**MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A POEZIE: MOŽNOSTI TVŮRČÍHO PSANÍ**

Radek Malý

***Resumé:*** *Autor představuje svůj koncept tvůrčího paní pro děti v oblasti poezie, a to na základě praktických zkušeností práce s učebnicí „Poetický slovníček dětem v příkladech“ a sylabu semináře tvůrčího psaní „Básničkové leporelo“ pro Art´s cool Praha. Poukazuje na jednotlivé formy, které mohou být dětem blízké. Také nastiňuje obecná specifika tvůrčího psaní pro děti a mládež.*

***Klíčová slova:*** *mladší školní věk, tvůrčí psaní, poezie*

***Abstract:*** *The author describes the field of creative writing for children and young adult in different points of view with different functions in the education process. He presents the practical application of creative writing methods and exercises to develop the text-interpretation competences of students.*

***Key words:*** *childern, creative writing, poetry*

**Úvod**

Výuka tvůrčímu psaní má v české vědě poněkud rozporuplné postavení: na jedné straně se zde jedná o poměrně mladou a progresivní disciplínu, s níž se setkáme především na vysokých školách (v menší míře na gymnáziích a na základních školách, kde ji však „suplují“ slohové práce); na druhou stranu se stále potýká s předsudky i oprávněnými výtkami, že jde o disciplínu neexaktní, v jistém ohledu dokonce módní. Opustíme-li akademickou půdu, setkáme se skutečně s masivní nabídkou kurzů tvůrčího psaní ve smyslu volnočasových aktivit přidružených především ke knihovnám. Jaká je potom situace v oblasti výuky tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež (tedy takovou, která je primárně určena dětskému čtenáři a jde napříč literárními žánry)?

Ani ta nemá v České republice příliš dlouhou tradici. První semináře takto specificky zaměřené nabídla vysokoškolská pedagožka a úspěšná autorka knih pro děti a mládež Ivona Březinová v roce 2005. Pod jejím vedením se tyto tvůrčí dílny konaly šest let na Literární akademii (Soukromé vysoké škole Josefa Škvoreckého) v Praze, jediné české vysoké škole zaměřené primárně na výuku tvůrčímu psaní, která roku 2015 z ekonomických důvodů bohužel ukončila svou činnost. Roku 2011 jsem vedení seminářů tvůrčího psaní pro děti a mládež převzal a několikaletá praktická zkušenost s jejich realizací mě vedla k pokusu zachytit specifika výuky této poměrně úzce vymezené disciplíny jak v obecných rysech, tak s jejich přihlédnutím k oblasti poezie – i proto, že se domnívám, že mnohé zkušenosti a postřehy lze s úspěchem využít i při práci s dětmi na prvním stupni základní školy. Budu vycházet také ze svých zkušeností z besed s dětmi mladšího školního věku, kde pracuji především s vlastní učebnicí tvůrčího psaní *Poetický slovníček dětem v příkladech*, a ze sylabu semináře tvůrčího psaní „Básničkové leporelo“ připravovaného pro podzim 2015 pro pražskou uměleckou školu Art´s cool.

**Stať**

Jestliže jsem připomněl teprve desetiletou tradici výuce tvůrčího psaní pro děti a mládež, nelze zároveň neuvést, že tvůrčí psaní se v České republice učí přibližně dvě a půl desetiletí. Brněnský badatel Zbyněk Fišer, který se jako jeden z nemnoha českých odborníků systematicky věnuje nejen praktické výuce tvůrčímu psaní, ale i jeho teoretické reflexi, správně konstatuje, že „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, […] dále zkoumá a formuluje zákonitosti produkce textu, umožňuje experimentovat na poli produkce textu a formuluje metody práce s textem.“ (Fišer, 2013). A samozřejmě nelze než souhlasit s Fišerovým názorem, že je stále třeba reflexe a sebereflexe, aby tvůrčí psaní bylo oborem živým, přínosným a obohacujícím. Ve světovém kontextu má tvůrčí psaní samozřejmě dlouhou a bohatou tradici, a to včetně výuky tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež – zde lze jmenovat např. finského pedagoga (a autora knížek pro děti a mládež) Harriho Istvana Mäkiho, který působí na Orivesi College of Arts.

V rámci jiných žánrově specifikovaných dílen vedených na Literární akademii (poezie, próza, drama, scénář) měla dílna zaměřená na literaturu pro děti a mládež mimořádné postavení právě svou žánrovou neukotveností. Jediným společným jmenovatelem zde vznikajících textů je to, že by měly být určeny dětskému čtenáři či by měly mít ambici jej oslovit. Proto se domnívám, že právě tento obor v sobě skrývá pro didaktiku tvůrčího psaní velký potenciál: umožňuje přirozeným způsobem osvojit si a procvičit základy „spisovatelského řemesla“ v poezii, v próze i v dramatu, aniž by text nutně uvízl v pevně daných pravidlech daného žánru. Nejde totiž o výchozí předpoklad, o formu textu, ale o specifickou cílovou skupinu – čtenáře mladšího věku.

Jmenujme tedy některé momenty, kterými se výuka tvůrčího psaní pro děti a mládež vyznačuje. Na prvním místě je třeba v posluchačích semináře odbourat některé předsudky, které jsou s psaním pro děti spjaty. Především se v praxi lze opakovaně setkat s různě variovaným názorem typu „psát pro děti je mnohem snadnější než pro dospělé“. Tento mylný předpoklad pravděpodobně vzbuzuje nepochopení odlišnosti některých funkcí, které s sebou literatura pro děti a mládež nese (jak o nich bude níže pojednáno), a také podceňování dětského čtenáře jako méně náročného. Druhým častým předsudkem je domněnka, že „děti čtou jenom pohádky“. Oba předsudky souvisejí také s obvyklým věkovým zařazením účastníků kurzu, kterým bývá mezi 18 a 23 lety; jsou tedy ve věku, kdy se literatuře pro děti vzdálili jako čtenáři, ale ještě se jí nepřiblížili z pozice učitele ani rodiče, který dbá o četbu svých potomků.

Odbourání těchto předsudků je hlavním úkolem prvních setkání. Velmi dobře se osvědčilo pátrat po tom, co účastníci dílny četli v dětství a jaké byly jejich nejoblíbenější knihy. Tomuto „vzpomínání“ je třeba věnovat čas a navodit jej vhodnými otázkami. Frekventanti kursu si pak často s překvapením uvědomují, že v dětství četli i jinou než klasickou či doporučenou dětskou literaturu, ve velké míře neznámé tituly, které z nějakého důvodu ulpěly v dětské paměti. Příčiny jsou často banální, nesouvisející s hodnotou textu: záleží např. na tom, kdo knihu dítěti daroval a v jaké situaci, v jakém byla knížka stavu či jak na dítě působily ilustrace. Studenti si tak uvědomí, že dětský čtenář je individuální, je nevypočitatelný a že není schopen rozpoznat „kvalitu“ podle objektivních měřítek. Jinými slovy uvědomí si, že literatura pro děti a mládež má i jiné aspekty, než které jsou spojeny s literaturou obecně. Které to jsou?

Při psaní pro děti je podstatná schopnost tzv. dětského vhledu[[1]](#footnote-1) – tedy schopnost vcítit se do dětského čtenáře, respektovat jeho schopnosti vnímání a vstoupit s ním do komunikačního aktu. Dále nelze psaní pro děti upřít některé funkce, které jej vymezují: kromě funkce estetické, příznačné pro jakýkoli umělecký text, je to funkce poznávací, didaktická a relaxační. O každé z nich je třeba uvažovat jak samostatně, tak v její obecné souvislosti s primární funkcí estetickou. Ten, kdo se hodlá psaní pro děti věnovat, by si tedy měl být vědom následujícího: text, který je určen dětem, nesmí dítě nudit, zároveň by měl být umělecky hodnotný a měl by přihlížet k psychickému vývoji dítěte a jeho recepčním schopnostem. Autor si musí být vědom i toho, že jeho text čtenáře vychovává (ačkoli nemusí mít takové ambice) a zprostředkovává mu nové informace o světě kolem něj – proto by tyto informace neměly být zavádějící. Kromě těchto daností je žádoucí mít stále na mysli, že dětský vnímatel nerozumí ironii.

V této první fázi práce se skupinou studentů zamýšlejících psát pro děti se ukazuje, že proto, aby v sobě autor našel ambici a vůli psát pro dětského čtenáře v dospělém věku, je klíčový vztah k vlastnímu čtenářství v dětském věku. Studenti, kteří v dětství nečetli rádi, v sobě s obtížemi hledají motivaci psát pro děti a kurs jim slouží spíše pro rozvíjení jistých řemeslných dovedností. Zato u studentů, kteří v dětství četli s velkou oblibou, se objevuje ambice psát pro děti velmi záhy, jen byla dosud skryta pod nánosem přesvědčení, že „pravá“ a hodnotná literatura je určena výhradně dospělým. U obou skupin ovšem hrozí nebezpečí, že sklouznou k podceňování dětského čtenáře, k jisté infantilizaci svých textů, projevující se po formální stránce zejména nadbytečným užíváním zdrobnělin. I na to je třeba myslet hned od počátku a vést studenty ke vzpomínkám také na to, které knihy se jim v dětství nelíbily – často to byly přehnaně didaktické texty s příliš jasným posláním.

S takto vybavenými studenty je možno začít pracovat na tvorbě konkrétních textů. Literatura pro děti oplývá formálními útvary, které jí sice původně nenáležely, ale jež je přejala pro jejich jednoduchost či blízkost dětskému vnímání. Ze spektra žánrových forem, které mohou být dětem blízké, se teď budu soustředit výhradně na ty, u nichž lze očekávat, že by jej byly schopny – s adekvátním vedením dospělého – vytvořit i děti mladšího školního věku. Většinu ze zmíněných forem jsem zpracoval formou úkolů s názornými příklady v knize *Poetický slovníček dětem v příkladech* (Malý, 2012).

Jako jeden z prvních útvarů si lze osvojit hádankua její zákonitosti. Málokdo ze studentů, natožpak dětí ví, že hádanka má velmi dlouhou historii související s kmenovou magií, zaklínáním a mocí slova. Proto se frekventanti seznamují se starogermánskými hádankami, které si zachovaly tento archaický přístup. Pro studenty bývá zajímavé zjištění, že starogermánské hádanky někdy neměly žádné řešení, nebo že řešení mohlo být několik – nešlo o výsledné uhádnutí, ale o radost z procesu hledání řešení. Formálně je hádanka útvar jednoduchý a může být zachycena prózou i veršem. S ohledem na dětského čtenáře je vhodné vybízet k hledání řešení jednoznačných, což neznamená, že hádanka musí být jednoduchá. Zajímavý je proces vzniku hádanky – většinou se při jejím vymýšlení postupuje od konce, tedy od řešení. To simuluje situaci při psaní jako takovém: co chceme textem docílit, jaký má být jeho účinek, bychom měli vědět už na počátku. Při psaní hádanky se také adepti nevědomě cvičí v práci s metaforou a metonymií v uměleckém textu, tedy se dvěma základními obraznými pojmenováními vůbec.

Od hádanky je možné přejít k říkadlům a rozpočítadlům jakožto útvarům, které jsou dnes spojovány zejména s mladším školním věkem dětí. Ovšem i říkadla mají svůj starobylý původ v dobách, kdy se jim přisuzovala magická moc, dodnes patrná v kouzelných formulích a zaklínadlech. Během práce na říkadlech si lze osvojit zejména smysl pro rytmus verše – v říkadlech, a rozpočítadlech zejména, je rytmus základní jednotkou, z hlediska českého sylabotónického prozodického systému unikátní, neboť v říkadlech je tónický princip výraznější než sylabický, což je v českém vázaném verši jinak nemyslitelné. Jak je zřejmé, dá se během práce s tímto zdánlivě banálním útvarem interdisciplinárně zapojit i teorie verše. I v rámci formálně zdánlivě bezbřehých říkadel lze s úspěchem využít některé pevně dané formální útvary. S oblibou se tak u dětí setkávají právě rozpočitadla (ačkoli dnes většinou folklorního původu) nebo limeriky. Pokusit se napsat vlastní limerik s názvem města či jménem osoby v rýmové pozici prvního verše je lákavou výzvou a lze sem kreativně vnést prvky poetiky nonsensu, která silně rezonuje např. v anglosaské literární tradici.

Od říkadel vede přímá cesta k poezii určené dětem. Zdaleka ne každý evropský národ má tradici poezie pro děti rozvinutou, ale bezpochyby se dá říci, že v českém prostředí je poezie ještě stále aktivní součástí dětské četby, respektive recepce literatury dětmi. Na prvním stupni základní školy se s poezií na školách pracuje poměrně intenzivně. Opět se u studentů setkáváme s předsudky či některými zakořeněnými představami o tom, jak má báseň určená dětskému vnímateli vypadat – většinou panuje obecná představa, že báseň pro děti by měla být v ideálním případě veselá a o zvířátkách. Je to stereotyp, který lze vhodným zadáním od počátku regulovat – např. zadáním napsat báseň ze současného městského prostředí či pojednávající o vážnějším tématu. Studenti záhy zjistí, že komunikovat s dětmi skrze poezii neznamená se jim podbízet lacinými slovními hříčkami.

Pro samotné děti mladšího školního věku je však výhodnější zadání formulovat ještě úže. Po formální stránce nabízí poezie širokou škálu možných zadání. Od tradičního rýmovaného verše, který studenti poznali už při práci s říkadlem, lze přejít k pokusům s volným veršem, případně jako mezistupeň využít některých nezvyklých formálních útvarů. Velmi se osvědčilo např. vytváření haiku, tedy útvaru, který je formálně spjat pouze závazným počtem slabik (ačkoli se v českém prostředí někdy setkáme s jeho rýmovanou verzí). Je však třeba upozornit i na jeho tematické zaměření – měl by pojednávat o přírodním motivu a v rozporu s evropskou tradicí se v něm nepracuje s pointou, ale s celkovou náladou trojverší. Pro děti je tento útvar přitažlivý právě svou formální jednoduchostí. V práci s dětským čtenářem lze využít i některých formálních útvarů, které už z poezie vymizely (akrostich) nebo těch, které s dětským recipientem většinou nepočítají, ale jsou mu blízké (absolutní nebo konkrétní báseň, kaligram). Jejich obliba u dětského čtenáře vyplývá z jejich zdání nezávaznosti a hravosti.

Tolik tedy k některým možnostem, jak využít specifik básnických forem literatury pro děti a mládež v hodinách tvůrčího psaní. Považuji však za vhodné zvýraznit ještě jeden zásadní aspekt, kterým se tvůrčí psaní pro děti a mládež vyznačuje. Je to práce s výtvarným doprovodem textu, s jeho ilustrací. Ilustrace se zásadním způsobem podílí na vyznění textu a může jít textu vstříc, či záměrně proti jeho duchu. Obojí přístup je v zásadě náležitý, rozhodující je nalezení správné míry, s níž se ilustrace s textem propojuje. Již při tvorbě textu určeného dětem je tedy dobré mít na mysli, že pravděpodobně bude ilustrován. Autor by neměl být při promýšlení ilustrací fixován na konkrétní představu, neboť se ukazuje, že nemá od textu v této věci náležitý odstup a jeho představy o ilustraci jsou často poněkud naivní. Semináři tvůrčího paní v tomto duchu velmi prospěje beseda se zkušeným ilustrátorem, který nechá začínající autory nahlédnout i do pozadí své tvorby. V literatuře pro děti se poměrně často setkáváme i s opačným postupem: s texty, které vznikají k obrázkům. Je to postup, který se v hodinách tvůrčího psaní někdy využívá jako metoda „hledání inspirace“. Avšak pouze v literatuře pro děti představuje tento netradiční, „obrácený“ postup vzniku textu produktivní a užívaný postup, jakým vznikají skutečné dětské knihy.

Pro ambiciózní projekt pražské umělecké školy Art´s cool jsem byl osloven s nabídkou připravit kurz tvůrčího psaní určený přímo dětem. Právě s přihlédnutím k poslednímu zde zmíněnému aspektu, důležitosti výtvarného doprovodu, jsem pro projekt zvolil formu „básničkového leporela“ s podtitulem „výtvarně-literární dílna pro děti“, jehož zamýšlená struktura vypadá takto:

1. Malujeme zvířátka (básnička k obrázku)
2. Akrostich (počáteční písmena veršů dávají dohromady slovo)
3. Haiku (básnička na sedmnáct slabik)
4. Malujeme dům (básnička k obrázku)
5. Kaligram (básnička a obrázek v jednom)
6. Limerik (žertovná nesmyslná básnička o městu či jménu)
7. Malujeme rodinu (básnička k obrázku)
8. Jedenácterník (básnička na jedenáct slov)
9. Hádanka
10. Závěrečný workshop – svázání leporela

Je tedy zřejmé, že koncept kurzu víceméně kopíruje praktické zkušenosti s prací s dospělými studenty. Výrazný je však důraz na výtvarnou složku: ta je někdy dokonce primární a básnička pouze „ilustruje“ obrázek vzniklý na dané téma. Jistým experimentem je tvorba jedenácterníku – útvaru, který jsem přejal z německé kulturní oblasti, kde často slouží v kurzech tvůrčího psaní jako úvodní, „rozehřívací“ úkol. Jedná se o báseň o jedenácti slovech, přičemž první verš je tvořen jediným slovem, druhý verš slovy dvěma, třetí třemi, čtvrtý čtyřmi a pátý opět pouze jedním slovem. Formálně jde svým způsobem o práci s volným veršem, kdy je závazný pouze počet slov ve verši. Zamýšlená forma leporela umožnuje dostatečně volnou strukturu, kdy je kladen důraz vždy na jednu stránku vznikající „knížky“.

**Závěr**

Zbyněk Fišer rozlišuje charakteristiku tvůrčího psaní podle funkcí a jejich významu pro pisatele nebo zadavatele. Z jeho propracované desetibodové typologie podle toho, jaká funkce psaní je pro danou situaci dominantní (Fišer, 2013), vybírám dvě, které převažují v hodinách tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež: jde pochopitelně v první řadě o psaní umělecké, kdy sledujeme vznik výsledného textu a jeho uměleckou hodnotu. Avšak i právě proto, že literatura pro děti a mládež kromě své estetické funkce přejímá funkce jiné (viz výše), téměř stejnou měrou lze tvůrčí psaní pro děti označit za psaní formativní a kognitivní, sloužící k rozvoji osobnosti a jejího myšlení.

Ačkoli tedy tradice tvůrčího psaní v České republice zatím není příliš rozvinutá, jeho nejmladší odnož zaměřená na produkci textů se specifickou cílovou čtenářskou skupinou (děti a mládež) v sobě skrývá možnosti, kterých by mohli využít učitelé české literatury a lektoři tvůrčího psaní na jakékoli úrovni procesu vzdělávání. Jinými slovy: i když se z každého účastníka takto zaměřené dílny nestane úspěšný autor, poznatky, které zde získá, jsou natolik významné a podnětné, že jich lze s úspěchem využít i v jiných odvětvích tvůrčího psaní. Zkušenosti s tímto typem tvůrčí práce s textem rovněž napomohou při interpretaci jakéhokoli literárního textu. Cílem tedy rozhodně nemusí být jen vznik umělecky hodnotného textu – obzvláště ne u dětského autora či autorky. Avšak už sám proces vzniku textu a především uvažování nad věkově vyhraněnou cílovou skupinou poskytne nové impulsy jakémukoli zájemci o tvůrčí psaní, ale zároveň mu umožní vhled do dětského čtenářství.

**Literatura**

Bottcher, I (Ed.) (1999). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer*

*und Projekte. Schreibecke und Dokumentation.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Čeňková, J. a kol. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál.

Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.

Fišer, Z. (2013): Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí. In: R. Malý (Ed.), *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát* (s. 12– 19)*.* Praha: Literární akademie.

Hošková, K. (2013): *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky.* Praha: Edika.

Malý, R. (2012). *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander.

**Jméno, adresa pracoviště**

Katedra literární kultury a slavistiky, Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, Studentská 95, 532 10 Pardubice 2

1. Pojem Jany Čeňkové (Čeňková, 2006). [↑](#footnote-ref-1)