ⓢ 20')

Pětiminutový příběh na téma NESMRTELNOST.

Individuálně psát pět minut, text upravit a nakonec mu dát titul (ev. podtitul *Křídla slávy*). Po úpravě necháme texty nahlas přečíst.

### Ukázky:

#### **Nesmrtelnost**

*V březovém hájku na kraji nekonečného temného lesa žije Nesmrtelnost. Má kruhy pod očima, šedivý drdol a propadlé tváře. Bydlí tu sama. Bez rodiny, bez přátel. Dřív přišel občas na kus řeči alespoň Smrták, ale poslední dobou má bratránek tolik práce, že už Nesmrtelnost ani neví, jak vypadá.*

*Vzadu v komoře mezi všelijakým harampádím visí Nesmrtelnosti bělostná křídla. Ani prach neudusil jejich zářivou barvu. Jsou to křídla slávy. Ta si čas od času Nesmrtelnost nasazovala a vydávala se mezi lidi. V noci, nikým nepozorována, vstupovala do lidských příbytků a sem tam někoho políbila na čelo. Takoví lidé potom zůstali v paměti druhých, i když dávno odešli na druhý břeh.*

*Jenže Nesmrtelnost je už hrozně unavená. A lidé strašně líní. A povrchní. Takže se křídla dál trýpytí vzadu v kumbále a čekají, až Nesmrtelnost chytí druhý dech. (Dagmar D., 2009.)*

#### **Obraz**

*Byl jednou jeden malíř, který nevěděl, co zvláštního a neobvyklého namalovat, aby tím upoutal pozornost. Začal malovat podivné a bizarní věci, různá neexistující stvoření a neobvyklé útvary v prostoru. Maloval a stále se nestával slavným, nikoho jeho obrazy nezajímaly. Jednou, snad jen tak z nudy nebo ve slabém okamžiku, namaloval svou starou nemocnou matku. Maloval ji po paměti tak, jak si ji nejraději vybavoval, při čtení knihy. Malířova matka byla vášnivá čtenářka a své knihy vroucně milovala, často mu z nich jako malému chlapci předčítala. Zanedlouho po dokončení obrazu malířova matka zemřela a jemu nezbylo nic než její obraz. Obraz, na kterém*

*čte matka knihu. Tento obraz si ponechal. Když malíř zestárnul, pomalu ztrácel sluch, slábnul mu zrak a i paměť se horšila, nepamatoval si už téměř nic. Zůstala mu z dětství pouze jediná vzpomínka. Vzpomínka na matku, která se stala nesmrtelnou díky kousku plátna, směsi různých barev a jednomu slabému okamžiku. (Marie Z., 2009.)*

### Varianty:

1. Vytvořený text je možno později rozšířit na úvahový text se stejným námětem „sláva tvůrce“. Při práci lze pak kombinovat poznatky, ke kterým došel pisatel v předchozích textech, resp. diskusích.
2. Text lze přepsat ve formě rýmované čtyřstřofé básně s pravidelným rytmem.
3. Na téma závěrečného textu a projektu lze vytvořit kresbu či malbu, respektive ilustraci k Poeově básni.

### 2.3.20—Obrazy vyprávějí aneb Texty podle cyklu fotografií

Je zcela přirozené, že i lyrickou báseň můžeme vnímat jako příběh. Je to ovšem příběh někdy komprimovaný, zhuštěný na minimum, příběh sevřený jako svitek. Takový epický svitek si může čtenář rozvinout, rozbalit a vstoupit dovnitř, chce-li. Jestliže poetické obrazy otevírají bránu dění, skutečné obrazy – malby, kresby, fotografie – mohou rovněž vybízet k oživení v mysli „čtenáře“. Obraz není jen nálada okamžiku, zátiší chvíle, nesmrtelnost krásy a věčnost neopakovatelnosti. Je to otisk umělcem spatřeného příběhu. Obraz je stopa osudu v čase, je to tresť příběhu, který autor prožil, procítil, třeba jen ve své fantazii, však vyjádřil tento zážitek vizuální metaforou: kresbou, malbou, fotografií. Všechny významy, pocity, děje jsou soustředěny do jednoho díla, jsou jakoby promítnuty přes sebe a my je musíme vnímat v jejich jednotě, celistvosti, komplexnosti, koherenci.

A stejně tak lze přistoupit na toto neobvyklé, časově zhuštěné vnímání při recepci příběhů obsažených ve výtvarných obrazech a jejich „čtení“ bude odkrýváním zataveného času. Textové cvičení podle obrazů nebo fotografií se stává slovním záznamem takového diváckého „čtení“. Psaní podle souboru obrazů nebo fotografií, který sestaví lektor, je možno realizovat i přímo v galerii.

### Postup:

1. Učitel vyzve pisatele, aby si prohlédli řadu fotografií (obrazů) s vědomím, že podle nich budou psát příběh.
2. Studenti píšou příběh inspirovaný fotografiemi tak, že ke každému obrazu napíší jednu větu. Pořadí obrazů musí být zachováno. Jednu větu píše maximálně jednu minutu.

**Studenti se učí** vyprávět příběh, nacvičují slohový postup vyprávěcí, verbalizují vizuální stimuly, přičemž obrazy plní roli osnovy. Pisatelé tak také rozvíjejí své pozorovací schopnosti a dovednosti viděné interpretovat. Pisatelé se učí kompozici příběhu a tvoření pointy. Podle výběru fotografií se pisatelé učí používat ve vyprávění různé literární postupy. Výstupem jsou texty narativní povahy, texty s příběhovou linkou.

**Pomůcky:** Cyklus 10-20 fotografií zvětšených min. na formát A4, pomůcky na pověšení fotografií na stěnu (průhledné obaly a lepicí pásky nebo lepicí guma), papíry na psaní, psací potřeby.

### Ukázka studentské práce:

*Pepa se objevil ve snu a neví, kde je; co bude dělat? Zdá se, že je ve velkém zeleném parku, či je to les? Ne, je na vrcholu hory, les pod ním a dívá se do nebetyčné dálky. Vtom pod horou spatřil krásnou dívku a srdce se mu prudce rozbušilo. Než však stihl seběhnout k ní, byla pryč a to ho velice zarmoutilo. Ale pak se vzpamatoval a rozhodl se, že ji najde! Hledal všude, i kanály prolezl, ale marně. Když už nevěděl kudy kam, rozhodl se jet domů; vtom ji na nádraží spatřil s lístkem v ruce a celého ho polil studený pot a strnul. Ještě zahlédl, jak odchází za roh, a rozběhl se za ní. Ale nebyla tam, jen zbytek jejího deodorantu visel ve vzduchu. Voněla jako čistě povlečená postel, jen do ní ulehnout. Rozhodl se však, že bez ní být nemůže a že ve svém hledání vytrvá, vždyť už ji skoro měl. Byla hluboká noc, i metro už bylo prázdné a on stále bezvýsledně hledal. Vtom ji u jednoho prázdného sedadla ucítil. Ale vůně rychle pominula. Pak vůni zahlédl ještě u východu z metra. Byla nedosažitelná jako pták na nebi. Smutkem se rozplynul a zůstal po něm jenom otisk na zdi. (Igor K., původní verze textu podle 18 obrazů z výstavy Marca Luderse *Obrazové reality* v Domě umění města Brna, 2007.)*

### Varianty:

1. Cvičení lze realizovat v galerii, na výstavě. K cyklu sestavenému v galerii z vystavených exponátů obdrží pisatelé plánek s označeným pořadím fotografií (obrazů).
2. Pro vyspělejší autory při psaní v galerii ponecháme na pisatelích, aby si každý našel svou vlastní poslední fotografii a dopsal příběh podle ní.
3. Pro vyspělé autory: Pisatel si sám sestaví svůj vlastní cyklus fotografií, případně pořadí exponátů výstavy, a podle něj napíše příběh.
4. Vyspělí pisatelé si sestavují obrazové řady pro psaní navzájem.
5. Lze variovat syntaktickou charakteristiku zadání: pište 3 věty, nebo pište jen jmenné věty, nebo pište jen jedno slovo ke každému obrazu. Výsledkem pak nemusí být vždy příběh.

### Komentář:

1. Cvičení zpravidla pomáhá vyprávět příběh i žákům, kteří údajně příběh vymyslet nedovedou.
2. Můžeme tu nacvičovat rovněž různé literární postupy: volba perspektivy vyprávěče (ich-forma, er-forma, oko kamery atp.), volba slovesného času vyprávění, volba kompozice (možnost rámování, vsuvek, refrénů, střihu atp.), fokusace, digrese, kontrast, přirovnání, nonsens aj.
3. Místo fotografií lze použít realistické kresby nebo malby, nejlépe jednotného stylu.

### Interdisciplinární využití

Tím, že text vzniká poměrně rychle jako spontánní reakce na viděné, jsou někdy pojmenovány typické příznaky a charakteristiky díla. Cvičení tedy můžeme v galerii či na výstavě použít jako pomocnou metodu interpretace díla nebo myšlenky výstavy.

Marc Lüders maluje zpravidla na veliké barevné fotografie krajin nebo interiérů veřejných prostorů nápadné oživující prvky. Postavy osamělých mužů a žen jsou do obrazu namalovány a vkomponovány tak přesvědčivě, že se stávají ústředním motivem. Jiná řada fotografií je doplněna vznášejícím se objektem, který zřetelně vypadá jako jedno máznutí štětcem, jako létající šmouha: na zemi nebo na stěně za ní vidíme i její stín. „Co znamená tento záhadný objekt?“ ptají se diváci. Co to přivedl malíř na svět? Jaké poselství nám chce svými obrazy sdělit?



Obr. 18: Marc Lüders: Objekt 646-10-1. Olej na Silbergelatine-Print, 110 x 88, 2004.

Při předčítání byla největším překvapením místa, kde se jednotlivé příběhy překrývaly. Rozostřená černobílá fotografie prázdného lůžka na operačním sále, nad níž se vznášel domalovaný objekt, zapůsobila ke konci stimulativní řady jako schematický klíč, jako im-

puls pro tradiční rozuzlení záhady: kognitivní schémata lidské paměti tu dovedla mnohé příběhy k významům *duše*, *astrální tělo*, *vůně* či *hlas* někoho, kdo již není na tomto světě. Konotace soustředěné kolem těchto představ vyvolaly v život témata vzpomínky na milovanou bytost, loučení, účtování, rozchodu. A oživování postav, které na obrazech stojí jakoby v očekávání, přináší do příběhů téma hledání, touhy i úzkosti, duševního neklidu nebo strachu.

Příběhy z galerie dokázaly žít pak svým vlastním literárním životem. Ukázaly ale, že nejsou jen kratochvilnou hrou, nebo návodem, jak naučit psát i ty, kteří skálopevně nikdy neumějí vymyslet žádný příběh. Texty psané podle řady obrazů otevřely dvířka k pochopení malířova poselství. Vedle klasicky vyprávěných příběhů ve třetí osobě singuláru minulého času vznikly i příběhy v *ich-formě*. Někoho umělá realita Marca Lüderse oslovila natolik, že ji umocnil monologickým vyprávěním z perspektivy neznámého objektu. Někomu vyhovovala spíše lyrická nálada a text má jen nenápadnou narativní linku. Při pozorném čtení však poznáme, že příběhy a básně vyprávějí i příběh obrazů. Textové tvůrčí cvičení se tak mj. stává interpretací vystavených děl a nabízí verbalizovanou metaforou – vyprávěním – odpovědi na otázky tápajícího diváka na začátku výstavy.

Příběh psaný podle obrazů je svou metaforickou podstatou vzniku, tedy holistickým vnímáním poselství vystavených obrazů a přenesením prototypických významů do podoby fikčního estetizovaného světa textu velmi blízký přenesenému, obraznému vyjadřování výtvarníkovy myšlenkového a emocionálního poselství. Pozorný divák vnímá senzorycky komplex významů obsažený v artefaktu a v roli vypravěče ho může verbalizovat kombinací explicitních a implicitních pojmenování, takže smysl díla vnímáme vždy jako nepřímé, obrazné pojmenování téhož, jako metaforické či alegorické sdělení, jež se liší pouze použitým komunikačním kódem. Popsané cvičení je tedy jistě zařaditelné do výbavy galerijních pedagogů.

### **Ukázka:**

Na ukázkou připojuji další autentický, neupravovaný text, vytvořený Pavlem P. podle 18 obrazů popsanou metodou na výstavě obrazů *Obrazové reality* Marca Lüderse v Brně (2007).

1. *Ne každý je takový frajer, aby mohl vlastnit osobní lanovku na vrchol kopce.*
2. *Většina holt musí skrz křoví a les.*
3. *Třeba pak můžou mít lepší pocit.*
4. *Lepší než Hana, sama na pláži.*
5. *Manžel má prý něco ve firmě.*
6. *Nějaké jednání nebo něco takového.*
7. *Syn s ní nekomunikuje.*
8. *Dceru zabil nějaký grázl loni v metru.*
9. *A teď si musela prožít to peklo na onkologii.*
10. *Stačil jediný pohled na nemocniční kachličky, vyřvávaly si to do světa.*
11. *Vím to, protože jsem Haninu dceru zabil já.*
12. *Jejího brácha občas potkám v metru.*
13. *Moc ho to asi nevzalo.*

14. *Spíš se potom cítil jako seriálový hrdina.*
15. *A taky se kolem něj ze soucitu začaly motat holky.*
16. *Hanin manžel mě právě přijal na místo poradce.*
17. *Myslí, že mu pomůžu v rozletu.*
18. *Jsem přece fajn chlap.*

### 2.3.21—Psaní v galerii

Psaní krátkých textů na výstavě inspirovaných vystavenými díly je nedílnou součástí animáčnických technik. Návštěvníkovy texty ovšem nenahrazují odborný výklad. Pisatel má nejčastěji vyjadřovat své pocity, pozorování, názory, postoj k dílu. Autor textu informuje okolí o svém vnímání, o svém prožívání kontaktu s artefaktem, o vyjádření emocí, které setkání s dílem vyvolává. Jestliže pisatelé své texty bezprostředně po napsání vzájemně konfrontují, je pro ně setkání s projevy ostatních cenným korektivem. Pro lektora se text stává důležitou informací o náladě diváků ve skupině, o typu emocí vyvolaných dílem a o hloubce jejich vnímání. Intenzita prožitku, byť by byl neuměle ztvárněn, vypovídá o aktuálním zájmu o dílo a společnou aktivitu.

Lektor si ale může klást i vyšší cíle, může usilovat o to, aby výsledný text přesahoval míru osobní, příležitostné zpovědi a aby byl sdělný sám o sobě. Didaktickým cílem psaní je v tomto případě nácvik tvorby slohového útvaru nebo slohového postupu, výsledkem má být text působící emocionálně i na čtenáře, který popisovaný nebo inspirující artefakt nevidí nebo nezná. Zadání úkolu bývá formulováno např. slovy: napište příběh artefaktu, napište příběh zobrazené postavy, příběh vyprávěný dílem, monolog oživlé sochy, napište interview [dialog diváka s dílem], popište dílo nebo jeho části apod. – S úspěchem lze používat *cvičení na ožívování obrazů nebo fotografií*: černobílá fotografie s figurálním motivem, který vyjadřuje, že mimo obraz se v té chvíli ještě něco dělo, nabízí prostor pro tvořivé ozvučení, obarvení, akčnost a dialogizaci scény. Psaní získává znaky literární tvorby, přiměřené dovednostem pisatelů. Úspěšný text funguje v literární komunikaci i mimo galerii.

Lektor může texty vytvořené na výstavě popsány metodami použít také jako *součást výkladu*, jako *pomůcku při interpretaci děl*. Výtvarné dílo můžeme chápat jako obrazné vyjádření určitého pocitu, jako nepřímé pojmenování autorova záměru, dílo lze číst coby metaforu nějakého autorova poznání; stejně tak můžeme pozorným výkladem textů, k nimž byl student inspirován díly na výstavě, odhalit charakteristické rysy a prototypické významy umělcova poselství. Tato zdvojená interpretační činnost klade vysoké nároky na pedagoga vnímavost směrem k artefaktům i směrem k diváckým (žákovským, studentským) textům. Lektor, výtvarný pedagog, galerijní animátor musí být schopen řídit reflexi pisatelů, pohotově odhalovat verbalizovaná podobenství textu a nonverbální symboliku díla a metaforičnost textu i artefaktu.

## PROJEKT PSANÍ NA VÝSTAVĚ TRANSFER (BRNO, 2009)

### **Informace o výstavě:**

TRANSFER: prezentace malířských ateliérů Akademie výtvarných umění v Praze. Dům pánů z Kunštátu, Brno 2009, kurátoři Kateřina Tučková a Michael Rittstein. Stejnomený katalog s texty kurátorů vydala AVU v Praze, 2008, ISBN 978-80-87108-06-2. Výstava malby vytvořená původně pro německé publikum (Galerie whiteBOX, München 2008) představuje výběr z tvorby čtyř pedagogů a jejich 24 žáků z uplynulého dvacetiletí. (Části obrazů fotografoval autor na brněnské výstavě jako názornou pomůcku pro účely této monografie.)

Projekt tvůrčího psaní na výstavě Transfer byl zaměřen na rozvoj senzibility, imaginace, empatie a textotvorné kompetence pisatelů. **Hlavními výstupy** jsou souhrnné texty o pisatelově vnímání současného výtvarného umění ve formě osobní úvahy nebo v podobě výtvarné recenze, projekt tedy přesahuje do oblasti výtvarné estetiky a publicistiky. Didaktické použití projektu je zakončeno výstupem v podobě didaktické reflexe vhodnosti a možného využití jednotlivých cvičení ve výuce.

### **Obecné pokyny pro pisatele na výstavě Transfer (Brno, 2009):**

1. V galerii pracujte individuálně. V galerii se chovejte tiše, své nápady konzultujte s ostatními mimo prostory galerie.
2. Úkoly vypracujte v pořadí, v jakém jsou zadány. Po vypracování většiny cvičení si poznamenejte celý název obrazu a jméno autora.
3. K realizaci cvičení č. 1 až 9 a cv. č. 12 v galerii bude potřebovat celkem asi 120 až 150 minut. Pokud si připravíte podklady (náčrtek jednoho obrazu a seznam pěti názvů a jejich autorů) ke cvičení č. 10 a č. 11, můžete tato cvičení realizovat po návštěvě galerie doma.
4. Každému cvičení věnujte maximálně dvacet minut, nepřepracovávejte ho v galerii, ale chcete-li, až doma. Cvičení prosím vypracujte v zadaném pořadí.
5. Vypracované úkoly z galerie přepište na počítači v původní textové verzi (ale bez gramatických chyb). Potom můžete své verze jednotlivých krátkých textů vylepšovat a opatřit vlastním titulem (název inspirujícího obrazu a jméno autora poznamenate za text).
6. Přečtete si své přepsané texty a napište shrnující osobní text o tom, co jste se prostřednictvím těchto cvičení o současné české malbě dozvěděli (můžete vyjádřit i své pochybnosti, nejistoty, ambivalence v oblasti poznání). Napište, jaká témata a jaké způsoby zobrazení světa výstava představuje, jaká poselství autoři vyjadřují. – Chcete-li, můžete hodnocení výstavy vyjádřit objektivizujícím stylem a formulovat své názory jako krátkou výtvarnou recenzi. (Rozsah 1–3 strany.)
7. Zamyslete se pak nad tím, co jste se prostřednictvím tvorby celého souboru cvičení dozvěděli o sobě a svém vztahu k současnému malířství. Svě myšlenky zaznamenejte jako krátký souvislý text. (Rozsah 1–2 strany.)
8. Napište krátký esejistický text o podobách a odlišnostech verbálního a neverbálního uměleckého vyjadřování. Jaké přednosti a nevýhody má každý z těchto způsobů, chce-li autor (umělec) vyslat do světa své poselství? Proč tomu tak je?

9. Úkol pro studenty učitelství: Zhodnoťte didakticky jednotlivé úlohy a možnosti jejich didaktického využití. Navrhněte další cvičení a zadání, případně své návrhy realizujte. (rozsah 1–3 strany.)

### Zadání a ukázky textových cvičení k výstavě **Transfer (Brno, 2009):**

#### CVIČENÍ 1

Projďte se deset minut výstavou a pak se vraťte na začátek; napište si krátký text jako odpověď na otázku *Jak se na této výstavě cítím? Proč se tak cítím?*

#### Ukázky:

##### **Vstupní automatický text**

*Násilí, agrese, smrt, zmar. Chce se mi křičet bezmocí, obrazy kolem dokonale ukazují svět, v němž žijeme, pane Chalupěcký, promiňte za vykrádání.*

*Přímo naproti mě visí věc, co uměním nazvat je dosti diskutabilní záležitost. Kousky vaty pokryté hmotou barev, něco, co ve mně budí odpor i bez toho, aniž bych na to musela sahat. A celé tahle výstava je taková, jako by dokonale ladila se vším, co nám svět sděluje v médiích, ve školách, v umění. Něco, co mě plní beznadějí. [...] Všechno dýchá strach mně do obličeje, obraz davu připomíná ideologii, propagandu. Jsem zvědavá, co se mi bude zdát dneska. (Linda S., 2009.)*

##### **Vstupní automatický text**

*Vycházím z domu až odpoledne, mírně ještě unaven z předchozího večera, který úplně nevyšel. Hlava otupělá, ale přesto v ideálním stavu hloubavém. Je to opravdu dobré. Kam chodí všichni na ty nápady? Nestíhám. Strašně moc nápadů a vůbec nevím, co mají znamenat. Zaujal mě ten s vagóny. Čí je to práce? Silikon? Znáám jenom Rittsteina. Kola a tučňáci. Vagóny. Chci se k nim opět přiblížit. Tak dlouho už jsem se k žádnému nepřiblížil. Musím. Jenda ví kde! A troubí na mě jako na zvěda, když se plížím pangejtem. A co ty vrstvy barvy? Strašně nákladná věc, řekl bych. Každá záliba něco stojí, pokud neshbíráš tašky Albert špinavé zevnitř olejem a houskou. Nečekaně dobré. (Vojtěch N., 2009.)*

##### **Vstupní automatický text**

*Svoboda! Všechno je tu nové, plné barev, názorů, emocí. Nikdo nikoho nesoudí – posuzuje. Je nádherné najednou se ocitnout v záplavě barev, vůní a ticha. Místnosti plné myšlenek – nevyčtených. Pouze poletují vzduchem, vše prostupují. Něco vás praští do očí, vyvolá otázky – mrknete a je to pryč. Jiný úhel – jiný význam – jiná myšlenka. Myšlenky – na co autoři mysleli – co chtěli sdělit? Má to něco sdělovat? Určitě – ta autonehoda – tak silné – úžasné – strašné – děsí mě to – ty dušičky – kirill – nádherné veselé barvy a do toho tak smutné motivy. Mám se smát, tvářit se vážně, cítit depresi? Chce se mi smát a plakat zároveň. (Šárka L., 2009.)*



## CVIČENÍ 2

Vratte se do galerie a vyberte si obraz, který se vám z libovolných důvodů líbí, a napište tomuto obrazu pozdrav (5–7 vět), např. *Líbíš se mi, protože...*

**Ukázka** dokládá, že i forma dopisu umožní vytvořit interpretační text:

**Líbíš se mi**

*Líbíš se mi, protože nejsi dokonalý. Jsi nádherně jednoduchý. Chvilí mi trvalo, než jsem tě uviděla celý a začala tě jako celek vnímat. A pak jsi mě ohromil, zaskočil, vyvedl z míry, šokoval.*

*Líbí se mi tvá velikost. Tvůj rozsah. Tu hnědou skvrnu jsem nechápala, ten černý pás k tobě snad ani nepatřil, pneumatika a nárazník byly jen součástky a otevřená kapota jen drobná závada. A pak jsem najednou uviděla tu postavu, tu brzdovou dráhu, kolo, co se odkutálelo, nárazník, který se utřhl a kapotu, která se nárazem otevřela. Před očima se mi objevila strašlivá nehoda.*

*Ale počkej. Ty nejsi smutný svědek tragédie. Ta postava pouze stopuje. Píchl a nemá rezervu. Čeká na kolemjeducoho. Dnes se tu odehrála pouze malá tragédie.*

*Jak říkám, jsi perfektní.*

(K obrazu a instalaci Igora Korpaczewského Hold on, I'm coming, 2005; Šárka L., 2009.)

## CVIČENÍ 3

Najděte si v galerii obraz, který se vám z libovolných důvodů nelíbí, a napište tomuto obrazu vzkaz (5–7 vět), např. *Nelíbíš se mi, protože...*



Obr. 19: Vladimír Skrepl: Princess I a II v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

## Ukázky:

### **Nelíbíš se mi**

*Nelíbíš se mi, třebaže vím, že se za tvou nehezku vizází, za agresivními, rozpitými laky skrývá smysl, koncept, tvůrčí vzepětí akademicky uznaného génia, poselství, které je nutno nacpat divákovi do chřtánu, hlavně co nejvíc hnusu a nevkusu, pokořit barvy, tvary, vlastní citění, řemeslný balast, machu, co jsem se doposud naučil.*

*Nelíbíš se mi. Protože tvá cesta je příliš jednoduchá, je to hra na ignoranta, exprese čaranicí, pokoření hranic divákova vkusu, stokrát zopakovaná myšlenka, slepá cesta, hluboká prázdnota, dětská čaralice topící se v rozplzlém, žlutém a růžovém konceptu.*

*Nelíbíš se mi, třebaže vím.*

(K obrazům Vladimíra Skrepla Princess I a II, 2007; Petr L., 2009.)

### **Nelíbíš se mi, protože...**

*Ani nevím, proč bys měl být neestetický, ani nevím, co to je, ale cítím takový chaos a neúplnost, ale která je sekundární, z tebe. Je tak trochu naoko, takže jako póza, až jako trochu lenosti čiší z té postavy. Ani nevím, jak se ten obraz jmenuje. Hlavně mám pocit taky, že jsem takových viděla hodně. Taky trochu cítím špínu, jako když se člověk nemyje. Disharmonie jako z knih o józe, kde jednotlivá energetická těla do sebe nezapadají. Plochost – emotivnosti i rozhledu, jakoby to chtělo být dětské. Bojím se té rozervanosti. Nechtěla bych kolem tebe chodit, abys mě nevysál.*

(K obrazu Vladimíra Skrepla Princess II, 2007; Nikola P., 2009.)

## CVIČENÍ 4

Najděte si v galerii obraz, s jehož autorem byste se chtěla /chtěl seznámit. Napište autorovi obrazu dopis nebo vzkaz (5–15 vět).

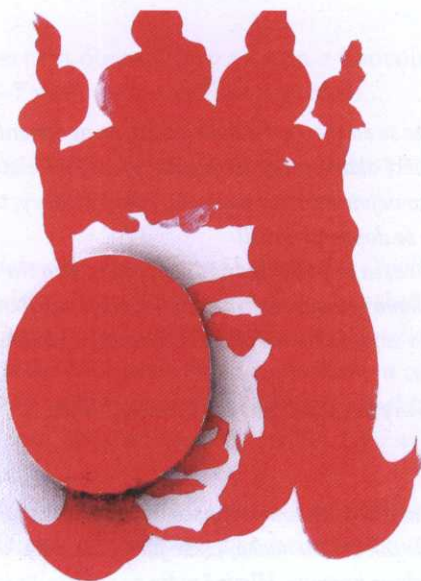
## Ukázka:

### **Dopis autorovi**

*Vážený pane Šalando,*

*Váš obraz mne velmi oslovil. Na první pohled se může zdát velmi jednoduchý, ale je v něm skryto mnoho myšlenek. Podle názvu jsem, doufám, že správně, pochopil, že se jedná o hlavu Václava III., který byl zavražděn v Olomouci. Nejen červená barva samotná, ale také její úmyslné stékání po plátně naznačuje, že jste chtěl vyvolat dojem krve. To se povedlo velmi dobře. Zajímalo by mne však, co znamená ten úžasné dynamický a vizuálně fiktivně vystouplý červený kruh. Zde je myšlenka, alespoň pro mne, skryta. Ovšem i tak na mne Váš obraz zapůsobil. Váš...*

(K obrazu Roberta Šalandy Hlava III, 2007; Jarmil V., 2009.)



Obr. 20: **Robert Šalanda: Hlava III v Domě pánů z Kunštátu, 2009.** Terč se šmouhami a stínováním vytváří iluzi desky připevněné před nos obrovského portrétu; rozměry 190 x 250 cm neumožňují provést v galerii další manipulace s obrazem, teprve fotografie obrácená o 180 stupňů odhalí portrét šaška; tuto skutečnost však nikdo ze studentů netematizoval.

## CVIČENÍ 5

Najděte si v galerii obraz, do kterého byste se chtěla /chtěl vstoupit a žít chvíli v jeho realitě. Pak napište, co byste v tomto fikčním světě dělali, co by se tam s vámi odehrálo (10–30 vět).

### Ukázka:

#### **Bosky**

*Jsem posledním hostem v hotelovém baru. Číšník už zhasnul skoro všechna světla, jen u mého stolu se ještě svítí. Čeká, až konečně dopiju a půjdu, ale já se pořád k odchodu nemám, nechce se mi. Z okna jsou vidět hvězdy a rozsvícené město. Je ticho, jako by někdo otočil knoflíkem hlasitosti doleva. Na hotelech je něco hrozně frustrujícího. Nebo jsem frustrovaná já? Každopádně jsem už ale docela opilá, což si uvědomím ve chvíli, kdy se konečně zvednu k odchodu. Koordinace pohybů mi činí nemalé potíže. Číšník okamžitě přibíhá a zachytí mě, abych nespadla. Posadí mě na opěradlo jednoho z křesel a sundává mi boty, bez těch podpatků se mi prý půjde líp. Pro jistotu mě ještě podpírá a doprovází. Mramor v hale mě příjemně studí do chodidel. U schodiště se vyvléknu z číšníkova sevření a ujišťuju ho, že na pokoj už dovrávorám sama. Zůstává stát pod schody a dívá se za mnou, dokud mu nezmizím z dohledu. V ruce pořád drží mé boty.*

(K obrazu Jaroslava Valečky Číšník, 2007; Lucie G., 2009.)



Obr. 21: Jaroslav Valečka: Číšník v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

## CVIČENÍ 6

Najděte si v galerii jiný obraz, který oživíte: budou slyšet zvuky, tóny, postavy necháte promluvit, popíšete i vůně a pohyby v dané scéně (10–25 vět).

### Ukázky:

#### **Oživený obraz**

*Pierre, myslíš, že letos bude dobrá úroda?*

*Snad jo. Ostatně, hned to zjistíme, Francek je znamenitý vepř. Najde ty malé mrchy i tam, kde nejsou. Cejtí je na kilometry. Což je vlastně divný, protože já cejtím vždycky jenom jeho.*

*To mi povídej. Ke všemu to teď vypadá na déšť. Před chvilkou ustal ten vítr, všim sis?*

*Jo, jestli bude pršet, zabalíme to, nechci být od bláta jako minule.*

*Ty, Pierre, neskočíš večer ke starému Danglárovi na skleničku?*

*Asi ne, člověče, stará je našťvaná, že pořád někde sedím. Dneska budu s ní, ať dá pokoj.*

*Zejtra bych zase přišel...*

(K obrazu Karla Jerie Hon na lanýže, 2008; Vojtěch N., 2009.)



Obr. 22: Karel Jerie: Hon na laněže v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

### **Oživený obraz**

*Vzduch je sychravý a vlhký, všechno se zdá upocené a ulepené, všechno: zem, zdi, domy, ploty. Když jdeš, chodník se k tobě lepí, jako by ti olizoval podrážky. Není to příjemné. A k tomu ten kouř, proboha ten kouř, to je k zalknutí.*

*Slyšíš jen podivný hukot, jinak je ticho, když nepočítáš svoje ulepené kroky. Ale zbystrí sluch, ještě něco je slyšet. Ještě cizí kroky, tam za tím plotem, dusají a pleskají, přešlapují. Do toho ticha se rozléhají a odráží se od plotů. Ale snad slyšíš ještě něco... Co to bylo? To malý nosík popotáhl, ano, slyšíš v těch krocích a v tom hukotu dětské posmrkovaní. Celkem to zapadá to těch všech vlhkých a ulepených zvuků. Jen hlasy žádné. Hlasy neslyšíš. V dáli houká siréna, snad k tomu požáru?*

*Ale není to tvůj požár, ani to nejsou tvoje usmrkané děti, tak si zvedni límec u kabátu, odkašli si a pokračuj v cestě.*

(K obrazu Josefa Bolfa Školka II, 2007; Eva O., 2009.)



Obr. 23: Josef Bolf: Školka II v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

## CVIČENÍ 7

Najděte si v galerii obraz, který má pro vás tajemství. Pak napišete dialog s obrazem nebo s jeho autorem o tomto tajemství. Obraz či autor budou odpovídat (promlouvat) za sebe (10–30 vět).

### Ukázky:

#### Číšník

Linda: Mohu vás požádat o krátký rozhovor?

Obraz: Proč zrovna mě? Běžte jinam.

L: Prosím, prosím, gatě nosím... Líbíte se mi, jste takový tajemný...

O: (potěšeně) Tak dobře, ptejte se.

L: Je vaše restaurace otevřená?

O: Hm... ano, je.

L: Proč tam ale nejsou žádní lidé? Vidět číšníka takto osamělého je poměrně neobvyklé.

O: Myslíte si, že zobrazuji realitu?

L: Mám ráda obrazy, které zobrazují realitu.

O: Nu, já ji vlastně taky zobrazuji. Ale je to skutečnost, která není vidět, víte, slečno?

L: Mohl byste to upřesnit?

O: Ukazují stav číšnickovy duše v momentě, kdy má hospodu plnou lidí.

L: Cítí se sám?

O: Výborně, bingo! Vždyť se do něj vžijte. Běhá od stolu ke stolu, účastní se všech oslav, rozhovorů, dostaveníček i pitek, dokonce je jejich nutnou součástí, nebo dokonce nutnou podmínkou, avšak jako člověk neznamená nic, je otravný, protivný (a nejvíc, když inkasuje) a nikdo

*z hostí v něm nevidí bytost sobě rovnou. Vlastně je to velmi smutný příběh. A nechte mě už, nemám v popisu práce dávat intervju.*

(K obrazu Jaroslava Valečky Číšník, 2007; Linda S., 2009.)

### **Beseda s Madridy**

$J = J_1 / O_1 = \text{Obraz 1} / O_2 = \text{Obraz 2}$

**J:** Ahoj dvojčátka!

**O<sub>1</sub>:** Copak, copak?

**O<sub>2</sub>:** Pssst!

**J:** Není moc sdílný, co?

**O<sub>1</sub>:** To on nikdy nebyl. Co by měl taky vykládat?

**J:** No, a mě přitom zajímá.

**O<sub>1</sub>:** Asi jako každého. Jeden by řekl, že bude můj doplněk a vysvětlení, když já jsem jednička a on dvojka. Ale ono ne.

**J:** Nechtěla jsem Tě nějak urazit. Fakt. Nezlob se.

**O<sub>1</sub>:** Ne, to je v pohodě. Žádný obavy, Jen si tak brblám.

**O<sub>2</sub>:** Pssst!

**J:** Dost netýkavka...

**O<sub>1</sub>:** Hahaha, jo. Nesdílná netýkavka – dobrej postřeh.

**J:** A kam mu zmizelo letadlo? A člověk?

**O<sub>1</sub>:** Co já vim? Třeba v tom má prsty David.

**J:** Jako údržbář?

**O<sub>1</sub>:** Jako Copperfield.

**J:** Ten od Dickense?

**O<sub>2</sub>:** Blondýna.

**O<sub>1</sub>:** Spíš vtipálek.

**J:** Ano, prosím. To já, prosím, vtipkuji ráda.

**O<sub>1</sub>:** Takže David. To je odpověď. HAWK.

**J:** To není odpověď, to je blbost.

**O<sub>1</sub>:** Když se Ti to nelíbí, zeptej se Dvojky.

**J:** Madride II, kam Ti zmizelo letadlo a člověk?

**O<sub>2</sub>:** Táhni.

**O<sub>1</sub>:** Nesdílná netýkavka a hrubián k tomu.

**J:** Jen co je pravda.

**O<sub>1</sub>:** Omlouvám se za něj.

**J:** To je dobrý. Jak jsem přišla, tak odejdu.

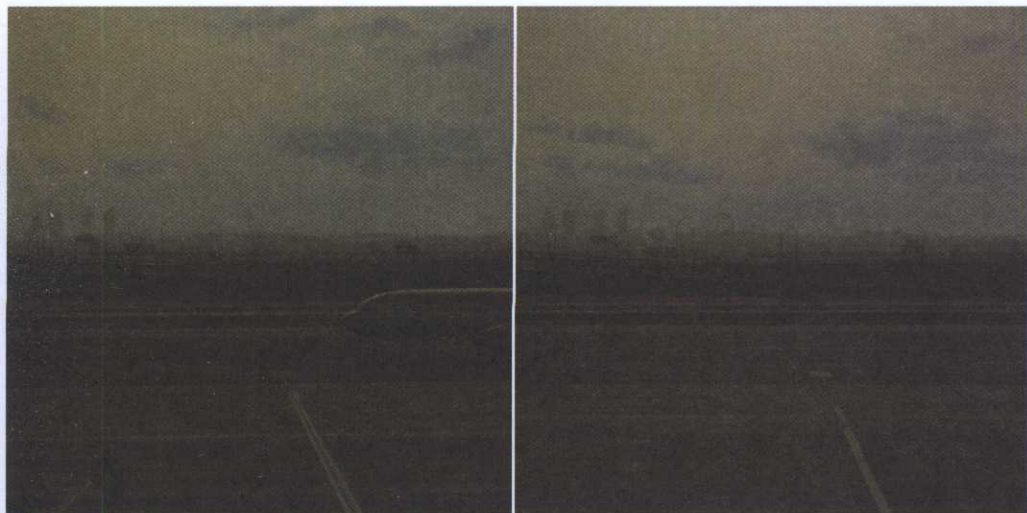
**O<sub>1</sub>:** S prázdnou?

**J:** Jo, s prázdnou.

(odcházím)

**O<sub>2</sub>:** Cheche, s prázdnou. To já moc dobře znám.

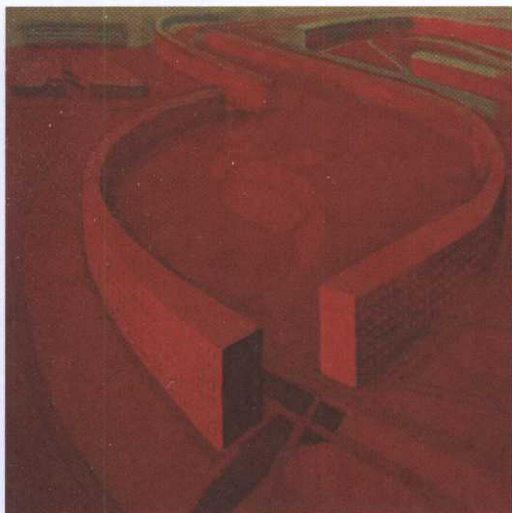
(K obrazům Hynka Martince Letiště Madrid I a II, 2008; Kateřina M., 2009.)



Obr. 24: Hynek Martinec: Letiště Madrid I a II v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

## CVIČENÍ 8

Nakreslete si podle svých představ portrét autora obrazu, který se vám líbí, a obrazu, který se vám nelíbí. Pak napište, co možná autor prožil, než obraz namaloval (5–20 vět).



Obr. 25: Igor Grimmich: Lužiny II  
v Domě pánů z Kunštátu, 2009.



Obr. 26: Karel Balcar: Visící (detail)  
v Domě pánů z Kunštátu, 2009.



## Ukázky:

### **Co možná autor prožil, než namaloval obraz, který se mi líbí**

Rodiče Igora Grimmicha dostali přidělen byt v nově se zrodivším sídlišti. Igor byl počat o prvních Vánocích strávených mezi panely. Vždycky ho děsila umakartová koupelna. Nenáviděl slyšitelnost zvuků, když třeba táta čůral, drtil si pěstičkama uši, aby k němu nedolehl ani jediný zvuk. Později mu rodiče koupili magneták, a to si pak uši zase zakrývali sousedi.

Dnes žije Igor Grimmich ve zděném činžáku, na panelákovou zkušenost se ovšem nesnaží zapomenout. Předává ji s děsivou ornamentalizující nadsázkou.

(K obrazu Igora Grimmicha Lužiny II, 2008; Petr L., 2009.)

### **Co možná autor prožil, než namaloval obraz, který se mi nelíbí**

Pořád se to vrací ve snech. Nejde o tom mluvit – jediný ventil, který lze čas od času povolit, jsou obrazy, do nichž to člověk všechno vykřičí. Uplakaná matka skrčená v koutě, alkoholem posílený otec s velikou a tvrdě dopadající rukou. A bezmoc a hrůza dítěte, diváka, který si nekoupil lístek, a stejně vidí představení, které jej poznamená na celý život.

Jsou věci, které nelze odpustit.

(K obrazu Karla Balcara Visící, 2000; Linda S., 2009.)

## CVIČENÍ 9

Napište monolog libovolného obrazu nebo postavy na obraze o tom, jak v galerii žijí, co prožívají, pozorují, cítí atp. (10–20 vět).

## Ukázky:

### **Dav I. – III., monolog**

Život. Copak obraz má nějaký život? To určitě. Řeknu vám, jak to je s námi obrazy. To je samé: Drž pěkně a nepadej, narovnej se, hezky se ukaž, koukej poutat pozornost. Celičkový den jen mlčky visíme, bez jediného pohybu. Snažíme se vypadat krásně a zároveň poutat pozornost. Ale zkuste si to. Vždyť jsme jeden jako druhý. Nesnažte se odporovat. Já to musím vědět. No jen se na mě podívejte. Mám spoustu hlav, já už něco viděl. A všichni jsme čtveratí. Většinou visíme, i v rozměrech jsme podobní. No a mezi takovou konkurencí pak zaujměte. Vždycky prostě budu jen jeden v davu.

(K obrazům Jiřího Sopka Dav I, II a III, 1997; Šárka L., 2009.)



Obr. 27: Jiří Sopko: Dav I, II a III v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

### **Letiště Madrid I a II, monolog**

*Zeju prázdnotou. To každý vidí. Scenérie, kterou přehlédneš. Jsem na to ale hrdý. Jsem obraz výběrový, takzvaně selekční. Nezastaví se u mě jen tak někdo. S těmi, kteří zůstávají, navazuju dialog již snadno.*

*Sdílime spolu... Vyprázdněnost. Pocit zmaru. Samotu. Odcizení. Topíme se v nich. Užíváme si je.*  
(K obrazům Hynka Martince Letiště Madrid I a II, 2008; Petr L.)

### **Dav II, monolog**

*Haló! Tady jsem! Jsem druhý z leva ve třetí řadě od vrchu. Haló, tady! Nikdo si mě nevšimne... Všichni se zamýšleně dívají na Sopkův obraz, moudře pokyvují hlavami, ale že by se někdo zaměřil na jednotlivé osoby, co tu jsou se mnou, to ne. Jsme pro ně jen dav. Nic víc. A to, že každý z nás má svůj mozek a své city, to nikoho nenapadne. Ale mě už to nebaví! Ve dne v noci splývat s davem. Vždyť je to na zbláznění! A já jsem přitom tak schopný a nadaný člověk. Toho si nikdo nevšimne. Takhle mít svůj obraz jen pro sebe! To by bylo! Ale to ne. Zrovna já musím být v Sopkově obraze. Mám to ale smůlu. Lidé kolem chodí, a vůbec mi nevěnují pozornost, která by mi náležela. Nás je tady 38 a to nepočítám lidi v Davu I a III. O jednu pozornost se nás musí dělit 38. Nehorázné. Nehleď k tomu, že se lidé u našeho obrazu nezdržují příliš dlouho. Zastaví se, ale hned jdou dál, jsme dav, co jiného by ten obraz mohl ukazovat. Nic, nikdo nepotřebuje více přemýšlet.*

*Chtěl bych se alespoň otočit zády. Lišit se...*

(K obrazu Jiřího Sopka Dav II, 1997; Eva O., 2009.)

## CVIČENÍ 10

Cvičení má čtyři kroky. Vyberte si na nějakém obraze libovolný detail (krok 1); načrtněte si ho do středu čistého papíru (krok 2) a metodou clusteringu k němu asociujte (krok 3); napište pak krátký text (krok 4) k tématu, které asociacemi objevíte (10–25 vět).

**Ukázky:**

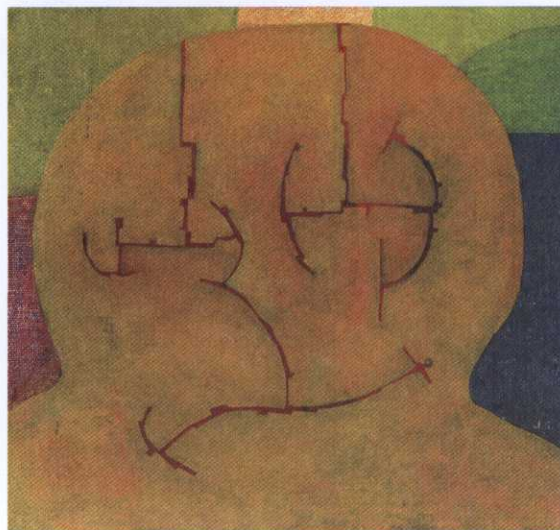
Krok 1: Inspirace obrazem J. Sopka (nebyl součástí výstavy Transfer) – viz Obr. 28.

Krok 2: náčrtek tužkou cca 7 x 6 cm použitý jako klíčové slovo clusteru (2007) – Obr. 29.

Náčrtek lze sice chápat jako prvotní interpretaci, při níž pisatel zakresluje prvky jemu blízké a srozumitelné, ovšem při práci s klíčovým slovem je mentální proces obdobný, pisatel postupně asociuje k různým prvkům prototypického významu slova.

Krok 3: cluster k nákrese obrazu (jediná asociční řada, přepsáno s pomlčkami mezi jednotlivými asociacemi; 2007):

*roztržená hlava – sešité oči – od ucha k uchu – smích? od ucha k uchu – rána od ucha k uchu – slepota od ucha k uchu – hluchota od ucha k uchu – slepota od oka k oku – němota od jazyka k jazyku – hlad od zubu k zubu – strach od duše k duši – slast od klína ke klínu – ticho od těla k tělu – stín od těla k tělu – prach od narození k smrti – nic od čela k čelu – dech od úst k ústům – ode rtu ke rtu*



[5.2. 2007, cvičení  
k obrázku]

↓ cluster

A: roztržená hlava

↓  
sešité oči

↓  
od ucha k uchu

smích? —

rána —

slepota od ucha k uchu

Obr. 28+29: Předloha (Jiří Sopka) a její náčrtek s úryvkem clusteru.

Krok 4: výsledný lyrický text s titulem (2007).

### **Plastická chirurgie duše**

setkané tkáně	smích od ucha k uchu přišit	odhlášen hluk
vypárané rány	hlad od zubu k zubu shlazen	odejmut rmut
zapošité jizvy	pláč od víčka k víčku spláchnut	zaklíněn strach
vyhojené švy	hlas ode rtu ke rtu odrván	od těla k duši – prach

### **Jiná ukázka:**

#### **Zamyšlení nad lebkou na sloupku dětského hřiště**

Někdy i Psíhlavsko, Caveovo Psíhlavsko, může skýtat to pravé útočiště. To, když obsahuje skrytého anděla. Nikdo by tomu nemusel věřit, ale já vím, možná spíš jen tuším, že ho lze nalézt všude. I když má srolovaná křídla a tvář plnou vosku tak, že je k nepoznání. Konejší naše rozbouřené emoce a odhání spravedlivé odplaty za kroky mimo cestu. Smířlivě a tiše vyckává a mate podpisem na dveřích. Může si vyvěsit odpudivé domovní znamení, aby neupozornil. Aby se zlo prohnalo kolem s myšlenkou, že miji starého známého, kterému není třeba věnovat zvláštní pozornost. Ano. Anděl se musí hledat. Kdo jej chce, musí se pítit. Prolézat sutí, přelézat ostnatý drát. A nakonec, nakonec hodně dlouho oprašovat a léčit. Jenže to stojí za to. Stojí, stojí to za to. Už pro zjištění, že mravnost a naděje nejsou nechťené děti, které přežívají jen z milodarů vybraných jedinců.

(K obrazu Josefa Bolfa Školka II, 2007; Kateřina M., 2009.)



Obr. 30: Josef Bolf: Školka II, detail.

## CVIČENÍ 11

Opište si tři názvy a jména autorů a poznamenejte si (nebo načrtněte), co na obrazech vidíte. Pak napište alespoň k jednomu názvu akrostich. Potom napište akrostich ke jménu autora obrazu vybraného názvu.

**Ukázka:*****Suvenýr pro Darwina***

*Smíchej trochu bláznovství a trochu krásy, oboje*

*Ulíbané skoro k smrti*

*Vezmi koření „Zbytečná smrt sušená“*

*Ementál mírně pokrytý plísní hladu*

*Nezapomeň na deset deka sekaných*

*Ůnformačních technologií a svazek čerstvých inte*

*Rnetových káblíků*

*Promíchej*

*Rukou*

*Odležet to nech (přikryté utěrkou)*

*Desetkrát deset let (teplota bude mírně stoupat)*

*A na závěr přidej (v tomto pořadí)*

*Ryzí slávu hollywoodskou*

*Wichterlovu kontaktní čočku, mohou být i dvě*

*Inkoustem*

*Nebo krví podepsanou smlouvu o průměří*

*A dostaneš 20. století.*

*Ramena má trochu užší*

*I v bocích je útlý jak hoch ještě nedospělý*

*Tužku však svírá pevně*

*Tahy dělá s rozmachem*

*S detaily má ovšem svatou*

*Trpělivost a pro svět má velikou*

*Empatii*

*Inu, snaží se vidět, a nejenom to*

*Nejvíc se snaží otvírat oči jiným.*

(K obrazu Michaela Rittsteina *Suvenýr pro Darwina*, 2008; Linda S., 2009.)



Obr. 31: Michael Rittstein: Souvenír pro Darwina (detail) v Domě pánů z Kunštátu, 2009.

### **Ukázka** reflexe pisatele jedenáctého cvičení:

*Zadání úkolu velmi omezuje výběr obrazů, k nimž jsme mohli akrostich napsat. V podstatě si lze vybírat jen z jednoduchých názvů bez diakritiky. Možná by to také bylo dobré zdůraznit už v zadání – pisatel si to v galerii nemusí uvědomit, když si vybírá názvy pro domácí práci.*  
(Petr L., 2009.)

## CVIČENÍ 12

Zkontrolujte, zda máte u všech cvičení název obrazu, jímž jste se inspirovali. Než odejdete z galerie, napište automatický text o 5–10 větách k impulzu *Jak se nyní cítím na výstavě a proč.*

Reflexe umožní jednak porovnání s dojmy zaznamenanými na začátku projektu, jednak umožní odstup od samotné práce i témat (např. „*A já to teď půjdu asi zalít douškem vína. Ať dostanu z hlavy šakaly. Aspoň teď vím, že je mají i jiní. Takový Pepa Bolf stoprocentně.*“). Pisatelé se snaží o shrnutí svých postojů, o připomenutí těch nejintenzivnějších podnětů, o zhodnocení své práce (např. „*Je to proto silnější, protože jsem to prohnala svým zesilovačem a svým aparátem na vnímání a vymyslela si k tomu příběhy.*“). Spontánní reflexe uzavírá psaní v galerii a může otevřít prostor pro další aktivity či úvahy („*musím chodit častěji na výstavy; musím si koupit nějaký obraz*“ apod.).

## **Ukázky:**

### ***Jak se nyní cítím na výstavě a proč***

*Jsem lehce rozlámaný a mám unavené oči. Výstava je skvělá. Musím o ní říct Martinovi, až ho za chvíli uvidím. A musím si pořídit něco od Rittsteina. Je na drogách? Vlastně není, říkal to v rozhovoru. Trochu Neo Rauch, ale víc věcí na plátně, větší chaos. Hodně neobvyklé barvy. Kolik ale takové plátno může stát? Tohle je moc velké, stačí menší. A taky musím zjistit víc o člověku, který maluje hořící autobusy a sadomaso školky. A hlavně. Než úplně odejdu, prohlídnu si ty věci ještě jednou v klidu. (Vojtěch N., 2009.)*

### ***Jak se nyní cítíte na výstavě a proč***

*Cítím v sobě miliardu příběhů, co jsou v obrazech a v duších těch lidí, co to vytvořili a obdiv k jejich originalitě a dovednosti. A cítím daleko víc než na začátku, to bylo dost povrchní, teď mám trochu hlad, ale cítím únavu, takovou příjemnou, jako po dobře udělané práci a tolik vůní a barev a trysk a prostory. A tolik světů, co je a tolik realit, ale taky to má dvě ruce a dvě nohy a jisté věci se zákonitě opakují. Je to proto silnější, protože jsem prohnala svým zesilovačem a svým aparátkem na vnímání a vymyslela si k tomu příběhy. A taky jsem se snažila odhalit něco o těch lidech. To je záhada, jestli jsou fakt takoví, jak si to teď představuji. Zjistila jsem o sobě, že hledám v obrazech cosi, aby to vyzařovalo něco 5-D, a ten, který to nemá, tak je pro mě hezký jenom tak plochým způsobem. (Nikola P., 2009.)*

Následující reflexe odkazuje k introspektivnímu působení takového psaní o exponátech výstavy:

### ***Pocity následné***

*Cítím se vyčerpaná, plná emocí a trochu vyděšená. Ale to spíš únavou. Je mi líto, že si některé obrazy nemůžu vzít domů. Ty tak vyblednou. Zbudou mi jenom nějaké matné odkazy, nic víc. Také mám trochu strach, že jsem si ZASE vybrala kusy z nejdivnějších. Při této práci se člověk odkryje až pod hrudní kost. A tam rozhodně není jen srdce, ale i kluzká tma a šelest. No, doufám, že každý čtenář, kterému se toto dostane do rukou, bude diskrétní. A já to teď půjdu asi zalít douškem vína. Ať dostanu z hlavy šakaly. Aspoň teď vím, že je mají i jiní. Takový Pepa Bolf stoprocentně. A to je úlevné zjištění. (Kateřina M., 2009.)*

**Ukázka** hodnotícího textu k výstavě – zárodek recenze:

### ***Hodnocení výstavy***

*Najít společného jmenovatele tak polytematické výstavy, kde se střetávají různé druhy motivů, kde se kříží abstrakce s realistickým zobrazením a všechny možné přístupy k objektu i k technice malby, je nesmírně obtížné. Pokud bych měla hledat nějaký jednotící rys, snad bych ho popsala jako „hledání místa člověka v moderní společnosti“. Člověka ztraceného v nepřehlednosti dění, tápajícího, ztrácejícího povědomí o základních principech (víra, koexistence v kolektivu, reálný svět), neochotného k uniformitě.*

*Současní umělci podle mého vyjadřují v mnohých vystavených dílech jistou míru odcizování se za účelem individualizace. Využívají k tomu surrealistických absurdností, abstrakce, odkazů k moderní technice, kýči, dětské kresbě, fotografii, videohrám, sci-fi, subkulturám... jenže takto bych mohla pokračovat dále, do ztracena, dokud bych původní zobecnění opět nerozabila na mozaiku tisíce a jednoho pojetí.*

*Proto je pro mě velice těžké najít v sobě hodnocení výstavy jako celku. Moje pocity se vážou k jednotlivým vystaveným kusům a oscilují mezi ztotožněním se a absolutním nepochopením. Ale možná právě proto je výstava Transfer tak působivá. Jako není možné ji jako celek označovat a odbýt jedinou větou, stejně tak ji nelze jednoduše odmítnout. Každý divák v ní najde něco, co ho dokáže hluboce oslovit. I kdyby to bylo jedno jediné dílo.*

(K výstavě Transfer, Brno 2009; Kateřina M., 2009.)

Ani následující ukázkou nepsala teoretička umění (pisatelka studuje přírodovědeckou fakultu), přesto její osobní divácké hodnocení postihuje zásadní charakteristiky výstavy:

*Dozvěděla jsem se, že vedle sebe mohou existovat různé styly, nerušivě, a přitom celistvě. Nakonec se mi líbily nějakým způsobem všechny obrazy – na každém bylo něco, co lze hodnotit pozitivně. Ale některé mi přišly spíš sepatřené s autorem – jakoby sobecké a příliš osobní, – než abych se k nim mohla dostat – jako ten velký obraz na začátku (Michal Rittstein: Suvenýr pro Darwina, 2008). Impozantní, fascinující, dynamický, profesionální – ale sebestředný a v detailu neútluný a necitelný (možná i zlý).*

*Co se týká témat, zdálo se mi, že je to hodně o normálním životě, že drtivá většina těch obrazů zobrazuje reálné běžné situace a běžná rozpoložení a polarity reality, postavy a osoby, dojmy z nich, dojmy z míst. Pro mě tam bylo poselství o neuvěřitelné mnohosti jednotlivých realit, koexistujících paralelně vedle sebe. Jako v mnohasvětové interpretaci kvantové mechaniky – vždy se realizují úplně všechny možnosti.*

(K výstavě Transfer, Brno 2009; Nikola P., 2009.)

### 2.3.22—Kolektivní psaní a kolektivní malba

#### **Popis a komentář cvičení:**

Pojení textotvorných činností s výtvarnými aktivitami přináší užitek v několika rovinách: bezprostředně při psaní poskytuje malování inspiraci v imaginativní oblasti tvorby textu (obrazy v lyrice, motivy v příběhu); na rovině stylové učí přízrůbivosti a ukázněnosti; v komunikační oblasti vede k empatii, kooperaci a ohleduplnosti. Kombinace technik plní abreaktivní funkci a ve fázi reflexe artefaktů slouží k poznání specifík verbálního a nonverbálního vyjadřování, jaké možnosti skýtá autorům ten či onen modus k vyjádření poznatků a pocitů. Na hodnocených výtvorech lze dobře demonstrovat stylové vlastnosti díla (jednotnost či nesourodost stylových prostředků, dodržování žánru). **Studenti se učí** rozvíjet příběh, resp. slohový postup vyprávěcí, nebo popisný a výkladový (při tvorbě lyriky či eseje), respektovat a udržet literární styl textu daný kontextem, respektovat styl



výtvarného výrazu a takto rozvíjet empatii a kooperaci. V reflexi se soustředíme i poznatky v oblasti textových druhů a výtvarných technik. **Výsledným produktem** jsou zpravidla příběhy, lyrické nebo esejistické texty a malované obrazy.

Techniky kreativních činností jsou zpravidla ceněny pro to, že přispívají k rozvoji kooperativních dovedností. Práce na společném díle nepřímo vede členy tvůrčí skupiny ke vzájemné komunikaci, i když probíhá jen prostřednictvím tvůrčího jednání: pisatel nemusí nic říct k předcházejícímu textu, ale mlčky reaguje, odpovídá svým pokračováním textu, další větou – malíř namaluje další motiv nebo přemaluje motiv předchozí atd. Zároveň reagují spoluautoři na styl každého člena skupiny, jsou nuceni vcítit se do jeho vnímání a zobrazování fikčního světa. Empatie se stává podkladem stylového sblížení, stylové soudržnosti, koherence společného díla. Činnost je pak korunována radostným zážitkem ze společného výtvoru.<sup>11</sup>

**Pomůcky:** Papíry formátu A2, vodové barvy, štětce, pastely, barevné křídly; barevné papíry světlých tónů A4, psací potřeby.

### Různé podoby zadání:

Ve školské praxi se technika kolektivně tvořeného textu nejčastěji užívá pro vyprávění, pro psaní dialogů nebo jako přípravné fáze v dramatické výchově.<sup>12</sup> Moje zkušenosti s insuficientními příběhy vytvořenými v tomto typu cvičení mne přivedly k potřebě najít a zadat takové determinanty, které by učinily z techniky kolektivního textu hodnotný textotvorný nástroj.

V první etapě jsem k tvorbě příběhu spojil techniku kolektivního psaní s obdobnou technikou malby. Jako stimul k psaní příběhu jsem většinou zadával různé věty vybrané z beletrie. Text vznikl podle zásady „každý napíše jednu větu nebo namaluje jeden motiv a nesmí psát nebo malovat bezprostředně dvakrát po sobě“. Papíry kolovaly mezi účastníky a všichni mohli psát a malovat střídavě na všechny papíry. Počet textů i obrazů odpovídal polovině účastníků, takže v kurzu vzniklo zpravidla pět příběhů a pět maleb. Při takovém množství spoluautorů se zpravidla nepodařilo vytvořit koherentní, dobře modelované příběhy a stylově jednotné obrazy (na každém se totiž autorsky podílelo kolem deseti účastníků lekce). Vždy se našel někdo, kdo vybočoval, kdo se nepodřídil již existujícímu směru, stylu, výtvarné technice, ovšem tímto vybočováním zároveň narušoval koherentní působení díla jako celku. Bylo potřeba zpřisnit determinanty.

Skupinky s menším počtem autorů v druhé etapě, asi čtyřmi až pěti pisateli, dokázaly styl verbálního i nonverbálního artefaktu lépe sjednotit, rychle najít a souhlasně rozvíjet

11) Podle Lutze von Werdera tlumi kolektivní psaní příběhu individuální narcistické tendence, autor přeměruje tuto energii ve prospěch tvorby společného díla (Werder, L. v., 1993, s. 282).

12) Eva Beránková nabízí v knize *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* (2002) četná stimulační cvičení založená na kolektivních činnostech. — Eva Brhelová (2007) využívá kolektivní herní improvizace ve spojení s kolektivní tvorbou dramatického textu k přípravě scénáře ve výuce vysokoškolských studentů oboru drama a divadlo a dosahuje tak údajně lepších výsledků než při používání textů psaných bez vciňovacích kolektivních činností. — Kolektivní autorství lze použít jako techniku k plánování či zpřesňování tématu odborné práce (např. kolektivní brainwriting).

společné téma příběhu, resp. obrazu.<sup>13</sup> Také sepětí jejich příběhu a malby bylo často velmi těsné, jako by jedno bylo inspirováno druhým, jako by jedno dílo ilustrovalo druhé. Autoři zkušenější (resp. nadanější) více literárně než výtvarně psali zdařilé příběhy, ale ve výtvarných projevech se spokojili s obecnými symboly a klišé. Tato řekneme tradiční symbolika se následně „vracela“ do textu v podobě „tradiční“ obraznosti a schematické motiviky.

Rozhodl jsem se proto determinovat psaní zadáním i jiných slohových postupů než jen vypravováním. Chtěl jsem zjistit, zda při předepsání žánru kolektivního textu budou i neliterární texty vykazovat stylovou jednotu, případně tematickou shodu či blízkost s malbou, či nikoli. Dále jsem chtěl ověřit, zda technika kombinující psaní a malbu je podnětná také pro tvorbu neliterárních textů, případně zda může ukázat nějaké obecné zásady, které lze využít při kolektivní tvorbě vypravování.

S touto hypotézou jsem zadal společný stimul *Tvé ruce na mém volantů* pro čtyři různé typy textu: 1. pro příběh, 2. pro lyrický text, 3. pro literárněvědnou esej na téma *Jak se dnes vyprávějí příběhy* a 4. pro literárněvědnou esej na téma *Co je podstatou lyriky*. Ve skupinách byly vždy tři studentky zpravidla humanitních studií.

### Vyhodnocení modelového projektu:

Projekt ukázal, že menší autorský kolektiv je pro tvorbu takto tvořeného díla vhodnější. I v počtu tří spoluautorů musely pisatelky brát ohled na podněty a nápady druhých. Společná činnost je tedy dostatečně vedla ke spoluprožívání ve skupině, k nácvičku empatie, k textotvorné kooperaci, k rozvoji jazykové i estetické komunikace. Menší počet tvůrců ve skupině umožnil snáze sblížení jejich vyjadřovacího stylu, a to jak ve výtvarném, tak v textovém (jazykovém) projevu. Malba, resp. kresba měla ve vztahu k textotvorné činnosti relaxační funkci; poskytovala čas na rozmýšlení mezi psaním a přispívala k minimalizaci stresu vznikajícího při psaní.<sup>14</sup>

Uvnitř skupin tvořících kolektivní příběh nebo kolektivní lyrický text se projevila tematická provázanost motivů v textu a v obrazu. Autorky přiznávaly, že inspirace probíhala oběma směry: někdy byla malba inspirována textem, stávala se jeho ilustrací, jindy obraz podnítil fantazii k další větě příběhu, k dalšímu verši. Obrázek první skupiny může být ilustrací k příběhu, a naopak příběh může být interpretací polysémantické malby komiksového typu.

13) Ingrid Böttcherová doporučuje vytvářet čtyřčlenné skupinky pisatelů, kde každý napíše ve třech větách čtvrtinu příběhu (Böttcher, 1999: 67). Zdá se, že je tak možno lépe rozvíjet jednotlivé fáze příběhu, protože pisatel zná svou úlohu ve výstavbě příběhu, ví, zda má psát začátek, nebo třeba pointu. V delším úseku může pisatel také lépe rozvinout stylovou podobu textu, což při parcializaci na samostatné věty jde velmi obtížně.

14) Další zkoumání této techniky přineslo důležité poznatky, z nichž vyplývá, že důležitější než počet autorů ve skupině nebo počet souvisle psaných vět je možnost dohodnout předem tematické a strukturální determinanty textu (obrázku). Ani znalost toho, kterou část vyprávění má pisatel tvořit (zda začátek, zápletku či rozuzlení), není zárukou podařeného příběhu.



Obr. 32: Kolektivní malba vytvořená během kolektivního psaní příběhu.

**Ukázka práce studentek H., T. a M. - „Příběh“ stimulovaný větou *Tvé ruce na mém volantu:***

(H.) *Tvé ruce na mém volantu...*

(T.) *se moc nevyjímají, řekl bych.*

(M.) *Obzvláště, když zbytek tvého těla není na místě řidiče.*

(H.) *Vím, že tohle občas děláváš, ale musí to být zrovna dneska?*

(T.) *Když je auto plné vriskajících dětí a zkřížených těl?*

(M.) *Dnes přece není vhodná doba na nebezpečnou zábavu, nejsme sami.*

(H.) *Jestli si toho někdo všimne... honem, jde sem ten kluk!*

(T.) *Uáááá! Do...! Já to říkal!*

(M.) *Voda z kelímku se mi při tvém rychlém pohybu vylila do klína.*

(H.) *Teď, teď, teď to určitě zjistí, všimne si, že seš rozdělená a že nejsme zdejší.*

(T.) *Ta voda studí... no, nekoukej na nás, chlapče!*

(M.) *Možná bych jí moh přidržet koutky úst, aby to vypadalo, že se směje... konečně vypadá, že spí, kam ale s ní... děti, nekřičte!*

(H.) *Přikryju ji dekou, tady na sedadle nějaká je; řeknu, že vezeme voskovou figuru, nebo ne, to je blbý.*

(T.) *Radši nic říkat nebudem, aby to nebylo podezřelý... v nejhorším řeknu, že se jí udělalo špatně a spěcháme.*

(M.) *Vůbec se na toho kluka nebudu dívat, zavřu okýnko... sláva, konečně se ta kraksna před náma hnula a můžeme jet.*

(H.) *Sundej ty ruce z volantu! Řídit budu já. Jsem celej a spolehlivej. – Doufám, že děti, co nechá-pou, to zapomenou, jinak jsme příště v rejži.*

Výsledky ukazují, že pro vyprávěcí slohový postup technika psaní kolektivního příběhu příliš vhodná není, pokud se pisatelé na začátku nemohou domluvit na společné dějové linii. Fabuli nelze uspokojivě rozvíjet pouhým vrstvením nápadů. Narace je založena na příběhu a máme-li použít kolektivní text k tvorbě příběhu, měla by technika také podporovat nalezení věrohodného způsobu vyprávění. To pak vypadá jako stavba domu, jehož zdi se staví z toho, co kdo právě podá: jednou kámen, podruhé cihlu, potřetí dřevo, pak třeba veřovicí. V lyrickém textu, kdy je důležitější imaginativnost, spontánní kumulace obrazů nevádí. Ale roztěkanost, nedostatečná koherence v příběhu nácvik vyprávění spíše destabilizuje (i přesto, že v literárních textech jsme zvyklí ji tolerovat).

Skupina, která pracovala na zadání napsat k danému stimulu (*tvé ruce na mém volantu*) literárněvědnou esej na téma *Jak se dnes vyprávějí příběhy*, vyřešila vnitřní nedostatek informací přechodem k tématu *Jak napsat školní esej*. Výtvarná činnost se v esejistickém textu této skupiny nezrcadlí, nevzniká zde žádná zřetelná tematická korespondence: volant, rukavice, ruka, dopravní značky aj. předměty jsou bez souvislostí a v různých měřítkách umístěny na plochu jako autonomní jednotliviny. Vidíme zde však korelaci ve způsobu traktace, ve způsobu pojednání tématu: stejně „autonomně“ jako namalované předměty působí i jednotlivé instrukce k napsání eseje, jsou to oddělené pracovní kroky nebo poučky.



Obr. 33: Kolektivní malba k tématu *Jak napsat školní esej*.

Nejvíc překvapivý je výsledek trojice autorek literárněvědné eseje na téma *Co je podstatou lyriky*. Vznikla obrazná definice výčtem v podobě desatera:

1. *Tvé ruce na mém volantu.*
2. *Podstatou všeho je rytmus, aby se báseň dobře četla a aby se líbila.*
3. *A jednoduchost – proto na mém volantu nejsou „ruce generálního ředitele Národní*

banky“, ale ruce tvé. 4. Lehkost – sleduji, jak tvé ruce jemně hladí, a chtěl bych, aby se dotýkaly i mě. 5. Tajemnost – může se to týkat podstaty těla, mohu cítit i jiné dotyky. 6. Sdílení – cítím-li lehké mrazení v zádech já, chci, abyste ho cítili i vy. 7. Lásky a nenávisti – mají k sobě neuvěřitelně blízko. 8. Básní hovořím o různých pocitech, které chtějí z lidského těla ven. 9. A když se ruka chopí pera nebo štětce, tak krásně, jeden po druhém odkapávají na papír. 10. Je důležité po sobě zanechat stopu, něco, aby člověk věděl, že žil.<sup>15</sup>

Imaginativní stimul *Tvé ruce na mém volantu* interpretovaly autorky jako kondenzovaný lyrický obraz a tak s ním také pracovaly. Využily celou šíři konotačního pole stimulu k popisu toho, co má vyjadřovat lyrika. Variovaly stimul jako součást exemplifikace: „Podstatou všeho je [...] jednoduchost – proto na mém volantu nejsou „ruce generálního ředitele Národní banky“, ale ruce tvé.“ Autorky přijaly stimul jako metaforu (metaforu svádění) a popisovaly asociace, které syntagma *tvé ruce na mém volantu* vyvolává: kontakt, konflikt, tělesnost, intimitu, naléhavost. Autorky správně interpretovaly stimul jako nonverbální komunikační událost: šestý princip v jejich eseji zní: „Sdílení – cítím-li lehké mrazení v zádech já, chci, abyste ho cítili i vy.“ V sedmém principu lyriky pojaly autorky stimul jako metaforu partnerského vztahu a napsaly: „Lásky a nenávisti – mají k sobě neuvěřitelně blízko.“ Je myslím pochopitelné, že i kolektivní malba této skupiny, stylově velmi jednotná, je rovněž metaforou mezilidského vztahu; biblická symbolika jablka a hada není ilustrací textu, nýbrž odkazuje k motivu svádění a lásky.



Obr. 34: Kolektivní malba vytvořená během kolektivního psaní eseje *Co je podstatou lyriky*.

15) Studentský kolektivní text *Co je podstatou lyriky* vytvořený za 40 minut v kurzu na VŠ.

**Využití cvičení:**

K psaní lyriky a neliterárních žánrů se kombinace kolektivních technik osvědčila. Pro tvorbu příběhu kolektivní psaní a malba příliš vhodné nejsou, ale úspěšné sepsání uspokojivého příběhu lze podpořit počáteční domluvou dějové osnovy. Srovnání verbálních a nonverbálních výtvarů využijeme k odhalení „předností“ různých tvůrčích postupů. Zatímco text je možno následně upravovat a precizovat, výtvarné dílo již zpravidla tak snadno upravovat nelze: přemalovaný motiv odkrýt nejde, odseknutý kus dřeva se do sochy nevsadí. Na analýze maleb a kreseb žáků a studentů lze velmi dobře sledovat stylotvorné postupy a ukázat, jak je kooperativní empatie významná pro výsledný artefakt.

Obrázek tří fází kolektivní malby z jiného projektu ukazuje narušení stylu od třetí fáze:



Obr. 35: Mořská panna - 1. fáze

Mořská panna - 3. fáze

Mořská panna - definitivní

Pokud můžeme vznik malby průběžně fotografovat nebo filmovat, můžeme po dodatečném rozfázování odhalit místo, kde případně došlo ke zlomu stylu, k porušení kooperativních maxim, ke vniknutí možná rušivých, destabilizujících prvků. To se děje zvláště u maleb vytvářených větším počtem autorů (např. ukázka malby „Mořská panna“).

Psaní příběhu reflektovaly studentky následovně:

*Psát epický příběh jako kolektivní text mi moc nešlo. Tím, že můžu napsat jen jedno souvětí, nemůžu určit, jak se bude příběh odvíjet dál, ale jen to naznačím. Ostatní si můj náznak mohou vysvětlit jinak. Pokaždé, když se ke mně papír dostane, musím svou představu změnit. Ruší mě to zvláště tehdy, když nový postup není lepší než předchozí. Mám pak pocit, že mi to ostatní kazí. (Hana T.)*

*Psal se mi dobře proto, že jsem mohla navazovat na holky a nemusela „tvořit“ celý příběh, ale hlavně proto, že bylo zajímavé pozorovat, co napadá ostatní. Jejich výrazový rejstřík je jiný, takže jsem se snažila tomu připodobnit ten svůj, aby byl příběh ucelenější. Co se týče obrázku,*

*zpočátku jsem se snažila kreslit podle děje příběhu, pak jsem už jen volně navazovala na to, co nakreslily holky a co mě v tu chvíli napadlo. (Terezie S.)*

*Občas obrázek korespondoval s myšlenkou v textu či na ni navazoval (např. při přemýšlení, kam ukrýt mrtvé tělo vznikl obrázek cesty do lesa). (Reflexe studentky M. S.)*

Diskuse nad díly umožní pak rozvíjet další interdisciplinární souvislosti podle potřeb a odborností pedagoga. Psaní kolektivního textu literární povahy lze také využít k nácviku speciálních textotvorných dovedností, například k nácviku tvorby pointy příběhu či básně na pokyn pedagoga v libovolném okamžiku psaní. Instrukce pro kolektivní texty mohou obsahovat zadání k nácviku argumentace, k nácviku různých větných struktur, k využívání lexika různých sémantických okruhů ve výuce cizích jazyků apod.

### 2.3.23—Projekt Akademické psaní aneb Příprava na tvorbu odborného textu

Rozvoji speciální textové kompetence zaměřené na tvorbu odborného textu v akademickém prostředí je třeba věnovat se dlouhodobě a soustavně. Projekt Akademické psaní nabízí ověřený soubor cvičení k nácviku textové kompetence v kurzu. Kurz má charakter workshopu, kde jsou v bezpečném prostředí simulovány hlavní kroky přípravy a realizace badatelského projektu, přesněji jeho textotvorné části. **Cílem projektu** je naučit účastníky kurzu vymyslet a zformulovat téma svého bádání, promyslet jeho strukturu v podobě hypotézy a osnovy budoucího textu, promyslet časový plán a náročnost, umět utřídit a zpracovat sesbíraný materiál, nastartovat se a dovést vlastní poznání do podoby srozumitelného, úspěšně interagujícího odborného textu. K tomu slouží také různá cvičení na odblokování, na hledání nových podnětů a perspektiv, na korekturu, přeformulování a optimalizaci textu, případně na nácvik odborného stylu dané disciplíny. Podle možností bývají textotvorná cvičení doplněna cvičeními na uvolnění, na reflexi emocí a postojů k vlastní práci, stylizačními cvičeními, rešeršními technikami práce s odbornou literaturou apod. **Studenti se učí** rozmanitým pracovními strategiím, jejich osvojování průběžně reflektují a vytvářejí tak sami sobě zpětnou vazbu o úspěšnosti svého učení. Protože tvorbu odborného textu v celé jeho badatelské komplexnosti lze považovat za řešení složitého souboru problémových situací, k jejichž vyřešení je zapotřebí kombinace algoritimizovaných a kreativních postupů a strategií, lze říci, že studující si osvojují strategie tvořivého myšlení a jednání vůbec. Naučené strategie jednání, ať už je jejich cílem tvorba správně formulované definice, úspěšné získání informace, kooperace s kolegy nebo přepracování textu, student začlení do svých studijních a pracovních dovedností a dokáže je podle potřeby v přiměřené míře přenést na řešení nové problémové situace mimo prostor kurzu.

V první fázi workshopu je třeba studenty senzibilizovat na nácvik odborného psaní. Pro rozepsání lze použít **akrostich**, jímž mají studenti vyjádřit své momentální rozpoložení; kolega v kurzu pak má ze slov vytvořených k písmenům slova S-T-A-R-T přeformulovat dané poznání do jediné věty a sdělit ho ostatním; studenti se tak hned od začátku učí kon-

denzované parafrázi. — Stejně cvičení uloží lektor na konci kurzu (akrostich o třech slovech k písmenům C-Í-L), řešení lze předčítat.

**Ukázky** úvodního a závěrečného akrostichu první lekce (Barbora S., 2009):

**Akrostich I.**

*Snad se i trochu bojím  
Taky jsem plná očekávání  
Ale nevím, co mám vlastně čekat  
Rozličné představy se mi honí hlavou  
Třeba to bude zábava*

**Akrostich II.**

*Cítím se uvolněně, po napětí ani památky  
Inspirace pomalu přichází, mám chuť začít psát  
Líbilo se mi, jak příjemně jsme strávili dopoledne*

Senzibilizaci také slouží **automatické texty** na téma *Proč se učit na vysoké škole psát*, případně *O čem bych chtěl(a) psát*. Diskusi k prvnímu tématu směřuje lektor po napsání krátkého automatického textu k pojmenování smysluplných důvodů, jako je rozvoj stylizačních dovedností, rozvoj schopnosti vyjádřit své poznatky, resp. přesvědčit o něčem čtenáře, rozvoj myšlení, rozvoj sebeučení a sebepoznání, naučit se užívat žánry odborné komunikace atp. Diskuse o druhém tématu směřujeme k odhalení osobní motivace a preferencí pisatele; student, který by podle automatického textu nejraději psal povídky, básně nebo scénáře, bude muset k psaní odborného textu soustředit větší úsilí.

Vhodným tréninkem kreativity je krátký **brainstorming**. Nejprve účastníkům vysvětlíme pravidla (každý nahlas navrhuje libovolná řešení společně zadaného problému, žádný návrh se nekritizuje, všechny návrhy se zaznamenávají, ze shromážděných návrhů se po skončení brainstormingového sezení v užším kruhu vyberou použitelné návrhy pro praxi); pak je vhodné zařadit **rozcvičku**, např. k čemu všemu lze použít nějaký předmět ve třídě. V kurzu akademického psaní dále brainstormingem zjišťujeme, co potřebujeme znát pro úspěšné plánování vědeckého projektu. Studenti jmenují skutečnosti, které je dobré vědět, než se autor pustí do přípravy psaní. Do výsledné množiny nejdůležitějších momentů patří:

1. téma;
2. výstup z projektu – zda bude výstupem mluvený nebo tištěný text, pak musíme znát žánr předpokládaného textu, textový rozsah práce;
3. termín ukončení projektu – pouštíme se zpravidla do projektu, na který máme reálně dostatek času;
4. materiální vybavení – existující a potřebné technické vybavení, dostupnost zdrojů, knihoven, nalezišť, laboratoří, předpokládané náklady;
5. spolupracovníci, konzultanti – jejich dostupnost, vlastnosti, nároky, možnosti;



6. odměna – honorář, absolvování kurzu, diplom, vnitřní uspokojení z tvůrčí práce;
7. psychosomatické podmínky – odpovídající zdravotní stav, vztah k projektu.

### Ukázka studentské reflexe brainstormingu:

*Mnohem lepší varianta automatického textu – myšlenky si značíme jen heslovitě, takže teprve u brainstormingu jsou nápady „automatické“. Z mnoha slov, která nás k tématu napadnou, si pak lépe vybereme osnovu, kterou se budeme při psaní řídit. (Barbora P., 2009)*

K vlastnímu hledání tématu slouží technika mindmappingu. **Mindmapping** dnes mnozí studenti znají a používají správně k zaznamenání toho, co k danému problému obsahuje jejich vědomí. Inovace metody pro kurz akademického psaní spočívá v tom, že své nápady zaznamenávají heslovitě po jednom na malé kartičky. Jakoby od nuly, z prázdného papíru se postupně vynořují konkrétní drobné útržky vědění, pojmy, jména, problémy, otázky, které pak v dalších fázích pisatelé třídí, přeskupují a řadí. Práci s kartičkami mindmappingu lze fázovat do pěti kroků následovně:

1. sepište náměty, motivy, myšlenky, nápady k potenciálním tématům své vědecké práce;
2. seřaďte výpisky do tematických okruhů a uvědomte si vztahy mezi nimi;
3. vyberte tematické okruhy s pozitivní stimulací, seřaďte je podle toho, jak se vám líbí;
4. vyberte dva okruhy a jejich téma formulujete jako sousloví či větu;
5. vyberte si téma, o kterém budete moci pojednat jako o vědeckém, odborném, badatelském problému.

**Ukázka** mindmappingu Ingrid Ch. přeneseného do elektronické podoby, kartičky v pěti řadách:

<b>2. světová válka</b>	<b>Koncentrační tábory</b>	Zobrazení lidského utrpení v literatuře			
Česká literatura	<b>Arnošt Lustig</b>	Ženské hrdinky	Prostitutky	Krása	Duše Strach Nedůvěra Zlo
Kontrasty	Smrt x život	<b>Nacisté x Židé</b>	Zabíjení x zabítí		
<b>Krásné zelené oči</b>	Hrdinka Kůstka				
<b>Čas a jeho vliv na člověka</b>	<b>Časové roviny</b>	<b>Mínulost Přítomnost Budoucnost</b>	Život v koncentračním táboře	Život po válce	

Název mé práce je Kategorie času v Lustigově románu *Krásné zelené oči*. (Ingrid Ch., 2009.)

Jiná studentka v reflexi zdůrazňuje asociační charakter mindmappingu:

*Myšlenková mapa se nejlépe tvoří z pojmů, které vznikly metodou brainstormingu. Ty je třeba srovnat, najít souvislosti a vyřadit nepotřebná slova, nejlépe graficky, s poznámkami a nadpisy. Bez brainstormingu a myšlenkové mapy se člověk neobejde, už když tvoří osnovu. (Barbora P., 2009.)*

Nalezené téma je třeba rozpracovávat, tříbit, prohlubovat, vnitřně strukturovat. K tomu slouží samozřejmě vlastní výzkum v rozmanitých formách, již v kurzu ovšem můžeme využít cvičení, která nás asociačními postupy dovedou k motivům, které se snažíme využít jako podněty k dalšímu uvažování o tématu a jeho částech. Takto lze použít **abecedář** (viz § 2.3.4), který jedna studentka zhodnotila následovně: „Nejlepší způsob, jak nezůstat u obvyklých pojmů; vymyšlení dalších slov nás donutí hledat v okrajových nebo skoro nesouvisejících oblastech. Pak také zjistíme, které téma se vrací nejčastěji, jaký okruh nás zajímá nejvíce“ (Barbora P., 2009). Jiná studentka k abecedáři poznamenala: „V abecedáři se mi objevilo mnoho pojmů, které mi předtím vůbec nepřišly na mysl. Pomohl mi konkretizovat široké téma a objevit vlastně nové. Jde o zajímavou formu mindmappingu“ (Marie B., 2009).

Motivační roli může plnit cvičení **Pro a proti**. Jde o soupis argumentů, proč práci na dané téma psát, respektive jaké problémy se staví do cesty. Protiargumenty se pak snažíme obrátit ve svůj prospěch. Přijdeme-li však při analýze protiargumentů na to, že nevýhod je neúměrně mnoho a že jsou nepřekonatelné, je to příležitost včas hledat jiné téma. Význam cvičení naznačuje reflexe jedné z účastnic kurzu:

*Je velice důležité uvědomit si, kolik sil bude muset člověk vynaložit, na co se má tedy připravit a na co si dát pozor. Kdybych si právě toto více uvědomila, pravděpodobně by má práce dopadla alespoň trochu lépe. Jako negativum jsem uvedla, že k tomuto tématu neexistuje mnoho dostupné sekundární literatury. Neuvědomila jsem si ale, že to bude tak zásadní problém a že bez oné literatury z mé práce zbude pouhá kostra potenciálně zajímavého tématu, v této podobě prostých myšlenek ovšem naprosto bez užitku. (Marie B., 2009.)*

Další podnětné motivy můžeme vytěžit z koluujícího zápisníku (viz § 2.3.10), ze hry na knižní tituly a z výtvarných aktivit.

Podstatou **hry na knižní tituly** je skutečnost, že název knihy funguje jako maják, má přitáhnout čtenářovu pozornost. Autoři a nakladatelé volí různé přesvědčovací strategie, jak upoutat okruh svých čtenářů. Jinak se bude téma nabízet dětem, jinak rodičům, jinak zájmovým skupinám, jinak specialistům. Studenti proto vymýšlejí rozmanité názvy coby titul knihy popularizující jejich téma. Právnícké téma o výherních hracích přístrojích („VHP“) dostalo rozmanité podoby od přesného odborného vyjádření po titul populární příručky pro veřejnost:

*Právní aspekty výherních hracích přístrojů.  
VHP v lesku právních předpisů.  
Když se řekne VHP.*

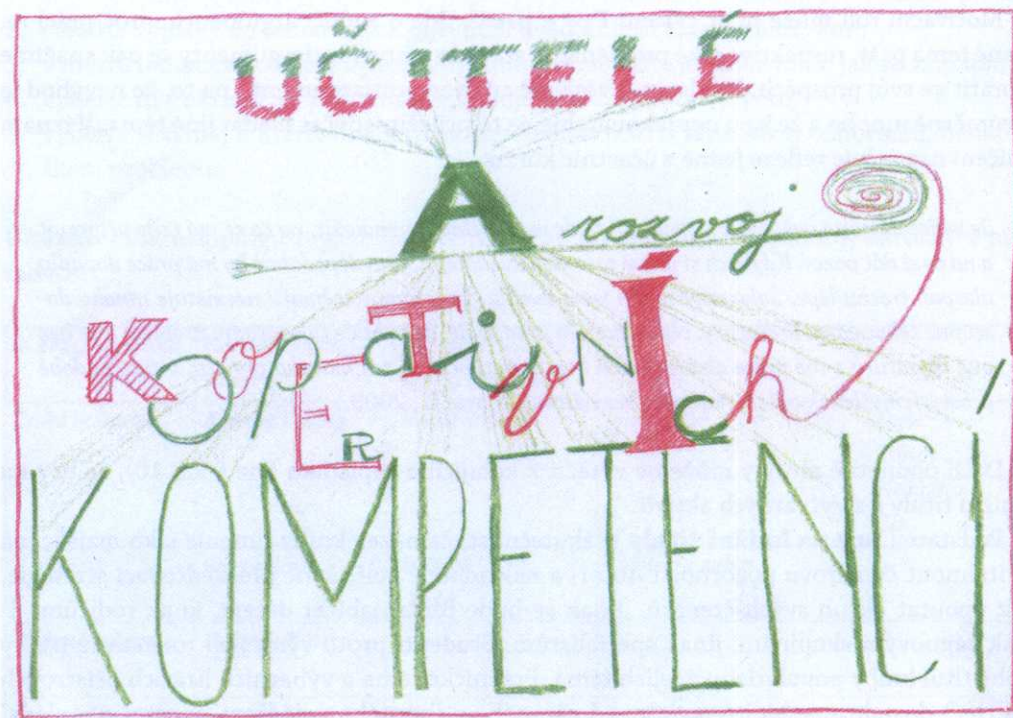
*Kdo si hraje, někdy i zlobí aneb VHP v lesku právních předpisů.*

*Neostře sledované VHP.*

*Tisíc a jedna rada pro hráče i nehráče. (Petr K., 2003.)*

Poslední dva návrhy obsahují vědomé aluze na literární texty v českém prostředí známé (název *Ostře sledované vlaky* má novela Bohumila Hrabala). Autor pracuje se sémantickým poselstvím tak, aby upoutal určitý čtenářský okruh (sousloví „tisíc a jedna“ je nejen aluzí na orientální pohádky, symbolizuje rovněž moudrost a asociuje nekonečné množství nápadů, nevyčerpatelnou studnici rad v dané knize).

První výtvarnou aktivitou v mých kursech akademického psaní je barevné ztvárnění klíčového slova. Mohli bychom říci, že jde o metaforické vyjádření autorových představ o tématu barvami. Zní to sice neobvykle, ale i pro své literární nebo odborné téma můžeme najít barvu, která by ho nejlépe charakterizovala. Úkol zadáváme slovy *Jakou barvu nebo barvy by mělo mít vaše téma? Napište své téma (či klíčové slovo svého tématu) vybranou barvou.* Barevná transpozice je vlastně nepřímým pojmenováním, touto oklikou se ovšem o tématu můžeme dozvědět něco podstatného.

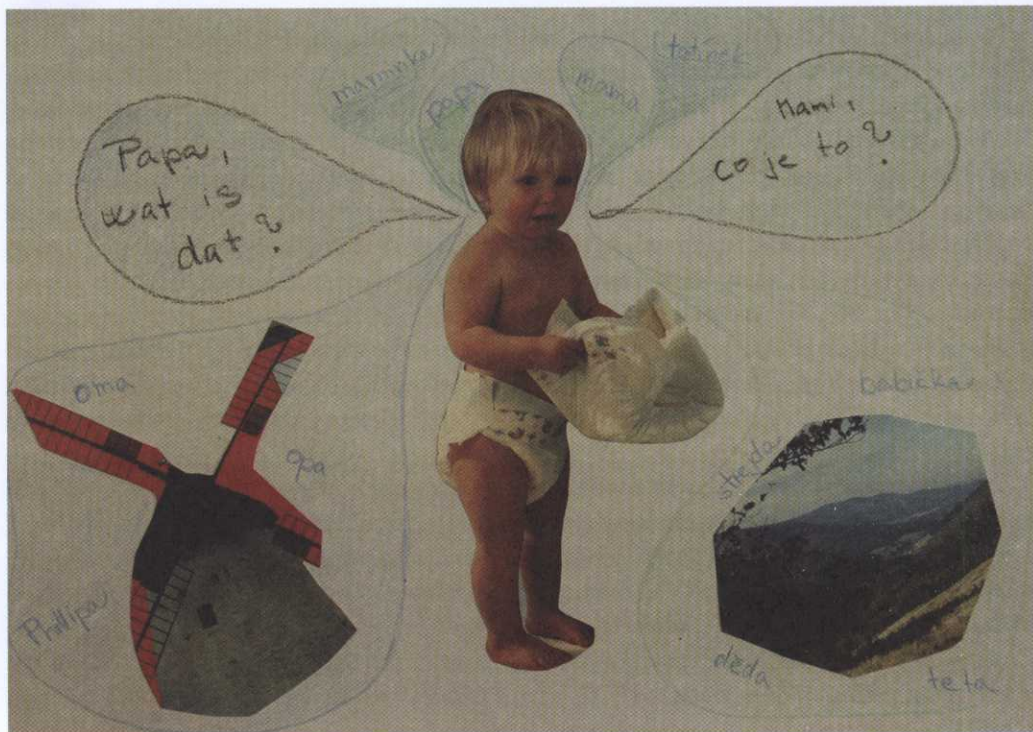


Obr. 36: Klíčové slovo v barvách (Karla B., 2004).

Pro klíčové slovo *vyučování*, resp. *výuka* volí frekventanti nejčastěji duhu – metaforu rozmanitosti a pestrosti didaktických metod; zvolit jen jednu barvu by znamenalo jednostrannost ve výuce. Pro téma *Učitelé a rozvoj kooperativních kompetencí* použila jedna studentka červenou a zelenou barvu. Červenou charakterizovala jako typicky učitelskou barvu, zelená symbolizuje novátorství, ve spojení se slovem „kompetence“ i naději, že její rozvoj uplatní učitel pro sebe i své okolí. Některá slova jsou psána jednou barvou, jiná oběma, jinde se střídají zelená a červená písmena různých typů; takovým rozmanitě typografickým pojetím slova „kooperativních“ symbolizuje autorka očekávanou rozmanitost ve způsobech kooperace (srov. Obr. 36). Konkrétní řešení tohoto úkolu ukázalo, že autorka si již v přípravné fázi uvědomuje některé skutečnosti, se kterými bude muset ve svém výzkumu počítat, kterými se bude muset zabývat: setká se pravděpodobně s velkou škálou forem a pojetí spolupráce, bude muset pozorně vymezit pojem kompetence, pro některé jevy možná nebude snadné nalézt přesné ohraničení atd.

Také **ilustrace**, **plastika** nebo **model** fungují jako obrazné ztvárnění tématu. Od výtvarného ztvárnění písmene nebo slova je pouze krok k obraznému a barevnému vyjádření myšlenky. I ke svému tématu po chvíli přemýšlení nalezneme předmět či obraz, který by ho mohl ilustrovat. Vytváříme tak vlastně neverbální výtvarnou metaforu tématu. – K takové úvaze vedu studenty v kursu, kde se pomocí ilustrací, modelů a barevných transpozic pokoušíme obrazně vyjádřit vlastnosti tématu jejich písemné práce jinak než slovně. Různými výtvarnými technikami pak studenti „ilustrují“ téma svých textů. Někteří využijí běžnou symboliku barev, např. černá symbolizuje „serióznost, řád, pravidla“, duhové spektrum je výrazem tvořivosti přítomné v tématu, křehký konstrukční materiál trojrozměrného modelu naznačuje „míru stability a křehkost“ tématu apod. Mnohem důležitější je ovšem vlastní autorská interpretace, reflexe vytvořeného artefaktu, jeho subjektivně chápaná a pojímaná barevnost, ev. plastičnost. Slovní komentář výtvarného dílka je pro další práci s tématem nezbytný, teprve díky reflexím jsou zviditelněny tematické souvislosti textu s výtvarným dílem.

Často vznikají obrázky technikou **koláže**. Protože nejde o tradiční ilustrace, autoři do nich spontánně vpisují důležité pojmy, klíčová slova, typická slovní spojení. Například k tématu *Bilingvismus* vytvořila autorka koláž s českými i nizozemskými výrazy kolem centrální postavy batolete. Celá práce ji přivedla k uvědomění, že dítě velmi dobře rozeznává, jakým jazykem může s osobami v celé velké rodině mluvit.

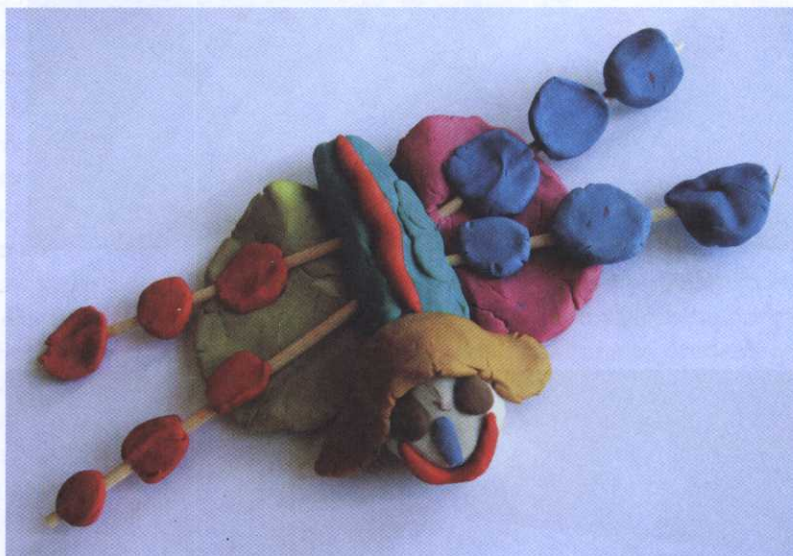


Obr. 37: Koláž Kamily P. Bilingvismus (2004).

Následuje komentář koláže Bilingvismus:

**Středem všeho dění je dítě. Dítě mluví. Toto dítě mluví dvěma jazyky.** Nizozemštinu se učí od otce, a proto se ho ptá slovy: „Papá, wat is dat?“ (česky: Tati, co je to?). S maminkou holčička mluví česky, a proto ji v případě zájmu oslovuje: „Mami, co je to?“ Ale někdy se stane, že mluví i na českou maminku, jako by to byla holandská „mama“ nebo naopak na holandského papá spustí češtinu. Holčička totiž dobře ví, že jí oba rozumějí (tato dvojjazyčnost rodičů je na obrázku zobrazena dvěma barvami – zelenou a modrou, které se prostupují). Bubliny se slovy mama, papá, maminka, tatínek jsou umístěny nad hlavou dítěte, nezapadají tedy čistě ani ke kultuře holandské (nalevo od dítěte), ani k české (napravo). Jindy dítě používá jen nizozemštinu a tímto jazykem se obrací na nizozemské mluvčí, používá ho v situacích spojených s nizozemskou kulturou, což symbolizují nizozemská slova oma a opa (= babička a dědeček) obklopující holandský větrný mlýn – i když ty holandské mlýny vypadají trochu jinak; navíc je vše spojené s Nizozemím vybarveno modře. Na druhé straně obrázku („zelená sekce“) jsou zobrazeny situace, kdy dítě mluví česky – bývá to většinou v České republice (že vidíte Českou republiku, poznáte podle kopců, protože ty byste v Nizozemí, jak sám název napovídá, hledali marně). Dítě česky komunikuje s lidmi, které má spojeny s českou kulturou, s českým jazykem: babička, děda, teta, strejda atd. (Kamila P., 2004.)

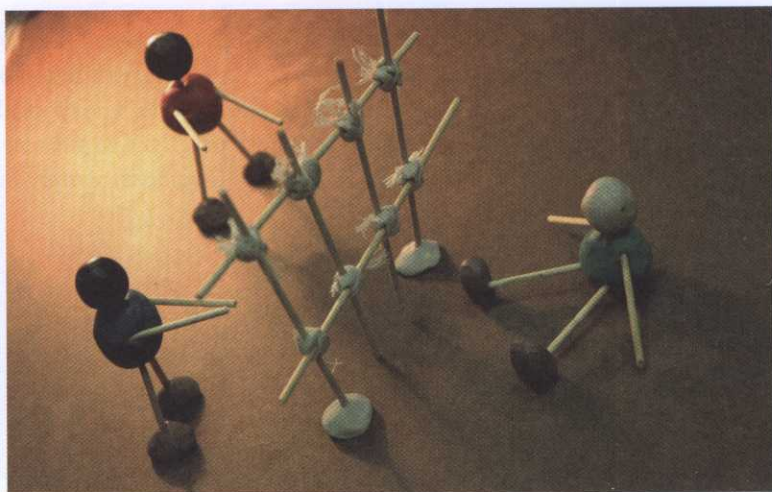
Jako subjektivní metafora tématu připravovaného textu může posloužit i **plastika** nebo **objekt**. K chystané seminární práci zkoumající tvorbu exilové filmařky Evy Houdové vymodelovala autorka barevně pestrou plastiku fantastického motýla s lidskou hlavou jako metaforu optimistické povahy české dokumentaristky. Při práci si údajně uvědomila, že E. Houdová navzdory svým životním osudům rozdává lidem radost, vymodelovala tedy motýlovi tvář i s úsměvem.



Obr. 38: Motýlí plastika Jitky O. k práci o filmařce Evě Houdové (2008).

Autorská reflexe výtvarného artefaktu je nejpřínosnější, jestliže autora utvrdí ve zvolených myšlenkových (kompozičních, textotvorných, badatelských) postupech, souzní s jeho cíli a postoji, nebo oblasti jeho zkoumání koriguje, poskytuje podněty k novým úvahám, k novým úhlům pohledu na zvolené téma. – Hliněná miska jako obraz prostoty, jednoduchosti, přirozenosti a účelnosti nese v sobě atributy, které autorka, literární historička, nachází na zkoumaných nábožensky vzdělávacích textech, určených v 16.–18. století lidovému příjemci.

**Model tématu** lze vytvořit i ve společenských vědách. Studentka, která psala odbornou práci na téma *Portréty vybraných českých odbojových protektorátních žurnalistů*, vymodelovala skupinu figurek, kterou rozdělila modelem mřížze. K výtvarné činnosti poznamenala: „Hlavní těžiště vidím v komentářích ostatních kolegů. Když procházeli kolem a pozorovali moji práci, říkali, co jim připomíná a co je při pohledu na ni napadá. Padlo několik konstruktivních poznámek. Např. při vytváření figurky, sedící za mřížemi, a dalších dvou, které stojí před mřížemi, se kolegové ptali, které figurky symbolizují odbojáře a které kolaboranty – paralelně s tím mě tedy napadlo, že musím ve své práci zmínit, jak skončilo věznění odbojářů, ale i jak to nakonec dopadlo s kolaboranty, jestli byli věznění, souzeni apod.“ – Tato reflexe přivedla autorku k potřebě věnovat se přesněji, hlouběji kontextovému zakotvení tématu, a protože práce teprve vznikala, bylo možno do osnovy přidat další body a provést patřičný výzkum.



Obr. 39: Model vězňených žurnalistů (Jana P., 2004).



Obr. 40 + 41: Manipulace s plastikami Martiny H. k práci Zprostředkování expozice  
Krása středověké plastiky v Muzeu Vysočiny v Jihlavě, 2010.

Model vytvořený k tématu také umožňuje názornou manipulaci s objekty. Například k odborné práci, jejímž hlavním cílem je vytvoření „brožury, fungující jako samoobslužný interaktivní materiál provázející expozici Krása středověké plastiky v Muzeu Vysočiny v Jihlavě a propojující tuto expozici s procházkou městem a návštěvou významných kostelů Jihlavy s gotickou sochařskou výzdobou“, brožury pro žáky, učitele i rodiče, vymodelovala autorka figurky a rozestavěla je kolem modelů soch jako nepozorné diváky s odlišnými vědomostmi a zájmem o umění (srov. Obr. 40, foto M. Havlová). Ideální situaci představuje Obr. 41, kde jsou všichni návštěvníci galerie soustředěni kolem exponátů a zaujatě je pozorují. Výsledek manipulace s modelem dává jasný signál: je třeba se při vytváření brožury zaměřit na konkrétního laického příjemce a tomu podřídíť veškerou textotvornou strategii.

Výsledky předcházejících cvičení na sběr námětů a podnětů zapracují autoři do svých plánů a vytvoří první verzi **hypotézy** a první verzi **osnovy**. Učí se při tom přesně a srozumitelně formulovat předpokládaný cíl své práce, pojmenovat pracovní metody a prostředky, popsat charakteristiky výstupu, eventuelně očekávaný přínos svého badatelského projektu. Někdy je užitečné informovat v hypotéze o stávajícím stupni vědeckého poznání vybrané tematické oblasti, resp. o kontextu, do něž se práce hodlá zařadit. Studenti se cvičí v používání odborného jazykového stylu, učí se zacházet s pojmovým aparátem. Jednotlivé návrhy hypotézy a osnovy si studenti vzájemně oponují a jsou vedeni k potřebě vypracovat co nepřesnější, nejpodrobnější osnovu.

Ukázka dvou verzí osnovy k tématu *Charakteristické rysy renesanční architektury v kontextu ostatních oblastí výtvarného umění* (Barbora S., 2009):

#### **Osnova (1. verze):**

1. *Vznik renesance v Itálii na pozadí společenské situace, její vztah ke gotice a periodizace renesančního umění*
2. *Obecné znaky renesanční architektury*
3. *Konkrétní stavby se zaměřením na prvky ostatních uměleckých odvětví*
4. *Kultura bydlení a vnitřní prostory*
5. *Teoretické práce o architektuře tohoto období*
6. *Vliv italské renesance na soudobou Evropu, na nastupující baroko a další umělecké styly*

Hodnocení: *Podle Jany byla tato verze osnovy dostatečná, ale já jsem ji vnímala spíše jako první pokus o vytvoření struktury práce. Při rozhovoru s ní jsem si uvědomila, že by bylo vhodné seřadit jednotlivé body jinak, a některé body jsem rozdělila ještě do podúrovní.*

#### **2. verze osnovy:**

1. *Úvod – vymezení cílů práce*
2. *Vznik renesance v Itálii na pozadí společenské situace, její vztah ke gotice a periodizace renesančního umění*
3. *Teoretické práce o architektuře tohoto období*
  - a. *Vitruviův traktát – Deset knih o architektuře*
  - b. *L. B. Alberti – Deset knih o stavitelství*



- c. *Vignola – Pravidla pěti řádů*
- d. *A. Palladio – Čtyři knihy o architektuře*
4. *Obecné znaky renesanční architektury*
5. *Konkrétní stavby se zaměřením na prvky ostatních uměleckých odvětví*
  - a. *Florence*
    - i. *Sírotčinec Ospedale degli innocenti*
    - ii. *Santa Maria del Fiore*
    - iii. *Hrobka Medičejů*
    - iv. *Kaple Pazziů*
    - v. *Palác Rucellai*
  - b. *Řím*
    - i. *San Pietro in Montorio*
    - ii. *Novostavba chrámu sv. Petra*
    - iii. *Kostel Il Gesú*
    - iv. *Urbanistické řešení náměstí kapitolu*
  - c. *Benátky*
    - i. *San Giorgio Maggiore*
    - ii. *Dóžecí palác*
    - iii. *Knihovna sv. Marka*
    - iv. *Il Redentore*
6. *Kultura bydlení a vnitřní prostory*
  - a. *Interiér vily (důraz hlavně na nábytek)*
  - b. *Interiér sakrálních staveb*
7. *Vliv italské renesance na soudobou Evropu, na nastupující baroko a další umělecké styly*
8. *Závěr – souhrn dílčích shrnutí*

Hodnocení: *Takto vypadala konečná verze osnovy, která se stala základem mé práce.*

*Přesvědčila jsem se, že čím větší práci si dám s promyšlením osnovy, tím jednodušší pak bude samotné psaní. Osnovy jsem psávala i dříve, ale nikdy ne tak detailní. (Barbora S., 2009.)*

**Nácvik definice** provádíme dvojnásobným způsobem: definice výčtem čili v tabulkové podobě a definice jako souvislý text v dvojlenných větách. Ta zpravidla obsahuje řadu plnovýznamových sloves a je v humanitních vědách běžnější. K nácviku obou způsobů můžeme použít dva postupy. K definici se snadno přiblížíme metodou mindmappingu, kdy jednotlivé charakteristiky heslovitě zapisujeme na kartičky; z nich pak vybereme podstatné rysy definovaného jevu, seřadíme je podle důležitosti a sestavíme definici do tabulky nebo do textu, začínajícího slovy „X definujeme jako:“, „Y je:“ apod. Je třeba dodržet ve výčtu správné gramatické tvary. Následující ukázkou definice výčtem vytvořila studentka v kurzu pouze na základě práce s vlastním mindmappingem.

*Tvůrčí psaní se věnuje:*

- *teoretické přípravě a názornému nácviku psaní odborných textů*
- *rozdílu mezi vědeckými a nevědeckými texty*

- rozdílu mezi dobře napsaným a špatně napsaným textem
- tvorbě textů
- experimentům s textem
- rozvoji slovní zásoby (Petra J., 2010).

K nácvičku definice lze také použít postupu kondenzace a parafráze jako shrnutí rozsáhlejšího textu, který shodně předložíme všem účastníkům kurzu. Porovnáním výsledků shrnutí můžeme v kurzu demonstrovat, jak každý vybíráme z informací to, co se nám pro daný okamžik jeví podstatné, a jak rozmanitě mohou být stejné výchozí informace „zpracovávány“. Ukázky jsou výsledkem shrnutí popularizačního textu o tvůrčím psaní (z r. 2005) v délce asi dvou tisíc znaků a dokládají rozdílný přístup laika a didakticky školené pisatelky, která do shrnutí správně začleňuje terminologii oboru (*klíčová kompetence, problémová situace* aj.):

### **Tvůrčí psaní**

*Tvůrčí psaní je interdisciplinární obor, který rozvíjí tvůrčí myšlení a řešení problémů. Na vysoké škole by mělo rozvíjet dovednost psát srozumitelné a po všech stránkách správné odborné texty. Díky mnoha metodám z různých oborů se stávají postupy tvorby odborných textů automatickými, a ulehčují tak pisateli práci. Tvůrčí psaní se může používat i při potřebě nácvičku literárních textů. Kurzy tvůrčího psaní mohou pomoci rozvíjet práci v týmu, a tak poskytují okamžitou zpětnou vazbu. A rozvíjí schopnost kooperace ve skupině. (Zdeňka O., 2010.)*

### **Tvůrčí psaní**

*Jedná se o vědní obor, který popisuje, jakými tvůrčími metodami lze u studujícího rozvíjet kompetenci psát smysluplné, funkčně adekvátní texty. Jedná se o klíčovou kompetenci absolventa VŠ. Tvůrčí psaní je tedy interdisciplinární obor, který se uplatňuje ve všech oborech. Jde o řízený proces s jasnými cíli. Rozvíjí schopnosti a klíčové kompetence myšlenkově řešit problémové situace samostatně nebo ve spolupráci. Posiluje pocit sebejistoty, sebedůvěry. (Petra J., 2010.)*

Kurzy zaměřené takto didakticky na rozvoj textotvorných dovedností a strategií kreativního myšlení je vhodné zakončovat reflexí, při níž si účastníci uvědomí nově nabyté poznatky a dílčí dovednosti a zhodnotí výsledek svého učení. Podle vzoru Christy Rothové používám cvičení nazvané **balení kufru**:<sup>16</sup> účastníci jako před odjezdem na dlouhou cestu sepisují, co si odnášejí z kurzu, co pro ně bude nadále potřebné (tvůrčí strategie a metody, poznatky aj.) a co zde zanechají jako neužitečnou zátěž (blokady, obavy, špatné pracovní návyky a postupy apod.). Balení kufru slouží pro lektora jako zpětná vazba jeho pedagogického působení v kurzu.

16) V originále „Koffer packen“; srov. studii Christy Rothové *Wissenschaftliches Schreiben lernen in und mit der Gruppe*, in Kruse – Jakobs – Ruhmann, 1999: 135–146.

**Ukázka:**

*Podobný typ seminářů [...] nabízí možnost pozastavit se nad jednotlivými fázemi přípravy tvorby textu – od uvědomění si samotného procesu výběru tématu přes specifikaci tématu až po psaní textu a jeho revizi. [...] Důkladné nahlédnutí do procesu tvorby odborného textu nám může do budoucna usnadnit přípravu a psaní. Ovšem význam odborného psaní přerůstá dál, za hranice úspěšného zvládnutí seminární práce, proces psaní nás učí strukturovaně myslet, nutí nás klást si otázky a následně na ně odpovídat, argumentovat. (Lucie S., 2010.)*

**2.3.24—Pracovní deník autora**

Pracovní deník jednotlivce slouží jako systematická sběrna vlastních textů a jejich fragmentů a reflexe vlastních činností, textů, prožitků a sebeučení. Obsahuje nejčastěji automatické texty, náčrtky, soupisy argumentů a protiargumentů, fiktivní dopisy, fiktivní dialogy s opONENTY naší práce, monology, osnovy, hypotézy, časové osy, záznamy nápadů a citátů atd. Systematická práce s pracovním deníkem slouží k sebepoznání, sebezdokonalování, jako zásobárna námětů pro další tvorbu, odborné texty a výzkum.

**Ukázka**

studentské reflexe deníku psaného na pokyn pedagoga v průběhu semestru:

*Nikdy jsem si deník nepsala, a proto jsem k tomuto úkolu byla zpočátku skeptická. První dva týdny psaní mě však bavily, deník mi sloužil jako osobní diář, paměť, záznamník citátů z četby i toho, co jsem kde slyšela. Postupem času se však z pravidelných zápisků stávaly nepravidelné, zápisky z jednotlivých dní byly kratší až heslovité, nakonec mé psaní ustalo úplně. Jen občas jsem si zapsala nějaký postřeh, vtipnou historku, citát. Zjistila jsem, že nejsem člověk, kterého by bavilo si pravidelně něco zapisovat, na druhou stranu mi však listování starými záznamy dělá radost. Proto svůj deník modifikuji do občasníku, kam doufám v průběhu doby budou nějaké zápisky přibývat.*

*Deník může být dobrým způsobem, jak se rozepsat. Člověka totiž nebaví psát každý den své rutinní záležitosti, proto by je mohl v rámci deníku obohacovat (začít si vymýšlet). Sice by to byl již deník fiktivní, ale pisatele by možná bavil více. Navíc by zde mohl opominout osobní, intimní stránku, což může být pro některé taky výhodou. (Eva M., 2009.)*

Pracovní deník studenta se může stát podkladem portfolia, které odevzdává jako souhrn svých školních a domácích úkolů, reflexí, protokolů, výzkumů atd. Pro studentské **portfolio** platí následující zásady:

1. Všechny zápisy a záznamy v portfoliu jsou datovány.
2. Záznamy v portfoliu jsou uspořádány do zřetelně oddělených oddílů (např. školní práce – domácí práce – hodnocení práce v semináři – pracovní deník s reflexemi).
3. Obrazová dokumentace, data shromážděná výzkumem, výstupní zprávy a protokoly mohou tvořit samostatné oddíly nebo přílohy.

Někdy bývá portfolio vytvářeno jako elektronický dokument sdílený částečně autorem (studentem) i vyučujícím pedagogem, resp. dalšími studenty kurzu. Pak je třeba jasně definovat práva, pravomoci a role jednotlivých pisatelů a v portfolio odlišit jednotlivé hlasy. Takové portfolio sleduje didakticky možnost ukazovat úspěšná i chybová řešení pracovních úkolů, na nichž se všichni učí.

Individuální uspořádání portfolia je libovolné, např. *A: Pracovní deník; B: Domácí práce; C: Hodnocení práce v semináři*. Dále lze postupovat podle následující struktury:

### **A Pracovní deník**

1. časový plán a jeho průběžné vyhodnocování a další zpřesňující verze;
2. studijní deník – reflexe učeného a naučeného:
  - jaké problémy mám při učení;
  - jaké problémy mám v badatelské činnosti;
  - čemu rozumím a jak, čemu nerozumím a proč;
  - jaké postupy řešení, učení a pracovních postupů konkrétně navrhuji k jednotlivým problémům;
  - s kým se poradím, s kým jsem se radil, jakých rad se mi dostalo, jak je hodnotím
  - co nového jsem se naučil, co nového jsem poznal;
  - čeho se vyvarovat, aby to příště šlo lépe, aby se problémy v učení a bádání neopakovaly;
  - hodnocení spolupráce s kolegy na řešení studijních a badatelských problémů;
  - v čem se zlepšuji, co se mi daří, co se mi líbí na konkrétní fázi práce;
3. kontakty na osoby, instituce, zdroje použitelných informací užitečné pro odbornou práci studenta.

### **B Domácí práce**

1. zadání domácí práce (datum zadání, formulace úkolu, termín dokončení, skutečné datum splnění);
2. plán řešení, očekávané problémy, otázky, potřebné pomůcky, literatura;
3. první varianta hotového textu;
4. další varianty textu s korekturami a vlastními i cizími komentáři;
5. definitivní varianta textu s datem odevzdání;
6. posudek a hodnocení zadavatele.

### **C Hodnocení práce v semináři**

1. hodnocení jednotlivých lekcí, pokud nejsou hodnoceny v bodu A nebo B;
2. celkové hodnocení semináře po jeho skončení:
  - v čem splnil kurz mé očekávání a v čem nikoli, jaké jsou toho pravděpodobné příčiny;
  - co by se mohlo, resp. mělo na kurzu či mém přístupu změnit;
  - co mě v práci těšilo a co nikoli a proč tomu tak bylo;
  - jak mi vyhovuje reflektování úkolů v pracovním deníku;
  - jaké vědomostní poznatky a jaké pracovní kompetence mohu z kurzu přenést do své další práce;

- jak hodnotím svou spolupráci s ostatními účastníky kurzu, s kolika osobami jsem navázal užší pracovní vztah pro budoucí studijní spolupráci;
- jiné připomínky a návrhy.

## 2.4—Závěrečná poznámka

Veškerá cvičení lze obměňovat podle aktuálních potřeb pedagoga a výchovně-vzdělávacích cílů konkrétní lekce. Zadání je vždy nutno přizpůsobit věku pisatelů, úrovni jejich textotvorné kompetence, jejich komunikačním dovednostem a věcným znalostem pojednávaných témat. Zároveň je známo, že co se podaří v jedné skupině, nemusí se v jiné lekci nebo v jiném kurzu setkat se stejným zájmem a porozuměním. Vždy se vyplatí vyzkoušet nové navrhované cvičení na sobě nebo někom blízkém, kdo nám umožní důkladně celý průběh cvičení didakticky reflektovat. Ani časové rozvržení cvičení a projektů se nepodaří pokaždé přesně dodržet, tvořivost totiž nelze programovat jako automatizovaný výrobní proces. Je však dobré být připraven na různé kognitivní a emocionální reakce studentů, a lépe tak zvládnout neočekávaný průběh některé fáze tvorby.