	POMMERIN, G. (1996) *Kreatives Schreiben.* Weinheim/Basel: Beltz. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. RICO, G. (1984): *Garantiert schreiben lernen.* Reibek bei Hamburg. WERDER, L. (1996): *Lehrbuch des Kreativen Schreibens.* Berlin: Scribi-Verlag.

Tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce

Věra Janíková

Úvodem

Jedním ze základních principů, z nichž vychází **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,** je nová strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, přičemž specifikuje jejich úroveň, jíž by měli žáci v základním vzdělávání dosáhnout. Schopnost občanů úspěšně komunikovat nejméně ve dvou cizích jazycích patří k nejbližším cílům evropské jazykové politiky a i jazyková výuka v České republice stojí před novými úkoly, k nimž mimo jiné patří inovativní podněty v metodicko-didaktickém aspektu vyučovacího procesu v tom smyslu, aby i jazyková výuka přispívala k utváření a rozvíjení nejen cizojazyčné kompetence, ale i všech klíčových kompetencí formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu. Jednou z metod, která k tomuto cíli vede, je *metoda tvůrčího psaní*, která v cizojazyčné výuce vede žáka zejména k:

- rozvíjení emocionálního a estetického vnímání, k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla (především metodou tzv. literárního psaní),
- tvořivému myšlení,
- psaní a formulování textů různého zaměření a k tvůrčímu procesu psaní od koncipování a po korigování textu,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti pomocí prezentací vytvořených textů (srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 13).

1. Psaní a komunikativní koncept cizojazyčné výuky

V historii cizojazyčné výuky zaujímal písemný projev rozdílné postavení vzhledem k dominujícímu metodickému konceptu. Jestliže například v gramaticko-překladové metodě bylo psaní považováno za medium, v němž se jazyk „zhmotňuje“ (in Erscheinung kommt), je naopak v první fázi metody komunikativní (poč. 70.let 20. stol.) psaný projev potlačen do pozadí, dokonce je mnohými lingvodidaktiky pokládán při rozvoji mluveného projevu jako metoda kontraproduktivní.

Kognitivní teorie učení v cizojazyčné výuce spočívá v tvrzení, že osvojování jazyka probíhá snadněji, pokud se děje uvědoměle. Na významu nabývají metajazykové prvky jako vysvětlování, pravidla, překladová a transformační cvičení. Řeč je chápána jako tvůrčí duševní činnost, proces osvojování si cizího jazyka není už považován za pouhou imitaci ale jako tvůrčí potenciál, který je ovlivněn a podmíněn procesem přirozeného osvojování mateřského jazyka.

V druhé polovině 80.let 20.století dochází i v důsledku kognitivní psychologie k zásadnímu přehodnocení funkce psaní při osvojování cizího jazyka, které je úzce spojeno s rozvojem zkoumání v oblasti psaní jako procesu a psaní bylo zařazeno mezi efektivní strategie v procesu osvojování cizího jazyka. Velmi intenzivně se rozvíjí didaktika psaní, jsou formulovány modely a koncepty psaní.

I přesto lze konstatovat, že písemný projev patřil i v posledních několika desetiletích k nejvíce opomíjeným stránkám při rozvoji cizojazyčné komunikativní kompetence. Jak poznamenává Faistauer (1997) ve funkci prostředku zaujímá ve výuce velmi výraznou část, avšak jako dovednost cílová zůstává spíše na okraji zájmu. Texty, které v cizojazyčné výuce vznikají, bývají většinou charakteru věcného, často spíše jako součást domácí přípravy. V samotných hodinách je to psaní, které slouží k nácviku gramatických jevů, slovní zásoby nebo písemná reakce na poslechové a čtené texty. Dá se říci, že převládá pragmaticko-

funkční přístup k písemnému projevu, to znamená, že žáci v podstatě píší o tom a tak, co budou potřebovat v životě nebo u zkoušky.

Koncem 80.let 20.století se v lingvodidaktice zřetelněji ozývají hlasy, že písemnému projevu je v jazykové výuce třeba věnovat více pozornosti, což se začalo konkrétně projevovat v teoretických lingvodidaktických diskusích, v oblasti empirického výzkumu i v samotném vyučovacím procesu. Na významu pak nabývá zejména *tvůrčí psaní.*

1.2 Typologie metod psaní

Jak bylo uvedeno výše, didaktika cizích jazyků se v posledních letech intenzivně zabývá teoretickými východisky role a funkce psaní v procesu osvojování cizího jazyka i jejich aplikací v procesu učení i vyučování. Vytváří se nové typologie, které odpovídají nejnovějším poznatkům pedagogiky, psychologie, psycholingvistiky i lingvodidaktiky. Za všechny jmenujme na tomto místě typologii Bohna (1989) a Faistauerové (1997).

1. Bohn (1989) říká, že pro postupné zdokonalování cizojazyčného psaného projevu je třeba ve výuce využívat nejrůznější metody a formy nácviku a rozděluje je v obecné rovině do tří skupin:

- reproduktivní psaní (např. opisování textu),
- reproduktivně produktivní psaní (např. poznámky k přednášce),
- produktivní psaní (komunikativní, tvůrčí).

2. Poněkud výstižnější kategorizaci podává Faistauer (1997), která člení psaní na:

• řízené

- psaní v pomocné funkci (např. gramatické cvičení v písemné podobě),
- psaní v hlavní funkci („komunikativní psaní"- srov. Hermann 1984, který tento pojem uvádí v 70.letech v souvislosti s nástupem komunikativní metody v cizojazyčné výuce. Toto psaní se vztahuje výhradně na běžnou komunikaci v písemné podobě, je charakteristické vyhraněným používáním typů textů jako telegram, dopis, životopis, inzerát; jako protiklad uvádí Hermann pojem *personální psaní*)

• volné

- tzv. „věcné" psaní (zde autorka vychází z vyučovací praxe, kdy žáci často mají v písemné podobě vyjádřit k určitému tématu vlastní názor, píší tzv. slohové práce na dané téma; i když tyto texty v řadě případů obsahují shodné prvky s tvůrčím – např. individuální aspekt, nelze jej směšovat s psaním tvůrčím),
- *tvůrčí psaní* (tento typ se od předcházejícího zásadně liší zejména podněty – obrázek, předmět, literární text atd., typem úloh – „Dokončete text"., formou vytvořeného textu – báseň, vysněný životopis a především jinou intencí).

2. Jazyková tvořivost a osvojování cizího jazyka

Jestliže hovoříme o tvořivosti a tvůrčím psaní, uveďme toto téma krátkým zamyšlením nad pojmem *jazyková tvořivost.* Tvořivý potenciál různých jazyků je v podstatě velmi podobný. Tohoto potenciálu tak lze úspěšně využít při osvojování jakéhokoli cizího jazyka. Jazyková tvořivost je výsledkem propojení vědomostí o jazyce, pravidel a konvencí a afektivních, tonálních a obrazných vzorů. Jazyková tvořivost není primárně závislá na úrovni osvojení cizího jazyka, ale závisí na inspiraci/motivaci a používaných postupech, technikách a strategiích. Rico (1984) přisuzuje jazykové tvořivosti z psychologického, pedagogického i lingvodidaktického hlediska následující vlastnosti:

1. *Originalita.* Originalita se projevuje v neopakovatelnosti osobnosti žáka, která může být kromě jeho osobností specifičnosti dána také jeho momentální úrovní cizojazyčných

dovedností. Tento fakt mimo jiné přispívá v žákovském kolektivu k heterogenitě, která jednotlivým žákům umožňuje společně - tvůrčím způsobem - rozvíjet jazykový potenciál
2. *Objevování a vynalézání.* Objevování a vynalézání jsou úzce spojeny s odvahou a motivací. Ve vztahu k jazyku hovoříme o objevování a vynalézání nových (jiných) jazykových vyjádření. Při tomto postupu se žák nevyhne jistým odklonům od normy, které však v tvůrčím přístupu nejsou nutně považovány za něco nepřípustného, ale naopak tvůrčího a přínosného. Tyto odklony od „normy" se mohou projevit i ve vztahu k cizí kultuře, což vytváří vynikající příležitost k vzájemné diskusi a posilování porozumění a tolerance.
3. *Otevřenost.* V souvislosti s tvořivostí a jazykovou výukou umožňuje otevřenost „svobodnější" pohled na jazyk a jeho užívání, odpadá tak přehnaná obava před chybou. Její respektování v daleko větší míře podněcuje žáka například k spontánnímu vyjádření asociací, k jeho vlastní (tvořivé) jazykové produkci.
4. *Flexibilita.* Ve vztahu k řečovým dovednostem a procesu osvojování si cizího jazyka znamená flexibilita schopnost volby a použití různých technik a strategií komunikace (v úzké souvislosti s volbou odpovídajících jazykových prostředků) a individuálních strategií učení

3. Tvůrčí psaní

Nalézt precizní a jednoznačnou definici pro tvůrčí psaní není úlohou jednoduchou, zejména proto, že samotný pojem tvořivosti je používán v různých kontextech a s různými významovými odstíny. Werder (1996) rozumí tvůrčím psaním takové psaní, které umožňuje jedinci rozvoj nových vyjadřovacích možností, komunikativních forem a prostředků vedoucích k sebepoznání. Rico (1984) říká, že tvůrčí psaní znamená s jazykem a jazykovým stylem experimentovat a mít radost ze společného zážitku, což se zřetelně projevuje zejména při interaktivním (kooperativním) psaní.

Lutz von Werder (1990, in: Faistauer 1997, 20) rozlišuje tři přístupy k tvůrčímu psaní:

a) *Tvůrčí psaní jako literární styl*.
V tomto případě se jedná především o tvůrčí psaní ve vyučovacím procesu podle literárního vzoru. Literární předloha je imitována nebo analogicky ztvárněna.

Na tomto místě se může vynořit otázka, jakou roli zde vlastně hraje literární text. Nemůžeme své pocity, dojmy, sdělení jednoduše napsat – třeba i ve formě básně – a nezabývat se přitom ještě navíc nějakým textem? Budeme-li hledat odpověď, dojdeme mimo jiné k závěru, že literární text v tomto případě plní svoji úlohu nositele jazykového materiálu, kulturního a interkulturního poselství, pomocníka a vzoru. V této souvislosti je třeba poukázat na fakt, a praxe to potvrzuje, že pokud je učitelovým cílem to, aby se literární a tvůrčí psaní stalo organickou součástí jazykové výuky a aby je žáci necítili jako něco, co s rozvojem jazykové kompetence nemá nic společného, je nezbytně nutný dlouhodobě plánovaný a promyšlený metodický postup. A ten může úspěšně či neúspěšně ovlivnit již první krok. Pokud bychom začali tím, že jednoho dne zahájíme vyučovací hodinu slovy: „ Děti, otevřete si sešity a napište německy básničku !", zřejmě bychom zamýšleného efektu nedocílili. Zde je tento text z metodického hlediska jednoznačně nezastupitelný, už jenom proto, že při vhodném výběru jazykově méně obtížnějšího textu žák sám zjišťuje, že i závažné obsahy se dají vyjádřit „jednodušším" způsobem než by sami očekávali. A že napsat báseň – a ještě k tomu v cizím jazyce – nemusí být tak těžký úkol. Vždyť máme před sebou vzor.
Typů úloh s různým stupněm obtížnosti, které se jeví jako vhodné při literárním psaní s použitím textové předlohy, můžeme nalézt poměrně velké množství. Záleží jen na učiteli, které sám v konkrétní situaci zvolí. K nejosvědčenějším patří:

- literární předloha jako mezerovitý text,
- převzetí struktury předlohy a modifikování tématu,
- seznámení žáků s několika řádky textu a vytváření samostatného pokračování.

b) *Tvůrčí psaní jako hra*.
Zde je kladen důraz na hravý aspekt tohoto procesu, který spočívá v tom, že takovýto druh psaní nespočívá v pouhé imitaci a následovaní pravidel. Jedná se zde především o hru, radostný a příjemný pocit, jež je touto činností evokován. Jazykové schopnosti a vlastní inspirace se tak mohou rozvíjet (srov. Mattenklott, 1985). Zvláště při vytváření lyrických útvarů hraje důležitou roli právě ten fakt, že jejich formální jazyková stránka není striktně determinována nutností produkovat strukturně ucelené větné celky (jak je tomu při psaní jiných textů, například vyprávění, popisů, dopisů) a tím se výrazně snižuje (pod)vědomá obava z možných chyb tohoto charakteru. Místo toho mají žáci možnost pocítit uspokojení z toho, co již umí a co dokonce sklidilo úspěch, vyvolalo eventuelně diskusi.

c) *Tvůrčí psaní jako uvědomění si sama sebe a autoterapie*.
I když tento typ tvůrčího psaní dominuje v nejčistší podobě spíše v psychoterapii, může se do jisté míry a pomocí vhodných postupů realizovat i ve výuce mateřského i cizího jazyka. V jeho průběhu je znovu vyvoláno podvědomé, zapomenuté, zasuté a pomocí písemného ztvárnění tak dochází k uvolnění, uvědomění si sebe sama, k prolomení blokád. Žáci mají možnost vyjádřit vlastní myšlenky, vlastní pocity, vlastní vidění světa.

4. Tvůrčí psaní a cizojazyčná výuka

Didaktika psaní v procesu vyučování-učení jazykům doznává v 80. a 90. letech minulého století výrazných změn, a to v oblasti cílů, obsahů o metod jazykového vyučování. Jednou t těch metod, která nachází výraznější uplatňování i ve školní třídě je právě *tvůrčí psaní*. Tento fakt však neznamená, že tvůrčí psaní je něco v jazykové výuce naprosto nového. Jde spíše o přehodnocení jeho významu v procesu osvojování si (cizího) jazyka, o novou formulaci cílů. V souvislosti s dřívějším pojetím tvůrčí psaní již nemá být pouhým ojedinělým pokusem k oživení výuky, ale promyšleným didaktickým konceptem, což odpovídá nejnovějším poznatkům kognitivní psychologie, neuropsychologie, ale i principům moderní jazykové výuky. Mezi tyto principy patří mj. rozvoj a podpora učebních strategií, přičemž právě tvůrčí psaní je jedním z prostředků, které výrazným způsobem přispívají k rozvoji *strategií afektivních*. Neboť při tvůrčím psaní je aktivizována pravá hemisféra, v níž mají své "sídlo" emoce a tvůrčí psaní je svou přirozeností psaním emocionálním. Pokud žáci vytvářejí texty ve dvojicích nebo skupinách, je podporován rozvoj *strategií sociálních* (**viz RVP: rozvoj klíčových kompetencí – kompetence sociální**).

Za pozornost stojí také fakt, že tvůrčí psaní má svoji již poměrně dlouhou historii zejména v oblasti umělecké literatury. Někteří badatelé označují za zlomové období pro tvůrčí psaní počátek dvacátého století, kdy se v umělecké literatuře setkáváme s mytologickými imaginacemi expresionismu, automatickým psaním surrealismu, literární hrou se slovy a jazykovým experimentem dadaismu, později pak s experimentální poezií (srov. Werder 1996, 24).

Tvůrčí psaní lze praktikovat na všech úrovních osvojení cizího jazyka, zjednodušeně řečeno u začátečníků i pokročilých. I když tzv. začátečníci neoplývají rozsáhlejší slovní zásobou a nejsou schopni psát složitější cizojazyčné texty, snadněji se motivují k cvičením, ve kterých je zastoupen tvůrčí (a hravý) aspekt.

5. Metody tvůrčího psaní v cizojazyčné výuce

V odborné literatuře se můžeme setkat s nejrůznějšími kategorizacemi metod tvůrčího psaní (např. Pommerin, 1996; Faistauer, 1997; Fišer, 2001). Velmi podnětnou typologii pro cizojazyčnou výuku vytvořila Böttcherová (1999, 22-26), která dělí metody tvůrčího psaní do pěti skupin:

1. *Metody (postupy) asociativn.í*
Tyto metody slouží často jako úvodní fáze pro vlastní proces psaní. . Poskytují nápady, nabízí témata, vedou k tomu, že myšlenky, představy, obrazy vzpomínky, pocity, barvy, vůně … vznikající text obohacují o individuální prožitky. V cizojazyčné výuce jich může být využíváno jako prostředek k nácviku například slovní zásoby a pravopisu bez nutnosti vzniku rozsáhlejšího textu. Neznámějšími příklady těchto metod jsou: automatické psaní, akrostichon, abecedarium, cluster, cesta fantazie apod.

2. *Psaní hrou.*
Autorka pojímá tuto kategorii ve smyslu společného vytváření psaných textů ve skupině. Upozorňuje zejména důležitost usnadnění počáteční fáze a seznámení se s tvůrčím psaním. Jako příklady pro tyto metody mohou být uvedeny: společné vytváření básniček, hledání slov (učitel klepne do stolu a na tento pokyn skupina uvede slovo), obrázek krajiny a jednoslovné asociace.

3. *Psaní podle předloh, pravidel a vzorů.*
Tvůrčí psaní je vždy dialektickým spojením mezi určitou řízeností a spontaneitou. Řídit lze proces psaní pomocí:
a) obsahových údajů (např. zadáním tématu, začátku věty),
b) formálních kritérií (např. vizuálního aspektu u akrostichonu, tím, že písmena jednoho slova jsou napsána pod sebe a vytváří pak začátky nových vět),
c) strukturními pravidly (např. každý druhý verš má jedno slovo),
d) literárními a textovými vzory.

4. *Literární psaní.*
Jedná se o psaní na základě literárního textu, který slouží jako hlavní stimul pro vytváření vlastních psaných projevů. Je zde silně zdůrazněn princip imitativního psaní. K nejznámějším metodám literárního psaní patří: redukce textu, dopsání konce či začátku textu, změna perspektivy, reklamní text, analogický text.

5. *Psaní navozené podněty.*
Mezi nejosvědčenější podněty patří: samotné klima, místo, hudba, obraz, hudba a obraz, pohyb, tanec, pohled na umělecké dílo, předměty, samostatně vytvořený obraz, příroda, texty, slova. Všechny tyto impulsy „zvenku“ podněcují k psaní, otevírají prostor pro asociace, fantazii a imaginaci.

5. 1 Proč zařazovat tvůrčí psaní do cizojazyčného vyučování?
Pro moderně koncipovanou cizojazyčnou výuku má tvůrčí psaní nesporně celou řadu pozitivních aspektů. Za všechny lze jmenovat následující:

● Metody tvůrčího psaní je možné chápat jako prostor, v němž se vzájemně propojují a doplňují kognitivní, komunikativní a emocionálně motivační aspekty vyučovacího procesu.

● Tvůrčí psaní podněcuje nejen fantazii, ale zároveň posiluje – na základě implicitního rozvoje divergentního myšlení – intezivnější a méně obvyklé způsoby vnímání a reflexe okolního světa. Tím je posilována i kognitivní složka učení.

● Metody tvůrčího psaní pomáhají překonávat často velkou psychickou zátěž, která bývá s náročným procesem osvojování cizího jazyka spojena. Zvláště ve výuce zaměřené na přílišné zdůrazňování správnosti v každém ohledu se může u žáků vypěstovat psychická

bariéra, která vyvolává přehnané obavy a způsobuje neschopnost vyjádřit se v okamžiku, kdy si žák není stoprocentně jistý správností výsledků. Toto může přerůst až v blokádu učení. Tím, že umožníme žákovi tvořit „jeho hypotézy“ o jazyce a s jazykem experimentovat, tyto experimenty akceptujeme a postupně korigujeme, dochází k uvolnění těchto blokád a odbourávání stresového faktoru.

● Tvůrčí psaní se stává nutnou protiváhou jednostrannému a na azykovou normu orientovanému psaní, které je možné realizovat až poté, kdy jsou tyto normy již osvojeny.

● Metody tvůrčího psaní zvyšují motivaci a nabízejí uspokojivý pocit a radost z vytvořeného – často „netypického“ textu. Musí být proto silně stimulující, méně obvyklé; umožnit, aby si pisatel sám našel téma, aby se mohl pohybovat ve svém světě nebo ve světě své fantazie.

● Metody tvůrčího psaní umožňují kooperativní práci, čímž podporují pozitivní klima a aktivizují žáky.

● Metody tvůrčího psaní nabízejí velký prostor nejen pro zkušené a talentované jedince, ale i pro jedince málo zkušené i méně talentované (což může být pouze jejich subjektivní dojem) – tedy pro žáky „lepší“ i „horší“.

● Žáci již v počátečním stadiu cizojazyčné výuky mohou vytvářet svá vlastní (literární) dílka, dílka, která jsou v mnoha případech charakteristická subjektivními a emocionálními výpověďmi.

● Metody tvůrčího psaní posílení motivaci a aktivizaci v cizojazyčné výuce. O tom, že hodiny cizího jazyka patří v kánonu předmětů často k nejobtížnějším a nejnáročnějším jak pro učitele tak pro žáka, existuje dostatek důkazů. Pro žáka je to především obtížnost z hlediska dlouhodobého procesu, jež si osvojení cizího jazyka vyžaduje, pro učitele pak s tím spojená velká náročnost především v oblasti jeho pedagogických a metodicko-didaktických schopností. Vždyť udržet zájem a motivaci po řadu dlouhých let, které cizojazyčná výuka postihuje, není úkolem snadným.

● Metody tvůrčího psaní přispívají k rozvoji písemného cizojazyčného projevu a celkově k efektivnějšímu osvojování cizího jazyka. .

● Metody tvůrčího psaní umožňují ve zvýšené míře uplatňovat princip hravosti. Zvláště při vytváření lyrických útvarů hraje důležitou roli právě ten fakt, že jejich formální jazyková stránka není striktně determinována nutností produkovat strukturně ucelené větné celky (jak je tomu při psaní jiných textů, například vyprávění, popisů, dopisů aj.) a tím se výrazně snižuje (pod)vědomá obava z možných chyb tohoto charakteru. Místo toho mají žáci možnost pocítit uspokojení z toho, co již umí a co dokonce sklidilo úspěch. A každý úspěch znamená vyvolání pozitivních emocí.

● Tvůrčím psaní vznikají texty, které nejsou prvotně chápány jako obávaný výsledek určité aktivity podléhající závěrečné korektuře a oznámkování učitelem. Jsou to texty, které jsou určeny k reflexi, k předčítání, diskusi.

● Tvůrčí psaní a smysluplné cvičení nestojí v protikladu. Díky němu se může nácvik gramatického učiva stát tvůrčím procesem a ne pouhým mechanickým učením nazpaměť.

● Sociální dimenze procesu psaní je zdůrazněna zejména *při skupinovém (kooperativním) psaní*, kdy se jedinec může snadněji zbavit přirozených obav z psaného projevu, všem za předpokladu, že vznikne příjemná a nesoutěživá pracovní atmosféra. Mezi často užívané metody v literárních dílnách patří společné vytváření textů, diskuse před vznikem a po prezentaci textů.

● Tvůrčí psaní se může stát účinným prostředkem pro rozvoj kognitivních, sociálních a afektivních učebních strategií a tak podpořit principy autonomního učení.

(srov. Pommerin 1996, Janíková 2002, 2003, 2004, 2005):

6. Několik metodických postupů z výuky německého jazyka

a) Vytváření textů podle dané šablony – strukturované psaní

Žáci mají za úkol ve dvojicích vytvořit básničku v němčině podle předem zadané struktury. Protože má text jedenáct slov, můžeme mu dát název „*Básnička o jedenácti slovech*" („Elfchen"). Struktura je následující:
1. řádek = 1 slovo (barva, zvíře, věc, osoba …), 2. řádek = 2 slova (co je charakterizuje, co mi připomínají..), 3. řádek = 3 slova (co dělají, jak se projevují…), 4.řádek = 4 slova (ještě bych dodal/a …), 5.řádek = 1 slovo (závěr).
Dvě uvedené ukázky byly vytvořeny žáky šestého ročníku, kteří se učí němčině druhým rokem.

Schule	Glasperlen
Unsere schule	zie zind rund
Unsere schule ist	medchen ist navlíka
Unsere Schule ist schön	augen ihr šainen
Anna	fíl*

Poznámka:
Texty jsou ponechány v autentické podobě, s chybami se velmi obezřetně a individuálně pracuje až v následující fázi.

b) Vytváření textů podle literární předlohy

Jednou z variant literárního psaní je vytváření paralelních textů podle předlohy. Tímto literárním textem může být i jakýkoli text lyrický a v závislosti na obtížnosti textu, jazykových a obecných znalostech a metodické dovednosti učitele mohou žáci již v počátečním stadiu cizojazyčné výuky vytvářet svá vlastní literární dílka, dílka, která jsou v mnoha případech charakteristická subjektivními a emocionálními výpověďmi.

Literární předloha 1:	Žákovský text:
„kleine auswahl" (Ernst Jandl)	„Macek-Band"
orangen und	Trommelspieler und
bananen und	Klavierspielerr und
äpfel und	Saxophonspieler und
birnen und	Gittarespieler und

zitronen und
pampelmusen
und

Trompetespieler
und

(*Text vytvořila žákyně, která navštěvuje třídu, v níž jsou soustředěni žáci se speciálními poruchami učení, a písemný projev patří k jejím problematickým stránkám. Toto cvičení ji však velmi zaujalo a vytvořila bez obtíží text s poutavým obsahem. Více viz Janíková/Bartoňová, 2003)

Literární předloha 2:

„cinevox, kino mit 5familienwohnhaus in neuhausen am rheinfall, erbaut 1957/58“

(Max Bill)

kommen
warten

hineingehen
platznehmen
sehen
pause machen
sehen
ende

Žákovský text:

Eine Nacht von Dracula

Zuerst aufstehen
Dann Zähne putzen
Jacke anziehen
Und dann immer fliegen
Viele Leute besuchen
Zurückfliegen
Und dann im Bett schlafen

c) Psaní navozené podněty.

Tvořivost můžeme mnohdy úspěšně podpořit i tím, že žákům pootevřeme dveře do světa fantazie. Posloužit nám může aktivita „**kouzelný prsten**“ (Zauberring). Učitel ji může uvést následujícími slovy:
„Často si přejeme něco, co je pro nás důležité či po tom toužíme. Vše by bylo snadnější, kdybychom měli pohádkový kouzelný prsten. Já jsem pro vás jeden přinesl/a. Nasaď si kouzelný prsten a přej si něco pro sebe, maminku……“

d) Psaní podle předloh, pravidel a vzorů.

K těmto metodám lze zařadit: psaní básní všemi smysly, vytvoření příběhu na základě daných slov, „Schneeballgedicht“ (text začíná jednoslovným veršem, každý nový řádek s novým veršem obsahuje vždy o jedno slovo více).

Literatura:

BÖTTCHER, I. (Hrsg.) (1999): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte*. Berlin: Schreibecke und Dokumentation.

FAISTAUER, R. (1997): *Wir müssen zusammen schreiben*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.

FIŠER, Z. (2001): *Tvůrčí psaní.* Brno: Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, V. (2002): *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka.* Brno: MU.

JANÍKOVÁ, V. (2003): Lyrický text v roli cíle a prostředku v cizojazyčné výuce na příkladě konkrétní poezie. In *Vyučovanie cudzích jazykov na základných školách.* Sborník z konference. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 140-155.

JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. (2003*): Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, V. (2004): Tvůrčí psaní jako jeden z prostředků terapie při výuce němčiny u žáků se speciálními potřebami učení. In *Sborník IV.středoevropské regionální konference FIPLV „Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21.století*“. Praha: PedF UK.

JANÍKOVÁ, V. (2005): Emoce a emocionální strategie v cizojazyčné výuce. In *Komenský*, 1/2005. Brno: Pedagogická fakulta MU, s. 2-7.

MATTENKLOTT, G. (1985): Spielregeln in der Literatur. In *Diskussion Deutsch* 16/1985.

POMMERIN, G. (1996) *Kreatives Schreiben.* Weinheim/Basel: Beltz.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

RICO, G. (1984): *Garantiert schreiben lernen.* Reibek bei Hamburg.

WERDER, L. (1996): *Lehrbuch des Kreativen Schreibens.* Berlin: Scribi-Verlag.