



Literární akademie (Soukromá vysoká škola  
Josefa Škvoreckého) s.r.o.  
Na Pankráci 420/54  
Praha 4

# Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát

Sborník z kolokvia pořádaného Literární akademii  
(Soukromou vysokou školou Josefa Škvoreckého)

Praha 2013



Evropský sociální fond  
Praha a EU – Investujeme do vaší budoucnosti

# **Metody výuky tvůrčího psaní**

## **aneb Jak se v Česku učí psát**

Sborník z kolokvia pořádaného Literární akademií  
(Soukromou vysokou školou Josefa Škvoreckého)

Vydala Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého)  
v rámci grantového projektu OPPA, prioritní osa č. 3  
registrační číslo grantu: CZ.2.17/3.1.00/34436



## OBSAH

*Martin Štoll*

ZASTAVENÍ PO DESETI LETECH / 5

*Zbyněk Fišer*

MOŽNOSTI TVŮRČÍHO PSANÍ V AKADEMICKÉM PROSTŘEDÍ / 7

*Jana Šrámková*

DÍLNA PSANÍ JAKO VĚDECKÁ LABORATOŘ / 18

*Petra Hůlová*

CO DĚLÁ AUTORA ŠPATNÝM PEDAGOGEM / 25

*David Jan Novotný*

PEDAGOGEM NESNADNO A POMALU / 29

*Martin Štoll*

DOKUMENTÁRNÍ FILM SCÉNÁŘ NEPOTŘEBUJE. PROČ TO TEDY UČIT? / 36

*René Nekuda*

RŮZNÉ TYPY AUTORŮ POTŘEBUJÍ RŮZNÉ TYPY CVIČENÍ (A UČITELŮ) / 44

*Jiří Studený*

METODIKA DŮVĚRY. METADOVEDNOSTI V TVŮRČÍM PSANÍ / 49

*Soňa Schneiderová*

TVŮRČÍ VS. VĚDECKÉ PSANÍ (S OHLEDEM NA VÝUKU ODBORNÉHO PSANÍ) / 55

*Radek Malý*

„NEPŘELOŽITELNÁ“ POEZIE V HODINÁCH TVŮRČÍHO PSANÍ / 69

*Jitka Cholastová*

TVŮRČÍ PSANÍ NA UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU  
(SPECIFIKA KURZU PRO SENIORY) / 78

*Daniela Fischerová*

PAPRIČKA S KŘÍDLY ANEB DRAMATURG / 81



## **ZASTAVENÍ PO DESETI LETECH**

*Umělecká vysoká škola Literární akademie, která nese jméno svého patrona Josefa Škvoreckého, byla budována na myšlence výuky tvůrčího psaní na více než jen řemeslné úrovni. Se svým magisterským oborem Tvůrčí psaní a později strukturovaným oborem Tvůrčí psaní a publicistika na bakalářském i magisterském stupni se stala jedinou školou v Česku, která nabídla výuku psaní jako tvůrčího procesu – a ještě na vysokoškolské úrovni.*

*Zakladatelkou metodiky výuky psaní byla na naší škole Alexandra Berková, typický příklad mistra originální autorské dílny. Výuka byla postavena na dialogu s osobnostmi, se kterou bylo možno i nesouhlasit a se kterou bylo možné kout železo tvůrčího procesu, dokud bylo žhavé. Na vějíři tehdejší nabídky se skvěla plejáda originálních osobností současné literatury: Petr Borkovec, Tereza Brdečková, Ivona Březinová, Jiří Dědeček, Daniela Fischerová, Arnošt Goldflam, Vladimír Křivánek, Miroslav Kovářik, Aleš Opekar, Petr Šabach, Jáchym Topol, Milan Uhde, Pavel Verner nebo Michal Viewegh. Bylo zaseto na plodnou úrodu, jak dokládají desítky úspěšných absolventů. Přidanou hodnotu tvořily i mimořádné workshopy Krysztofa Zanussiho, Arnošta Lustiga nebo Josefa Škvoreckého, kdykoliv zavítali do Prahy.*

*Již tehdy škola cítila potřebu odborné reflexe nově zakládaného oboru. V červnu roku 2002 uspořádala konferenci Krok k autorské existenci, kde se většina ze zmiňovaných i mnozí další (Ivan Vyskočil, Přemysl Rut, Jan Vedral, Antonín Přidal, Antonín Moskalyk...) pokusili z různých perspektiv nahlédnout problém výuky tak neuchopitelné činnosti, jakou je psaní. „Nejde tedy o gramotnost, ale o zvláštní druh sluchu, jemuž říkáme literární,“ napsal Škvorecký ve svém příspěvku a pojmenoval výchozí determinantu: pro psaní je kromě znalostí gramatiky a stylistiky potřeba mít ještě nějaké další, múzické schopnosti, které se nedají naučit. Škola je ale může včas podchytit, rozvíjet, kultivovat, anebo také definitivně umrtvit.*

*Od té doby Literární akademie prokázala svoji životaschopnost v mnohých ohledech. Nejen tím, že většina jejích absolventů našla uplatnění v literárním a mediálním provozu na různých pozicích. Nejen tím, že řada z nich si ze školy odnesla i svoji diplomovou práci v podobě vydané knížky (edice Prvotiny). Podstatný byl i posun v personálním rozvoji katedry tvůrčího psaní a v navázání spolupráce studentů s kamennými nakladatelstvími (mj. tvůrčí skupina Hlava nehlava) pod vedením nástupkyně Alexandry Berkové, autorky knih pro děti a mládež Ivony*

*Březinové. Její aktivity, kontakty a důraz na projektovou práci obohatily metodu i o rozměr uplatnění textů na reálném trhu. Pedagogickými stálíci zůstali Petr Borkovec, Jiří Dědeček, Daniela Fischerová, Arnošt Goldflam, Miroslav Kovářík, Petr Šabach a Pavel Verner, nabídku tvůrčích přístupů razantně rozšířili Radka Denmarková, Jan Gogola, Petra Hůlová, Lucie Lomová, Lubomír Martínek, David Jan Novotný, Irena Obermannová, Lenka Procházková nebo Martin Šafránek.*

*Když roku 2010 uběhlo deset let od založení školy, přistoupili jsme k revizi dosažených výsledků a pokusili se učinit další krok v rozvoji. Zhodnotili jsme obory (a to nejen Tvůrčí psaní a publicistiku, ale též obor Komunikace v médiích) a celou koncepci studia jsme posunuli výrazněji k uměleckému typu výuky. Akreditovali jsme nové studijní programy a obory Literární tvorba a Mediální tvorba, čímž jsme v kolonkách vysokoškolských oborů v České republice vytvořili nové položky a opět jsme jako první definovali v našem akademickém prostoru literaturu jako tvorbu, nikoliv jako „jen“ její historii a teorii.*

*Nástupcem Ivony Březinové na pozici vedoucího katedry tvůrčího psaní se stal Radek Malý, držitel dvou cen Magnesia Litera. Pedagogický sbor jsme omladili i začínajícími autory, perspektivními absolventy Janou Šrámkovou a Reném Nekuudou, čímž se portfolio přístupů ještě více rozrůznilo.*

*Škola se začala také soustavněji věnovat odborné reflexi své činnosti a vyhlásila výzkumný záměr Teoretické a historické kontexty umělecké tvorby 2010–2014, v jehož rámci pořádá pravidelná kolokvia a konference (Předpoklady tvorby, 2011; Od (tvůrčího) psaní ke scénickému umění, 2011). Navázala tak na předchozí odborné aktivity, známé veřejnosti zejména dvěma velkými akcemi: Konference o životě a díle Josefa Škvoreckého (2004) a Pražské jaro: literatura-film-média (2008).*

*24. dubna 2012 se naši pedagogové i odborníci z jiných pracovišť (Karlova Univerzita, Masarykova univerzita, Univerzita Pardubice) v návaznosti na tuto tradici rozhodli podělit o své pohledy na to, jak se v Česku učí psát. Kolokvium Metody výuky tvůrčího psaní se konalo symbolicky přesně deset let od prvního pokusu o reflexi této pedagogické a umělecké problematiky a já věřím, že se nejpozději za dalších deset let k tématu vrátíme a že bude opět o čem vášnivě debatovat.*

Doc. MgA. Martin Štoll, Ph.D.  
rektor Literární akademie

# MOŽNOSTI TVŮRČÍHO PSANÍ V AKADEMICKÉM PROSTŘEDÍ

*Zbyněk Fišer*

*Ústav české literatury a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita*

## ÚVODEM

Tvůrčí psaní dnes můžeme charakterizovat jako emancipovaný, interdisciplinárně utvářený vědní obor se všemi požadavky, které jsme na vymezení disciplíny zvyklí klást. Tvůrčí psaní jako vědní obor má vlastní předmět zkoumání, který tvoří především faktory, subjekty, prvky a podoby komunikačního procesu realizovaného prostřednictvím psaných textů, dále zkoumá a formuluje zákonitosti produkce textu, umožňuje na tomto poli experimentovat a formuluje metody práce s textem. Tvůrčí psaní vystupuje také jako aplikovaná disciplína. Časté aplikace různých oblastí tvůrčího psaní v rozmanitých činnostech výzkumu, výchovy, vzdělávání, diagnostiky a terapie však mnohé odborníky uvádějí v nejistotu, k jakému druhu (či oblasti) společenských věd vlastně tvůrčí psaní patří. A v mnohých hlodá otázka, zda vůbec tvůrčí psaní vědeckou disciplínou je.

Tvůrčí psaní se dnes vyučuje na nejedné vysoké škole. Skutečnost, že se vzdělávání v nějakém oboru věnujeme soustavně na školách, ba i na vysokoškolské úrovni, ještě nemusí znamenat, že jde o samostatnou vědu. – „Vždyť je to jen takový výcvik v souboru dovedností jako v autoškole,“ dávají najevo svou skepsi mnozí akademici. „Nejsou ty kurzy tvůrčího psaní jen něco jako keramický kroužek?“ – Protože vzdělanostní společnost založila své pilíře na písmu, textech, jejich tvorbě a uchovávání, je zdatnost číst a psát tradičně součástí základního vzdělávání. Alfabetizace způsobila, že v civilizovaném světě je každý přesvědčen o tom, že psát již umí. A argumentů má po ruce spoustu. Ačkoliv jako žák základní školy v roli nespravedlivě týraného psal jen přísné diktáty a nesrozumitelné jazykové rozbory, přesto zvládl i maturitní písemku. „A diplomku? – tu nám napíše pan Word, paní Wikipedie a eventuálně nějaký ten školitel. Tak k čemu ještě otravovat studenty na vysokých školách kurzy psaní? Že je akademické? To je i kavárna naproti fildě. A vůbec – ze mě Máchu neuděláte, poezii nečtu!“



## **OBECNÉ CHARAKTERISTIKY OBORU**

Tvůrčí psaní prokázalo za více než dvě desítky let existence v českém prostředí svou životaschopnost. Nicméně je stále třeba reflexe a sebereflexe, aby bylo oborem živým, přínosným a obohacujícím.

Tvůrčí psaní zde představím ve dvou bodech: nejprve sebereflexivně jako disciplínu definovanou z rozmanitých perspektiv, ve druhém bodě jako ukázkový model vybraných technik a cvičení tvůrčího psaní využívaných ve výuce textové kompetence překladatelů na vysokých školách.

### **A – tvůrčí psaní podle profese**

K definici tvůrčího psaní jako oboru se mnohdy přistupuje podle toho, v jakých oblastech je využíván. Obor je vnímán jako pracovní metoda nebo soubor metod, eventuálně jako pomocná disciplína pro určité skupiny uživatelů. Mohli bychom tedy hovořit o tvůrčím psaní pro ty, kteří se psaní textů mají věnovat profesionálně: tvůrčí psaní je v tomto pojetí oborem k nácvičku „řemesla“ pro literární autory nebo žurnalisty, a stále častěji též pro překladatele. Vedle toho jsou textová cvičení využívána pro zábavu, jako součást her, k odreagování, k přeladění – tedy ve výchově, v terapii, v profesi pedagoga, psychoterapeuta. Některé techniky psaní slouží k diagnostikování a pojmenovávání problémových situací a okruhů – pak se psaní stává součástí práce psychologa v širokém slova smyslu, psaní je v jeho odborné práci podkladem analýz jednání v různých interpersonálních interakcích a prostředkem jejich rozmanitých reflexí a hodnocení. Obdobně může být psaní nástrojem analýzy textu pro lingvistu, literárního vědce, pedagoga, sémiotika, filozofa, pro překladatele. Techniky tvůrčího psaní využívají při své práci vědci a profesionální tvůrci textů ve fázích řešení problémové situace – asociační a strukturační metody pomáhají jak ve vědě při tzv. heuristickém psaní, tak v marketingu, reklamě či dramaturgii a scenáristice k přípravě textů přiměřených druhů (žánrů). A tak bychom ve výčtu profesí mohli ještě chvíli pokračovat.

### **B – tvůrčí psaní podle funkce**

Z naznačeného výčtu cílových skupin můžeme tedy vytvořit charakteristiku tvůrčího psaní podle funkcí a jejich významu pro pisatele nebo zadavatele. Jinými slovy, podle toho, jaká funkce psaní je pro danou situaci dominantní, lze rozlišit:

psaní abreaktivní (sem patří i hry s texty a psaní jako hra)  
psaní heuristické  
psaní umělecké  
psaní socializační (k identifikaci v různých sociálních skupinách)  
psaní prověřovací (v pedagogickém procesu)  
psaní diagnostické  
psaní terapeutické  
psaní instrumentální (tj. slouží jiným cílům, např. interpretaci, sběru jazykového materiálu)  
psaní formativní a kognitivní (k rozvoji osobnosti a myšlení)  
psaní komunikační (k rozvoji vyjadřovacích dovedností)

Tato klasifikace poslouží k ujasnění výchozích pozic teoretika a didaktika tvůrčího psaní. Lektor by však měl vědět, že při vlastním psaní se uplatňuje více funkcí v celém komplexu a jejich dominance se v procesu psaní mění. Danou situaci ovlivňuje cíl konkrétního psaní – čili zda se zaměříme na produkt psaní, nebo na proces psaní – a metody, s jejichž pomocí cíle dosahujeme.

### **C – tvůrčí psaní jako rozvoj osobnosti pisatele**

Z perspektivy pisatele je třeba formulovat významy podle toho, jak psaní přispívá k jeho uspokojení, k řešení individuálních problémů a úkolů, k rozvoji jeho osobnosti. Pisatel v našich vysokoškolských konstelacích, tedy píšící student, nejčastěji kombinuje psaní autobiografické (psaní kompenzační, abreaktivní, zábavné) s psaním textů studijních, textů pro školu a pro profesi. Musí se naučit respektovat stylové a žánrové požadavky autobiografických a nadindividuálních, institucionálních textů, protože ani jejich dominantní komunikační funkce nelze libovolně mísit. Didaktika slohu (češtiny) nabízí metodiky postavené především na osvojení algoritmů a norem textů veřejné komunikace.

Tvůrčí psaní se zaměřuje na rozvoj individuálních textotvorných strategií a kompetencí pisatele, které umožňují využít kreativní potenciál pisatele na práci s jazykovým ztvárněním nejrůznějších sdělení, a tedy i žánrů dávajících pisateli prostor k vyjádření osobního postoje. Je totiž nadmíru důležité, že metodika tvůrčího psaní vědomě poskytuje prostor pro poznávání a vyjadřování pocitů a postojů a pro jejich hodnocení. Toto poznávání se týká jak pisatele samého, tak jeho okolí, hypote-

tických komunikačních situací, hypotetických partnerů či účastníků komunikace. Psaní se tedy podílí na sebepoznání i rozvoji pisatelovy empatie. Ten se učí vybírat pro jednotlivé operace s texty přiměřené strategie, vlastní tempo a modelovat představy o hypotetickém příjemci svých textů. Vnímáme-li komunikaci prostřednictvím textů jako performativní akt, můžeme tvůrčí psaní definovat jako součást teorie jednání. Prohlubováním pojmenovávacích a konstrukčních (kompozičních) textotvorných dovedností vede psaní k rozvoji komunikační kompetence pisatele. Ten se učí co nejpřesněji vyjadřovat svá sdělení, vlastní poznatky, objevy, hodnocení. Psaní mu poskytuje prostor k uváženému, argumentačně podloženému vyjádření toho, jak on sám rozumí textům jiných; psaní se tedy stává nástrojem sebeučení pisatele, součástí jeho studijních strategií.

Metody tvůrčího psaní otevírají prostor k utřídění vědomostí, k hledání vlastního optimálního tempa a způsobů formulování poznatků a postojů k nim, vedou pisatele k postupnému objevování nových poznatků, jinými slovy, psaní je součástí rozvoje heuristických dovedností. Rozvoj plánovacích schopností a dovednosti anticipovat, vciťovat se do hypotetických situací pomocí metaforického zobrazování a větší zdatnost zobecňovat, kriticky posuzovat a zařazovat poznatky do souvislostí činí z tvůrčího psaní metodu a nástroj tvořivého myšlení.

## **D – tvůrčí psaní jako proces**

Aplikace cvičení a postupů tvůrčího psaní se stále častěji stává součástí kognitivní a emocionální přípravy pisatele na nějaké navazující operace s texty. Tento rys zřetelně odlišuje tvůrčí psaní a jeho didaktickou dimenzi od didaktiky slohu. V didaktice slohu se především setkáváme se zacílením na produkt, tvůrčí psaní je zaměřené na produktora, tvůrce, na rozvoj pisatelových textových kompetencí, někdy hovoříme o jeho individuálním stylu. Ve většině textotvorných cvičení neusilujeme o nácvik žánru, nýbrž o senzibilizaci pisatele, o koncentraci na prožívání, na přesné vyjádření obecného významu v odborném textu, nebo naopak na prototypně sémantické a kulturně orientované pojmenování významového pole v textu. S takovými zadáními se setkáme třeba v literární výchově při hledání interpretačních možností, při práci překladatele na analýzách výchozího textu apod.: automatické texty, simulované dopisy nebo deníky slouží jen k odhalení významů uložených v podvědomí interpreta,

psaní rýmovaných básniček v cílovém jazyce směřuje pouze k rozvoji řemeslné zručnosti budoucího překladatele libret.

Do této skupiny bychom mohli začlenit psaní, které záměrně nevede k žádným textovým výstupům, nýbrž psané texty jsou pouze cestou, prostředkem k formulaci nějakého poznání, k odreagování, pisatel se vypíše ze svých emocí, bilancuje nějakou událost, vytvoří si plán řešení, seznam úkolů, scénář nějakého jednání, promluvu nebo odpovědi v hypotetické konverzaci, které se naučí zpaměti jako fráze při studiu cizího jazyka, aby mohl pohotově reagovat. Také texty vytvářené za účelem prověřování vědomostí pisatelů – např. clustery, kolektivní clustery, automatické texty – mají rovněž jen služebnou roli: zkoušející se tak například v jazykovém vyučování dozví, jakou slovní zásobu ovládá třída k tematickému okruhu klíčového slova v clusteru. Rovněž textové hry nejsou zpravidla zacíleny na sám produkt, text je tu často jen prostředkem zábavy a okamžitého potěšení.

## **E – tvůrčí psaní a didaktika**

Z hlediska didaktiky je dnes na tvůrčí psaní nahlíženo jako na způsob, jakým usnadníme poznávací a fixační paměťové operace v procesu učení, rozšíříme paletu interpretačních a testovacích metod, a hlavně napomůžeme rozvoji formulačních dovedností studenta. Studující se při práci s textem učí vyjadřovat svým vlastním tempem, za pomoci vlastního prožívání, sobě vlastními prostředky, s ohledem na modelového, hypotetického příjemce. Podle očekávaných cílů, k nimž mají operace s texty vést, formuluje didaktik tvůrčího psaní přiměřené pracovní metody a sekvence technik, které se zaměřují na odpovídající fáze komunikačního, resp. textotvorného procesu (např. jazykové hry nebo automatická kresba pro fáze stimulační, automatický text pro fáze analyticko-interpretací, clustering a mindmapping pro fáze produkční, žánrové variace nebo digrese pro fáze evaluační, tvorba metafor pro fáze optimalizační atd.).

Zvláště didaktikové filologických oborů využívají rozmanité experimentování s texty. Tyto oblasti jsou v literatuře dobře popsány v publikacích věnovaných literární výchově,<sup>1</sup> dramatické výchově,<sup>2</sup> didaktice cizích jazyků,<sup>3</sup> akční tvorbě<sup>4</sup> nebo galerij-

---

1 Např. Eliašová, Viera. *Na stope slovám. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007.

Beránková, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Nakl. Fraus, 2002.

Svoboda, Pavel. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha : Portál, 2009.

2 Brhelová, Eva. *Tvorba dramatického textu a její pedagogické aplikace*. Brno : JAMU, 2006.

ní pedagogice;<sup>5</sup> v zahraničí také ve vztahu k dalším oborovým didaktikám.<sup>6</sup> Zde bych rád připomněl souhrnnou práci Anne Steinerové,<sup>7</sup> pojednávající o aplikaci tvůrčího psaní ve vzdělávání a výchově na druhém stupni ZŠ, resp. na středních školách. Steinerová na základě analýz výuky na německých školách stanovuje sadu konsekvencí pro práci didaktiků tvůrčího psaní a ostatních didaktiků, jakož i pro práci těch, kdo budoucí pedagogy vzdělávají a připravují na pedagogický proces. Její doporučení mohou být podnětná i pro naše lektory tvůrčího psaní.

Podle Steinerové se mají žáci a studenti naučit používat rozmanité strategie psaní jako techniky nápomocné k uchopení skutečnosti v různých oborech a komunikačních situacích, k tomu dle ní potřebují dostatek času a inspirativních témat k rozvíjení svých individuálních textotvorných dovedností. Pro vzdělávání pedagogů z toho vyplývá, že výukou textotvorných kompetencí mají projít všichni pedagogové, aby dovednost psát text mohli využívat ve všech oborech vzdělávání a výchovy, ne pouze v mateřské filologii (zde je míněna němčina). Ve výuce je třeba také kombinovat zkušenosti a poznatky žáků napříč obory, všímat si interdisciplinárních souvislostí a brát ohled na úroveň textotvorných dovedností pisatelů (tzn. poskytovat žákovi prostor pro vlastní výběr některých determinant, např. při zadání tématu ponechat na žákovi volbu žánru nebo rozsahu textu a obráceně).

Naše zkušenosti z kurzů mnohé z didaktických závěrů potvrzují. Studenti si nácvikem rozmanitých způsobů psaní textů či jejich fragmentů osvojují v kurzech dovednosti, které mohou vzápětí usměrňovat podle reakcí pedagoga i dalších pisatelů. Píšící a reflektující skupina se stává samoučícím a sebekorigujícím organismem, kde inspirace vychází z úspěšných řešení i z překonávání nezdaru, z odstraňování nepřiměřeně působících formulací, ze společného hledání adekvátních komunikačních prostředků funkčních v cílené komunikační situaci.

---

3 Např. Zajícová, Pavla. *Cizí jazyk jako předmět poznání a nástroj jednání*. Bratislava: Didaktis, 2004.

4 Zhoř, Igor – Horáček, Radek – Havlík, Vladimír. *Akční tvorba*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1991.

5 Horáček, Radek. *Galerijní pedagogika a zprostředkování umění*. Brno : Moravské zemské muzeum, 2010.

6 Böttcher, Ingrid (Hrsg.). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation*. Berlin : Cornelsen Scriptor, 1999.

Klimovič, Martin. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešov : Prešovská univerzita 2010.

7 Steiner, Anne. *Anders schreiben lernen*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2007.

## Aplikace tvůrčího psaní ve výuce

Na několika ukázkách představím možnosti, které může k rozvoji interpretačních kompetencí nabídnout tvůrčí psaní budoucím překladatelům nebo budoucím učitelům literární výchovy.

Při interpretaci a překládání české experimentální básně *Černá gramatika* použijeme kognitivně-sémantické interpretační nástroje a rozvíjíme kompetence analyticko-interpretální, textotvorné i strategické. Pomocí asociačních cvičení tvůrčího psaní odhalíme a pojmenujeme prototypní významy jednotlivých motivů i textu jako celku.

### Černá gramatika

já	my
ty	fus
sk	ony <sup>8</sup>

Experimentální báseň Ladislava Nebeského *Černá gramatika* z roku 1965 obsahuje krátký text o třech až sedmi slovech. Čten po sloupcích připomíná tabulku osobních zájmen z jazykové učebnice české gramatiky. Na druhý pohled, když se sloupce spojí do tří slov, se báseň studentům jeví často jako nepřeložitelná. Je třeba před nimi odhalit poselství textu jako celku, a k tomu se hodí různé asociační techniky: automatický text, kolektivní cluster, případně automatická kresba. Nejprve v krátkých automatických textech studenti individuálně vyjádří, co cítí za slovy *gramatika* a *černý*. Kognitivně sémantickým přístupem k významu slov odkrýváme jejich prototypní významy. Prototypní významy se v různých kulturách mohou v jádru překrývat, ale v okrajových elementech lišit. Pro překladatele je důležité, aby si takový konotační sémantický prostor, tzv. konotační scénář, sestavil, a to nejlépe s ohledem na obě kultury. Takový konotační scénář je totiž užitečný jak k interpretaci výchozího textu, tak k hledání cílových výrazových prostředků. Srovnáním individuálních asociačních textů zjistíme, že slovo *gramatika* obsahuje například významy „pravidlo, řád, organizování, systém, fungování, nařízení“, slovem *černá* označujeme nejen barvu a temno, ale i serióznost, vážnost, smutek, entity nepříznivé, hrozivé, tragické, odmítané, výjimečné, neznámé, tajemné či intimní.<sup>9</sup>

---

8 Nebeský, Ladislav. „Černá gramatika“. In Hiršal, Josef – Grögerová, Bohumila (eds.). *Vrh kostek: česká experimentální poezie*. Praha : Torst, 1993, s. 86.

9 Asociační cvičení studentů zároveň obsahovala i protiklady – u slova *gramatika* asociovali studenti „chaos“, „nesouvislost“, „nesrozumitelnost“, u slova *černá* „bílou barvu, světlo, noc a den“. Tato dvojpólovost je důležitá pro další interpretaci textu jako celku, textu se sémantickou ambivalencí.

Pro další interpretaci použijeme koncepci narativní projekce kognitivisty Marca Turnera.<sup>10</sup> Narativní projekce nám umožní pochopit nejen dílčí významy, ale i jejich vzájemné vazby a složitý proces konstituování celkového významu textu. Příběh básně je vytvořen posloupností slov *jámy*, *tyfus* a *skony* a přítomností lidského činitele ve formě osobních zájmen. Spojením kognitivně chápaných významů slov *černá* a *gramatika* s příběhem dospějeme k poselství literárního textu jako celku: výpověď se týká člověka obecně, lidstva jako takového; je to příběh, který může zasáhnout kohokoli z nás; bez vlastní aktivity, přání či zásluh může člověk skončit v hromadném hrobě.

Ke konstituování literárně-estetického významu dochází komplikovaným procesem tzv. *projekce*. Projekcí významových prvků výrazu *gramatika* na funerální téma básně se asociativně dostávají do popředí významy reglementace, selekce, teroru, věznic, koncentračních táborů, ale také válek, chaosu, epidemií a masových hrobů. A tak jako jazyk, připomínaný v nadpisu slovem *gramatika*, vykazuje své přirozené struktury, tak i tato tragédie lidstva je vnímatelná jako přirozená, jako by šlo o přirozené komunikační jednání či uspořádání lidstvu vlastní.

Při nazírání z literárně-estetické perspektivy nepravidelnosti v jazykovém výrazu textu tolerujeme a vyložíme si je jako experiment, jako hru, či dokonce jako prostředek slovního humoru a komiky. Nebeského text má příjemce rovněž pobavit odhalováním významových nuancí, hrou se slovy. Literárně-estetické poselství textu je tedy komplexem dvou ambivalentních projekcí: jedné existenciálně tragické, druhé hravě experimentální.

Překladatel básně *Černá gramatika* má tři možnosti: buď napodobovat výrazové rysy básně, tj. text ve formě gramatické tabulky, nebo se zaměřit na sémantické pole makabrozní, funerální tematiky. Nejlepší je ovšem pokusit se při překladu obě roviny – výrazovou i obsahově-sémantickou – spojit. Tvůrčí překladatel je postaven před výzvu zachovat v cílovém textu takové literární poselství, které při recepci umožní cílovému příjemci vytvořit obdobné ambivalentní smíšení tragického s hravým.

Překladatelky do srbštiny (Ana H. a Danijela S., 2009) se pokusily o zachování rysu gramatické tabulky a sémantického pole smrti:

---

<sup>10</sup> Turner, Marc. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Přel. O. Trávníčková. Brno : Host, 2005

### Crna gramatika

sam	rt
si	ste
je	za

V levém sloupci je časování slovesa „být“ v singuláru přítomného času, vpravo uprostřed 2. os. pl. „jste“; *samrt* znamená „umírání, hodinku smrti“; *rt* (česky: mys, vrchol) asociuje osamělost i naději; *jeza* znamená „hrůzu, mrazení“ z něčeho.

Srbský překlad Suzany K. (rovněž z r. 2009) asociuje představu hromadných transportů. Spojení souhláskových skupin s osobními zájmeny 3. os. pl. v pravém sloupci můžeme číst s významem „vagony – zvoní – kolona“:

### Crna gramatika

vag	oni
zv	one
kol	ona

Do bosenštiny přeložila text Melita L. (r. 2009) stejným tvůrčím principem s různověstím tří rozložených slov:

### Crna gramatika

ja	mi
tifus	
da	nas

Doslovně česky např. „jámě – tyfus – dá nás“, *danas* znamená také „dnes“. Studentka připojila ale také výklad cílové recepce translátu: „Za druhé světové války napsal chorvatský spisovatel Ivan Goran Kovačič poemu *Jama*,<sup>11</sup> ve které vyličil způsob hrůzostrašného mučení a následného zabíjení házením živých lidí do jámy. Pro mě je to v bosenštině první asociace na slovo *jama*.“ Cituji ukázkou jako příklad vědomého užití cílové kulturní kompetence překladatelky. Kulturně ukotvená asociace hrůzy a násilné smrti u slova *jama* také nahrazuje české slovo *skony*. – Význam celého textu vytvořený narativní projekcí funerálního motivu („tyfus nás pošle do hrobu“) do cílového prostoru času („dnes“ stejně jako „za světové války“) odpovídá konotačnímu scénáři výchozího textu, mezi oběma básněmi je zachována sémantická kontinuita, literární poselství cílového textu je adekvátní.

---

11 Např. v knize: Kovačič, Ivan Goran. *Jama*. Praha 1965.



Italský překlad profesora Sergia Corduase (z r. 2001) nabízí rovněž různočtení s osobními zájmeny v různých pádech.

bu	io
ti	fo
mor	te

Text čtený jako tři slova na třech řádcích doslova znamená „tma, tyfus, smrt“, lze ho však také číst „způsobím ti tmu, smrt!“ a ještě řadou jiných způsobů, mezi slabikami jsou i osobní zájmena.

Německý překlad z pera Beate F. (2007) vyžadoval k dokonalosti jen obrátit pořadí veršů. Prostřední dva sloupce jsou tvořeny osobními zájmeny, po stranách jsou (kromě třetího verše) zbývající části dvojslabičných slov. Doslovný zpětný překlad by znamenal například „smrtelně – skutečně – ty taky – zamořit – díry – chcípnout“:

#### **Schwarze Grammatik**

sterbl	ich
wir	klich
du	auch

s euch	en
löch	er
sie	chen

Díky metodě narativní projekce lze ukázat, že všechny navržené překlady jsou akceptovatelné jako funkčně adekvátní cílové texty. Překladatelé tedy ve cvičení rozvíjejí své interpretační dovednosti, strategické a textotvorné kompetence a prohlubují svou interkulturní kompetenci, tedy dovednost zprostředkovat specifický výchozí kulturní jev příjemcům v cílové kultuře adekvátními prostředky.

#### **SHRNUTÍ**

Práce v překladatelském kurzu s funkcionalistickým zaměřením využívá řízené práce s textem jako prostředku rozvoje tvůrčích dovedností překladatele. Tvorba textu s sebou přináší potřebu činit řadu textotvorných rozhodnutí; lektor zadává rozmanité úkoly, kterými simuluje možné interpretační a textotvorné problémy. Překladatel se učí v bezpečném prostoru třídy správně užívat přiměřené konstrukční postupy a žánrové příznaky. Získané dovednosti přenáší do své textotvorné práce v cizím jazyce. V překladatelském aktu se pak může více soustředit na řešení překladových problémů a nemusí se teprve učit psát a konstruovat text patřičného druhu.

Použití textotvorných metod, technik a cvičení ukazuje, že kreativizační strategie tvůrčího psaní jsou jednak použitelné napříč disciplínami, zároveň umožňují využívat interdisciplinární znalosti a souvislosti sdílené autory napříč kulturami a profesemi. Tvůrčí psaní se tu představuje jako perspektivní moderní disciplína aplikující poznatky verbální a skripturální komunikace na praxi jazykového jednání.

## LITERATURA

- Beránková, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakl. Fraus, 2002.
- Böttcher, Ingrid (Hrsg.). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation*. Berlin : Cornelsen Scriptor, 1999.
- Brhelová, Eva. *Tvorba dramatického textu a její pedagogické aplikace*. 1. vyd. Brno : Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2006.
- Culler, Jonathan. *Krátký úvod do literární teorie*. Přel. J. Bareš. 1. vyd. Brno : Host, 2002.
- Eliašová, Viera. (ed., et al.) *Na stope slovám. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. 1. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007.
- Eliašová, Viera. *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Fišer, Zbyněk – Havlík, Vladimír – Horáček, Radek. *Slovem – akcí – obrazem*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2010.
- Goran Kovačič, Ivan. *Jáma*. Praha: Mladá fronta, 1965.
- Horáček, Radek. *Galerijní pedagogika a zprostředkování umění*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2010. Klimovič, Martin. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita, 2010.
- Nebeský, Ladislav. „Černá gramatika“. In Hiršal, Josef – Grögerová, Bohumila (eds.). *Vrh kostek: česká experimentální poezie*. 1. vyd. Praha : Torst, 1993, s. 86.
- Steiner, Anne. *Anders schreiben lernen*. 1. Aufl. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2007.
- Svoboda, Pavel. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha : Portál, 2009.
- Turner, Marc. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Přel. O. Trávníčková. 1. vyd. Brno : Host, 2005.
- Werder, Lutz von. *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. 2. Aufl. Berlin; Milow : Schibri-Verlag, 1993.
- Zajícová, Pavla. „Cizí jazyk jako předmět poznání a nástroj jednání.“ In Ries, L.; Kollárová, E. (eds.) *Svět cizích jazyků / Svet cudzích jazykov DNES. Inovační trendy v cizojazyčné výuce / Inovačné trendy v cudzozajzýčnej výučbe*. Bratislava : Didaktis, 2004, s. 25–36.
- Zhoř, Igor – Horáček, Radek – Havlík, Vladimír *Akční tvorba*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého, 1991.

## DÍLNA PSANÍ JAKO VĚDECKÁ LABORATOŘ

*Jana Šrámková*

*Katedra tvůrčího psaní, Literární akademie*

Předesílám, že chápání smyslu lekcí tvůrčího psaní (TP), jak bude v příspěvku prezentováno, je subjektivní. Jde o pojetí nekonkurenční, bez nároku na obecnou platnost, neřku-li závaznost. Oceňuji, že si tuto míru subjektivizace můžu jako vyučující na Literární akademii dovolit, už proto, že si studenti volí, v čí dílně chtějí psát, a lektory po čase střídají.

Během své studentské i učitelské dráhy jsem se setkala s mnoha přístupy k výuce tvůrčího psaní. Od zadávání náhodných úkolů na základě momentálních nápadů a bez hlubší celkové koncepce přes výuku založenou na specifických cvičeních, kdy se neustále něco losovalo, spojovalo, domýšlelo a trénovala se fabulační pohotovost (jako by autor musel být ze všeho nejvíc právě pohotový!), přes spíše psychologickou, až psychoanalytickou metodu objevování soukromého tématu každého autora, kdy šlo především o hledání pravé látky, až po soustředěné semináře, ve kterých se nad psaním a uměním spíše kontemplovalo, hodně se promýšlelo a refleктовало a moc nepsalo.

Zcela otevřeně přiznávám, že mě jako studenta dílny většinou moc nebavily, ač jsem samozřejmě zažila i vynikající semináře. Naproti tomu jako výrazně pozitivní vzory pro vlastní současnou výuku musím uvést semináře literárního myšlení a literární interpretace, které byly hodně diskusní, a trávili jsme je ponořeni v textu, z něhož jsme pod pedagogovým vedením lovili netušené, a pak také hodiny literární teorie, kterou pro psaní považuji za nesmírně inspirativní na intelektuální rovině. Posledním výrazným inspiračním zdrojem mého současného pedagogického přístupu jsou pozitivní zkušenosti s vedením tvůrčích dílen pro děti, kde musí být všechno do detailu promyšlené a pečlivě připravené (nikdy nelze zadat volné téma, to děti vnímají jako trest, úkoly musí být jasné, pokud možno viditelné, hmatatelné, podpořené rekvizitami).

Na základě těchto zkušeností vykryštovalo mé pojetí dílen TP, které si definuji jako *laboratoř* – místo, kde se realizují určité vědecké projekty s pevně stanovenými východisky – tedy s poměrně detailním zadáním –, a jejichž cílem je provést

experiment a dobrat se určitých výsledků. Výsledky je pak třeba společně analyzovat, a pokud stála na počátku nějaká hypotéza, tak ji verifikovat, nebo falzifikovat. Cílem takových seminářů potom nejsou ani tak texty samotné jako spíš zkušenost z jejich tvorby a srovnání jejich individuálních podob v rámci kolektivu.

Přinášet velmi specifická zadání se mi osvědčilo například proto, že nevznikají prostoje, minimalizuje se prostor tápání.<sup>1</sup> Dále se tak předchází vzájemnému míjení čtených textů; díky výrazné společné platformě se studentské texty snadněji sledují a porovnávají, nad společným základem jsou jejich konečné odlišnosti viditelnější a přímo se nabízejí otázky: Proč texty vyznívají odlišně? Proč tenhle text působí daleko odtažitěji? Proč tentokrát sympatizujeme právě s touto postavou, proč nám tady najednou nepřípadá divné, že...? Atp.

Další pravidla svého přístupu jsem rozdělila do tří bodů, z nichž každý zaštiťuji jménem literárního velikána, jehož myšlenka mi při formulování posloužila jako inspirace.

## 1. PRAVIDLO: KEROUAC

Jack Kerouac ve svém výčtu maxim spontánního psaní *Belief and Technique for Modern Prose* formuluje jeden ze třiceti bodů takto: „Když se zastavíš, nemysli na slova, ale abys lépe viděl obraz.“<sup>2</sup>

Často mi připadá, že studenti umějí poměrně hezky formulovat, že jim „jde psát“, když vědí o čem, ale že vidí paradoxně málo příležitostí k textům. I když mají napsat tři věty, sepíší fabulovaný příběh (většinou značně stereotypní), protože co jiného se tak dá psát. Jejich textům chybí osobitost pohledu, jedinečnost situací, velmi často jakékoliv smyslové ukotvení.

A tak na seminářích v duchu Kerouacově trénujeme dívání se. Dívání se na věci triviální, kde toho zdánlivě „nejde moc vykoukat“, dívání se na předměty, na detail, na statické situace, na chaos, množství, na spleť. Pak trénujeme slyšení a poslouchání. A chutnání. A čichání. To vše buď v učebně, nebo v plenéru. Trénujeme vnímavost k pocitům a pochodům vlastního těla. A pak taky stopujeme a šmírujeme spoluobčany a říkáme tomu investigativní budování empatie. Z toho všeho samozřejmě píšeme textové výstupy. Nehodnotíme je jako vědecké elaboráty,

---

1 Autorské tápání je pochopitelně v pořádku, nelze ho ovšem pěstovat v rámci krátkých skupinových seminářů. Tam prostoji a tápáním nevzniká osobitá poetika, pouze ospalost a studentská letargie.

2 Charters, Ann (ed.). *The Portable Jack Kerouac*. New York : Penguin, 1995, s. 483. Překlad J. Š.

ale jako literární texty, ovšem texty, jejichž smyslem je právě ono pouhé dívání se, poslouchání, nekonečno možností pozorování.

Ideální představa takové dílny tvůrčího psaní se pak blíží škole someliérů. Škole tříbení smyslů, škole hnidopišského lpění na detailu, na odstínech barev, chutí a vůní, lpění na přesném pojmenování, na laboratorní práci se slovem – což se nevyklučuje se spontaneitou; přístup obsáhne jak střídmost, tak gejzíry, jak práci s kapátko, tak s explozí.

Když teď měli studenti po prvním semestru naší laboratorní dílny reflektovat, jak se změnil jejich přístup ke psaní nebo psaní samotné, několik z nich popsalo posun v dívání se na věci, změnilo se, čeho si všímají. Namísto očekávaných popisů změn autorských návyků, nebo třeba nových způsobů práce s textem popisovali, že jinak jezdí tramvají, jinak nakupují, jinak obědvají v práci – přišlo mi to fascinující a uspokojivě smysluplné. Jedna z reflexí, snad až na hranici s lichocením, dokonce obsahovala vyznání, že studentka přestala v MHD poslouchat iPod...

Poslední poznámka k bodu Kerouac, jíž předjímám možnou námitku: ano, na svých seminářích nepěstuji volnou tvorbu, prakticky jí nedávám v dílnách prostor.<sup>3</sup> Často se mi to ani nezdá příliš nosné pro ostatní,<sup>4</sup> a pak, na volnou tvorbu budou mít začínající autoři ještě opravdu hodně času. Nijak je zatím také nepovzbuzuji k větším projektům, je to na škodu věci, jejich vývoj je ještě příliš rychlý a vlastní začátky by je ke konci projektu brzdily.

V tomto pojetí výuky tedy není lektor tvůrčího psaní osobním redaktorem studentů, cílem lekcí není produkt (hotový text, kniha), cílem je ohledávání možností vlastního psaní. A to jak vlastních dispozic (tohle mi jde, to mi je blízké, tohle ne, u toho se vždycky opotím a stejně to nikam nevede), tak rozšiřování repertoáru svých možností, hledání vlastního hlasu mezi stanovenými mantinely, mezi nejružnějšími danostmi a textovými omezeními (Právě tam! Proto se nad texty studentů ptám: Poznali byste, že byl tohle text toho a toho? Čím, proč, z čeho? Sami tak nejlépe pochopí, že jejich osobní styl nespočívá jen ve výběru látky či žánru). V neposlední řadě slouží semináře tvůrčího psaní k hlubší reflexi pracovních metod: když dělám tohle, má to v textu takový efekt. Když zvolím tenhle přístup, pravděpodobně to celé vyzní takto.

---

<sup>3</sup> Studenti mají samozřejmě možnost poslat mi jakoukoliv svoji práci na e-mail a po semináři o ní pak se mnou soukromě mluvit.

<sup>4</sup> Platí zvlášť u obecného semináře „prozy bez přívlastku“, jiné by to snad bylo ve specificky vymezené dílně: sci-fi, horor aj.

Když chci, aby to vyznělo jinak, je možné změnit to, ono, či tamto. Točení skleněným hranolem a pozorování lomu světla.

## 2. PRAVIDLO: LEWIS

Ve své proslulé *Předmluvě ke Ztracenému ráji* napsal C. S. Lewis půvabnou větu: „Snadno zapomínáme, že člověk, který píše dobré milostné sonety, potřebuje být zamilovaný nejen do ženy, ale taky zamilovaný do sonetu.“<sup>5</sup>

Jak se chopit úkolu milovat sonet? Kdyby stačilo znát sonet, tak bychom si otevřeli *Encyklopedii literárních žánrů*, nebo si přečetli nějakou studii. Ale jde-li o milování, je třeba jít hledat k Petrarcovi, Dantovi, Michelangelovi, Shakespeareovi, Keatsovi, k Browningové, Baudelairovi, Rilkoovi atd. To je důvod, proč nosím do seminářů velké množství textů. Čteme, interpretujeme, srovnáváme, místy až pitváme (krátké texty, ukázky). A posléze samozřejmě variujeme. Nelze obejít základní pravdu, že literatura vždy vzniká z literatury, tedy z textů, z jazyka, a jenom texty jsou jejím médiem.

Interpretační schopnosti studentů se samozřejmě liší – jak individuálně, tak řádově odlišné výkony podávají regulérní studenti Literární akademie a např. kurzisti, kteří navštěvují pouze semináře tvůrčího psaní. Na druhou stranu věřím, že čtení textů trochu funguje i samo o sobě, *ex opere operato*. V jednom kurzu pro dospělé jsem měla dvanáctiletou dívku, která na první hodině dostala do ruky texty Barthese<sup>6</sup> a Szymborské, bez jakékoliv odborné terminologie se v nich dost suverénně zorientovala a výkon, k jakému ji vyprovokovaly, byl naprosto neuvěřitelný.

Když se studenty čteme, zároveň sledujeme, jak je text udělaný, jak dosahuje daného efektu, nahlížíme do kuchyně. Na základě textu pak vytváříme specifická zadání (resp. mám je připravená, ale společně je modifikujeme). Často píšeme třeba několik podobných úkolů za sebou, ve kterých se jen lehce mění perspektiva, vyprávěcí situace, typicky třeba vypravěč. Někdy píšeme dvakrát za sebou stejný úkol s jediným požadavkem: zpracovat ho pokaždé co nejodlišněji – uvědomit si, co všechno můžu udělat v textu jinak, jaké všechny kategorie a faktory mohu modulovat. Pokud má student nějakou výraznou přirozenou autorskou polohu, tak jsou podobná

---

<sup>5</sup> Lewis, Clive Staples. *A Preface to Paradise Lost*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2005, s. 3. Překlad J. Š., v originále: „It is easy to forget that the man who writes a good love sonnet needs not only to be enamoured of a woman, but also to be enamoured of a Sonnet.“

<sup>6</sup> Nejednalo se o teoretický text.

cvičení dobrá, protože z ní chtě nechtě musí vystoupit. Samozřejmě jsou studenti, jejichž poetika je natolik dominantní, že je silnější než zadání. Jsou humoristé, kteří jakékoliv zadání zpracují s nadsázkou či přímo parodicky. Jsou surrealisté, u kterých je zadání v podstatě jedno. A to samozřejmě respektuji, jakkoliv se všechny snažím povzbuzovat alespoň k jakýmsi spanilým jízdám na nová území.

Z tohoto hlediska bych ochotně a ráda hájila, že nejlepší učebnicí tvůrčího psaní není učebnice tvůrčího psaní, ale dobře, důkladně a kreativně pročtená kniha beletrie. Učebnice tvůrčího psaní je dobrá pomůcka spíš pro pedagogy nebo jako určitý výživový doplněk pro začínajícího autora. Může být povzbudivá asi jako kniha o hubnutí pro obézního. Nicméně pročitáním tabulek energetické hodnoty potravin ještě nikdo kila neshodil. Oproti tomu se mi tvůrčí četba beletrie jeví jako souseď, se kterým se domluvíte, že budete společně chodit běhat, a kdo to nevydrží a dá si dort, musí tomu druhému umýt okna.

### **3. PRAVIDLO: POPPER**

Když už si hraju na vědu a laboratoř, bylo by nefér přenechat všechna motta spisovatelům, takže tentokrát sahám po těžším kalibru v podobě kritického racionalisty. Karl Raimund Popper říká, že věda nedělá krok vpřed tím, že nějakou hypotézu verifikuje – protože to není ani v plné míře možné, nikdy není dost důkazů, aby něco bylo naprosto jisté a zaručené –, ale naopak postupuje vpřed tím, že hypotézu falzifikuje, protože na vyvrácení stačí najít jedno jediné proti, jediný exemplář či tezi, které nevyhovují. Proto lze za vědeckou považovat jen takovou teorii, která je formulována tak, aby ji bylo možno vyvrátit.<sup>7</sup>

Popperův radikalismus shledávám v tvůrčím psaní nesmírně očištným ve vztahu ke všem dobrým a zaručeně platným poučkám a pravidlům, kterými je náš obor zoufale přehlcený. Téměř každý autor a každý učitel tvůrčího psaní někdy stvořil jakési desatero či dvacatero jednoduchých rad a pouček, jak je třeba psát. Učebnice tvůrčího psaní jsou často celé formulované způsobem: toto je třeba dělat takto, první věta musí vypadat tak a každá kapitola musí končit onak, hlavně se vyhýbejte onomu.

Studenti nejsou malé děti, abychom jim, byť v začátcích, museli nutit jakési absolutní rady, které budou později s dospíváním opouštět. Samotná existence těchto

---

<sup>7</sup> Což je pregnantně formulovaná obrana proti kulantním úhořovitým formulacím, které nelze doběhnout, protože samy o sobě nic neříkají. I z tohoto hlediska je Popperova myšlenka pro tvůrčí psaní inspirativní.

rad vede adepty umění k autorskému pragmatismu, ke snaze o jednoduchost, chytlavost, podbízivost, učí je zohledňovat primárně čtenářskou pohodlnost, tedy jít na ruku průměru – což když si student jednou osvojí jako zdravý princip, jako bytostný způsob autorského uvažování, tak z toho zkrátka už nevyroste. Samozřejmě je to jeden z regulérních přístupů ke psaní, ale je dost zoufalé, když ho předem naočkujeme těm, kdo by možná měli ambici mířit dál a výš.

Proto bychom měli studenty od začátku upozorňovat na možnost falzifikace čehokoliv, co jim řekneme, včetně toho, co řekneme o jejich textech.<sup>8</sup> Ba můžeme je vybízet, aby takovou falzifikaci záměrně prováděli – jak dohledáváním kanonických textů, ve kterých to, co jim vštěpujeme, neplatí, tak i napsáním takového textu. Falzifikovat samozřejmě neznamená ignorovat, ale překračovat, rafinovaně obcházet, polemizovat, napadat. Už fakt, že je někdo schopný různé textové kategorie takovýmto způsobem reflektovat a pracovat s nimi, je daleko cennější než schopnost dodržet jakékoliv pravidlo.

V druhém plánu by v sobě podobnou odvalu k falzifikaci měly nést i naše autorské texty a k podobné nebojácnosti bychom měli vést studenty. K tvorbě textů odvážných, které vybízejí čtenáře k vnitřní polemice, které mobilizují, nekryjí si záda, riskují falzifikaci. Předat studentům, že odmítnutí textu čtenářem není pro autora ohrožující, jako ani žádná kritika. Nakonec jsou to přece „jen texty“.

### **DODATEK K BODU 3: HEMINGWAY**

V jednom interview pro *Paris Review* Hemingway prohlásil: „Nepostradatelným darem dobrého spisovatele je vestavěný, otřesuodolný detektor sraček. Je to spisovatelův radar a všichni velcí spisovatelé ho měli.“<sup>9</sup>

Jakkoliv mluvím o falzifikaci všech pravidel, jsou případy, ve kterých je asi na místě být poměrně normativní a neznat bratra, kolegu ani studenta. Jevy, na které by se mělo vždycky upozornit, vždycky by měly být označeny jako špatné a mělo by se s nimi bojovat. A to jsou klišé (stereotypní a vyprázdňené formulace), kýč (často zjev-

---

<sup>8</sup> Ostatně uměleckou literaturu lze přímo definovat mj. tím, že porušuje všechna pravidla textu, resp. textovosti. Tedy definovat ji tím, že je nedefinovatelná. Srov. heslo text in MÜLLER, R.; ŠIDÁK, P. (eds.). *Slovník novější literární teorie: Glosář pojmů*. Praha : Academia, 2012, ISBN 80-200-2048-9, s. 521nn. „Lze říci, že umělecký nebo (šířeji) literární t[ext] nějakým způsobem svými tvarovými a sémantickými aspekty více či méně narušuje všechny tyto tradičně uváděné rysy textovosti.“

<sup>9</sup> Plimpton, Geroge. „The Art of Fiction No. 21“. *Paris Review*, Spring 1958. [online]. [cit. 2012-06-01]. Překlad J. Š. Dostupné z:

<<http://www.theparisreview.org/interviews/4825/the-art-of-fiction-no-21-ernest-hemingway>>



ný např. v rozuzlení zápletky, v nepřirozeném souběhu událostí), a nad tím vším – jazyková nesprávnost.

## LITERATURA

Charters, Ann. (ed.). *The Portable Jack Kerouac*. New York : Penguin, 1996.

Lewis, Clive Staples. *A Preface to Paradise Lost*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2005.

Müller, Richard; Šidák, Pavel (eds.). *Slovník novější literární teorie: Glosář pojmů*. Praha : Academia, 2012.

Plimpton, George. „The Art of Fiction No. 21“. *Paris Review*, Spring 1958. [online]. [cit. 2012-06-01]. Dostupné z:

<<http://www.theparisreview.org/interviews/4825/the-art-of-fiction-no-21-ernest-hemingway>>

## CO DĚLÁ AUTORA ŠPATNÝM PEDAGOGEM

Petra Hůlová

Katedra tvůrčího psaní, Literární akademie

Začnu přirovnáním. Se spisovatelem je to do jisté míry jako s hráčem dejme tomu fotbalu nebo hokeje. Na první pohled by se mohlo zdát, že mizerný hráč se skvělým trenérem stane stěží, ovšem najde se i množství takových, kteří sport nikdy aktivně neprovozovali a se svými svěřenci přitom dosahují skvělých výsledků. Podobné je to i s autory, kteří aspirují na pedagogy tvůrčího psaní. Příamá úměra ve smyslu dobrý autor rovná se dobrý pedagog a naopak tu zdaleka neplatí. Jen někteří z autorů jsou, nehledě na své kvality, schopni to, co ovládají, předat dál. Dynamikou vztahu autor – učitel se zabývá závěr tohoto příspěvku, jehož cílem je upozornit na některé odlišnosti mezi „zásadami dobrého psaní“ vyplývajícími z mé subjektivní zkušenosti a návody, pokyny a radami současných amerických učebnic/příruček tvůrčího psaní.

Vybrala jsem pět z nejčtenějších,<sup>1</sup> které jsou zároveň dostupné v elektronické podobě v internetovém obchodě Amazon.com.

Jedná se za prvé o soubor návodných textů *Write Good or Die* současných amerických autorů bestsellerů,<sup>2</sup> jehož možný podtitul snad dobře vystihuje citace z úvodu: „We want a story, we want it fast, we want it to teach us something about being a human“, později v textu rozvedená jako primární zájem o to „kdo, co, kdy a kde“ a teprve potom „proč“. Toto krédo, autoři doplňují radou psát takové texty, které by chtěl sám autor číst, přičemž implicitně předpokládají, že jsou to ony v textu vyzdvihované „velké příběhy“.

Druhou publikací, jak napovídá její titul *1000 Creative Writing Prompts: Ideas for Blogs, Scripts, Stories and More*,<sup>3</sup> je spíše soubor nápadů než učebnice v pravém slova smyslu. Teorii psaní tu Bryan Cohen věnuje jen krátký úvod, z něhož kromě rady „Write as much as you can and as often as you can“ je pro tento text významnější také pasáž týkající se spisovatelství: „If you say over and over again that you aren't

---

1 Do vyhledavače jsem zadala „tvůrčí psaní“ a zběžně prošla pětici prvních knih, jejichž tituly se ukázaly na obrazovce.

2 Anderson, Kevin J. – Rose, M. J. – Graham, Heather et al. *Write Good or Die*. Ed. Scott Nicholson. Haunted Computer Books, 2010.

3 Cohen, Bryan. *1000 Creative Writing Prompts: Ideas for Blogs, Scripts, Stories and More*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2010.

qualified enough to be a writer...you will fullfill your own (kind of boring) prophecy. If you tell yourself that you are a writer and you tell other people this over and over again, the opposite will be true.“

Třetím textem je kniha *Inspired Creative Writing*,<sup>4</sup> jejíž hravost je snad ovlivněná tím, že autor Alexander Gordon Smith je především autorem knih pro děti a mládež.<sup>5</sup> Gordon Smith podobně jako autoři předchozích publikací zdůrazňuje důležitost příběhu a vzorem jsou mu především autoři konvenční populární prózy. Z jeho textu mě nejvíce zaujala tato věta: „Natural writing isn't synonymous with boring writing, but experimental writing often is...“, kterou by v českém literárním prostředí těžko kdo pronesl.<sup>6</sup> Podobně jako Cohen zdůrazňuje Gordon Smith psací dril se vši jeho pravidelností a rutinou. Čtenáři klade na srdce, že styl je důležitý, ba zásadní, ale zároveň musí reflektovat autorovo opravdové já; autor musí zůstat sám sebou.<sup>7</sup>

Předposledním titulem je příručka z oblíbené řady „for Dummies“ neboli „pro hlupáky“<sup>8</sup> – a *Writing Fiction for Dummies*<sup>9</sup> takové opravdu místy je. Nejzajímavější byla tato publikace ani ne tak co se týče informací, jako co se týče problematiky genderu. S vysvětlením, že je jich více, titulují autoři čtenáře souhrnným označením „čtenářky“ a o editorech píše jako o editorkách na rozdíl od agentů, jimž je s poukazem na převahu mužů v této oblasti mužský rod ponechán. V případě autorů je ženský a mužský rod důsledně střídán.

*Portable MFA*<sup>10</sup> in *Creative Writing*,<sup>11</sup> poslední z oné pětičky, je zručně sepsaná editory newyorské dílny spisovatelů a z okruhu předchozích knih se poněkud vymyká. Na rozdíl od výše zmíněných publikací, které byly určeny pro každého, ať už pro studenty tvůrčího psaní aspirující vydat knihu, nebo pro nadšené amatéry s dostatkem volného času, tato kniha je materiálem psaným vysloveně pro čtenáře se spisovatel-

---

4 Gordon Smith, Alexander. *Inspired Creative Writing*. Oxford : The Infinite Ideas, 2007.

5 Text je prokládán nápady pro „tvůrčí“ hry, jež mají sloužit k uvolnění. Smith je mimo jiné také autorem publikace Gordon Smith, Alexander. *Wring Bestselling Children Books*. Oxford : The Infinite Ideas, 2007.

6 Ať už je to proto, že experimentální próza se těší nezpochybnitelnému respektu, nebo máme jen jinak nastavené literární konvence.

7 To jako by znamenalo, že pokud styl nemáte nebo je váš styl chabý, tak máte smůlu a nic se s tím nenadělá. Těžko říci, zda to autorovi pouze uniklo, nebo je to opravdu něco, s čím výjimečně nejde pohnout.

8 V této řadě vyšlo například *Astronomy for Dummies*, *Arabic Phrases for Dummies*, *Old Greeks for Dummie* a stovky dalších.

9 Economy, Peter; Ingermanson, Randy. *Writing Fiction for Dummies*. Hoboken : For Dummies, 2009.

10 Master of Fine Arts

11 *Portable MFA in Creative Writing*. Ed. The New York Writers workshop. Cincinnati : Writer's Digest Books, 2006.

skou ambicí. Má jim ušetřit peníze za školné v programu tvůrčího psaní. Autoři mají za to, že jsou studentům s to za cenu knihy zprostředkovat to samé jako na semináři, za nějž se v USA platí školné desítky tisíc dolarů ročně.

Tím, co všechny výše jmenované publikace spojuje, je snaha vymezit se vůči těm, kteří mají za to, že se nelze tvůrčímu psaní naučit. V posledně jmenované knize je pedagog, který v jádru vlastně nevěří, že psaní lze naučit, dokonce zmiňován jako jeden ze tří nejvážnějších poruch, které seminář tvůrčího psaní může mít. Za tu druhou je v knize pokládán pravý opak: učitel tvrdící, že se psaní naučit dá.<sup>12</sup> Ostatní výše zmíněné publikace tvrdí právě toto. A nejen, že se dá psaní naučit – je také záhodno je dobře prodat. Až na jednu výjimku<sup>13</sup> je součástí zmiňovaných příruček o tvůrčím psaní také sekce o způsobu, jak naložit s již hotovým rukopisem („You should research your category and target audience. Writing is a business not just art.“<sup>14</sup>)

Na počátku nápadu srovnat své subjektivní zásady týkající se psaní fikce s těmi učebnicovými byla jedna konkrétní věta v publikaci výše zmiňovaného Bryana Cohena. Takto vysvětluje motivaci k napsání své příručky: „I created these ideas so that writers could simply write from their heart without having to think too much.“

Jako by přemýšlení nebylo samotným základem tvorby. Jako by bylo spíše na obtíž, neboť zbytečně zpomaluje. Spolu s krédem této knihy „write as much as you can“ dobře reprezentuje i slabiny většiny z těch zbývajících. Ačkoli samotný nápad vytvořit soubor témat, od kterých je možné se autorsky odrazit, je dobrý, nekritický důraz na produktivitu nikoli.<sup>15</sup>

S důrazem na masivní produkci textů se setkáváme ve všech zmiňovaných knihách a je jen otázkou světonázoru toho kterého interpreta, zda to bude považovat jen za jiný příklad komodifikace tvůrčí práce či za nápad, který je funkční. V rámci příruček samých se ovšem v jistém protikladu ke komodifikaci opakovaně objevuje i nabádání uživatele, aby psal především to, co by sám chtěl číst. Prý se má zabývat spíš tímto než snahou, aby ho někdo vydal. Ale co když se uvnitř autora hlásí o slovo věci, o nichž by sám číst vůbec nechtěl? Někdy přece „chtějí ven“ právě takové věci a tu a tam stojí i literárně za to.

---

12 Třetí jmenovanou chybou je, pokud se pedagog vztahuje ke svým studentům již jako k umělcům.

13 Cohen, Bryan. *1000 Creative Writing Prompts: Ideas for Blogs, Scripts, Stories and More*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2010.

14 Economy, Peter – Ingermanson, Randy. *Writing Fiction for Dummies*. Hoboken : For Dummies, 2009.

15 Sebekriticky přiznávám, že s výtkou, že vydávám příliš, jsem se setkala také.

Přesto bych četbu těchto publikací studentům doporučila. Nikoli ovšem nekritickou. Už pro ten závan amerického optimismu částečně plynoucího z toho, že v angličtině je „writer“ jednoduše ten, co něco „write“. Každý je tak jednou nohou rovnou spisovatelem. V české konvenci pouhé „psát“ stačí leda tak na to, stát se „pisálkem“.

A stejně si nemohu pomoci: O tom, co je nejdůležitější, o tom se v příručkách stejně nepíše. Je to ono „o čem“. Právě to přece předchází všem stylotvorným snahám a strategiím jak na to. Autora pak ovšem dělá špatným pedagogem, když na to klade přílišný důraz. Jak správně podotýkají ti z New York Writers Workshop: vždyť se to studenti teprve učí.

## LITERATURA

Anderson, Kevin J. – Rose, M. J. – Graham, Heather et al. *Write Good or Die*. Ed. Scott Nicholson. Haunted Computer Books, 2010.

Cohen, Bryan. *1000 Creative Writing Prompts: Ideas for Blogs, Scripts, Stories and More*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2010.

Economy, Peter – Ingermanson, Randy. *Writing Fiction for Dummies*. Hoboken : For Dummies, 2009.

Gordon Smith, Alexander. *Inspired Creative Writing*. Oxford : The Infinite Ideas, 2007.

Gordon Smith, Alexander. *Writing Bestselling Children Books*. Oxford : The Infinite Ideas, 2007.

*Portable MFA in Creative Writing*. Ed. The New York Writers workshop. Cincinnati : Writer's Digest Books, 2006.

## PEDAGOGEM NESNADNO A POMALU

*David Jan Novotný*

*Katedra tvůrčího psaní, Literární akademie*

*Učit se, učit se, učit se*, říkávaly nám kdysi ve škole učitelky a tvrdily, že to je výrok velkého soudruha Lenina. Je možné, že ta slova někdy prohlásil, ale rozhodně je neměl ze své hlavy, a už vůbec nešlo o trojí opakování jednoho výroku, aby jej i hloupý žák pochopil, nešlo o žádné zdůrazňované nabádání, jak nám onen výrok byl interpretován. Zde běží o něco docela jiného. Vynecháme-li dvě druhá zvrtná *se*, vynecháme-li čárky, čteme docela jinou větu: *Učit se učit učit*. To už nejsou mentorská slova světového revolucionáře, ale základní pedagogická teze. Kdo kdy stál za katedrou, ví, že učit se učit je mnohem těžší, než se pouze učit. A vychovat své následníky, nové učitele, kteří se sami budou učit učit, je těžké dvojnásob. Čtyřnásobně je pak těžké učit se učit nikoliv exaktní vědy, jako je matematika, chemie či fyzika, gramatika s jejími pevnými pravidly či historie s jasnou časovou osou, přesně určenými daty a jmény, ale učit se učit obory tak měňavé a osobní, tak proměnlivé dle nálad a módy, jako je umění, přesněji řečeno umění spisovatelské, potažmo scenáristické.

Učení se učením je základní podmínkou pro vyučování a pro vyučování tvůrčímu psaní dvojnásob. Tomuto učením se nikde nevyučuje, na univerzitách neexistuje obor „pedagogika tvůrčího psaní“, stejně jako neexistuje „pedagogika scenáristiky“, nalezneme jen pedagogiku hudební nebo výtvarné výchovy či jazyků, a tak si musí ten z tvůrců, který se rozhodl předávat své zkušenosti nastupující generaci, hledat svou vlastní cestu a vydat se po nevyšlapané cestě hustým lesem v naději, že nezabloudí. Anebo se rozpomene na své učitele, kteří v něm podporovali tvůrčího ducha, učili jej různým technikám, učili jej přemýšlet, vzpomene si na ty, kteří jej učili skrze druhé, skrze průkazné a prověřené příklady, poukazující na díla mistryň a mistrů daného oboru, anebo si vybaví ty, kteří mu přistřihávali křídla a dusili jeho talent rigorózními pravidly, která jsou od věků s tvůrčím duchem neslučitelná, takže si vezme poučení i z věcí nedobrych.

„A zvaž dobře, co já o této věci říkám, a věnuj tomu pozornost a porovnej s tím, co říkají jiní, a vyvol si to nejlepší,“ píše rabi Moše ben Maimon ve svém spisu *Šmona pra-*

*kim* (VIII, 18),<sup>1</sup> k čemuž není co dodat. Snad jen to, že tím nejlepším může být pro každého něco zcela jiného. Je dobré tohle vědět, protože sám fakt, že někoho učíme psaní nebo scenáristice zdaleka neznamena, že se musí vydat naším směrem, že musí být naším následníkem, v horším případě epigonem. Jednoho dne budeme muset pustit do oněch literárních lesů, o nichž píše Umberto Eco, své žáky samotné, aby si vyšlapali svou vlastní pěšinku. A aby si popřípadě našli jiné učitele, kteří je mohou na jejich spisovatelské cestě obdarovat tím, čím jsme je třeba nebyli schopni obdarovat sami. Na začátku čtvrté kapitoly talmudského traktátu *Pirkej avot* (Výroky otců, IV, 1) čteme: „Ben Zoma řekl: Kdo je moudrý? – ten, kdo se učí od každého člověka, neboť je řečeno (žalm 119, 99): „Ode všech, kteří mě poučovali, nabyl jsem vědění.“<sup>2</sup>

A dále se můžeme v *Pirkej Avot* dočíst: „Rabi Jose bar Jehuda z Kfar ha-Bavli řekl: Čemu se podobá ten, kdo se učí od mladíků? – tomu, kdo pojídá trpké hrozny a pije víno z lisu. A čemu se podobá ten, kdo se učí od starců? – tomu, kdo pojídá zralé hrozny a pije staré víno. Rabi Me’ir řekl: Nedívej se na džbán, ale na to, co je v něm. Nový džbán může být plný starého vína a ve starém nemusím být ani mladé víno.“<sup>3</sup>

Mívali jsme všichni staré učitele, mívali jsme mladé učitele a jistě si každý z nás dokáže vzpomenout na ty i ony, na jejich přístup, na jejich pedagogické schopnosti, na to, co nás na nich rozčilovalo, na to, co se nám na nich líbilo, vybaví se nám ti, kteří dokázali zapálit, a ti, kteří dokázali dusit. Zvláště v hodinách kreslení, zpěvu či klavíru anebo při psaní slohových úloh, tedy v disciplínách tvůrčích a individuálních. Dvacet stejných výsledků matematické rovnice je v pořádku, dvacet identických obrázků zimní krajinky je na pováženou, stejně jako dvacet do slova a do písmene stejně vyprávěných příběhů. My, kteří nyní učíme tvůrčímu psaní nebo scenáristice, jsme mívali rozličné učitele a mohli jsme se od nich naučit, jak učit a jak neučit. Zdá se to snadné, ale zdání bývá často klamné, neboť ve hře jsou dvě věci: metoda a přístup. Metoda může být dokonale propracovaná a přístup zupácký, nebo může být metoda chaotická a přístup bohémský. Další dvě kombinace nechť si každý dovodí sám.

Koncem jara roku devadesátého jsem dostal nabídku, abych se zúčastnil kurzu na místo pedagoga na katedře scenáristiky a dramaturgie pražské FAMU. Považoval jsem to za bláznivý nápad. Učit? Jak? Měl jsem třináctiletou zkušenost jako scenárista a dramaturg, což znamená zkušenost oboustrannou. Jako scenárista jsem

---

1 Ben Majmon, Moše. *Osm kapitol o lidské duši a mravním chování*. Praha : SEFER, 2001, s. 77.

2 *Pirkej Avot – Výroky otců*. Praha : SEFER, 1994, s. 29.

3 *Pirkej Avot – Výroky otců*. Praha : SEFER, 1994, s. 35.

vyslechl mnoho dobrých (ale i hloupých) rad dramaturgů, jak scénář napsat lépe, jak napsat lepší dialog, jak lépe vykreslit charakter postav, jako dramaturg jsem byl schopen nalézt formální a stavební chyby scénáře a poradit (někdy špatně), jak napsat scénář lépe. Měl jsem zkušenost i jako spisovatel a měl jsem jisté ponětí o tom, kudy vede cesta od literárního textu k filmovému scénáři. Vzpomněl jsem si na profesora Františka Dvořáka a profesora Miloše V. Kratochvíla, kteří nás učili dramaturgii a scenáristiku, a napadlo mne, že bych to snad zvládl.

Každý z uchazečů měl ke konkurzu předložit koncepci, což mě přinutilo začít přemýšlet, kudy na to. Vzpomněl jsem si na hodiny klavíru. Musel jsem se naučit noty a prstoklad, musel jsem denně cvičit, ale zároveň jsem se musel učit něco o hudbě, o intervalech, interpunkci, tedy teorii čili hudební nauku. Jedno bez druhého nejde. Dost dobře nejde. S psaním, uvědomil jsem si, to je stejné. Jistě, existovali a existují scenáristé a filmaři, kteří o filmovou školu v životě nezavadili, ale to neznamená, že se neučili, že se nepoučili. Existuje divácká a čtenářská zkušenost, člověk je už v dětském věku schopen rozpoznat dobrý a špatný příběh, příběh dobře a mizerně odvyprávěný, příběh dobře a špatně natočený, postavy uvěřitelné a nevěrohodné, zápletku plochou a stokrát omletou a zápletku dokonale zapletenou. Krom toho, měl jsem rád bláznivé nápady. A tak jsem vypracoval koncepci, do konkurzu jsem se přihlásil a získal onoho památného roku místo odborného asistenta na katedře scenáristiky, z čehož vyplývá, že učím už čtyřiačtyřicátý semestr.

Otázka, zda se dá umění učit, byla mnohokrát položena a mnohokrát zazněla jednoznačná odpověď: ne. Nabízí se ovšem jiná otázka: k čemu jsou tedy dobré umělecké školy? Bezpochyby k tomu, aby se studenti vyučili řemeslu. Uměleckému řemeslu. Existovaly přeci vyšší školy uměleckých řemesel, z nichž vzešli mnozí malíři a grafici, sochaři, kteří posléze studovali na výtvarných akademiích. Řemeslo je základ. Vyučený truhlář, který složí řemeslnickou zkoušku, je schopen zhotovit pohodlnou a nerozpadající se židli, umělecký truhlář vyrobí stejnou židli, ale posléze vezme dláta a pustí se do vyřezávání, aby onu řemeslně dobře vyrobenou židli přetvořil v artefakt. Krásný na pohled, příjemný na posezení, řemeslně dokonalý, umělecky skvostný. Ručně vyřezávané schodiště v knihovně lednického zámku je jen dokladem řemeslné zručnosti a uměleckého citu. Literární díla tam žijí v symbióze s dílem řezbářským, které by ovšem bez řemeslného základu nemohlo existovat. Přesto přese všechno mnozí „umělci“ nemají slovo řemeslo rádi. Jako by to bylo něco špatného,



hanebného, podřadného a ostudného. Ale vždyť i Michelangelo byl zručný řemeslník a Rubens rovněž, Karel Jaromír Erben rozuměl řemeslu básnickému a Alexander Dumas řemeslu romanopiseckému, Steven Spielberg nebo Georg Lucas jsou skvělými filmovými řemeslníky... Tak jaképak opovrhování řemeslem? Chceme-li tedy někoho učit psát scénáře, dramata, básně, musíme jej učit nejprve řemeslu. Řezbářská dláta přijdou na řadu až potom.

Je tu ale ještě jedna otázka: Má to, co stvoříme, být uměním? Rozhoduje autor o tom, zda vytvořil umělecké dílo či nikoliv? Pravím, že nikoliv. Adolf Born, který je kreslením posedlý, o umění nikdy moc nemluví, ale tvoří je. Umění dokonale řemeslně zvládnuté. Agatha Christie psala řemeslně dokonalé detektivní příběhy, Jules Verne psal řemeslně dokonale napsané a skvěle vymyšlené fantastické příběhy. Nic víc, nic méně. Na jedné straně slušný zdroj obživy, na druhé straně „Lust zu fabulieren“, řečeno s Goethem, popřípadě „Lust zu malen“. Pochybuji, že kdokoliv z nich a jim podobných uvažoval o umění, ti chytří totiž vědí, že teprve čas prověří, zda ten či onen obraz, ten či onen film, ten či onen román je uměleckým dílem, anebo jen obrazem, filmem, knihou či skladbou. Když jsem sepisoval koncepci svého zamýšleného pedagogického působení na FAMU, zcela jednoznačně jsem dal najevo, že jediné, co jsem schopen učit, je řemeslo, nikoliv umění. Pozoruhodné je, že o studentech scenáristiky, kteří chtěli být umělci, dnes neslyším, ti, kteří pochopili, že dobře zvládnuté řemeslo je základem všeho, jsou dobře známi a ceněni. Za všechny jmenuji Lucii Konášovou nebo Marka Epsteina.

Učit scenáristiku nebo tvůrčí psaní má jednu obrovskou výhodu oproti jiným disciplínám: studenti sbírali totiž od útlého věku zkušenosti. Čtenářské (resp. posluchačské) i divácké. Nabírali jich trochu ještě v předškolním věku a dál je sbírali, když se učili psát a číst. Nikdo z nás se nezabýval geometrií, fyzikou, chemií, škola nás postavila před něco, co jsme neznali, a museli se to pracně učit, aniž nám mnohdy bylo jasné proč. Příběhy literární i filmové jsme ale znali, báli jsme se o Červenou Karkulku nebo o Smolíčka Pacholíčka, smáli jsme se žertovným scénám a naučili jsme se sami ty příběhy převyprávět. Učitelé českého jazyka mají oproti jiným výhodu, když zadají slohové cvičení na téma prázdninová příhoda. Nezadávají ji nepřipraveným žákům, neboť každý je zvyklý vyprávět a tuší, jak má vyprávění vypadat, takže výsledkem bude tu lepší, tu horší příběh, ale bude to venkoncem příběh. Zkuste však zadat žákům šesté třídy libovolnou matematickou rovnici nebo libovolný chemický proces!

Byla řeč o hře na klavír. Naučíme se noty, tedy základní abecedu, prstoklad, teorii. Stejně tak lze zvládnout pravopis, gramatiku, rozeznáme jednotlivé druhy rýmů, zvládneme poetiku a literární historii i teorii. Jedinou věc, kterou druhého naučit nemůžeme, je cit pro jazyk, cit pro hudbu. Žádná „škola hry na city“ neexistuje. Zní to poněkud směšně, ale na city hraje volky nevolky každý tvůrce: skrze hudbu, skrze obrazy, skrze slova. Skrze slova, která se skládají v příběh. A skrze talent, který naděluje Pánbůh. Ten ovšem může být jak zjevný, tak skrytý a záleží na tom, jak k němu jako pedagogové přistupujeme a zda jsme schopni a hlavně ochotni skrytý talent odhalovat, zda jsme schopni pomoci talent rozvinout, anebo jej udusit tím, že se jej snažíme sešněrovat.

Základem scenáristické práce, jak bylo řečeno, je řemeslo. Ať už student píše příběh dle vlastního námětu, nebo píše adaptaci literárního nebo dramatického díla, musí řemeslo ovládat. Scenáristickému řemeslu se lze při dobré vůli a snaze a při dobré metodě výuky naučit během dvou semestrů. Co ovšem nelze naučit, je vyprávění vlastního příběhu, hledání vlastního tématu. Můžeme studenty poučit o schématech dobrodružného příběhu, hororu, detektivního či kriminálního příběhu, můžeme je naučit tato schémata napodobit nebo kopírovat, můžeme je poučit o formách dialogu, ale jejich obsah a téma musí do úst jednajícím postavám už vložit sami, stejně tak, jako musí sami tematizovat příběh, který si vymyslí. A v té chvíli vystává problém: ne vždy musíme jako pedagogové nutně pochopit, co dotyčný student vypráví, co chce svým příběhem říci.

Někdy se zkrátka stane, že se mýjíme, že nerozumíme postavám, metodě vyprávění, že nám není jasné, oč běží. Může se stát, že student není schopen jasně a srozumitelně napsat to, co chce říci. Ale je tu i jiná možnost: jsme začasť prvními posluchači, navyklými určitým stereotypům, určitým formám a před čímkoliv neznámým můžeme být lehce zmateni. Naše možnosti chápat nové přístupy a nové pohledy mohou být omezené. Vždyť i slavní fyzici hleděli na Einsteinovu teorii relativity zprvu značně podezíravě! Jako studenti jsme mnohdy přivedli své učitele k úžasu a nechápavému kroucení hlavy. Jako pedagogové musíme počítat s tím, že nás k němému úžasu přivedou někteří naši studenti. S poslušnými a krasopisnými žáky nebývají potíže, s těmi, kteří se chtějí vydat nevyšlapanými cestami, to bývá složitější. Můžeme jim samozřejmě říct, že to, co napsali, je nesmysl a hloupost, ať to koukají

přepsat, anebo ať rychle vymyslí něco jiného. Je to cesta jednoduchá, neboť počítá s tím, že chyba je na druhé straně. Student vymyslel hloupost a hotovo.

Ale co když je chyba na straně pedagoga? Co když prostě a jednoduše nejsme schopni pochopit, co svým dílem chce student vyjádřit? Pak je tu jedna cesta, kterou bezpochyby známe, neboť jsme s ní seznámili už dříve své studenty: je to kladení otázek a hledání nejlepších odpovědí. Když člověk něčemu nerozumí, stačí se prostě zeptat. Stačí studenta, jehož dílo se vzpírá našemu chápání, přimět, aby se nám pokusil vysvětlit a objasnit to, co nám nejde na rozum, aby nás zasvětil do svého záměru a odhalil tajemství svých myšlenkových pochodů. Aby nám vysvětlil, komu a proč chce svůj příběh vyprávět. Stává se totiž, jak tak stárneme, že se začínáme lehce míjet s cílovou skupinou, pro niž někteří naši studenti své příběhy vyprávějí, že kupříkladu nechápeme problémy dnešních náctiletých, protože už žádné náctileté potomky doma nemáme, nejezdíme s nimi na okolečkovaných prkýnkách, dávno nejsme free ani cool, takže příběhy pro náctileté nám jsou vzdálenější než příběhy o mamutech. Abychom pochopili jejich svět, musíme se do něj nechat zasvětit. V podstatě by nám to nemělo dělat problémy, sami jsme byli kdysi výrostky, sami jsme se bouřili proti starším, chodívali nestandardně postrojeni a užívali slovník, kterému dospělí nerozuměli.

Nechat se poučit lidmi o jednu dvě generace mladšími může být nadmíru užitečné a není na tom nic nedůstojného. V jistých oblastech toho mohou vědět daleko více nežli my, mohou být jako nové džbány plné starého vína, nehledě na to, že i mladé víno má co do sebe. Ve *Výrocích otců* stojí mimo jiné psáno: „Rabi El’azar ben Šamu’a řekl: Měj ke svému žákovi větší úctu než sám k sobě. (IV, 15)“.<sup>4</sup> Věc se má totiž tak: někdy se může stát, že se z našeho žáka stane učitel. A že bude lepší, než jsme byli my, protože se poučí z chyb, jichž jsme se dopouštěli. Takovou možnost bychom měli připustit, ba co víc, měli bychom doufat, že naši žáci budou lepší nežli my, protože kdyby tomu tak nebylo, k čemu bychom vlastně byli?

Metody výuky scenáristiky jsou rozmanité, většinou staví na základních kamelech řemesla, sestávají z praktických cvičení, ze scenáristických nebo prozaických prostocviků, které tu není třeba popisovat. Můžeme vycházet z vlastní zkušenosti, můžeme aplikovat teoretické postupy dle spisů o výuce tvůrčího psaní nebo scenáristiky, ale důležité je, aby metoda, ať je jakákoliv, byla inspirativní, aby probíhala v duchu Komenského školy hrou, neboť co jiného je vyprávění příběhů, než hra

---

<sup>4</sup> *Pirkej Avot – Výroky otců*. Praha : SEFER, 1994, s. 33.

s postavami, hra se zápletkou, hra s tématem? Někdo může namítnout, že to platí od-  
sud až potud, že s vážnými tématy si nelze hrát. Ale stačí vzpomenout, jak si pohrál  
Friedrich Dürrenmatt s postavami v dramatu *Fyzikové* nebo v *Návštěvě staré dámy*.  
Jak si pohrál William Shakespeare se sirem Johnem Falstaffem, nehovoře o tom, jak  
si pohrával s jazykem. Může-li si s lidmi pohrávat osud, může si s osudy lidí pohrávat  
dramatik a filmový spisovatel.

Druhou důležitou věcí, s níž je třeba přistupovat k výuce literárně dramatické  
tvorby, je svobodomyšlnost, neboť bez svobodné mysli se dá jen těžko tvořit. Bez svo-  
bodné mysli studentovy i učitelovy. Nejhorší, co může být, je nátlak, snaha, aby stu-  
denti své scénáře či povídky psali tak, jak bych psal já, aby místo svých představ  
naplňovali představy mé. Ke svobodné vůli pedagogově ovšem patří i to, že rozdává, co  
má, řečeno obrazně. Že studentovi pomůže, tu a tam mu předhodí nápad, jak vyřešit  
situaci, jak vést dialog – a to s vědomím, že sám už nikdy ten nápad nebude moci po-  
užít. Někteří mí kolegové se tomuto postoji diví, dokonce znám některé, kterým není  
proti mysli vzít si nápady studentů a použít je ve svých dílech. S tím souvisí další věc:  
je třeba studentům přát skvělý nápad, který se zrodil v jejich hlavě, ne jim ho závidět.

Učit se učit učit. Trvalo mi to dlouho a trvá mi to dodnes. Měl jsem pár nada-  
ných studentů, které jsem si ještě jako pedagog FAMU vybral za své asistenty, a dnes  
jsou z nich skvělí pedagogové. Martin Ryšavý je pozoruhodným dokumentaristou  
a spisovatelem a stojí v čele Katedry scenáristiky na FAMU, Marek Epstein je jedním  
z nejúspěšnějších scenáristů posledních let a učitelem scenáristiky na Filmové aka-  
demii Miroslava Ondříčka v Písku, kam jsem jej před léty přivedl, aby předával své  
zkušenosti a učil řemeslo, jehož taje se dědí z generace na generaci. Z kdysi nových  
džbánů se stávají pomalu, ale jistě staré džbány, v nichž zraje víno, které už dávno  
není mladé. A jsem poctěn, že jsem tyhle mladé kdysi mohl učit. A nejen je.

## LITERATURA

Ben Majmon, Moše. *Osm kapitol o lidské duši a mravním chování*. Praha : SEFER, 2001.

*Pirkej Avot – Výroky otců*. Praha : SEFER, 1994.

## **DOKUMENTÁRNÍ FILM SCÉNÁŘ NEPOTŘEBUJE. PROČ TO TEDY UČIT?**

*Martin Štoll*

*Katedra mediální tvorby, Literární akademie*

„Ve scénáři dokumentárního filmu nelze předem popsat, že Ivanov se při koupání utopil. Možná, že nejen nebude tonout, ale třeba se ani nepůjde koupat. [...] Nelze ani popisovat požár nějakého domu před tím, než vůbec vypukl. Možná, že k žádnému požáru nedojde. Buďto je třeba takový pokus odmítnout jako výmysl, nebo podle scénáře zapálit dům. Pak to už ale nebude dokumentární film,“ řekl sovětský revoluční film Dziga Vertov ve dvacátých letech 20. století.<sup>1</sup> My sice po celonárodní mystifikaci *Český sen* už dnes víme, že když do reality „vhodíme“ neexistující hypermarket a rozpálíme ji vztekem do běla, může to být stále dokumentární film, ale o tom se avantgardistovi ani nesnilo. Říká nám, že ve scénáři dokumentárního filmu nelze dopředu téměř nic plánovat a že hranice manipulace je velmi tenká. Vyjdeme-li z této premisy, pak se potvrzuje má teze v názvu příspěvku: Dokumentární film scénář nepotřebuje.

### **MOŽNOSTI NON-FICTION**

U hraného filmu je scénář zpravidla nutností. Příběh mívá začátek, prostředek a konec, postavy se vyvíjejí podle vnitřní logiky jednání a psychologie, z dramaturgicky dobře sevřeného tvaru bývá velmi těžké něco vypustit, aby se nenařušily časové a dějové souvztažnosti a návaznosti. Stavba příběhů má svá pravidla, popsaná v mnohých učebnicích dramaturgie a scenáristiky. Nejčastěji narážíme na aristotelovsko-hollywoodský typus stavby scénáře, musí být jasné, kdo co říká, jaké tam jsou postavy, v jakém se děj odehrává prostředí; a literární scénář je vlastně detailněji rozvedená filmová povídka, něco mezi povídkou a technickým scénářem se všemi typy záběrů a návazností. Vzhledem k co nejefektivnější realizaci, která navíc probíhá na přeskáčku, v logice organizace natáčení, je takový literární podklad pro režiséra a producenta nutností.

---

<sup>1</sup> Navrátil, Antonín. *Literární příprava dokumentárního filmu*. Praha : AMU, 1988, s. 13.

Non-fiction příběhem svázaná být nemusí.<sup>2</sup> Paleta možností, jak uchopit téma, je totiž daleko širší – v rozpětí mezi prostým záznamem a básnickou asociativní abstrakcí se nacházejí všechny tvůrčí metody (reportáž, observace, rekonstrukce, instalace, inscenace, časosběrné natáčení, docudrama...) i žánry (portrét, cestopis, tvary popularizující vědu, televizní formáty...), přičemž esej vidím někde uprostřed, jako nejnáročnější ze všech žánrů. V tomto výběru má autor non-fiction tvorby daleko lepší výzbroj než autor fikce. Ano, realita je někdy nápaditější než fantazie.

Non-fiction tvorba také vyžaduje literární přípravu. Slovo „scénář“ nejčastěji asociuje scénář vystavěný na základě zákonitostí hraného filmu, řada autorů non-fiction jej považuje za iritující nonsens. Sázejí na svůj ostrovtip, intuici a mnohdy i genialitu, vrhají se do reality s kamerou v naději, že realita poskytne nápad, děj i tvar, a pravděpodobně zažívají ta nejkrutější muka svobody. Nicméně já jsem o nutnosti kvalitní literární přípravy přesvědčen, a to jako o záchranném laně, kdyby realita při natáčení nenabídla víc, než jsme si byli schopni představit. Vzpomínám si, jak jsem se kdysi ptal Radovana Lukavského známého propagací Stanislavského metody herecké práce, který se bránil: „Stanislavského metoda je návodem, jak je možné hrát divadlo. Nepotřebuje ji ten, komu to jde samo.“<sup>3</sup>

## KROK SUN KROK LITERÁRNÍ PŘÍPRAVY

Každému dokumentu předchází proces, který bychom obecně nazvali *literární přípravou*. Jejím výsledkem nemusí být scénář strukturovaný „levá strana obraz, pravá strana zvuk“, jejím smyslem je *uspořádat myšlenky a najít klíč k tématu*. „Bez toho, že by proběhl proces efektivního dramaturgického myšlení a autor vyřešil obsahový a formální problém konkrétního filmu, není šance na kvalitní výsledek,“ píše Rudolf Adler v jedné z mála příruček o scenáristice non-fiction tvorby u nás.<sup>4</sup> Přitom látkou k dílu je nejen realita samotná, ale i „osobní zkušenost, veškeré projevy života, dění“,<sup>5</sup> tedy neuchopitelná změť všeho, co jsme s to smysly obsáhnout. Je tedy prvořadým úkolem učinit výběr.

---

2 Je pravda, že dnes je i v non-fiction žánrech zvýšený tlak na „story“, čímž je však pouze upřednostňován jeden přístup.

3 *Genus – Život herce Radovana Lukavského pohledem Martina Štolla*. Česká televize, 1997.

4 Adler, Rudolf – Myslík, Jiří. *ABCD...pro všechny: Film a video*. Hradec Král. : Impuls, 2006, s. 94.

5 Tamtéž, s. 96.

Výběr začíná buď jednotlivostí, nebo naopak obecností. Buď narazíme na člověka, nebo na situaci, které nás inspirují k tomu, že „to by se mělo natočit“ a pak hledáme obecné téma, čeho je vlastně daný hrdina (nebo situace) reprezentantem a v jakém kontextu by myšlenka vynikla. Nebo se naopak vzrušujeme obecnou myšlenkou a musíme začít směřovat k její konkretizaci. Čím reprezentativnější prvky nalezneme, tím uchopíme téma plastičtěji a přesvědčivěji. Tuto fázi bych nazval *tip*. Na ten se ani nevztahuje autorský zákon. Nelze si nárokovat, že mě napadlo, že uděláme film „o Kosovu“, protože náš nápad v sobě nenese konkrétní a originální tvůrčí řešení. Proto řada lidí, kteří přinášeli do České televize náměty, byla zaskočena, když byl jejich takto obecně zformulovaný tip zrealizován a oni se cítili jako autoři námětu. Tip je záchytným bodem v látce, se kterou je možné pracovat a to v nejobecnějším smyslu.

V další fázi může být tip rozšířen o *zpřesnění*: „Bylo by dobré udělat dokument o Kosovu jako místu tradičních střetů Srbů a Albánců táhnoucích se od počátku století“. Je to jiný nápad než „o Kosovu jako půvabné části Srbska, která v sobě snoubí křesťanské i muslimské památky a která kdyby nebyla sužovaná konflikty, mohla by být turisticky vyhledávaným místem“. Formulace je přesnější než u tipu, ale stále v tom nelze spatřovat autorský čin.

Přichází tedy zásadní krok *formulování tématu*. „Je nevyhnutelné, aby autor, který věří ve výpovědní hodnotu své myšlenky, ji také zřetelně zformuloval. Až když je myšlenka transformována do ucelené verbalizované podoby, lze o ní hovořit jako o tématu,“ píše slovenská dramaturgyně a scenáristka dokumentárních filmů Ingrid Brachtlová (nyní Mayerová) ve skriptech o dramaturgii nehrané tvorby.<sup>6</sup> Téma je „obecně vyjádřená idea tvůrce, formulovaná na základě konkrétního pozorování a prožitku látky z hlediska určité umělecké formy“.<sup>7</sup> K tomu už je potřeba se s látkou blíže seznámit, například fyzickou návštěvou, tzv. obhlídkami. Někteří autoři je berou jen jako krátké ořukání terénu, aby se mohli až při natáčení ptát na podstatné. Jiní je využívají jako příležitost dokonale se seznámit se svým objektem, a v případě portrétních filmů jezdí za svým hrdinou tak dlouho, dokud nezískají jeho stoprocentní důvěru. V případě historických látek jsou to hodiny shlednutího archivního materiálu, přečtených knih, konzultací s historiky či jinými odborníky, jsou to stovky poznámek, které se vrší a jejichž kupení je někdy těžké zastavit. A může se nám zdát, že ten ponor bude příliš hluboký, že se úplně ztratíme a z možných cest, které látka nabízí, nebu-

---

6 Brachtlová, Ingrid. *Dramaturgia nehranej audiovizuálnej tvorby*. Bratislava : VŠMU, 2000, s. 26.

7 Adler, Rudolf – Myslík, Jiří. *ABCD...pro všechny: Film a video*. Hradec Král. : Impuls, 2006, s. 97.

deme umět zvolit tu správnou. (Mimochodem tady je vhodné se obrátit na pozapomenutou profesi dramaturga, který do věci může vnést světlo.) Cílem této fáze je však uvědomění, co je podstatné a co nikoliv. Je to analýza skutečnosti, její fragmentalizace, zpřehlednění, oddělení zrn od plev, její hierarchizace – a to už podle autorského klíče. Tedy téma kosovského filmu může být třeba „Kosovo jako platforma pro dvojí mediální propagandu – západní a muslimskou“. Takováto specifikace už vyžaduje, abych se v tématu zorientoval, mohl své teze doložit konkrétním materiálem (výpověďmi konkrétních lidí, historiky, balkanisty, archivním materiálem písemným i audiovizuálním, konkrétními místy atd.) a nepropadl vlastním omylům.<sup>8</sup>

Následuje *námět*, v němž obsah vyrůstá ze skutečnosti, formuluje uchopení. Adler to formuluje: „obsahová konkretizace, je to produkt cílevědomého výběru a hodnocení určité látky. Námět je východiskem budoucího obsahu, jeho zhutněním, formulovaným s neustálým zřetelem ke zvolenému tématu“. Tedy to už je tvůrčí nápad vycházející nejen z látky, ale i ze znalostí specifík uměleckého druhu, který používáme, představy realizovatelnosti, a samozřejmě tvůrčí individuální zkušenosti. K této konkretizaci už člověk dochází skrze specifický tvůrčí proces, výběr, třídění, hodnocení, názor. Tady už přichází konkrétní nápad, že problematiku Kosova lze *vyjádřit*, to zdůrazňuji, ne ukázat, „skrze život rodiny kosovských uprchlíků žijících ve Švédsku“. Nebo „skrze cestu, kterou s nimi uskutečním ze Švédska do jejich bývalého domu, v němž dnes žije Srb“. Nebo to může být „cesta Srba, který bydlí v Čechách, který ve svém domě nalezne Albánce“. Mohu najít dramaturgický a scénáristický klíč v nějaké paralele (třeba historické) nebo metafoře (významově posunuté skutečnosti).

Autoři i studenti se mě často ptají, jak má takový námět vypadat. Moje odpověď vždycky je: Může to být odstavec, může to být stránka, mohou to být tři stránky. Podstatné je, aby tam bylo vše:

a) Zodpovězení otázek *co* a *proč* a *jak*.

b) Zformulované to musí být tak, aby to pochopil váš sponzor, např. majitel tříneckých železáren. „Profesionálně vypracovaný námět s explikací je základním klíčem k možnosti svůj projekt realizovat. Je to slovně vyjádřená myšlenka a záměr, které se

---

<sup>8</sup> Já si pamatuji, když jsem chtěl dělat svůj absolventský film o svém milovaném kraji (Má Malá Skála, 1997), přišel jsem za tamním malířem Josefem Jírou a chtěl jsem po něm, aby mi na kameru sdělil, co pro něho znamená kraj, ve kterém celý život žije. A on mi řekl: „K tomu bys, hochu, přišel lacino. Já bych ti to řekl a ty bys mi nerozuměl. Nejdřív mi napiš dopis, ve kterém si sám pro sebe zformuluješ, co je pro tebe Malá Skála. Teprve pak budeme partneři a porozumíš mi.“ To byla škola za dva ročníky na FAMU.



dostanou do rukou posuzovatelů a rozhodují o existenci audiovizuálního díla“.<sup>9</sup> Námět tedy na rozdíl od předchozích kroků přináší zejména odpověď na *jak*. To potvrzují i často dotěrné otázky zástupců producentů při burzách námětů po celé Evropě (tzv. pitching fóra) do řad jejich předkladatelů.

A teď se už mnohým zdá, že další fáze není potřeba. Když víme *co a proč*, a tušíme i *jak*, můžeme se fakticky připravit a točit. Některé typy filmů to umožňují, například filmy observační, časosběrné, reportážní. I ty však mají ještě fázi alespoň *bodového scénáře*, tedy seznamu plánovaných otázek a situací, situací předpokladatelných a takových, které je možné vyvolat rekonstrukčním nebo inscenačním způsobem. Tento seznam je databankou realizačních nápadů, ze kterých může vyplynout organizace natáčení – chceme, aby nám hrdina šel proti vycházejícímu slunci a vzadu byl kostel, vyženeme hrdinu a kameramana ráno z peřin; víme, že se chceme zeptat na kontroverzní otázky, a přitom jsme se na ně již při obhlídkách ptali, řešíme, jak to udělat, aby to nepůsobilo jako opakování odpovědi a zachytili jsme autentickou reakci apod.

Bodový scénář je ale zcela nedostačující v jakémkoliv jiném filmu, natáčeném jinou než reportážní, observační, metodou, a těch je naprostá většina: portréty nežijících osobností, filmy postavené na archivech (nebo stříhové filmy), eseje, historické filmy, filmy pracující s různorodým materiálem, filmy výukové, nebo i filmy, které chtějí kombinovat reportáž s formou stylizace, filmy se zcizujícím efektem, filmy monologické a dialogické. Tyto filmy potřebují *skutečný scénář*.

Je lhostejno, zda je psán tzv. levá-pravá nebo řadí situace za sebou. Musí z něj být zřejmé, jaké návaznosti je možné nalézt, musí být jasná proporce střídání pomalých a rychlých pasáží, informativních a emočních sekvencí, může obsahovat náčrt komentáře – je-li. Tyto scénáře nejsou už ani tak záchranným kruhem v případě, že by se před kamerou tzv. nic nestalo, ale poměrně přesnou navigací. Je tu příležitost definovat styl vyprávění, např. jeho obrazové řešení. A jsou situace, kdy ani dokumentarista neobejde bez *technického scénáře jednotlivých záběrů*, neboť potřebuje realitu zakomponovat podle dobových fotografií, které má s sebou apod. Scénář, který vzniká před natáčením, tedy nabízí co nejkonkrétnější řešení, z nějž lze připravit realizaci tvorby. „Scénář je plán. Je to vymyšlená a promyšlená konstrukce budoucího díla. Je to myšlenka, formulovaná slovem do konkrétního obrazu. Je to nárys, půdo-

---

9 Brachtlová, Ingrid. *Dramaturgia nehranej audiovizuálnej tvorby*. Bratislava : VŠMU, 2000, s. 30. Citace ze slovenského originálu přeložil MŠ.

rys budoucí stavby.“ píše v jinak poněkud politicky zatížených skriptech dlouholetý vedoucí katedry dokumentární tvorby Václav Sklenář.<sup>10</sup> Dodává však: „Scénář musí být pomocníkem. Nesmí se proměnit v okovy. Musí mít v sobě dostatek volnosti“.<sup>11</sup>

Je samozřejmé, že natáčení samotné je kombinací naplňování scénáře a improvizace na místě, která je však zcela v souladu s námětem, resp. myšlenkou díla. I při improvizaci dochází k neustálému výběru situací, není možné točit vše.<sup>12</sup> Jeden z prvních, kdo u nás zformuloval zákonitosti scenáristické práce v non-fiction žánrech, Jan Kučera, problém improvizace charakterizuje výstižně: „Publicista zachycuje skutečnost dokumentární metodou, to znamená, že syrová skutečnost na něho neustále dotírá nesčetnými podrobnostmi, nahodilostmi. Publicista musí být připraven, aby mohl v průběhu natáčení rozlišovat hlavní a vedlejší podrobnosti a aby mohl vybrané podrobnosti pojednávat ze správné strany. Plán publicistického díla nesmí však bránit tomu, aby publicista ztratil smysl a cit pro nahodilosti, zvláštnosti, nepředvídanosti skutečnosti, již natáčí. Bez pohotového zachycení přirozených projevů syrového jevu nemůže publicista vytvořit dílo živé, autentické přesvědčivé.“<sup>13</sup>

Navrátil k této volnosti scénáře vůči realitě parafrázuje myšlenky klasiků dokumentární kinematografie Roberta Flahertyho a zmiňovaného D. Vertova:<sup>14</sup> „Scénář dokumentárního filmu musí respektovat skutečnost, kterou zachycuje, a protože tato skutečnost se neustále vyvíjí a mění, musí ponechávat dostatek licencí pro možnost zachycení a dodatečného organického začlenění i vývoje zcela nepředpokládaného,

---

10 Sklenář, Václav. *Deset kapitol o dokumentárním televizním filmu*. Praha : SPN, 1983, s. 33.

11 Tamtéž, s. 36. Cennou zkušenost jsem učinil při psaní svého prvního scénáře, kterým jsem se hlásil na studium na FAMU. Týkal se mého milého kraje a všechny informace jsem vepsal do pravé strany, do formy komentáře. Líčil jsem, jak je to krásný kraj, jak se proměňuje v různých ročních obdobích apod. a levá, obrazová strana scénáře byla chudá, omezila se téměř na statické diapozitivy. Dobrá rádčyně, Alena Sobotková, absolventka střihu, otevřela scénář, a aniž ho četla, mě zdrtila informací: „To je úplně špatně“. Pohoršil jsem se, jak to může říci, když to ani nečetla, a ona dodala: „Máš to opačně. Levá strana musí být plná a pravá skoro prázdná. Film je hlavně obraz.“

A tak jsem scénář přepsal a všechno, co lze ukázat, jsem dal do obrazové části. Kupodivu se tam vešla všechna roční období i krása kraje, takže na pravou stranu zbyly jen historické informace, které již nešly jinak ukázat.

12 Příkladem za všechny je projekt Na kolech kolem světa, který jsem dostal jako první úkol dramaturgovat v České televizi a který byl chybný od samotného zadání: skupina cyklistů uskutečnila cestu kolem světa na kolech, točili všechno, ale u ničeho se nezastavili, přivezli desítky hodin materiálu, ze kterého nešlo udělat skoro nic. Osobně jsem si třídílnou sérii překřtil na Všechny škarpy světa)

13 Kučera, Jan. *Specifičnost dokumentárně-publicistického filmu*. Praha : Čs. film, 1957, s. 95.

14 „Ať už konkrétní, písemná podoba scénáře dokumentárního filmu bude jakákoliv, ať bude více či méně podrobný, dokonce jen skica, scénosled, kostra naplňovaná živým tkanivem skutečnosti až přímo v průběhu natáčení – je jeho existence pro další fáze vzniku dokumentárního díla nezbytná, neboť je to základní ideové a tvůrčí vodítko celé další práce na filmu.“ (Navrátil 1988, s. 21)

jevů, s nimiž autor nemohl počítat, nesmí být strnulým dogmatem, ale operativním, vpravdě tvůrčím plánem.“<sup>15</sup>

Je pravda, že filmy, které měly v literární fázi pouze bodový scénář, přenášejí další část literární přípravy mezi natáčení a střížnu. Jsou to desítky hodin prepisovaných rozhovorů, které jsme natočili, popisování materiálu a jednotlivých situací a záběrů, které jsme získali. Je to jakási *revize tématu a námětu* – ověření, zda máme materiál na to, abychom svoji původní ideu naplnili. Zde velmi často dochází k přehodnocení a posunu tématu, možná i přístupu. Teprve teď, na základě konkrétního materiálu lze konkrétní nápady převést na vyprávěcí linie, na stylotvorné prvky, na kompozici jednotlivých situací i celku, na proporce. Někdo si tyto návaznosti dává na papírkách na nástěnku, někdo si je „stříhá“ v textovém editoru v počítači a střížna samotná je už jen naplňováním tohoto výběru. Jde o rozhodující fázi literární přípravy, která má podobu sice neučesanou, ale zůstává stále literární. Dokonce je to poslední šance, jak film zacílit, zaměřit, jak odstranit ono zrno od plev. *Obecně platí – čím méně přípravy před natáčením, tím více přípravy před střížnou*. Samozřejmě, že někteří toto *hledání*, které je často spíše *tápáním*, realizují až ve střížnách, pak tam tráví měsíce a měsíce a ještě to vydávají za přednost, nicméně je to ve většině případů jen doklad naprosto nedostatečné předchozí přípravy.

Tedy není pravda, že dokumentární film scénář nepotřebuje. Scénáře k non-fiction žánrům se píšou stále. „Celý tvůrčí proces je vlastně neustálým poměřováním aspektů obsahu a formy v konkrétních podmínkách vznikajícího díla,“ říká Adler.<sup>16</sup> Dokud tam nedáme poslední titulek a nenamixujeme poslední štěkot psa, v hlavě či reálně probíhá neustálá analýza a syntéza reality a natočeného materiálu s cílem dosáhnout subjektivně nejvýstižnějšího tvaru.

Realita je tak mnohvrstevnatá, že jakékoliv subjektivní vidění vyžaduje vyžaduje formu a uchopení. Proto argument, že dokumentární film scénář nepotřebuje, je buď výmluva na neschopnost se soustředit, na lenost se tématem vůbec zabývat, anebo doklad naprosté nezodpovědnosti vůči všemu, prostředkům, lidem ve štábu a nakonec i lidem před kamerou. A taky vůči divákovi.

Už jenom proto je potřeba studenty učit literární přípravě. Dokumentarista jistě není člověk, který se naučí sumu pravidel, kterou do konce života využívá, musí být schopen adekvátně reagovat, musí být pohotový, musí umět vybírat za pochodu, ale

---

<sup>15</sup> Navrátil, Antonín. *Literární příprava dokumentárního filmu*. Praha : AMU, 1988, s. 21.

<sup>16</sup> Adler, Rudolf – Myslík, Jiří. *ABCD...pro všechny: Film a video*. Hradec Král. : Impuls, 2006, s. 94.

měl by mít teoretickou výbavu a výbavu ke kázni. Měl by pocítit, a k tomu je na škole ideální prostor, pnutí mezi plánem a jeho rozrušováním ve jménu myšlenky, mezi stabilitou a chaosem, měl by vědět, že symetrie antické sochy je krásná, ale osobitost ji vtiskne až drobná piha na pravé tváři. Toto všechno pochopí zralá osobnost, která si uvědomí, že tvorba non-fiction je neustálá dialektika mezi úmornou přípravou a nespoutanou volností, že to je proces, který probíhá neustále a že v takové dynamice si nelze tohoto vztahu v jiných filmových disciplínách užít.

Proto by měla být výchova k literární přípravě komplexní, postavená na kombinaci teoretických pravidel dramaturgie, kompozice, struktury. Obecně poetiky a praktického zakoušení různých úkolů. Často jedině na škole se může budoucí tvůrce potkat s nutností překonat sám sebe: vydat se za sociálním tématem, které by normálně nevyhledával; zkusit se ponořit do historického portrétu, který je v podstatě neuchopitelný; zkusit oslovit žijící slavnou osobnost a pokusit se jí přiblížit; připravit se na cestu s kamerou do cizích krajů; namodelovat si, jak funguje tzv. zcizující efekt. Měl by mít zároveň možnost spolupracovat na vznikajících dílech, třeba svého pedagoga, měl by vidět, že to je boj a trápení, že tvorba je z kategorie krásných utrpení. Měl by se vedle zadání zkusit probolet k vlastnímu tématu, které ho láká, protože teprve na něm se naplno projeví obtížnost tvorby a hlavně nutnost literární přípravy.

Kdo scénář nepotřebuje? Géníus a rutinér. Géníus školu nepotřebuje. A než vychovávat rutinéry, to raději nevychovat vůbec.

## LITERATURA

Adler, Rudolf – Myslík, Jiří. *ABCD...pro všechny: Film a video*. Hradec Králové : Impuls, 2006.

Adler, Rudolf. *Cesta k filmovému dokumentu*. Praha : FAMU, 1997.

Brachtlová, Ingrid. *Dramaturgia nehranej audiovizuálnej tvorby*. Bratislava : VŠMU, 2000.

Kučera, Jan. *Specifičnost dokumentárně-publicistického filmu*. Praha : Československý film, 1957.

Navrátil, Antonín. *Literární příprava dokumentárního filmu*. Praha : AMU, 1988.

Sklenář, Václav. *Deset kapitol o dokumentárním televizním filmu*. Praha : SPN, 1983.

## CITOVANÝ DOKUMENTÁRNÍ FILM

*Genus – Život herce Radovana Lukavského pohledem Martina Štolla*. Režie M. Štoll, FEBIO pro Českou televizi, 1997.

## RŮZNÉ TYPY AUTORŮ POTŘEBUJÍ RŮZNÉ TYPY CVIČENÍ (A UČITELŮ)

*René Nekuda*

*Katedra tvůrčího psaní, Literární akademie*

„Jak se pozná talent?“ ptám se svých frekventantů na začátku všech kurzů tvůrčího psaní. Obvykle následuje dlouhé mlčení, které nakonec vždy prolomí všemožné odpovědi, pokusy změřit nezměřitelné, definovat nepopsatelné. Prakticky nikdo nikdy nepochyboval, a vlastně snad ani nepochybuje o tom, že se psaní skládá ze dvou veličin – řemesla a talentu.

Řemeslo si každý již publikovaný spisovatel objeví sám. Literaturu a psaný text vnímá po svém, možná někdy trochu zkresleně skrze oči svých kritiků a recenzentů, díky zpětné vazbě svých čtenářů a třeba i kvůli bádání a striktnímu škatulkování současných literárních vědců. To je zcela přirozené.

Každý autor, který již viděl své jméno v regálech knihkupectví, v lepším případě tuší, v mezích obvyklosti je přesvědčen, že nějak to podivné psavé řemeslo ovládl. Každý si vytvořil svůj vnitřní postoj, který ho charakterizuje, dělá ho jedinečným a rozšiřuje jeho osobní spisovatelskou značku. Zároveň ho však i trochu oddaluje od neutrálního vidění, které je, podle mého názoru, nezbytné pro jakéhokoliv učitele umění, psaní nevyjímaje.

Angloamerický svět již objevil Ameriku! Ano, tamější střední školy bez jakýchkoliv problémů či špulení pusu vyučují tvůrčí psaní. Nikdo se nad tím nepozastaví, všichni to vnímají jako běžnou součást výuky. Umění budování příběhů lze totiž uplatnit v mnoha různých oblastech.

V Čechách tak trošku ještě brouzdáme Atlantikem, nechceme vidět Ameriku a raději toužíme po Indii. Sloh většinu studentů nebaví, a když, tak je kromě malinkatých, sotva postřehnutelných definic slohových útvarů prakticky nic nenaučí. Talentovaní se nudí, budoucí fyzici skřípou zuby a zbytek humanitně založených středoškoláků tu s menším, tu s větším zájmem naplňuje předem zadaná témata. Ostatní většinou záleží na vkusu či nevkusu paní učitelky.

Na Literární akademii máme přístup jiný, my totiž vsázíme především na intuici. Matematická rovnice dobrý spisovatel = dobrý učitel tvůrčího psaní zde funguje již

více než deset let (výjimky samozřejmě potvrzují pravidlo). Souhlasím a souzním s tímto exkluzivním modelem, nicméně vždy tajně zatnu prsty u nohou, když mi někdo řekne: „K čemu pravidla tvůrčího psaní, vždyť to nemá smysl. Doteď to šlo přece i bez nich!“

Pak se ptám sám sebe, zdali jsme natolik odlišný národ, zdali je čeština natolik jiná než angličtina, abychom mohli slepě či nabubřele ignorovat soustavu pravidel a pouček, která za velkou louží úspěšně funguje již několik desetiletí? V těchto chvílích se obracím k rozhovorům například Michaela Cunninghama, který se nikdy netajil tím, že je produktem školy tvůrčího psaní. A je to výtečný a velmi úspěšný autor!

Ano, slepé dodržování prakticky jakýchkoliv pravidel vede k průměrnosti. Na druhou stranu nám tu průměrnost hezky definují, ukazují nám různé cesty, jak jí docílit, jak ji budovat, jak s ní pracovat. A pokud jsme si toho vědomi (a hlavně pokud jsou si toho vědomi studenti), skrývají pravidla tvůrčího psaní neuvěřitelně pevné odpichové místo. Tenhle start není na začátku, ale dá vám výhodu několika kilometrů, pokud běžíte maraton, několika metrů, pokud běžíte „stovku“, několika let, pokud vnímáte psaní jako běh na dlouhou trať (já ano).

Navíc se mi tato soustava pouček zdá být alespoň trochu objektivní (jak jen objektivní umění a výuka mohou být), učí studenty i jejich pedagogy milovat detektivky, Umberta Eka i historické romány téměř rovnoměrně. Jde o naplnění vnitřního autorství jednotlivých studentů (i když je dobré jako na divadle zadávat tzv. „protiúkoly“, aby si každý osahal různá tempa, styly a tvrdosti psaní, které nakonec mohou objevit skryté a netušené možnosti frekventanta).

Na druhou stranu nemá cenu zuby nehty tlačít studentku nejčastěji píšící příběhy s Julií a Chosém do napodobování Poeova *Havrana* (ať si to vyzkouší, a ať si zkusí ještě dramatickou aktovku, a když to nepůjde, tak ať raději rozvíjí svůj talent na papírem šustící červené románky – na tom vlastně není nic špatného, protože a) si své čtenáře jistě najde; b) i v tzv. nízké literatuře můžeme rozlišovat autory dobré a špatné). V tom je ta krása, to oproštění, poznání. Učitel tvůrčího psaní totiž není vedoucí uzavřeného uměleckého kroužku s pěti členy, kteří mají víceméně stejný vkus; jemu chodí do hodiny každý rok desítky naprosto rozdílných zájemců o psaní.

Psaní je podle mého názoru otázkou vývoje. Ani má nejmilejší Daniela Fischerová nepsala před čtyřiceti lety stejně, jako píše dnes. Viděla svět jinak, trochu jiným

způsobem se jí poskládávala písmenka na psacím stroji. Skočily do ní odžité roky, přečtené a napsané knihy a třeba i odučené hodiny na této škole.

Nutno zdůraznit, že my na Literární akademii pracujeme s výtečným vzorkem začínajících autorů ze všech koutů České republiky (a někdy i ze Slovenska). Má to pouze jeden háček – průměrný věk 18 až 26 let. Ohlédneme-li se zpátky do historie, objevíme fakt, že nejzářivější prozaické prvotiny spatřily světlo světa okolo třicátého roku svých autorů, dramatici jsou na tom možná ještě trochu hůře a nejlépe ze statistických tabulek vycházejí básníci – vrchol jejich debutů byl v právě zmíněném podospívajícím období...

Neučím poezii, zabývám se hlavně prózou a okrajově dramatem. Pracuji tedy s talenty, které se dají ještě dofouknout, nebo naopak potřebují ještě trochu toho životního vzduchu, aby nakonec vypadaly jako balonky s nápisem „SPISOVATEL“ a aby uměly pěkně létat po obloze.

A zase – není to nevýhoda, když se tento stav dobře pojmenuje, počítá se s ním a jste ochotní a schopní hledat dobrou pumpičku vhodnou pro naplňování většího množství snadno praskajících balonků.

Stejně tak je dobré uvědomit si, že každý písíci tvor potřebuje ke psaní různé podmínky a impulzy. Ze svého pozorování jsem si začal zařazovat kurzisty do různých kategorií. Například na ty, kteří preferují dialog, a ty, kteří se vyžívají v popisu; na autory, kteří potřebují alespoň drobné zadání typu „napište povídku s touto [doplňte si cokoliv] hlavní postavou“, a ty, kteří mají raději absolutní volnost. Dále třeba na ty, kterým se lépe píše o tzv. „homo fictus“, a na ty, kteří zkoumají hustotu reality a budou se stopkami v ruce měřit na Hlavním nádraží průměrnou dobu přestupu cestujícího s kufrem z vlaku IC 178 na EC 256 v sobotu v mezičase 12:48 až 12:56, aby stvořili papírový druh homo sapiens, v lepším případě homo sapiens sapiens.

Těch dělení je ještě mnohem víc – zase jenom pro ilustraci bychom mohli rozdělit začínající spisovatele dle okruhu jejich zájmů a literatury, kterou rádi čtou (a tím pádem i pravděpodobně rádi píšou), nebo bychom je mohli třídit na přízpusobivce, kterým fantazie pracuje kdykoliv (šťastlivci!), a na ty, kterým příběhy na papír nejlépe proudí v určitý denní čas. A co třeba na ty, kteří se rádi nechávají unášet psaním bez tušení konce a v opozici na ty, kteří preferují budování kompozice, a pak pouze doplňují kostru příběhu?

Nutno zdůraznit, že žádná uvedená krabice nepojme úplných 100 % (na to je lidské bytí až moc tvárné a fascinující). Na druhou stranu mám skutečně empiricky potvrzeno, že by se takto dal zařadit téměř každý písíci tvor (s rizikem životního vývoje a jisté osobní flexibility, na což jsem již narazil).

Tvůrčí psaní ze své podstaty nepreferuje ani jednu tuto škatulku, nehrozí tedy, že by pedagog nabízel studentům svůj jistý styl výuky, který by někoho demotivoval či ubíjel. Domnívám se – a tudíž se toho snažím co nejvíce vyvarovat – že jednostranně zaměřené semináře tvůrčího psaní typu „pište pouze na hodinách na předem specifikované téma“ nebo „pište si doma, co chcete, a na hodině si to rozebereme“ znevýhodňuje některé, ne vždy vyloženě netalentované, studenty. Prostě mají jiný vkus, styl práce nebo jim nesedí zadání.

Je třeba střídání, ťapkání do různých louží, skákání do neznáma a vázání různých druhů uzlů, i když by ten nejobyčejnější zdánlivě stačil (a dračí smyčka by možná vypadala na první pohled lépe). Není to potom pouze sklouznutí do pokusů a omylů, ale každý jednotlivec je schopen hlubší sebereflexe, detailního prozkoumání svých současných hranic, sebezrazení a objevování různých tajemství, o kterých psaní přeci je. Práce ve skupině potom přidá punc zkumavky společnosti, vzorku barevných čtenářů, které většinou jako spisovatelé nevidíme, když si doma čtou naše texty a neslyšíme názory, které potom sdělují svým kolegům a kolegyním v práci.

Pohoupnu se k poslednímu bodu svého příspěvku – k motivaci.

Tohle slovo je pro mě velmi důležité, a pokud byste se mě zeptali, jak bych třemi slovy charakterizoval své semináře, rozhodně by tam nechyběla motivace.

Pro tvořivé lidi je to důležitý motor, stejně jako zápletka pro příběh. Nechci, aby někdo bloumal bezduše po chodbách školy a v duchu naříkal, že už zase musí na toho Nekudu. Byl bych opravdu nerad, kdyby mí studenti odcházeli z hodin tvůrčího psaní a nepřemýšleli nad novými příběhy, případně se jim v hlavě nehonily právě ty, které započali (nebo dokončili) na semináři. Stejně tak bych si přál, aby po skončení celého kurzu měli všichni jeho účastníci chuť pokračovat, jít dopředu, zkoumat, hrát si, psát, objevovat, tvořit a nebáli se neúspěchu, pokud se z něho dá něco nového naučit.

Dělám pro to maximum, a to nejen z toho důvodu, že vím, že většina řádných frekventantů má svůj čas (do třiceti svíček na dortu ještě mnohdy daleko). Vkládám do nich veškerou svou naději a kreativitu.



To celé jsem zmiňoval, abych se zařadil a vymezil v rámci systému výuky tvůrčího psaní. Chtěl jsem tak učinit jasně a pevně. Své důvody pro to mám, a doufám, že se mi je alespoň trochu podařilo poodkrýt.

Naplňuje mě ohromná radost, když vidím výsledky svého snažení, a jsem moc rád, že slibování cesty do Indie a konečné objevení Ameriky budí zájem, nadšení a že jsem byl několikrát svědkem toho, jak se studenti mezi sebou chválí, neboť mezi sebou vnímají „zlepšení ve psaní“.

Pořádaná autorská čtení a již publikované sbírky povídek jsou pak skvělým zázkusem, po kterém se může každý učitel tvůrčího psaní olíznout jako nenažraný kour.

Sice nemám olympijská měřidla pro vymezení talentu, ale vidím cesty a hledám stále účinnější motor. Chci si hrát s různě velkými a všemožně barevnými balonky, a tak k tomu potřebuji ekologicky šetrnou pumpičku, která je tolerantní, neagresivní a ničím nezatížená.

V žádném případě si nechci urvat právo na jediný fungující systém výuky tvůrčího psaní. Víím (a částečně s tím také počítám), že každý student Literární akademie musí průběžně měnit své lektory. A navíc... co kdyby se za čas na obzoru objevila Atlantida?

Arnošt Lustig kdysi řekl: „Talent je schopnost rozeznat tři věci tam, kde si ostatní lidé všimnou jenom jedné.“ Pevně věřím, že to platí i pro výuku tvůrčího psaní.

## METODIKA DŮVĚRY. METADOVEDNOSTI V TVŮRČÍM PSANÍ

*Jiří Studený*

*Katedra literární kultury a slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Pardubice*

Metodikou odporu těch, kdo o tvůrčím psaní mnoho nevědí, je často nedůvěra k tvůrčímu psaní. Potom se lze setkat s výroky typu „psát nejde nikoho naučit“; „pokud jde o tvůrčí psaní, jsem dost skeptický. Mně to vždycky připomene ten ruský institut, spisovatelskou školu Maxima Gorkého“ apod. Takovým a mnoha podobným tezí jsem často nucen být ozvěnou, jakmile vyjde najevo, že se výukou tvůrčího psaní zabývám. Kupodivu tyto názory nezřídka pronášejí sami spisovatelé a básníci, nehledě na renomované literární vědce. Ze začátku jsem se v těchto situacích cítil nejistě až provinile, člověku zrovna nepřidá na náladě, když je odhalen jako šarlatán a darmojed. Hojně jsem tedy tvůrčí psaní bránil a obhajoval, dlouze horečně vysvětloval jeho bohatou tradici a skutečnou podstatu, tahal z rukávu esa zahraničních autorit a hodnověrných domácích přímluvců. Jednoho dne mne to ale omrzelo a hlavně unavilo. Od té doby jen empaticky mlčím a přikyvuji.

*Tvůrčí psaní nás osvobozuje od literatury pro literaturu.*<sup>1</sup> Uvolňuje nás ze zajetí institucionalizovaného literárního procesu se všemi jeho výšinami a propadlišti, abychom prostřednictvím stylistických a žárových postupů mohli obohacovat svůj vlastní svět, a to nejenom coby vnímavější a poučenější čtenáři. Literární mysl, jež dosud prostřednictvím našeho naivního zaujetí pro literaturu podvědomě formovala naši osobní a kolektivní zkušenost,<sup>2</sup> se stává nástrojem jejich tvořivé expanze. Navíc nám jako kriticky reflektovaný kreativní proces praxe tvůrčího psaní k tomu všemu přidává řadu náhledů a vhledů, které se mohou stát zdrojem naší osobní moudrosti.<sup>3</sup>

Skutečně autentické poznání přirozeně transcenduje každou pragmatickou formu, podstatné ale zůstává, aby se příslušné vhledy před námi samy otevřely. Abychom si je spontánně uvědomovali namísto obvyklé předsudečné projekce, jež může

---

<sup>1</sup> Toto je jedna z hlavních myšlenek mé knihy *Dramata jazyka. Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*, v níž také byla podrobně objasněna a v různých kontextech dále vyložena.

<sup>2</sup> *Naše každodenní mysl je v důsledku obrovského vlivu literatury na naši kulturu vždycky už nějak literární myslí, bez ohledu na to, zda o tom vůbec víme.* Tak zhruba řečeno vypadá východisko jedné ze základních příruček kognitivní literární vědy *Literární mysl* M. Turnera.

<sup>3</sup> Moudrost je ovšem třeba navzdory všem jejím pokřiveným, rezignačním pojetím chápat jako vysoce aktivní, kreativní sílu získávanou zkušeností a podporovanou obratně zaměřenou vůlí, jak ji ve svém vrcholném díle představuje zakladatel tzv. psychosyntézy R. Assagioli, podrobněji viz jeho *Akt vůle*.

dosáhnout třeba až virtuózní úrovně, nikdy však neumí přinést nic víc nežli brilantní odvozenost. Jestliže se naše autenticky získaná životní zkušenost v jakékoliv oblasti kryje se zkušenostmi druhých lidí, tím lépe pro nás a pro ně. Pokud se ovšem ukáže, že je s nimi nějakým způsobem neslučitelná, měli bychom projevit dostatečnou odvalu a po důkladném prověření svého postoje v něm nenásilně, leč neústupně setrvat. Třebaže osobní statečnosti tváří tvář vlastní názorové jinakosti se jako podstatné metadovednosti dále věnovat nebudeme, na potenciální seznam moudrých přístupů k životu a jeho vědomé tvorbě rozhodně patří.<sup>4</sup>

Koncept metadovedností přebírám z procesově orientované psychologické práce manželů Amy a Arnolda Mindellových,<sup>5</sup> jejichž hlavním inspiračním zdrojem je vedle západní terapeutické tradice a současného kvantově fyzikálního myšlení<sup>6</sup> čínský taoismus. Mimochodem, orientace na proces je významným aspektem praxe tvůrčího psaní, na finální výsledek nebo důsledek jakéhokoliv kreativního procesu však není radno zapomínat. Bezpochyby se jedná o dva komplementární póly tvořivosti, nakonec právě kvantově orientovaní psychologové si dnes rádi pohrávají s myšlenkou, že vzhledem k základní potencialitě možných kvantových světů je třeba tvůrčí proces přinejmenším občas začínat od konce. To jistě pro nás není žádné překvapení, v určitém smyslu své texty vlastně s předstihem „vysníváme“.

*Metadovednosti představují implicitní přístupy, postoje a náhledy na průběh psychologického, respektive kreativního procesu, které vycházejí z naší bezprostřední zkušenosti s nimi. Z toho ovšem paradoxně vyplývá, že metadovednosti v zásadě není možné samostatně procvičovat.<sup>7</sup> Právě proto jsou obecnou metodikou důvěry ve smysluplnost jakékoliv tvořivé práce, kterou můžeme vykonávat nejen jako oboroví profesionálové, ale rovněž coby nadšení a poučení laici. V druhém pří-*

---

4 Ostatně si sám velmi dobře pamatuji, jaké nepochopení až zděšení vyvolávala ještě nedávno v jistých kruzích myšlenka propojit praxi tvůrčího psaní s filozofií a metodikou orientálních bojových umění, o různých meditačních technikách ani nemluvě (také v tomto metodickém kontextu viz *Dramata jazyka...*)

5 Podrobný výklad původního významu pojmu, včetně množství konkrétních aplikací, lze nalézt v publikaci A. Mindellové *Metadovednosti. Spirituální umění terapie*.

6 K tomu viz obsáhá knižní studie A. Mindella *Kvantová mysl a léčba. Jak naslouchat symptomům svého těla a reagovat na ně*.

7 Určité techniky přesto A. Mindellová ve výše zmíněné knize nabízí, většina z nich však podle mého názoru vyplývá především z postupné kultivace bdělé pozornosti a schopnosti nezaujatého citění a myšlení, čili z umění *mít prázdnou hlavu*. Za nejvýznamnější metadovednosti uváděné samotnou autorkou považují *soucit a recyklování*, včetně *zenového ducha všednosti*, dále pak *hravost a odstup*, a konečně *fluiditu a klid*.

padě budou pochopitelně převažovat seberefektivní, sebestrukturační či autopoietické aspekty<sup>8</sup> nad estetickou hodnotou díla, v našem případě textu.

Jak již bylo jednou řečeno, naše mysl je v prostředí dosud stále dominující kultury psaného a tištěného slova vždy už nějak podvědomě ovlivňována literárními strukturami, v mnoha svých aspektech se stává myslí literární. Aniž si to uvědomujeme, žijeme v žánrovém světě, jehož pravidlům, postupům a náhledům se učíme v literatuře. *Máme zde šťastnou a nešťastnou, tragickou lásku. Pocity životní deziluze a odcizení, jimž vzdorujeme vůlí a odvahou k dobrodružství. Hrdiny vzestupu a hrdiny pádu, básnickou moudrost zkušených.* Jestliže se kdysi opravdu původní, protoliterární formy začaly vynořovat z příšeří zvolna se uvědomující kulturní mysli, ve stejném okamžiku začalo nutně jejich odražené světlo dopadat zpátky do našeho vědomí a přetvářet je svým vlastním způsobem. Pracovat aktivně s literárními postupy a strukturami proto znamená vydávat se po vlastních stopách zpátky k jednomu z nejvýznamnějších zdrojů našeho světa. Výuka tvůrčího psaní je institucionalizovanou formou důvěry k této možnosti, jinými slovy řečeno představuje *metodicky organizovanou vůli k možnosti psát*.<sup>9</sup> Hlavními metadovednostmi získávanými a praktikovanými v procesu výuky tvůrčího psaní jsou:

1. Improvizační otevřenost
2. Nelineární povaha tvůrčího času
3. Recyklace a restrukturační
4. Odstup a smysl pro humor

Požadavek *improvizační otevřenosti* nám může v kontextu výuky tvořivých dovedností připadat banální, nicméně pedagogické pokušení ulpět na jisté předem vypracované metodě nebo projektovaném konceptu je všudypřítomné. Ostatně rovněž naši studenti, takto adeпти tvůrčího psaní, si často představují kreativitu jako výsledek prosté aplikace určitého souboru algoritmizovaných postupů a sumarizovatelných technik. My však jim svoje metody nabízíme jako nástroje nepřímé aktualizace jejich vlastních tvořivých sil, které se kontaktem s příslušnými literárními strukturami pro ně samé spontánně ozřejmují a ožívují. Každá metoda vytváří specifický strukturální

---

<sup>8</sup> Myšlenka spontánní sebestrukturace a sebeorganizace jako prostředku osobní a druhové evoluce se dnes hojně objevuje v pracích systémově orientovaných biologů, systemických terapeutů, koučů a poradců všeho druhu, v podstatě ovšem vychází z experimentů a objevů tzv. druhé větve kybernetiky. Tu reprezentuje například angloamerický antropolog a psycholog G. Bateson, k tomu viz český překlad jedné z jeho posledních knih *Mysl a příroda. Nezbytná jednota*.

<sup>9</sup> Také v této souvislosti rád odkazuji k důkladně zdůvodněnému a vnitřně bohatě diferencovanému Assagioliho pojetí vůle jako morálně reflektovaného tvořivého aktu...

tlak, s nímž je třeba se aktivně vyrovnat, nikdy by se ale nemělo jednat o *nátlak*. Jestliže totiž námi zvolená metoda vyvolává v kterémkoliv z písícih odlišné strukturální potřeby, jsme povinni tyto alternativy přinejmenším připustit, nehledě na to, že takovýchto nečekaných podnětů lze v rámci skupinové reflexe daného tvůrčího procesu velmi dobře využít. Na druhou stranu se ovšem sami musíme učit rozlišovat, kdy již nejde o alternativní přístup k postupu nebo tématu, nýbrž o skrytý či zjevný únik z jeho výše zmíněného tlaku...

*Nelineární povaha tvůrčího času* je další autorská banalita, protože své texty odedávna sprádáme z paprsků pocitů a myšlenek, aniž bychom si kromě nevyhnutelné strukturální, potenciálně časové linearitu slov, slovních spojení a vět vůbec uvědomovali jakoukoliv temporalitu. V aktu tvorby se totiž podobně jako v prostoru otevřené meditace nacházíme zároveň v toku času, i zcela mimo něj. Naše tělo uvolněně sedí v předepsané pozici, jež na nás klade konkrétní fyzické nároky, které nadto zakoušíme jako průběžnou posloupnost různorodých pocitů a mnoha drobných, harmonizujících pohybů. Kyvadlo dechu odměřuje vnitřní prostor meditace, ve svém abstraktním významu však pouze rytmizuje naše sezení, protože samo o sobě nevytváří časový rámec, *nedokáže* jej vytvořit. Naše tělo a mysl z tohoto pohledu představují prostorovou formu času, ten se však může plně rozvinout teprve tehdy, až sami začneme myslet.<sup>10</sup>

Literární mysl, organizovaná a *organizující se* prostřednictvím žánrových forem jazyka, se snaží pracovat s účelovými, esteticky účinnými kombinacemi časově vzniklých významových struktur, které jsou ovšem dále přetvářeny a přeskupovány, čímž se dostávají do nové časové dimenze. Jedna vrstva času se překládá přes druhou, aby mohla vzniknout vrstva třetí, v níž čas konečně ztuhne, ovšem jen proto, aby se mohl kdykoliv znovu dát do pohybu, jakmile někdo začne náš text číst. Naše prsty klapou po kluzké dlažbě klávesnice, ani klopýtající hmat však *nedokáže* vytvořit jasný a zřetelný časový rámec, náš čas se rozplynul...

Jistěže nic z toho není vyhrazeno metodickým procesům přítomným v praxi tvůrčího psaní. Vyučující tvůrčího psaní však právě takové momenty vyhledává a záměrně tematizuje, neboť v nich rozeznává záblesky vlastní *recyklace a strukturace*. Výuka tvůrčího psaní se tak stává kreativní metapsychologií

---

<sup>10</sup> Komplexními a nesmírně zajímavými vztahy mezi časem a prostorem a tělesnými energiemi smyslového vnímání, respektive pohybu, intuice a myšlení se z perspektivy kvantové fyziky zabývá kniha F. A. Wolfa *Od mysli k hmotě. Nová alchymie vědy a ducha*.

a metodika důvěry v samoorganizační síly textu<sup>11</sup> se mění v důvěru v naše nejhlubší já, jehož se ostatně ani nelze jinak dotknout. Poznáváme se v činnosti a skrze činnost. Formujeme a reformujeme se ovšem zároveň také ve vztahu k osobním nebo dobovým představám o příslušných činnostech, tvůrčí psaní a psaní vůbec nevyjímaje. Určitá část latentního odporu k výuce této disciplíny, jak byla zmíněna na začátku tohoto textu, snad tedy v českých zemích souvisí právě s jistou nechutí vidět literaturu a literární psaní v nových, změněných souvislostech. Ve skutečnosti se však o nic nového nejedná, stačí si připomenout třeba Rolanda Barthesa a jeho koncept *nulového stupně rukopisu*, respektive *rozkoše z psaní*.<sup>12</sup>

Metadovednost *odstupu a smyslu pro humor* tak nemá do praxe tvůrčího psaní vnášet lhostejnost a libovůli, případně nezávaznou zábavu. Průběžně opouštět, případně rozřezávat a rozpouštět své vlastní tvůrčí záměry a jejich konkrétní textové projevy, abychom mohli v rámci daného estetického cíle vytvořit prostor pro záměry a jim odpovídající tvárné prostředky nové, to je nakonec dovednost všech dovedností, metadovednost na druhou, kterou si osobně bez schopnosti odstupu a smyslu pro humor nedokážu vůbec představit.<sup>13</sup> Ani naší osobní kreativité přece nemohou dlouhodobě prospívat neurotické a manické, nebo dokonce megalomanické sklony. Nejenom jakýkoliv civilizační rozmach, ale také náš osobnostní rozvoj by měl zůstat udržitelný. Larva se rozpouští v temnotě a tichu kukly, aby po jejím finálním rozpuku efektně završujícím fází nového formování vylétl na svět motýl. Na tomto místě a v tomto čase, zas a znovu.

## LITERATURA

Assagioli, Roberto. *Akt vůle*. Praha : Plot, 2011.

Bateson, Gregory. *Mysl a příroda. Nezbytná jednota*. Praha: Malvern, 2006.

Mindell, Amy. *Metadovednosti. Spirituální umění terapie*. Olomouc : ANAG, 2009.

---

11 Tyto síly jsou organizačními silami samotného jazyka, respektive žánrových a stylových struktur literatury jako historicky a kulturně podmíněného jazykového fenoménu. Tak je možné počítat s *nezáměrnými procesy v umění*, jak o nich v kontextu strukturalistické metodologie uvažoval Jan Mukařovský, do značné míry se na ně lze přímo spolehnout, o ně se s důvěrou opřít...

12 Rovněž významem obou těchto koncepcí pro praxi tvůrčího psaní se zabývám v knize *Dramata jazyka...*

13 Psychologickou aplikaci metafory rozřezování a rozpouštění najdeme ve velmi zajímavé, na našem knižním trhu výjimečné interdisciplinární a multikulturní publikaci S. Wolinského *Kvantové vědomí. Praktická příručka kvantové psychologie*.

Mindell, Arnold. *Kvantová mysl a léčba. Jak naslouchat symptomům svého těla a reagovat na ně.* Bratislava : Eugenika, 2007.

Moss, Robert. *Tři „pouhé“ věci. Okusit sílu snů, náhody a fantazie.* Praha/Kroměříž : Triton 2010.

Turner, Mark. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka.* Brno : Host 2005.

Studený, Jiří. *Dramata jazyka. Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní.* Červený Kostelec : Pavel Mervart, 2010.

Wolf, Fred Alan. *Od myslí k hmotě. Nová alchymie vědy a ducha.* Praha/Kroměříž : Triton, 2011.

Wolinsky, Stephen. *Kvantové vědomí. Příručka kvantové psychologie.* Ústí nad Labem : Paprsky, 2007.

## **TVŮRČÍ VS. VĚDECKÉ PSANÍ (S OHLEDEM NA VÝUKU ODBORNÉHO PSANÍ)**

*Soňa Schneiderová*

*Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova*

Odborné psaní je druhem psaní, které je v jistém ohledu výjimečné a jeho zvládnutí je podmínkou „pobytu“ na vysoké škole a podmínkou publikování vědeckých poznatků. Při výuce odborného psaní na filozofické fakultě vždy na začátku upozorňuji studenty na to, že *dovednost napsat text jazykem a stylem zohledňujícím potřebu a nutnost vyjádřit myšlenky, poznatky a souvislosti (v rámci daného oboru) patří k základním předpokladům a výsledkům univerzitního nebo vysokoškolského charakteru*. To je skutečnost, která se očekává, ale která je zanedbávána. Studenti bohužel v mnoha případech přicházejí ze středních škol na vysokou školu se základními neznalostmi jazykovými a nedovednostmi slohovými a s představou, že psát umějí, resp. že na tom není nic těžkého; v horším případě, že je to něco, co potřeba není vůbec. („Záleží na tom, jaký jsem a co říkám, a ne jak to říkám.“) O tom, že odborné psaní je dovednost, kterou nelze oddělit od odborné práce a vědeckého myšlení, svědčí fakt, že vysoké školy do svých programů zařazují „academic writing“. Zařazují je však i proto, že narážejí na neschopnost některých studentů i po třech až pěti letech na vysoké škole napsat kvalitní závěrečnou práci, která by byla odrazem toho, co se měl student v průběhu studia naučit – získat přehled o svém oboru, vědomosti o souvislostech v rámci něj a schopnost myslet a pracovat kritickým způsobem. Zároveň mnoho škol podporuje tzv. tvůrčí, resp. „umělecké“ psaní, které rozvíjí tvořivé a jazykové schopnosti jednotlivců. Vzhledem k tomu, že mám zkušenosti jak s uměleckým psaním na vysoké škole, tak s odborným psaním (ke kterému mám blíž), mohu srovnat situaci v obojím. Sami studenti pak přiznávají, že psát odborný text je pro ně mnohem těžší než se vyjádřit „umělecky“ (samozřejmě bez ambicí na případnou literární cenu).

S jakými studenty se v semináři setkávám? Největší skupinku tvoří ti, kteří mají předmět povinně (v některých oborech jsou to „prváci“), druhá skupinka jsou ti, kteří tento seminář považují za jednodušší cestu, jak přijít ke kreditům, a poslední skupinka jsou ti, kteří uznali, že bude lépe se před napsáním zejména diplomové práce v 5. ročníku do takového předmětu podívat. A ti také většinou už tuší, že napsat kom-



paktní monografii na jedno téma není jednoduché, že formulovat to, co chtějí sdělit, je mnohdy těžké, že se jim nedaří vyjádřit myšlenky tak, jak by chtěli. Někteří se proto objevují v semináři i podruhé (bez nároku na zápočet a kredity). Většinou jde o studenty kulturologie nebo žurnalistiky a filozofie, kteří právě schopnost „vyjadřování“ nepodceňují.

Každé psaní je v podstatě tvůrčí proces, který probíhá již volbou tématu a jeho uspořádáním, výběrem prostředků atd. Jsou však texty, jejichž výstavba je víceméně dána, v nichž je soubor prostředků i jejich výběr omezen. Jsou to texty především administrativního charakteru, některé útvary publicistického stylu a k poměrně omezeným komunikátům patří i texty odborné. Máme-li na mysli zejména teoreticky odborný text. Proto se texty v rámci dané oblasti tak podobají. Zjišťujeme, že kromě stavby textu, je to velmi omezený počet sloves, který se stále opakuje, omezený počet šablon v podobě formulací kompozičního charakteru a těch, které slouží k vyjadřování příčinných vztahů a souvislostí, neboť to je to, co je v dané oblasti velmi funkční.

Doba se však mění, i v odborném vyjadřování se „vynucuje“ a prosazuje spontánnost, odlehčenost, prvky tzv. soft komunikace. Hledají se cesty pro originální vyjádření a jak v přemíře informací a odborníků zaujmout.<sup>1</sup> Ovšem zejména v odborném stylu platí „s mírou“ a tak, aby čtenáře takovýto styl nerušil při vnímání faktické stránky textu, která je v odborném textu to nejdůležitější, to, co nás zajímá. Styl v odborném textu by se rovněž neměl dostat do rozporu s individuálním vkusem jednotlivých čtenářů. „Inovace“ jsou tedy vhodné spíše pro mluvenou podobu odborného vyjadřování, práce graduovaných odborníků, kteří si to mohou dovolit s nadhledem dokonalé znalosti tématu a s nadhledem svých zkušeností a umí to. Ve studentských psaných pracích tento přístup není vhodný, neboť studenti většinou zápasí se základními problémy formulování tématu a s neschopností „myslet způsobem, který obor vyžaduje“.<sup>2</sup>

Jako příklad jistých inovací v textu s odbornou tematikou uvádím v semináři následující filozofický text Ladislava Šerého (jedná se sice o text, který se vymyká jednoznačné kategorizaci a zařazení k odbornému textu, avšak přiměje studenty uvažo-

---

1 Příklady oživení odborného textu a posunu ve stylizaci textů v přírodních a společenských vědách uvádí v kapitole *Obraznost ve vědeckém textu a jiné strategie uvolnění* v publikaci Čmejrková, Světlá – Daneš, František – Světlá, Jindra. *Jak napsat odborný text*. Praha : Leda, 1999, s. 60–62.

2 Šanderová, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2009, s. 7.

vat o způsobech vyjadřování): „První knížka o tom, že řád je chaos a že potřebujem světlo a nedovedem žít ve tmě a že každému obsahu se vnutí nějaká forma a že moc je všude a nikde a že i ta blbá svoboda je jenom jako a že ještě nenastala ta pravá dekolonizace a že i to umění je jeden velkej mýtus.“ Šerého text je vážně míněným filozofickým pojednáním, přesto je psán obecnou češtinou, jsou zde expresivní výrazy (vulgarismy, familiární výrazy atd.) a expresivní stylizace. Oproti tradičním zásadám vědeckého psaní se autor záměrně prohřešuje tím, že uvádí nepřesné a neúplné bibliografické údaje (i když i v tomto ohledu je filozofický text specifický, a nemusí jít jen o esejistický text). Teď se ovšem dostávám k tomu, o čem hovoříme na seminářích. Zanedlouho totiž zjistíme, že po delším čtení takového textu, psaného nespisovným jazykem a nestandardním způsobem, máme-li sledovat pojmovou a myšlenkovou stránku náročného textu, nás tento způsob „jazyka“ unavuje a obtěžuje. Myšlenky se ztrácejí v nepřehledných formulacích i nepřehledném textu. Dospíváme také k názoru, že jestliže sáhne po vědeckém textu, očekáváme především „vědecká fakta“. Po vědeckém textu většinou nesaháme proto, že očekáváme zábavu nebo originalitu stylu. Proto se nám text Ladislava Šerého čte lépe, pokud jej přijmeme jako „umělecký“, který nám má přinést potěšení a emoce; a setření hranic mezi textovými stereotypy bylo jistě i záměrem autora.

Máme-li se naučit psát, musíme číst a psát. Každé psaní se dá v základu naučit a v odborném psaní to platí obzvlášť. Je to otázka zkušenosti a nácviku. Existují jisté techniky k nácviku psaní odborného textu a v současnosti se prosazují techniky tvůrčího odborného psaní, jako je např. brainstorming, synektika, clustering atd. V tom druhém případě se však jedná spíše o rozvoj komunikačních schopností obecně (řada technik je známa z marketingových cvičení), o rozvoj osobnosti ve smyslu „nebát se přemýšlet a vyslovit svůj názor“, uvažovat pluralitně, nikoliv jednostranně a zakonzervovaně, což je pro vědecké uvažování samozřejmě důležité.

Pro formulační schopnosti psaného odborného textu (které dnešním studentům chybí především) se však ve svém důsledku jeví užitečnější nácvik základních stylizačních dovedností s využitím základních znalostí o odborném textu. Jestliže neznám vztahy souvětých typů, vazby sloves, významy spojek atd., nebo nevím, kde je vhodné je využít, je velmi těžké exaktně a správně se vyjádřit. Stejně tak je obtížné praktikovat „burzu nápadů“, pokud studenti neznají fakta vědeckého problému nebo mají

jen velmi malou zkušenost atd. V takovém případě lze postupovat vzhledem k eventuálním tématům odborného charakteru velmi obecně a vágně (proto se také většina cvičení k odborným tématům ani nevztahuje a je stejná jako při nácvičku „uměleckého“ psaní), což je vzhledem k požadavku exaktnosti vědeckého vyjadřování při skutečné práci na odborném tématu svým způsobem nevýhodné. Tvůrčí techniky v odborném psaní rozvíjejí určité vyjadřovací schopnosti a obecně pracovní návyky, snad „zefektivňují přípravu“<sup>3</sup> odborného textu, nepochybně „pomáhají [...] pisatelům zbavit se stresu a počátečních obav, uvolnit se, získat motivaci a sebedůvěru“.<sup>4</sup> Je zřejmé, že „zařazení kreativních technik může [...] vést ke změně přístupu pisatelů k tvorbě odborných textů (které nepatří mezi typicky oblíbené činnosti)“<sup>5</sup>, ale domnívám se, že je nelze nadřazovat nad vědecké postupy, resp. jimi nahrazovat vědecké postupy, které jsou ve své podstatě odlišné od tvůrčí činnosti v uměleckém světě.

Vědecká práce je sama o sobě tvůrčí činností. „Věda“ je sama o sobě způsobem myšlení, myšlením specifického druhu (v této chvíli pomímám, že obory se různí ve svých pracovních postupech), která vyžaduje pojmovost (nejde jen o termíny), systematizaci, kategorizaci, abstrakci, dedukci, indukci, analýzu, syntézu, argumentaci, excerpici, statistiku, komparaci atd. *Nejde tedy o to, že při výuce „tvůrčího“ psaní se tvůrčí postupy mohou jevit jako „školkové“<sup>6</sup>, ale ve svém základu vzhledem k vědecké práci jsou prostě jiné.* Jen výuka ke „tvořivosti“ v souvislosti s odborným textem u nezkušeného studenta pak na základě mých zkušeností může vést k neukázněnosti, špatnému rozlišování toho, co je důležité a nedůležité, co do odborného textu patří a nepatří, k neznalosti zásad psaní odborného textu, k potlačení toho, že v odborném textu vystupuje do popředí téma, fakta a „dobrodružství“ odhalování něčeho nového, nikoliv exhibice autora samotného, jeho fantazie, představy a vágnost („blábolivost“). Vzato z druhé strany mnohé techniky tzv. odborného tvůrčího psaní jsou stejné jako tradiční „heuristické techniky“, které patří k základům práce každého vědce (hledání tématu, formulování otázek, hypotéz, modelování, práce s analogiemi atd.). Proto se domnívám, že techniky tvůrčího psaní by se neměly přeceňovat, neměly by převyšovat nácvičku schopností porozumět odbornému textu a nácvičku toho, co činí vědeckou práci odlišnou od ostatních lidských činností. Osobně jim přikládám úlohu

---

3 Pazderníková, Pavla. *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Dizertační práce. [online]. [cit. 2012-08-22] Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/14908/ff\\_d/DIZ\\_fv\\_27.3.\\_PRINT.pdf](http://is.muni.cz/th/14908/ff_d/DIZ_fv_27.3._PRINT.pdf), 2009, s. 8.

4 Tamtéž, s. 16.

5 Tamtéž, s. 82.

6 Tamtéž, s. 87.

podpůrnou, spíše motivační, a tvrdím, že se stejnou intenzitou ne-li větší je potřeba se věnovat skutečně odbornému textu.

Student prvního ročníku nemá v podstatě mnoho vědomostí týkajících se nějakého vědeckého problému, přesto je například nucen k tomu, aby psal esej, která je nejnáročnější vědecký žánr. Studenti jsou rádi, že mohou eseje psát, ale musím říct, že eseje to ve své podstatě nejsou. Studenti ani nevědí, jak ji napsat (bohužel ani mnozí pedagogové esej explicitně nevymezují). Práce studentů mají s esejí mnohdy společné jen to, že je to pokus o zpracování určitého tématu na základě osobního přístupu k tématu. Jadwiga Šanderová píše, že tento žánr se těší u studentů velkému zájmu (znamená to konečně svobodu vyjádření) a studenti jej dokonce považují za nejsnazší.<sup>7</sup> (Nikdo jim to nevyvrací a nadto jsou pak káráni za to, že napsali špatný text.) Ve studentských esejích se však jedná ve většině případů o obecné a málo podložené úvahy, „jejichž zdánlivá originalita je spíše výrazem nepoučenosti a nedostatečných znalostí než skutečně původním, novým, přínosným pojetím daného problému.“<sup>8</sup> Dále autorka píše, že „bývají spíše nejružnějšími moralitami [...] a rádoby duchaplnými [...] kritikami stavu světa a lidstva [...], které vycházejí jen z nejhlubšího přesvědčení jejich autorů o tom, co je správné. Daleko méně – spíše však vůbec – ze znalosti oboru, který studují.“<sup>9</sup> Nadto z mých zkušeností mohu dodat, že většina se jich čte špatně, protože jsou špatně formulované, zejména pokud jde o vyjádření vztahů jak v obsahu, tak ve struktuře textu; není výjimkou, že obsahují základní pravopisné chyby. A především jsou velmi vágní.

Odborná esej je velmi náročný žánr, v jehož pozadí je především odborná znalost a badatelská zkušenost, proto je lépe se tomuto žánru ve výuce věnovat až později, kdy bude mít student více zkušeností a schopností napsat alespoň něco, co by se esejí podobalo. Zpočátku je lepší, když je student veden k tomu, aby byl schopen dobře vypracovat referát (nebo později seminární práci). Nazývat takto studentské práce je dnes méně populární (přestože většina studentských esejí jsou vlastně referáty), ale jsou to žánry, které studenta učí pracovat s odbornou literaturou, provádět rešerše, citovat, systematicky formulovat téma atd., tedy to, co musí student zvládnout, aby byl schopen orientovat se v tématu a ve svém oboru, aby byl schopen pře-

---

<sup>7</sup> Šanderová, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2009, s. 78n.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 79.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 81.

svědčit srozumitelným textem, tzn. jasně formulovaným textem, který je i pravopisně správný – takový text je totiž důvěryhodný. Má-li být text pro čtenáře přesvědčivý, myšlenky musejí být formulovány výstižně, což neznamená krkolomné formulace a přetížená souvětí, spoustu zbytečných (cizích) slov, nevhodné užití pasíva, jenom proto, že jeho frekvence se v odborném textu předpokládá. Je potřeba znát *funkčnost* těchto prostředků a jejich „výhody“ při usnadnění psaní odborného textu. *Funkční užití prostředků a srozumitelnost textu znamená také v svém základě jeho čtivost.*

K základním nedostatkům diplomových i dizertačních prací patří podle mého soudu právě špatné zacházení s jazykem samotným a to, že práce jsou popisné, „shrnující“ (jde o soupis „položek“ k tématu), téma je lineárně „kladeno“, aniž by vznikl text plastický a hierarchicky vnitřně rozvíjený. Vnitřní kompaktnost tématu je porušována zbytečnostmi, které k tématu „bytošně“ nepatří, a na čtenáře tak tyto pasáže působí rušivě. Charakteristická je absence závěrů, resp. „Závěr“ bývá shrnutím toho, co bylo řečeno, a to mnohdy způsobem „v první kapitole jsme se pokusili ukázat“, v druhé kapitole „jsme se soustředili na“. Na odstranění těchto nedostatků je potřeba pracovat.

Techniky tvůrčího odborného psaní (jako ilustrace, akrostichy atd.) jsou podle mé zkušenosti vhodné pravděpodobně spíše pro „prváky“, i když na druhé straně právě oni potřebují znát základní požadavky na psaní odborného textu (a to nejen formální). Starší studenti přicházejí s tím, že chtějí o svém tématu diskutovat tradičním způsobem, záleží jim na opravách jejich textů, na posouzení odborníkem, tedy učitelem, i kolegy v semináři. Jeden z úkolů je „zpracujte téma (které v současnosti potřebujete zpracovat, např. jako referát do některého předmětu, nebo zpracováváte jako seminární/diplomovou práci) za pomoci odborné knihy a časopisecké studie tak, aby bylo využito citací a byly zaznamenány bibliografické údaje“. Studenti text přinesou a ten je posuzován učitelem i kolegy. Studenti určují části, které jsou nesrozumitelné, které by vypustily, přeformulovaly, navrhuje možnosti (oborově i mezioborově, což bývá podnětné), kterými by se téma mohlo rozvinout. Je to práce „prozaická“ i tvůrčí, a hlavně účinná. Zhruba po třetím přepracování bývá student se svým výsledkem spokojen. „Nadstandardem“ tohoto postupu, který sami studenti oceňují, je to, že jejich konkrétní text někdo opraví především stylisticky a funkčně vzhledem k srozumitelnosti vyjádření obsahu, vysvětlí a pomůže překlenout některé kompozič-

ní „nesrovnalosti“, např. přechody mezi odstavci atd. Záleží na jednotlivých pedagogích, zda takovýto čas svým studentům věnují, někteří ano, jiní ne. Je to však skutečnost, která je dnes spíše opomíjena.

Při nácviku praktického psaní se mi osvědčilo vycházet z toho, jak je to špatně, jak to nemá být<sup>10</sup>. V semináři se v podstatě především takovýmto způsobem zabýváme formulací tématu, úvodem, odstavci, argumentací, citacemi, parafrázemi, shrnutím, rozšířením textu atd. Je pravda, že studenti zejména prvních ročníků zaujmají nejdříve k odbornému textu a jeho psaní negativní stanovisko, ale většinou po dvou třech seminářích vyžadují spolupráci a chovají se velmi aktivně, neboť chyby, kterým se věnujeme, bývají někdy velmi komické, ale především poučné. Studenty dále uspokojuje právě to, že pronikají do tajemství psaní odborného textu a že jsou schopni své texty na základě určitých znalostí a dovedností „vylepšit“.

Studenti analyzují, komentují a hodnotí cizí texty, sami vlastní text vytvářejí (viz výše), jsou modelovány určité stylizace a části textu. Přitom se zpočátku potýkáme se základními nedostatky pravopisnými a stylizačními. Neschopnost formulovat text/myšlenku vidíme často již na úrovni jedné výpovědi, kdy věty jsou agramatické – slova jsou vzhledem k pozici a zasazení ve větě špatně skloňována, dochází k vyšínutím z větné vazby atd.

Uveďme příklady z již obhájených prací:

Věta 1: *V práci jsem se zabýval civilizačními riziky – bída dobře živených, tzn. faktory ovlivňující naše tělo* (téma práce znělo „Bída dobře živených“)

Věta 2: *Díky této prezentaci můžeme zjistit, jednak které modelové situace byly pro kandidáty náročné nebo jednoduché, jak se kandidáti celkově cítí na našem AC a co by doporučili v AC změnit nebo zařadit nové možnosti, které jsou v prospěch představení se kandidátů a jejich vlastností, schopností, dovedností a znalostí.*

Věta 3: *Výstižnou definici aktualizace v žurnalistickém kontextu přejímám z Osvaldové, Halady a kol. 2007 (s. 21): oživení, zpřítomnění, uvedení do nových souvislostí.*

Jestliže je takovýmto způsobem práce formulována – čte se špatně, není jasné, co výpovědi znamenají, jaké souvislosti se v textu vytvářejí; špatná forma brání porozumění obsahu.

---

<sup>10</sup> Proto se příručka pro studenty jmenuje *Jak nepsat diplomovou práci*.

Víme, že odborný text vyžaduje přesnost a jednoznačnost, přičemž záleží i na maličkostech. Těmito maličkostmi mohou být i spojky. V současné době je velmi rozšířená spojka, resp. výraz *potazmo*.

Jedná se o výraz módní, z hlediska užívání o jakýsi pseudointelektualismus (ti, kteří jej užívají, se cítí povzneseně – uveďme reakce studentů: „připadá mi, že jde o výraz stylově vyšší, že se do odborného stylu prostě hodí“; s nadsázkou – „užívají ho někteří naši učitelé a ti se přece snaží mluvit chytře“). Je to ovšem spíš „vycpávka“, která mlží. Zeptám-li se studenta/studentky (abych neurazila jedno z pohlaví), co výraz znamená a zda by jej byli schopni nahradit něčím jiným, jejich reakce a odpověď není okamžitá. Musejí přemýšlet. Slovník spisovné češtiny (1994) výraz neuvádí, protože je to vlastně výraz zastaralý. Najdeme jej ve starších slovnících také jako *potahmo*. Znamená „se vztahem, se zřetelem, vzhledem k někomu, něčemu“ (*potahmo* na jednotlivce, Tyl). Ve významu „vlastně, respektive“ bylo užití tohoto slova chápáno jako *expresivní*. Slovník uvádí příklady z Čapka a Nerudy.<sup>11</sup> Velká nevýhoda tohoto výrazu je, že je neprůhledný. Internetová jazyková příručka Ústavu jazyka českého uvádí, že slova *potazmo* se užívá v celé řadě významů – *a tedy i; a tedy vlastně; s tím i; to se vztahuje i na; to platí i pro; v souvislosti s tím; přesněji řečeno; rovněž, že úzus užívání je tedy značně neustálený a význam vztahu neprůhledný. Jeho nevýhoda je především v tom, že někdy nejsme schopni odhalit významový vztah či jeho odstín, tedy to, zda jde o význam „neboli“ (tedy jinak řečeno): *Čařihrad, potazmo Istanbul* (tady většina z nás ví, že jde o totéž, ale u žáků může dojít k omylu); nebo o význam jiný – vlastně, respektive, přesněji řečeno, a atd., kdy o vztah rovnocenný nejde. Nadto je tento výraz často nadbytečný, protože se vedle sebe objevují dvě spojky vyjadřující totéž.*

Uveďme příklady: *objevují se v tomto věku nemoci chronické, potazmo počasně* (chronické = počasně); v tomto případě by bylo lépe uvést „chronické neboli počasně; – *ohnisko, potazmo fokalizace* (ohnisko ≠ fokalizace) ; – *na poli se střídají píciny, potazmo obiloviny*; to je příklad od žáků ze 4. třídy,<sup>12</sup> kdy žáci nevěděli, zda píciny a obiloviny jsou totéž, resp. o jaký vztah mezi těmito dvěma slovy jde; – *rozdílnost kognitivní vědy potazmo kognitivní lingvistiky – Na úrovni sémiotiky pak můžeme*

---

11 Havránek, Bohuslav (a kol.). *Slovník spisovného jazyka českého* Praha : Academia 1989, s. 332. Viz také Internetová jazyková příručka: <http://prirucka.ujc.cas.cz>.

12 Sami žáci mě kontaktovali, protože jim vyjádření paní učitelky nepřipadalo srozumitelné, a ptali se, co výraz „*potazmo*“, který neznají, znamená.

*hovořit o znaku ikonickém, popř. symbolickém, potažmo i ikonickém textu. – V této části charakterizují dětské hrdiny především z hlediska výrazných psychických, potažmo i fyzických rysů, kterými jsou v dětské společnosti také nejčastěji vnímány. (V této ukázce by navíc bylo lépe užít např. „prostřednictvím nichž“ než kterými.)*

„Potažmo“ je také oblíbený prostředek publicistiky: *moderátor, potažmo televize* atd. Chybou je, když před „potažmo“ někteří publicisté nepíší čárku; objevuje se také v podobě „a potažmo“, „potažmo i“.

Velkým problémem současných diplomových prací je to, že se jejich autoři/autorky vyjadřují velmi ledabyly a tato ledabylost narůstá. Vyjadřují se tedy neterminologicky, nepojmově a nepřesně.

Uveďme několik příkladů: 1) *velikost replik* (v daném oboru se používá výrazů *délka* nebo *rozsah*, což je i vzhledem k tomu, co má daný výraz vyjadřovat odpovídající); 2) [...] *tato slova oficiálně nejsou synonymy*; 3) *Druhá část práce se pokouší o interpretaci a vyvození správných závěrů z díla filosofa Jeana-Paula Sartra*; 4) *Své místo má i rozumné užití kondicionálu*; 5) *Doklady mezitextového navazování citované v této kapitole jsou signalizovány málo, respektive vůbec*; 5) *kloudná odpověď*; 6) *Vzhledem k množství používaných termínů, jsem se omezila na definování jen těch, které jsou hlouběji odborné nebo těch, které [...]*; 7) *Adordinační skupiny a množství přívlasků shodných a neshodných vyplňují vnitřky vět, [...]*; 8) *Tato práce je úzkou sondou do problematiky*; 9) *Na následujících stránkách si povíme něco o působnosti těchto skupin na Slovensku* atd.

Volba některých výrazů svědčí o neodborném zázemí autorů textů a některé příklady snad i o tom, že studenti postrádají jazykový cit.

S jednoznačností a přesností souvisí hierarchizace obsahu, zastavme se tedy u hierarchizačního párového prostředku *jednak – jednak*. Opakovaně se v diplomových pracích tyto párové výrazy nedodržují. Z dvojice zůstává buď jen jeden, nebo druhý je nahrazen jiným slovem, opakovaně se šíří na místě druhého „jednak“ a *také; ale také; tak i; ale i*. Vzniká tak nesprávná dvojice *jednak – a také, a tak, tak i, ale i*.

Př. 1: *Termín inference se užívá jednak pro označení procesu, ale také pro závěry a myšlenky [...]*



To je snad lepší varianta, než když „jednak“ zůstává osamoceno: Př. 2 *Rozsah nabídky zaměstnaneckých výhod je limitován jednak výší finančních prostředků vyčleněných pro tyto účely a daňovým mechanismem, který je výhodný jak pro zaměstnavatele, tak i zaměstnance.*

Ne zcela patřičně se objevuje na místě druhého „jednak“ *druhak*. Naďa Svozilová o podobných případech „doplňovací tvorby“ (podobně jinak – stejnak) píše ve své knize *Jak dnes píšeme/mluvíme a jak hřešíme proti dobré češtině*.<sup>13</sup> Jednak – jednak je nahraditelné dvojitým výrazem „za prvé – za druhé“.

Některým studentům rovněž chybí znalosti o základních možnostech a způsobech rozvíjení tématu a konektorech. Tedy znalostí, které by jim usnadnily formulování na úrovni přesahů jednotlivých výpovědí i v makrostruktuře textu. Texty jsou pak nekoherentní – nejsou zřejmé obsahové souvislosti, studenti nejsou schopni vytvořit delší text a vyjádřit v rámci jeho struktury souvislosti, správně vyjádřit a umístit odkazy v rámci textu<sup>14</sup>. Bohužel takové diplomové práce jsou úspěšně obhájeny.

Zdá se, že k nedostatečně vyjadřované kohezi v psaných textech u studentů přispívají i PowerPointy a způsob realizace „referátových“ vystoupení v podobě komentářů k handoutu – text je zde v podobě podrobnějších zápisů, jindy jde jen o body, které jsou komentovány. Problém tedy někdy nastává s pochopením vnitřních souvislostí, neboť ty užitou zkratkou nejsou vyjádřeny. Vyjadřuje se tak pouze makrokompoziční záměr: *A nyní přejdeme k tvaru slova; A teď k bodu 2*. Tato „hovorová nedostatečnost“ se pak přenáší i do písemných prací, včetně mluvenostní podoby makrokompozičních konektorů – *nyní pokračujeme dál; o tom však později; ve druhé kapitole, o kousek dál; A pojďme dál* (nepřipomíná nám to „nováčkou“ rétoriku přechodu mezi jednotlivými zprávami v Televizních novinách?); *A také nyní Jan Procházka a jeho tvorba*. Takový způsob stylizace nám nic neříká o vnitřních souvislostech tématu, dozvídáme se jen, že text bude pokračovat. V případě písemných prací bývá mnohdy důsledkem neschopnosti autora zvládnout zpracování samotného obsahu sdělení a jeho vnitřních souvislostí.

---

13 Autorka o tomto jevu píše v části nazvané „Vynalézavá čeština (jazykové kuriozity I.)“, s. 45. S tvořivou nadsázkou jednak – druhak se setkáme u V&W.

14 Viz Havlová, Eva. „Textová výstavba písemných projevů vysokoškolských studentů“. *Termina 94*. Liberec: Pedagogická fakulta TU a ÚJČ AV ČR, 1994, s. 221–226.

V diplomových pracích narůstá podíl výrazů z běžné komunikace, někdy je vidět, že autoři jsou ovlivněny jazykem publicistiky. Vliv mluveného jazyka pozorujeme nejen u lexika, ale i na úrovni syntaxe a textu. Zůstávají např. osamoceny věty se spojkou podřadicí: 1) Zatímco na jedince „průměrného“ je vyvíjen očekáváním okolí mnohem menší tlak; 2) *U vedoucích pracovníků převažovaly výhody zaměřené na další vzdělávání, jako jsou jazykové kurzy nebo odborný rozvoj. Zatímco u technicko-hospodářských pracovníků a dělníků se nejčastěji objevovaly výhody typu zaměstnanecké půjčky, odměny za zvýšenou námahu nebo chybějícího pracovníka, a tak dále.* Dvě syntakticky sloučené věty začínají spojkou: *Podle Barbory Osvaldové rozlišujeme dva základní typy textů. První typ, který je určen zasvěceným čtenářům zajímavících se o danou problematiku. Používání odborných termínů je tedy na místě. Zatímco ten druhý typ textů se obrací spíše k širší laické veřejnosti, a proto je nezbytné každý odborný termín či cizí výraz důkladně zvážít.*

Texty prací obsahují výrazy a formulace, které vyplývají z mluvenosti, spontánnosti našeho vyjadřování, jsou to výrazy především expresivní a hovorové, nebo dokonce nespisovné; některé výrazy známe z publicistiky: 1) Drtivá většina příkladů [...]; *Samozřejmě, že už drtivá většina rozsudků byla právně napadnutelná [...]* (Spojení drtivá porážka atd., tzn. expresivně naprostá, známe z publicistiky a z bulváru); 2) Suverénně nejvíce aludovaným textem [...]; 3) Hodně příkladů najdeme [...]; *Hodně totiž závisí na struktuře [...]*. Neznáme již slovo *velmi*; 4) [...] *kte-rá nás informují o hrozivém působení těchto nemocí*; 5) [...] *člověk by se měl s nimi umět poprat*; 6) *Tato problematika zůstává pořád otevřena [...]*; 7) *Ve finále se dostáváme k analýze několika jevů, které [...]*; 8) *Text je prošpikován mnoha fakty*; 9) *Tím pádem se nebudeme zabývat touto formou*; 10) *Trocha historie (název kapitoly) – Vlastní text předchází autorův úvod, který se z celku trochu vymyká [...]*; 11) *Taky Hoffmannová, s. 15 (v poznámce pod čarou) Z hovorového jazyka pocházejí i odkazy uvedené v DP: viz nahoru, viz dolu; Jak jsem již uvedl v předu*; 13) *Hned za rok byla problematika kampeliček vyřešena*; 14) *Na stejném místě textu, o kousek dále, si můžeme přečíst, že [...]*; 16) *Píšu tedy rysy jeho osobnosti. Párkrát jsme se o tom již zmínili atd.*

Z mluveného jazyka do psaných prací, i DP, proniká slovo *lehce* (slovo, jehož užití v některých případech stírá nuance mezi *snadno*, *mírně* a *lehce* nebo je ho užito zcela nevhodně; používají se i různé „variace“ tohoto základu): 1) [...] *považují za*

podstatné lehce se obrátit do minulosti [...]; 2) *Určitá vs. generická reference: lehké omezení u generické reference v postpozici* (SaS 72, 2011, s. 249); 3) „lehce flexivnější tvar“ (zaznělo v mluvené přednášce mladého kolegy); 4) *V rodině to znamená možnost třeba se jen lehounce dotknout incestní zábrany.* atd.

Na místě by bylo potřeba se zmínit i o nevhodné personifikace (a metaforice): *Metodologicky vycházím z poznatků konverzační analýzy, o níž je známo, že je posedlá detaily [...] – Intertextovost zahýbala i samotným pojmem text, který kvůli/díky zboření svých po léta uzavřených hranic ztratil své charakteristické znaky; o tradičních nadbytečnostech atd.: skutečná zakladatelka, opravdová zakladatelka (zakladatelka je jen jedna); hlavní protagonista (protagonista je hlavní představitel, hlavní hrdina); o neschopnosti studentů vůbec „přiměřeně“ formulovat text: *V souvislosti s on-line žurnalistikou mluví encyklopedie od Osvaldové, Halady a kol. (2007, s. 246) o následujícím: „On-line žurnalistika je žurnalistická činnost využívající k distribuci výsledků své práce interne . Od žurnalistiky v tradičních médiích se liší především formou, využívá hypertext a multimediality digitálního prostředí internetu ke kombinaci textové, zvukové a obrazové informace...“.**

To je jen několik málo příkladů problematických jevů, kterým věnujeme v semináři pozornost – vedle dalších cvičení. Na závěr semináře kladně studenti hodnotí např. to, že se jim někdo „takto detailně věnoval“ jen z hlediska psaní samotného, potvrzují, že seminář je *inspiroval k vnímavějšímu přístupu k psaní diplomových prací*, k „uvážlivé volbě jednotlivých výrazů“, „odkryl tajemství vědeckého psaní“ (a tím i vědeckého myšlení), dále uvádí „získání větší jistoty“, „usnadnění psaní“. Tvůrčí proces v odborném psaní se odráží v tom, že autor zprostředkovává proces uvažování a proces uspořádávání tématu, originalita spočívá ve výběru faktů a jejich hierarchizaci vzhledem k souboru možností daných problémem. Navíc sdělovaná fakta musejí být ověřitelná na pozadí dané vědy, vědního oboru, v níž práce vzniká. V tom spatřuji onen tvůrčí proces. A možná se autor odborného textu chová stejně jako spisovatel v tom, že v noci vstává, když jej něco zásadního napadne; s tématem žije, dokud práci nedokončí, zkouší různé varianty, jako Bohumil Hrabal „stříhá“ text atd.

Styl teoreticky odborný, kterým jsou psány diplomové práce, se vyznačuje spisovností (až k pólu knižnosti), vyloučením znaků soukromého jazykového projevu,

odráží stav a výsledky poznání<sup>15</sup>. Těmto faktorům je podřízena stylizace a plyne z toho i výsledná podoba textu. Znamená to, že je to ve svém principu textu nociónální povahy, tedy pojmové povahy. Text, který musí být přehledně strukturovaný, jehož jazyk musí zprostředkovávat proces a výsledky bádání autora. Myšlenky a fakta musejí být jednoznačně formulované, expresivita a subjektivita autora v něm nemají místo (nebo jsou velmi omezeny). Víím, že to nezní příliš lákavě, ale zdůrazňuji to proto, že specifické oblasti lidské činnosti vyžadují postupy a prostředky, které odpovídají jejím „potřebám“. A jednou z oblastí s těmito specifickými potřebami je i oblast odborná. Autora literárního díla si mohu vybrat, autora odborného textu v podstatě ne. Hledám téma, které potřebuji, které je mi blízké. Pokud se „setkám“ s autorem (odborného textu)-vtipálkem, nemusí mi jeho styl vyhovovat, ba naopak mě opravdu může velmi obtěžovat. Příklad a metafory se mi mohou zdát laciné a v daném kontextu nevhodné, osobní motivace k volbě tématu nezajímavá nebo zbytečná. Z vlastní zkušenosti víím, že právě tyto „osobní“ momenty, se kterými se v diplomových a dizertačních pracích setkávají, u nich vyvolávají spíše rozpaky než obdiv.

Přesto i v odborném textu existuje individuální styl a najdeme rozdíly mezi texty jednotlivých autorů. Rozdíly jsou patrné v míře konkrétnosti nebo abstraktnosti textu, v explicitnosti vyjadřování souvislostí, v míře epistémické modality; méně potom v jednotlivých prostředcích. Autora také prozradí přístup k tématu, strukturování textu nebo způsob rozvíjení tématu atd.

Eco v knize *Jak napsat diplomovou práci* nabádá: „nauč se pravopisu, tradici a řemeslu, a teprve potom experimentuj a využij novinek, módních trendů a technických vymožeností, které ti tvoje doba dává k dispozici.“<sup>16</sup> Toto platí nejen při přípravě a realizaci odborného textu, je to něco, co platí obecně, chce-li člověk dělat věci dobře a působit důvěryhodně. Musí také odhadnout míru a možnosti, jak „staré věci“ oživit těmi novými.

## LITERATURA

Čechová, Marie – Chloupek, Jan a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha : ISV – nakladatelství, 1997.

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

---

15 Čechová, Marie – Chloupek, Jan a kol. *Stylistika současné češtiny*. Praha : ISV – nakladatelství, 1997, s. 150–151.

16 Eco, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc : Votobia, 1997, s. 9.

Eco, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc : Votobia, 1997.

Filipec, Josef – Daneš, František – Machač, Jaroslav – Mejstřík, Vladimír. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha : Academia, 1994, 2. vyd.

Fišer, Zbyněk – Cholastová, Jitka. *Tvorba odborného textu a techniky tvůrčího psaní na vysoké škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.

Fišer, Zbyněk. „Výuka tvorby textů na vysoké škole“. In týž. *Universitas: revue Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, roč. 3, s. 15–28.

Havlová, Eva. „Textová výstavba písemných projevů vysokoškolských studentů“. In: *Termina* 94. Liberec: Pedagogická fakulta TU a ÚJČ AV ČR, 1994, s. 221–226.

Havránek, Bohuslav. et. al. *Slovník spisovného jazyka českého I. - VIII*. Praha: Academia 1989. 2. vyd.

Mistrík, Jozef. „Esejistický štýl“. *Slovenská reč*, 1974, roč. 39, s. 320n.

Pazderníková, Pavla. *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Dizertační práce. [online]. [cit. 2012-08-22] Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/14908/ff\\_d/DIZ\\_fv\\_27.3.\\_PRINT.pdf](http://is.muni.cz/th/14908/ff_d/DIZ_fv_27.3._PRINT.pdf), 2009.

Schneiderová, Soňa. „Krátké zamyšlení nad ledabylostí v současném úzu“. *Bohemica Olomucensia – Linguistica*, 2010, roč. 3, s. 100 – 101.

Schneiderová, Soňa. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc : Palackého univerzita, edice Günther 2011.

Svozilová, Naďa. *Jak dnes píšeme/mluvíme a jak hřešíme proti dobré češtině*. Jinočany : H&H, 2003.

Šanderová, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2009.

Šerý, Ladislav. *První knížka o tom, že rád je chaos a že potřebujem světlo a nedovedem žít ve tmě a že každému obsahu se vnutí nějaká forma a že moc je všude a nikde a že i ta blbá svoboda je jenom jako a že ještě nenastala ta pravá dekolonizace a že i to umění je jeden velkej mýtus*. Praha : DharmaGaia, 1997.

## „NEPŘELOŽITELNÁ“ POEZIE V HODINÁCH TVŮRČÍHO PSANÍ

Radek Malý

Katedra tvůrčího psaní, Literární akademie

Je známou skutečností, že překlady (nejen) poezie z cizích jazyků hrály v kulturním prostředí menších národů často velmi důležitou roli a mnohdy nahrazovaly či usměrňovaly některé aspekty původní básnické produkce. Jisté básně představovaly a stále představují výzvu pro desítky překladatelů, kteří se vždy znovu po svém vyrovnávají s úskalími, která poezie v procesu překládání představuje. K takovým stále znovu překládaným textům patří například v českém prostředí z angličtiny *The Raven / Havran* Edgara Allana Poea, z francouzštiny mistrovskou eufonií oplývající *Chanson d'Automne / Podzimní píseň* Paula Verlaina a z němčiny *Herbsttag / Podzimní den* Rainera Marii Rilka. V případě nových překladů těchto i jiných básní nejde o to, přiblížit českému čtenáři neznámý text, ale mnohem spíše se jedná o pokus poukázat u zdánlivě známého textu na nové možnosti jeho interpretace prostřednictvím básnického překladu. Některé z překladů, čím blíže současnosti, tím spíše, pak mají dokonce přidech jakési schválnosti až „furiantství“.<sup>1</sup>

Umělecký překlad poezie je ve vzájemné recepci literatur vůbec výjimečný a doposud podceňovaný fenomén, který má v každé kultuře specifické postavení. Stěžejní je rozpor, se kterým se potýká každý překladatel poezie: jak zachovat obsahovou i formální věrnost originálu a jak přitom – a přesto – zprostředkovat jedinečný účinek poezie, který s obsahem nemusí nijak souviset. Každá národní literatura si na základě tradic a prozodických vlastností svého jazyka tyto hranice stanoví individuálně, nikoli mechanicky: tak se například setkáme s tím, že překlad *Fausta*, který ve francouzštině pořídil Gérard de Nerval – bez rýmu, de facto prózou, ačkoli francouzština rýmovat může a umí, byl i samotným Goethem vysoce hodnocen; zatímco překládat rýmované francouzské verše například právě do němčiny nerýmovaně by bylo více než odvážné. Francouzská překladatelská estetika na uměleckou formu předlohy vědomě rezignuje. Podobně se zachoval ve svých překladech ruské poezie do angličti-

---

<sup>1</sup> Dva příklady: Poeovu báseň *The Raven*, která v českém prostředí zdomácněla pod názvem *Havran*, překladatel Tomáš Jacko ji však překládá jako *Krkavec* (nakladatelská anotace knižního vydání básně dokonce mluví o frontálním útoku na zažitý kulturní znak); dále 28 verzí Verlainovy *Chanson d'Automne* v českých překladech Libora Kovala.

ny Vladimir Nabokov – jeho překlady jsou vlastně prozaickými prepisy s rozsáhlými komentáři ke každému řádku.

Čeština (podobně jako jiné střeoevropské jazyky, slovenština a maďarština) je jazyk, který se prostřednictvím kvalitních překladů, často opakovaných u jednoho textu či autora, vždy vyrovnával s tzv. velkými literaturami a „doháněl“ vývoj ve světě. Proto na své překladatele klade mnohem větší nároky než jiné jazyky. Na základě dlouhé a bohaté tradice překládání poezie do češtiny ve spojení s prozodickými vlastnostmi češtiny a jejím bohatým a stylisticky diferencovaným rýmovým slovníkem lze právem očekávat více než v jiných literaturách, že překlad básně bude opravdu uměleckým překladem, nikoli „variací“, „volným přebásněním“ či „převodem“, s kterýmižto označeními hraničícími až s alibismem se lze někdy setkat. Kromě toho se disciplíně uměleckého překladu v českém prostoru vždy zhusta věnovali sami básníci, obzvláště v dobách nesvobody, kdy byl jejich vlastní umělecký projev omezován (viz např. intenzivní překladatelská činnost Františka Halase během druhé světové války).

Obzvláště na rýmovaných básních a hodnocení jejich překladů se pak projeví tradice a úzus jednotlivých národních literatur a kultur, což lze demonstrovat i na příkladech ze současnosti a není třeba poukazovat na minulé staletí. V současnosti v Německu vychází dvojjazyčně souborné dílo Vladimíra Holana a je vnímáno spíše jako rarita a podivuhodnost, že překladatel Urs Heftrich zachovává Holanův rým. Patrně nejčinnorodější zprostředkovatelka české literatury, nejen poezie, do němčiny, vídeňská bohemistka Christa Rothmeierová, se rýmu v překladu rýmovaného českého verše cíleně vyhýbá s odůvodněním, že se jedná o nepřenositelnou, specificky českou záležitost a že rým není v současné německé poezii živý – a s tímto názorem není v německé jazykové oblasti zdaleka jediná.

Zaměříme se na to, jak na otázku takzvané nepřeložitelnosti poezie nahlíží dvě v současnosti přijímané a do jisté míry protichůdné translatologické teorie, tedy teorie *funkční ekvivalence* a *koncept funkcionalistického překládání* pracující s pojmem adekvátnosti. V druhé části se pokusíme na příkladech demonstrovat, jak lze problematiku obtížně přeložitelných básní řešit v praxi.

Umělecký překlad jakéhokoli literárního díla je z pozice translatologie tradičně a oprávněně vnímán jako interpretace originálního textu, tedy jeho výklad v jiném než původním jazyce. Proto se počet překladů jednoho textu nikdy nevyčerpá a jeden

text je možno překládat – dokonce stejným překladatelem – stále znovu. A také proto základní a nejznámější česká odborná publikace o překládání literárních děl z pera Jiřího Levého nese název *Umění překlada*. Překlad je zde považován za tvůrčí umělecký akt, jehož specifikum spočívá v tom, že tvůrce – překladatel – by měl v míře co nejvyšší zachovat charakter originálního textu a v míře co nejnižší vnášet do textu prvky nové. Jen překladatel sám – coby vnímavý a zároveň erudovaný čtenář – však rozhoduje o tom, které prvky podle něj charakter textu utvářejí, a které se tedy především bude snažit v překlada zachovat.

Levý přináší pojem *noetická kompatibilita*, kterým zastřešuje obecné požadavky na moderní překlad, jako je například výstižnost a pravdivost překlada. Překladatel, skryt za originálem, vytváří iluzi, že čtenář čte původní dílo, avšak překladateli nejde o to zachovat „dílo o sobě“, nýbrž jeho hodnoty pro příjemce. Vyžadována je věrná reprodukce jednotlivých složek a zachování kompozičního principu díla, avšak při závazném zachování jeho estetické kvality – tímto se daří propojit lingvistický i literární přístup k překlada, což je i s odstupem vnímáno jako největší přínos této teorie.

Tato objevná syntéza se projevuje v oblasti poezie, oplývající množstvím formálních prvků daných samotnou stylizovaností díla do veršů, tak, že překladatel není povinen zachovávat v překlada všechny formální prvky (což by byl úkol neřešitelný), avšak pouze ty, které mají nějakou sémantickou funkci. Ve verši jsou na rozdíl od prózy do značné míry oslabeny syntaktické vztahy a dochází k osamostatňování kratších úseků, což je nutno brát v potaz vedle základní problematiky ekvivalentního překlada rytmických a rýmových forem. Jazyk verše má i své charakteristické lexikální rysy; lexikum do jisté míry podléhá formě – vázaný verš si většinou vynucuje užívání kratších slov. Ovšem průměrná délka slova se v jednotlivých jazycích liší, což má za následek posun ve stylistické a významové rovině překlada.

Další podstatnou otázkou je dodržení stylu překlada poezie. České překlady podle Levého zpravidla zachovávají rysy, které tvoří vnější formu básně, tedy strofickou kompozici, pořadí rýmů a metrické schéma. Oproti tomu vnitřní forma zahrnuje prozodické rysy v oblasti rýmů, tendenci k významové pointovanosti nebo nevýraznosti, tendenci k jistému zvukovému zabarvení atp. Překlady poezie do češtiny zachovávají především vnější podobu. Jiří Levý proto tuto problematiku uzavírá: „Nemá-li se změnit vztah mezi veršem a jeho obsahem, je tedy třeba vycházet nikoliv



z formálního schématu (metrum), nýbrž z jeho skutečné zvukové realizace (rytmus, tempo atd.), protože ta je těsně spjata s obsahem.“<sup>2</sup> Je, myslím, nabíledni, že v teorii funkčního ekvivalentu nezbyvá pro lapidární bonmoty o nepřeložitelnosti poezie prostor.

Roku 1984 vychází v Německé spolkové republice zásadní publikace *Grundlegung einer allgemeinen Theorie der Übersetzung* (Základy všeobecné teorie překladu) badatelské dvojice Kathariny Reissové a Hanse J. Vermeera. Tuto teorii v českém prostředí představil roku 2009 brněnský badatel Zbyněk Fišer v knize s názvem *Překlad jako kreativní proces: teorie a praxe funkcionalistického překládání*. Reissová a Vermeer řadí translátologii do oblasti pragmatiky a vyvazují překlad pouze z roviny jazyka, čímž se pochopitelně kriticky vymezují proti teorii Jiřího Levého. Rozhodujícím kritériem je předpokládaná komunikační funkce cílového textu; úkolem překladatele je tedy vytvořit překlad, který je adekvátní očekávané komunikaci v přijímající kultuře. K tomu překladateli slouží nezbytné zaujmutí jisté překladatelské strategie – neboť právě překladatel rozhoduje na základě svých znalostí výchozí i cílové situace o tom, *zda, co a jak* se přeloží.

Podle konceptu této všeobecné teorie překladu je nejdůležitější účel překladu, tzv. skopos. Zavedení tohoto pojmu, jakési očekávané funkce cílového textu, umožňuje označit překládání za čistě komunikační akt a včlenit jej do teorie jednání. Nejvyšším kritériem překladatelovy práce není výchozí, nýbrž cílový text, proto tato teorie pracuje s pojmy „zadavatel“ – ten, kdo určuje, jaký bude skopos textu – a „zakázka“ – tedy schopnost překladatele skopos naplnit.

Do překladatelské praxe tuto myšlenku vnesla badatelka Christiane Nordová roku 1988 v publikaci *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (Analýza textu a překládání: teoretické základy, metoda a didaktická aplikace relevantní analýzy textu při překládání) zavedením konceptu tzv. funkcionalistického překládání. Východiskem tohoto překladatelského modelu je stanovení funkce předpokládaného cílového textu, avšak druhým nutným krokem je překladatelova zevrubná analýza textu výchozího se všemi jeho specifiky. Tím je mírně relativizována teorie skoposu, avšak pro překladatelskou praxi je takto pojatý model mnohem přístupnější. Nordová dále pro práci překladatele požaduje spojení již známého požadavku *funkční*

---

<sup>2</sup> Levý, Jiří: *Umění překladu*. Ivo Železný : Praha, 1998, s. 239.

*adekvátnosti* s kritériem *loajality*, tedy jakési překladatelovy zodpovědnosti vůči oběma textům – cílovému i výchozímu.

Na tomto konceptu je třeba ocenit, že odmítá absolutizaci jednoho postupu, umožňuje či přímo nutí překladatele k užití kreativity, avšak zároveň stanovuje její hranice – zamýšlenou funkci cílového textu. Naproti tomu pro překlad poezie není bezvýhradně použitelný, neboť by sváděl k nikam nevedoucím úvahám o tom, proč vůbec poezii, které často jak původní účel, tak koncový uživatel chybějí, překládat. Užitečný je ovšem pohled této teorie na nepřeložitelnost jakožto kategorii z pohledu pragmatiky zbytnou – přeložitelné je cokoli, co chceme přeložit a pro co nalzáme překladem nějaký účel. Popsaný spor dvou přístupů otvírá užitečné otázky stran didaktiky překladu a až praxe vždy poukáže na prospěšnost té či oné teorie.

Velmi prospěšné je však využití obtížně přeložitelných básní ve výuce. S oblibou se u studentů překladatelských seminářů i hodin tvůrčího psaní zaměřeného na poezii setkává např. báseň *Ein Gleiches (Wandres Nachtlied II)* Johanna Wolfganga Goetha:

Über allen Gipfeln  
Ist Ruh,  
In allen Wipfeln  
Spürest du  
Kaum einen Hauch;  
Die Vögelein schweigen im Walde.  
Warte nur, balde  
Ruhest du auch.<sup>3</sup>

Následující doslovný překlad Aleny Hartmanové vznikl roku 1970 jako doprovod překladu zahraniční teoretické studie o překládání poezie a pochopitelně zachovává pouze obsahový smysl veršů:

Nad všemi vrcholky  
je klid,  
ve všech korunách  
postřehl bys  
sotva dech.  
Ptácci v lese mlčí.  
Počkej jen, brzy  
spočíneš také.<sup>4</sup>

---

3 Goethe, Johann Wolfgang: *Goethes Werke. Bd. I, Gedichte und Epen*. C. H. Beck : München, 1989, s. 115.

4 Volpe, della Galvano: „O překládání poezie.“ In: *Překlad literárního díla. Sborník současných zahraničních studií*. Odeon : Praha, 1970, s. 539.

Již krátce po svém vzniku se toto osmiverší stalo jednou z nejznámějších a nejoblíbenějších německých básní vůbec, básní v dobrém slova smyslu „čitankovou“. K této proslulosti jistě přispěly i nanejvýš romantické okolnosti jejího vzniku: třicetiletý Goethe ji 6. září roku 1780 napsal tužkou na dřevěnou stěnu lovecké chaty na hoře Kickelhahn u Ilmenau v pohoří Durynský les, kde té noci – nikoli poprvé – přenocoval. Sám Goethe nápis opakovaně obnovil, naposledy roku 1813.

Po stránce formální je pro báseň charakteristický rozpor, vytvářený skutečností, že se jedná o rýmované osmiverší, tedy jeden z nejjednodušších a nejtypičtějších útvarů, jaké střeoevropská poezie zná, a na druhé straně se této deklarované jednoduchosti vzpírá rafinovaná rytmičná i veršová struktura básně. Ze syntaktického hlediska báseň sestává ze dvou vět, značně asymetricky rozložených do veršů. Rým je užit nejprve střídavý, poté obkročný, pravidelně se střídá ženské a mužské zakončení verše.

Z hlediska rytmické výstavby se v básni střídají různé metrické stopy. Tato skutečnost spolu s rozkolísaností počtu slabik ve verších spjatých rýmem vede k tomu, že téměř nikde není naplněno očekávání metrického impulsu – s jedinou výjimkou v osmém, posledním verši. Ten má stejný počet slabik jako verš pátý. Ve spojení s razantním mužským zakončením verše neseným dvojhláskou „au“ je výsledkem majestátní dojem osudovosti, kterým tento poslední verš, potažmo celá báseň působí. Osudovosti, která se může zdát jaksi nepatřičná pro jednoduchý večerní přírodní výjev, stejně jako je pro něj zdánlivě neadekvátní složitá formální výstavba. Avšak analýza obsahové složky nás přesvědčí o tom, že všechny tyto formální finesy jsou zcela na místě, že se nejedná o bezúčelnou exhibici mistrova umu.

Ještě předtím však věnujme pozornost zvukové rovině textu – zda a jak se v básni zachycující vjemy z horské večerní přírody projevuje eufonie. Té věnoval pozornost Jaroslav Blažke, autor čtyřdílné řady učebnic literatury pro střední školy s názvem *Kouzelné zrcadlo literatury*: „Goethovo ‚Über allen Gipfeln‘ a ‚in allen Wipfeln‘ opakovaným ‚l‘ navozuje dojem pohledu na horské vrcholky a koruny stromů, které se jakoby ve vlnách tratí v dálce. Pohoda letního večera uprostřed ztichlé přírody je zvukově vyjádřena substantivem ‚Ruh‘, začínajícím rušným ‚r‘ a doznívajícím dyšným ‚h‘. Šepotavý zvuk mají hlásky ‚f‘ a ‚š‘ ve slovech ‚Vögelein schweigen‘ v šestém verši, nápadné ztlumení vystihuje rovněž na konci pátého verše užití hlásek

,h' a ,ch' ve slově ,Hauch' a závěrečné ,auch', obsahující po samohláskovém rozložení akordu ,u – e – u' (ruhest du) dvojhláskou ,au' sklouznutí do usínavého ,ch'."<sup>5</sup>

S touto pro pedagogické účely zhuštěnou analýzou lze v jednotlivostech polemizovat, ale úhrnem je třeba souhlasit, že eufonie je jedním ze základních stavebních kamenů této básně.

Po formální stránce se tedy jedná o drobný básnický skvost tající v sobě na první pohled netušené hloubky. Stejně tak tematicky se na první pohled jedná o prostý žánrový obrázek – příroda se chystá k spánku a znavený poutník spolu s ní; v tomto duchu je také báseň zprostředkovávána německým dětem v učebnicích literatury. Avšak druhý plán odkrývá ve dvojznačné pointě těchto osmi jednoduchých veršů existenciální hlubinu: spánek znaveného poutníka může být spánkem věčným. Takové čtení vysvětluje a potvrzuje rafinovanou kompozici: veškerá jednoduchost výjevu je pouze zdánlivá.

Není divu, že se tato báseň dočkala velmi mnoha překladů do češtiny. Roku 1990 je shromáždil Mojmír Trávníček ve studii s výstižným názvem *J. W. Goethe – 30× jiný a týž*. Tradičně bývá tento text považován za „nepřeložitelný“ – právě kvůli komplexnímu dojmu, jakým báseň působí díky dokonalé souhře formy a obsahu. V tomto duchu v českém prostředí o básni referují dvě studie z pera Wenera Wintera a Galvana della Volpe z počátku sedmdesátých let dvacátého století.<sup>6</sup>

Osobně však, jak jsem výše zmínil, považuji pojem „nepřeložitelnost“ v případě poezie za dosti vágní a vlastně neužitečný. Sami překladatelé nezabývající se příliš teorií nejednou konstatují, že jejich úkolem a posláním je přeložit všechno. Tak například renomovaný překladatel (nejen) Shakespeara Martin Hilský ve své stati „O nepřeložitelnosti“ konstatuje, že vlastně každé umělecké dílo je nepřeložitelné jiným způsobem. Tento zdánlivý bonmot níže rozpracovává: „Není příliš plodné ptát se, *zda* určité literární dílo je nepřeložitelné. Daleko zajímavější je otázka, *jak* je nepřeložitelné.“<sup>7</sup>

Jak je tedy (ne)přeložitelná Goethova báseň *Ein Gleiches*? Vše podstatné již o ní víme – rozkryli jsme způsob, jakým je komponována, i ambivalentnost jejího obsahu.

---

5 Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury II – písemnictví 19. věku*. Velryba : Praha, 2003, s. 16.

6 Winter, Werner: „Nemožnost překladu.“ In: *Překlad literárního díla. Sborník současných zahraničních studií*. Odeon, Praha 1970, s. 534; Volpe, della Galvano: „O překládání poezie.“ In: *Překlad literárního díla. Sborník současných zahraničních studií*. Odeon : Praha, 1970, s. 539.

7 Hilský, Martin: „O nepřeložitelnosti aneb rytmus jako prvek významotvorný“. *Souvislosti* 2/1998, s. 16.

Úkolem překlada je pokusit se vytvořit ze všech těchto jednotlivostí stejně harmonický celek, jakým je báseň v originále – jen sotva se tedy můžeme uchýlit k některému z obvyklých překladatelských postupů, jako jsou ekvivalence či kompenzace. Každý z prvků má v básni své pevné a nezpochybnitelné místo; i kvůli nevelkému rozsahu nelze najít jeden klíčový bod, který by bylo možno vyzdvihnout na úkor míst jiných: ideální výchozí situace pro samostatnou i kolektivní práci studentů, při níž zapojí nejen svou kreativitu, ale také znalosti poetiky. Ostatně mé zkušenosti se studentskými překlady této básně dokazují, že možnosti překlada naznačené v Trávníčkově studii zdaleka nejsou vyčerpány, naopak neotřelý pohled překladatele začátečníka může nabídnout nový rozměr interpretace originálu.

Tím se dostáváme k jádru problému: Neboť co jiného dokazují desítky překladů jediné básně do češtiny, než že taková báseň je ve své úplnosti nepřeložitelná? A co jiného tato „nepřeložitelnost“ znamená, než že se další desítky překladatelů budou pokoušet báseň přeložit znovu? Za nepřeložitelné je tak paradoxně považováno často nikoli takové literární dílo, které nebylo přeloženo, ale takové, které je překládáno stále znovu. Dokud bude takové dílo představovat překladatelskou výzvu, zůstane živé – či o to živější – v kulturním povědomí.

Při práci s podobnými texty v hodinách tvůrčího psaní či překlada – ale s úspěchem využitelných i v seminářích zaměřených na interpretaci uměleckého textu obecně – je třeba v první řadě studenty ubezpečit, že nejde o vytvoření nového „kongeniálního“ překlada. Didaktický potenciál takového procesu překládání, který není orientovaný na výsledek, spočívá ve způsobu uvažování nad básní – a přináší výsledky i tehdy, když se studenti zaměří pouze na dílčí problém, například na rytmickou výstavbu či sémantiku veršů. Tzv. nepřeložitelnost pak před námi nestojí jako nepřekonatelná překážka, ale jako věčná výzva, na níž lze opakovaně – a vždy s dílčím úspěchem – zkoušet jisté interpretační či poeticko-řemeslné dovednosti, využitelné při práci s jinými, snáze uchopitelnými texty.

## LITERATURA

Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury II – písemnictví 19. věku*. Velryba : Praha, 2003.

Fišer, Zbyněk: *Překlad jako kreativní proces: teorie a praxe funkcionalistického překládání*. Host : Brno, 2009.

Goethe, Johann Wolfgang: *Goethes Werke. Bd. I, Gedichte und Epen*. C. H. Beck : München, 1989.

Hilský, Martin: *O nepřeložitelnosti aneb rytmus jako prvek významotvorný*. *Souvislosti* 2/1998, s. 15–19.

Kufnerová, Zlata; Skoumalová, Zdena (ed.). *Překládání a čeština*. H&H : Jinočany, 1994.

Levý, Jiří: *Umění překladau*. Ivo Železný : Praha, 1998.

Nord, Christiane: *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Groos : Heidelberg 1988

Trávníček, Mojmir: *J. W. Goethe – 30× jiný a týž*. *Revue Proglas* 8/1990, s. 94–100.

## **TVŮRČÍ PSANÍ NA UNIVERZITĚ TŘETÍHO VĚKU (SPECIFIKA KURZU PRO SENIORY)**

*Jitka Cholastová*

*Ústav pro českou literaturu, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita*

Ateliér tvůrčího psaní při Ústavu pro českou literaturu Filozofické fakulty zajišťuje pro Univerzitu třetího věku, součást Masarykovy univerzity, kurz tvůrčího psaní. Tento kurz se konal v zimním semestru akademického roku 2011/2012 – během listopadu a prosince bylo pod mým vedením realizováno šest dvouhodinových lekcí.

Kurz koncipovaný jako základní je určen pro začátečníky a jeho cílem je praktickou formou seznámit účastníky se základními metodami (využitelnými při tvorbě textů rozličného tematického zaměření i žánru) a postupy tvořivého myšlení a psaní (automatické psaní, akrostich, clustering aj.). Osnova kurzu respektuje fáze vznikání textu od prvotního impulzu přes hledání a rozvíjení tématu až k optimalizaci textu a jeho reflexi.

Seminář si zapsalo čtrnáct účastníků, mírně převažovaly ženy. Šlo o vysoce motivované, aktivní seniory s kulturním přehledem a velmi dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Tyto charakteristiky lze v různé míře u otevřeného kurzu tvůrčího psaní pro veřejnost očekávat vždy; se zcela jinou skupinou by bylo třeba počítat v případě, že by lekce tvůrčího psaní měly být například součástí některé z forem sociální práce.

Než se pokusíme formulovat, čím se práce se seniory liší od výuky ve skupině mladých dospělých (například v rámci vysokoškolského studia), zmíníme jednu skutečnost, která je naopak práci s výrazně mladším kolektivem velmi podobná: během několika desítek minut vznikne skupinová dynamika s tradičními žákovskými rolami a všemi průvodními znaky školního vyučování.

Zvláštní péči je třeba věnovat u kurzu pro seniory (popřípadě u starších účastníků věkově smíšené skupiny) zadávání úkolu. Limitujícím faktorem zde nejsou ani tak kognitivní schopnosti seniorů, jako spíše jejich velká – někdy až ochromující – svědomitost a také předpoklad, že existuje pouze jeden náležitý způsob provedení činnosti. Příčiny patrně souvisejí se systémem vzdělávání, kterým frekventanti kurzu prošli v období své školní docházky. Jako u každého kurzu tvůrčího psaní i zde je mi-

možná důležité navodit a udržovat bezpečnou atmosféru založenou na respektu a laskavé věcnosti.

Tempo práce je spíše pomalejší, každému úkolu je třeba věnovat dostatek času. V rámci skupiny se zde projevují výrazné rozdíly, pro některé účastníky je obtížné pracovat teď a tady. Ve zvýšené míře se ukazuje, jak významným faktorem pro soustředěnou tvůrčí práci je svobodná volba pracovního režimu (individuálně vnímaná optimální denní doba, stimulující prostředí). Těmto potřebám vychází vstřícné průběžné zadávání domácích úkolů. Vytvořené texty je vhodné využít jako podklad k navazujícím činnostem, a tím zvýšit efektivitu poměrně krátkého kurzu.

Tak například na konci první lekce, po seznámení s technikou automatického psaní (volného, tedy bez tematického omezení), byl zadán domácí automatický text na téma „krajina mého srdce“ s limitem patnáct minut. Následně (při dalším setkání) byl zadán úkol napsat krátkou anotaci svého textu a vybrat jednu větu jako citát. Smyslem tohoto úkolu bylo nejen vytvořit odstup od vlastního textu a určit jeho významové jádro, ale také umožnit pouze výběrové sdílení (dlužno dodat, že skupina si velmi záhy domluvila vzájemné zasílání všech textů v plném znění prostřednictvím elektronické pošty).

Každý věk má svá specifická témata. Ta se promítají do celkového ladění tvorby – u seniorů je patrné tíhnutí k reflexivitě, bilancování, hojně jsou úvahové prvky. Vedle témat souvisejících s aktuálním životním obdobím se často objevují vzpomínky na dětství. Produktivní fáze života není vnímána jako inspirativní, s výjimkou věčného tématu lásky.

Překvapivě silně je životní situací staršího člověka ovlivněno prožívání jednotlivých fází procesu tvorby. Když bylo při práci s clusterem třeba zvolit směr dalšího uvažování a rozhodnout, které z existujících možností nebudou z časových a kapacitních důvodů realizovány, vystoupilo do popředí silné emoční podbarvení této volby.

Významným společným rysem seniorů vstupujících do kurzu tvůrčího psaní je dobrá znalost literatury od klasické po „zlatá šedesátá“. Při vlastním psaní se projevuje tíhnutí k tradičním výrazovým formám a bohatě rozvrstvená slovní zásoba s převahou spisovné a knižní vrstvy lexika (ojediněle se vyskytlo nářečí, vědomě užito jako stylotvorný prvek).



Kulturní zázemí, s jakým nelze spolehlivě počítat ani u studentů bohemistiky, funguje jako podloží při tvorbě metafor nebo žánrových variací, téměř polovina účastníků z deseti možností zvolila psaní ódy. Odvrácenou stránkou nebývalého respektu k mistrům slova je až svazující ostych při psaní textu, který má nést zřetelné estetické sdělení. Jako nepřekročitelná hranice se ukázala kombinace tohoto respektu s místním patriotismem, když byla jako materiál pro tvorbu digresí vybrána jedna z malých recenzí Jana Skácela.

Kurz tvůrčího psaní pro seniory je z pohledu lektora nevšedním a osvěžujícím zážitkem. Podněty, které přináší, představují cenný prostor pro zamyšlení nad základními principy tvůrčího psaní a nabízejí nový úhel pohledu na podstatu naší práce.

## PAPRIČKA S KŘÍDLY ANEB DRAMATURG

Daniela Fischerová

Katedra tvůrčího psaní, Literární akademie

Japonský básník Kikaku napsal haiku: *Rudá vážka / Když jí utrhneš křídla / je z ní paprička*. Jeho učitel Bašó se rozhněval. Poezie nemá poškozovat život. Opravil báseň svého žáka takto: *Paprička / Když jí přidáš křídla / je z ní rudá vážka*.

Tento rozkošný historický drb, tradovaný víc než dvě stě roků, nabízí jednu silnou otázku. Kam až smíme zajít – my učitelé tvorby – při formování svých studentů, kam až smí zajet naše vševědoucí tužka v textech, které jsme nenapsali my. Které *bychom* nikdy nenapsali, protože jinak myslíme, jinak cítíme a jinak jsme si vypsalí ruku za ty desítky profesních let.

Teď je možné vydat se cestou elegantních úvah o didaktické pokoře, která skončí elegantním pokrčením ramen: Co dělat, máme své limity a univerzální vkus stejně neexistuje. Ale protože se tou profesí prodírám už přes čtyřicet roků a deset roků učím, chci to vzít za zcela praktický konec. Nebude to o pokoře, ale o nepokoře.

Vedu seminář dramatický, tedy nazvu ten problém *dramaturg*. Jeho knižní bratr se jmenuje redaktor, živočišný druh *prostředník*, čeleď *šťoura*. O této přízračné figurě je dobré něco vědět.

Mezi rukopisem a knihou na pultě, mezi dramatem a inscenací, mezi scénářem a filmem – a v dramatických formách je to mnohem tvrdší! – vždycky, vždycky, vždycky stojí někdo, kdo do našich textů bude šťourat, či se o to aspoň pokusí. Je iluze si myslet, že přineseme scénář a dramaturgové obdivně vzdychnou: „Madam, co slovo, to perla, jděte klidně domů, my běžíme natáčet!“ Nikoli: narazíme na kamennou zeď mnoha jiných, často navzájem rozporných názorů a vkusů, na stínové ministerstvo tvorby, které náš kousek začne připomínkovat. To je druhá, a nikoli nepodstatná fáze naší práce, fáze argumentační.

Vztah mezi autorem a dramaturgem je cosi jako manželství. Může se vydařit až do skonání věků, může to být holé utrpení a také všechno mezi tím. Zažila jsem v té roli několik desítek lidí. Byli mezi nimi rádci skvělí, kteří věděli, co mluví, a uchránili mne mnoha úletů a chyb. Pro mě to byl třeba Luboš Pistorius, zhruba o třicet let starší nežli já, a řadu děkovných mailů ode mne loni schytl redaktor Vratislav Kadlec,

nedávný absolvent Literární akademie, zhruba o třicet let mladší nežli já. Říkám studentům: Najdete-li někoho takového, klaňte se mu od vstupních dveří až po pás, je požehnáním pro vás i váš text.

Ovšem, jako ostatně vždy a všude, jsou i dramaturgové amúzičtí, hloupí, kudy chodí, tudy škodí, vyhořelí a lhostejní. Nepomáhají dílu, jenom vykazují činnost: aby prokázali, že text vůbec četli (což taky není vždycky jisté), sem tam do něj rýpnou tužkou, aniž vědí kam a proč. Ti patří k těm ještě neškodnějším. Pak je zde řada těch, kdo neuspěli s vlastní tvorbou, zatrpklí řidiči ze zadních sedadel. Je to ta nejhorší odrůda možná – „jak bych to napsal já, kdybych to totiž uměl“. Od těch ruce pryč.

Tím přicházím k meritů věci. Tuto zkušenost se pokouším předat svým studentům. Ti lepší z nich se dříve či později octnou v nanejvýš reálné situaci, totiž že budou čelit svému dramaturgovi. Jestli bude dobrý, a oni to nepoznají, z mladé ješitnosti nedocení správnou radu, pánbůh s nimi, není jim v tu chvíli pomoci. Ale mnohem častěji se stane, že jim někdo bude nutit změny, s nimiž nebudou souhlasit a nebudou je ani chápat, a oni sklopí uši v přesvědčení, že ten člověk to ví líp. Nebo – hůře! – tak strašně budou stát o slávu, o tu úžasnou možnost být na titulcích, že vyhoví všemu poslepu a v předklonu. Víím, že tento boj je těžký. Ale posměluji své studenty k tomu, aby uměli rozpoznat ten moment, kdy už dílo ztrácí jejich ražbu. V tu chvíli je třeba strčit rukopis do tašky, rezignovat na tu nadoblačnou šanci a jen doufat, že někdy a někde se to ujme líp.

A proto říkám svým prvňákům nahlas: V této věci *jsem váš trenážér*. Zastoupím na dva semestry všechny dramaturgy světa. Víím, že moje vidění je omezené, že jsem stará a můj vkus je nutně zkostnatělý, protože už mám až příliš jasno v tom, jak se má psát. Ale mohu se mýlit. Nebojte se hájit si svůj text i proti mně. Vrčte a štěkejte, hádejte se se mnou. Někdy to uhádáte vy a někdy já. Já mám víc trumfů v ruce, protože jsem zkušenější, protože voda prostě teče z kopce, ale to neznamenaá, že mám vždycky pravdu. To nejhorší, co můžete se svým talentem udělat, je myšlení typu: Když to ta Fischerová chce, tak já to přepíšu, sice moc nevím proč, ale vždyť je to stejně fuk. Kdo takhle myslí ve dvaceti, nikdy literatuře nic nedá. Možná se naučí dobře vyhovovat, nastavovat čenich větru módy. Poznámka pod čarou: nevyklučuje to, že bude mnohem úspěšnější nežli já.

Celý druhý semestr pracujeme tak, že každý student je dramaturgem někomu ze svých kolegů. Spolupodílí se na jeho práci radami, odpovídá za ni stejně jako za práci

vlastní a podle výsledku je hodnocen. Říkám studentům: Tam za zdmi školy, v divoké přírodě, je to jinak, ale zde dramaturg není nepřítel a kritik textu, je to milující chuť, která dělá všechno, aby dítě dobře prospívalo. Buďte vděční za ty „druhé oči“, i kdyby vám rady připadaly zcela mimo: odpor skvěle stimuluje fantazii. Ale vždycky umějte říct ne.

O konkrétním spojení nechávám rozhodnout náhodu, nikoli osobní volbu, protože to více odpovídá reálu. Vznikají páry souladné i zcela nesouladné. Někdy student s chaboučkým talentem radí hvězdě ročníku, humorista vede lyrický holčičí deník, ale to nevadí, snad přímo naopak. Snažím se, aby k textům nejprve mluvili studenti sami a teprve pak já. Je pravda, že občas se nezdržím – Tak netrpělivá! Tak přesvědčená o své pravdě! – a skáču do řeči, protože já to vím nejlépe a basta! Ale většinou se za to omluvím.

Kolegové, vždyť to přece víme: jen z minima našich žáků budou autoři. Z většiny budou především čtenáři, prostředníci tvorby druhých, ano, a z některých se stanou dramaturgové. Učme se nejen psát, ale co možná vědoucně pracovat i s texty, které jsme nenapsali, které *bychom* nikdy nenapsali, protože cítíme jinak... a tak dál.

*Co možná* ovšem znamená *co možná*. I my, nechtíce a nevědouce o tom, klonujeme žáky sobě na míru. Vinou našich libůstek a preferencí jsou jistí studenti ve výhodě, hřejí se v našem vítaném i nevítaném zájmu, kdežto jiní, kteří nepotvrzují naše vidění světa, se s námi míjejí. I já jistě často radím špatně, neboť *po svém* – ale to je riziko učitelství a to je i riziko žakovství.

Učitel Bašó opravil haiku svého žáka takto: *Paprička / Když jí přidáš křídla / je z ní rudá vážka*. Jeho právo zasáhnout je nesporné, jeho postoj pochopitelný a i mně se více líbí jeho verze. Paprička s křídly je rozhodně vlídnější představa nežli krutě zmrzačená vážka. Bašó byl veden soucitem: vážka bez křídel nemůže létat. Žák by mohl škodolibě dodat: paprička s křídly taky nelétá.

## **Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát**

Sborník z kolokvia pořádaného Literární akademii  
(Soukromou vysokou školou Josefa Škvoreckého)

Editor Radek Malý

Vydala Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého)

Na Pankráci 420/54, Praha 4 – 140 00

První vydání

Praha 2013

ISBN 978-80-86877-61-7

