TVORIVÉ PÍSANIE AKO CESTA K POÉZII



Inšpiratívna učebnica
pre novú generáciu
učiteľov a učiteliek

Eva Urbanová Šimková

2026

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

BELIANUM

© Eva Urbanová Šimková

Tvorivé písanie ako cesta k poézii

Inšpiratívna učebnica pre novú generáciu učiteľov a učiteliek

Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2026

Publikácia je individuálnym výstupom z kolektívneho grantového projektu VEGA 1/0099/24 *Literárnovedná reflexia súčasného slovenského literárneho vzdelávania*, vedúci projektu doc. Ivan Jančovič, PhD.

Recenzovali:

doc. Mgr. Jana Juhásová, PhD.

doc. PhDr. Dušan Teplan, PhD.

Ilustrácie a grafická úprava: © Radka Čabrádi Tvrdoňová

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Filozofická fakulta

1. vydanie

Banská Bystrica 2026

ISBN 978-80-557-2364-8

https://doi.org/10.24040/2026.9788055723648

Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International Licence CC BY (uvedenie autora).

Marte Součkovej, s úctou a vďakou za mentorstvo a vzácne priateľstvo

OBSAH

ÚVOD.....4

I. TVORIVÉ PÍSANIE AKO SÚČASŤ LITERÁRNEJ EDUKÁCIE.....8

Tvorivé písanie v literárnom vzdelávaní: možnosti a limity.....14

Princípy a modely tvorivého písania.....17

Tvorivé písanie v kontexte kurikulárnych požiadaviek.....24

II. POETIKA TVORIVÉHO PÍSANIA: OD PODNETU K BÁSNICKÉMU TEXTU.....35

Učíme sa myslieť asociatívne.....39

Žáner haiku a možnosti poetickej skratky.....57

Intertextualita, apropriácia a transformácia literárneho textu.....70

Báseň ako (seba)výzva: poetické návody.....85

Sci-fi na hranici poézie a prózy.....96

ZÁVER.....107

SUMMARY.....110

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV.....112

MENNÝ REGISTER.....118

PRÍLOHA.....120

ÚVOD

Predkladaná učebnica je primárne určená študentom a študentkám vysokoškolských učiteľských študijných programov zameraných na slovenský jazyk a literatúru, ako aj učiteľom a učiteľkám, ktorí pôsobia v oblasti literárnej edukácie. Osloviť však môže aj odborníkov a odborníčky z literárnej vedy, didaktiky literatúry a príbuzných odborov, ako aj všetkých záujemcov a záujemkyne o tvorbu umeleckého textu so špecifickým zameraním na poéziu. Jej cieľom je sprostredkovať teoretické poznatky o súčasnej slovenskej poézii, rozvíjať interpretačné kompetencie a ukázať možnosti ich uplatnenia vo vlastnej tvorbe. Tvorivé písanie pritom nevnímam len ako metódu rozvíjania tvorivých schopností, ale aj ako prostriedok hlbšieho porozumenia poézii, jej osobitému jazyku a spôsobom, akými sprostredkúva skúsenosť človeka so sebou samým i so svetom.

Koncepcia učebnice nadväzuje na viacero oblastí vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov a učiteliek slovenského jazyka a literatúry. Porozumenie súčasnej poézii totiž predpokladá nielen znalosť jej aktuálnych podôb a poetologických tendencií, ale aj orientáciu v dejinách slovenskej literatúry. Súčasní autori a autorky totiž často nadväzujú na postupy predchádzajúcich literárnych období, tvorivo ich aktualizujú, pretvárajú alebo zámerne narúšajú. Poznatky z literárnohistorických a literárnoteoretických predmetov sa preto v učebnici prepájajú s interpretáciou súčasných básnických textov a s praktickým skúmaním ich poetiky. Dôležitou súčasťou jej koncepcie je aj didaktická príprava budúcich učiteľov a učiteliek, najmä v rámci predmetu *netradičné metódy vo vyučovaní literatúry* a ďalších predmetov, ktoré sprostredkúvajú prehľad o podobách súčasnej (slovenskej) literatúry, osobitne poézie. Učebnica im ponúka konkrétne možnosti, ako poznatky získané počas štúdia uplatniť pri príprave a realizácii tvorivých aktivít a ako prostredníctvom vlastnej literárnej skúsenosti sprostredkovať poéziu žiakom a žiačkam tretieho (s presahom do druhého cyklu) základnej školy, ako aj študentom a študentkám stredných škôl.

Mojou motiváciou na vytvorenie úloh tvorivého písania zameraného na poéziu bolo opakované stretávanie sa s obavami budúcich učiteliek a učiteľov z jej vyučovania. Pri zmienke o poézii sa často objavuje neistota, ako básnické texty sprostredkovať žiačkam a žiakom či študentom a študentkám stredných škôl, ak im sami dostatočne nerozumejú alebo si k nim ešte nevytvorili pozitívny vzťah. Už Marta Germušková vo svojom staršom výskume recepcie básnického textu poukázala na jej problematické postavenie v literárnom vzdelávaní: „Žiaci majú voči nej odpor, pretože sa cítia recepčne indisponovaní a diskvalifikovaní, čo manifestujú nechuťou pracovať s poéziou na hodinách literatúry“ (Germušková 1995, s. 28). Jedným z dôvodov môže byť špecifický charakter básnického jazyka, ktorý si vyžaduje vnímanie nielen denotačnej, ale predovšetkým konotačnej roviny významu. Čitateľ či čitateľka sa tak musí vyrovnávať s prenesenými významami, obraznosťou a súvislosťami, ktoré nemožno vždy odhaliť doslovným čítaním. Básnický text sa potom môže javiť ako zašifrovaná výpoveď, pri ktorej treba uhádnuť, „čo tým chcel básnik povedať“, namiesto toho, aby sa stal priestorom vlastného objavovania a interpretácie.

Súhlasím preto s Germuškovou, podľa ktorej „[u]čiteľ by mal ponúknuť lyrický komunikát ako istý druh tajomstva, ktoré poskytuje dobrodružstvo pri odhaľovaní, poznávaní a objavovaní krásy, aby si žiaci uvedomili, že literárny text má pôsobiť na čitateľa ako estetické médium“ (1995, s. 29). Jej zistenia poukazujú na dôležitosť rozvíjania schopnosti vnímať a interpretovať básnický text aj za hranicami jeho doslovného významu. V tomto kontexte môže tvorivé písanie predstavovať jednu z ciest k prekonávaniu odstupu od poézie. Umožňuje totiž vstúpiť do jej sveta prostredníctvom vlastnej skúsenosti, vyskúšať si fungovanie básnického obrazu, rytmu či jazykovej skratky a postupne objavovať, ako sa význam básne utvára. Jeho cieľom nie je nahradiť interpretáciu literárneho textu vlastnou tvorbou, ale vytvoriť priestor na ich vzájomné prepájanie. Tvorivá skúsenosť tak môže podporiť nielen hlbšie porozumenie poézii, ale aj ochotu vracať sa k nej, čítať ju pozornejšie a hľadať v nej vlastné významy.

Učebnica preto prepája teoretický výklad, interpretáciu básnických textov a tvorivé aktivity. Jej ťažiskom je súčasná slovenská poézia, ktorej poznávanie si vyžaduje

priebežné sledovanie literárneho vývinu, orientáciu v literárnohistorických súvislostiach a porozumenie rozmanitým autorským poetikám. Teoretické východiská jednotlivých aktivít objasňujú literárnovedné pojmy, predstavujú vybraných autorov a autorky a približujú poetické princípy, ktoré sa následne stávajú podnetom na vlastnú tvorbu. Výklad a interpretácia tu teda nie sú iba prípravou na tvorivú úlohu, ale aj samostatnou súčasťou poznávania literatúry. Zároveň platí, že tvorba nemusí vždy nasledovať až po dôkladnom teoretickom objasnení predlohy. Niekedy môže byť intuitívnym pokusom, ku ktorého princípom sa pisateľ či pisateľka vracia až pri následnej reflexii. V učebnici preto zámerne prepájam oba postupy: vytváranie priestoru na spontánne tvorenie aj systematické osvojovanie poznatkov, ktoré umožňujú básnickým textom hlbšie porozumieť a vedome s nimi tvorivo pracovať. Na viacerých miestach uvádzam anonymizované príklady textov vytvorených podľa navrhovaných zadaní. Súčasťou jednotlivých aktivít sú aj otázky na reflexiu tvorivého procesu a vlastného textu. Na konci podkapitol sa nachádzajú kontrolné otázky zamerané na upevnenie a overenie porozumenia preberaným literárnoteoretickým a interpretačným problémom. Odporúčaná literatúra zároveň poskytuje priestor na ďalšie štúdium a rozširovanie poznatkov.

Tvorivé aktivity vychádzajú z mojich skúseností s vedením univerzitných seminárov, autorských workshopov poézie, osobitne zameraných na haiku, ako aj krúžkov tvorivého písania na základnej škole. Navrhované postupy však nemajú charakter nemenných návodov, ktoré treba v každej situácii dodržať. Nech sú preto vnímané ako inšpirácie, ktoré možno prispôsobovať veku, skúsenostiam, potrebám a tvorivým možnostiam konkrétnej skupiny. Predpokladám, že ich využitie môže byť podnetné nielen pri vyučovaní literatúry, ale aj v rámci ďalších vzdelávacích a tvorivých aktivít. Budúcim učiteľom a učiteľkám ponúkajú príležitosť najprv si jednotlivé postupy vyskúšať, porozumieť ich literárnym východiskám a následne premyslieť ich uplatnenie v pedagogickej praxi. Verím, že učebnica prispeje k rozvíjaniu tvorivých prístupov v literárnej edukácii, podnieti vznik ďalších úloh a vlastných autorských textov a pomôže vytvárať také podmienky, v ktorých poézia nebude vnímaná ako vzdialená či nezrozumiteľná oblasť, ale ako priestor poznávania, interpretácie a osobného zážitku.

Domnievam sa, že jednou z ciest k porozumeniu literárnemu modelu je jeho tvorivé napodobňovanie. Pokus o vytvorenie vlastného textu na základe určitého žánru, poetického princípu alebo konkrétnej básnickej predlohy umožňuje overiť, ako sme danému modelu porozumeli a ktoré jeho vlastnosti dokážeme vo vlastnej tvorbe uplatniť. Napodobňovanie preto nechápem ako mechanické preberanie vzoru ani ako cieľ samo osebe, ale ako jednu z možností, ako premeniť teoretické poznatky a interpretačné skúsenosti na tvorivú skúsenosť. Osvojenie princípov modelu zároveň otvára priestor na ich individuálne pretváranie, kombinovanie či zámerné narúšanie.

Súčasťou jednotlivých aktivít sú preto aj otázky zamerané na reflexiu vlastnej tvorby. Ich cieľom je podnietiť účastníkov a účastníčky, aby pomenovali svoje tvorivé rozhodnutia, uvažovali o vzťahu vlastného textu k predlohe a zamysleli sa nad tým, ako porozumeli zadaniu a jeho východiskám. Reflexiu nevnímam ako dodatočné klasifikovanie tvorivého výkonu, ale ako príležitosť na spoločnú diskusiu, formulovanie postrehov a prehlbovanie porozumenia literárnemu textu i vlastnému tvorivému procesu.

I. TVORIVÉ PÍSANIE AKO SÚČASŤ LITERÁRNEJ EDUKÁCIE

V súčasnom školskom prostredí je tvorivé písanie stále vnímané ako doplnkové, hoci by mohlo byť kľúčovým prostriedkom nielen na rozvoj čitateľskej a pisateľskej gramotnosti, na osvojenie si stratégií porozumenia i tvorenia textu, ale najmä na posilnenie vnútornej motivácie v prístupe k literatúre. Ako inovatívny pedagogický nástroj pri výučbe literatúry prináša tiež možnosť objavovania vlastnej individuality a rozvoja kritického myslenia. Táto publikácia približuje teoretické východiská tvorivého písania, sprostredkúva poznatky o súčasnej slovenskej poézii a predstavuje praktické modely prepájania interpretácie literárnych textov s vlastnou tvorbou.

Tvorivé písanie či creative writing si našlo svoje pevné miesto v angloamerickom univerzitnom systéme. Trend výučby profesionálneho písania (s titulom Master of Professional Writing), ktorý je pevne etablovaný na univerzitách v USA a Veľkej Británii, podľa Vladimíra Křivánka (2002, s. 109) preniká už aj do školstva v kontinentálnej Európe. Viera Eliášová mapuje situáciu na Slovensku a v Česku a konštatuje, že začiatky možno situovať do 90. rokov minulého storočia. Ide však o individuálne snahy lektorov a lektoriek a tiež učiteliek a učiteľov na rozličných typoch škôl. Jediná vysoká škola, ktorá poskytuje vzdelanie v tejto oblasti formou osobitného študijného programu, je pražská Literárna akadémia (Súkromná vysoká škola Josefa Škvoreckého) (porov. Eliášová 2011, s. 19). Literárna akadémia dokonca vydávala v rokoch 2006 – 2009 časopis *Rukopis (revue o psaní)*, ktorý sa zaoberal tvorivým písaním. V súčasnosti vychádza časopis *Rukopis plus*, ktorý je do veľkej miery jeho pokračovaním. Tento unikátny časopis ponúka množstvo inšpiratívneho materiálu k téme tvorivého písania. Jeho primárnym

zámerom je najmä pohľad do tej-ktorej autorskej dielne: „Otiskujeme především texty, v nichž sami spisovatelé a překladatelé píší detailně i z ptačí perspektivy o své práci, především pak o vzniku a okolnostech vzniku vlastních próz, básní a překladů“ (Rukopis+ 2026). Osobitne tiež možno spomenúť rubriku tzv. školských textov, v ktorej sa predstavujú študentské práce poslucháčov a poslucháčok Vysokej školy kreatívnej komunikácie v Prahe.

Na Slovensku a v Česku sa čím ďalej viac objavujú i rôzne iné formy výučby tvorivého písania – študenti a študentky si môžu vybrať voliteľné predmety tvorivého písania na univerzitách, existujú záujmové krúžky na základných a stredných školách, tvorivé workshopy a dielne v rámci súťaží pôvodnej umeleckej tvorby začínajúcich autoriek a autorov, súkromné online kurzy, ktoré lákajú potenciálnych účastníkov a účastníčky na rýchlokurzy „spisovateľstva“, a mnohé ďalšie. Stále však nemožno hovoriť o trvalej zložke hodín, prípadne predmetu tvorivého písania v edukácii, či už primárneho, alebo sekundárneho vzdelávania.

Eliášová (2011, s. 18) vidí príčinu nesystematického ukotvenia tvorivého písania v rozvinutej didaktike slohu a literatúry. Povedala by som, že prekážkou v jeho osobitnej akceptácii je práve stotožňovanie slohu s tvorivým písaním a tiež zamieňanie tvorivých didaktických úloh s touto disciplínou. Mnohé aktivizačné hry počas hodiny literatúry sa nesprávne označujú za tvorivé písanie, aj keď slúžia len ako motivačné či fixačné prvky a ich zámer je odlišný. Tieto úlohy síce rozvíjajú tvorivosť, ale stavajú na pragmatickom a racionálnom základe, čím potláčajú intuitívny a jedinečný charakter autorskej tvorby. „Je zrejmé, že na pestovanie individuálneho štýlu, resp. individuálneho slohu základná ani stredná škola neposkytuje dosť príležitostí“ (Eliášová 2011, s. 31). Zároveň sú tieto aktivity často predmetom následnej klasifikácie, čo je ďalší zásadný rozdiel oproti tvorivému písaniu.

Pri kurzoch, študijných programoch či aktivitách tvorivého písania v škole je kľúčové presne definovať cieľ, od ktorého sa odvíja formulácia zadaní a úloh. Túto diferenciáciu jasne ilustruje koncept Paula Dawsona (cit. podľa Eliášová 2011, s. 7). Pozostáva zo štyroch modelov tvorivého písania, ktoré ho definujú nielen ako metodický nástroj, ale aj ako autonómny študijný program:

1. *tvorivé sebavyjadrenie* (creative self-expression) – model, pri ktorom písanie slúži ako prostriedok sebavyjadrenia a sebarozvíjania;

2. *gramotnosť* (literacy) – model, ktorý chápe tvorivé písanie ako súčasť všeobecne ponímaného učenia sa písať;

3. *remeslo* (craft) – model, ktorý kladie dôraz na remeselné zvládnutie techník v jednotlivých literárnych žánroch;

4. *čítanie zvnútra* (reading from the inside) – model, ktorý stojí na presvedčení, že praktické skúsenosti z písania literárnych textov vedú k lepšiemu chápaniu a interpretácii literárnych diel, k lepším znalostiam o literatúre.

Pre sledovanú tému uplatnenia tvorivého písania na hodinách literatúry sa ako najzásadnejší ukazuje štvrtý bod. Dawson ním odkazuje na Normana Foerstera, zakladateľa študijného programu School of Letters (Štúdium literatúry) na Iowskej univerzite v roku 1931, ktorý sa považuje za predchodcu známej spisovateľskej dielne. Foerster tvrdí, že vlastná tvorba predstavuje jeden z najlepších spôsobov, ako porozumieť umeleckému textu, pretože žiak vďaka nej pochopí text „zvnútra" (cit. podľa Eliášová 2011, s. 10). Je zrejmé, že v edukačnej praxi sa realizujú aj zvyšné tri modely. Najmä prvý z nich by mal byť uvádzaný ako primárny, zatiaľ čo štvrtý zostáva skrytý, prípadne ho odhalíme v triede až dodatočne. Druhý model slúži skôr ako pomôcka pri výučbe cudzích jazykov, hoci ho možno uplatniť aj v materinskom jazyku. Tretí model predstavuje z môjho pohľadu nežiaducu formalizáciu a prekrýva sa skôr so slohovou zložkou, pri ktorej sa v našom edukačnom procese kladie dôraz na zvládanie techník a dodržiavanie vopred stanovených noriem. Ide o prístup, ktorému sa v rámci metód tvorivého písania usilujem vyhnúť, ale, paradoxne, viacerí žiaci a žiačky zostávajú práve na tejto úrovni, pretože je z ich pohľadu najsprávnejší. Príčinou je zakorenený zvyk napodobňovať určitý vzorec, návod čo najvernejšie. Z praxe tiež môžem uviesť, že žiactvo má tendenciu sa počas tvorby neustále uisťovať, či postupuje dobrým smerom. Navyše, žiačky a žiaci pred prezentovaním svojich výstupov často vyslovujú obavy, že nesplnili požadované kritériá správne. Je vôbec náročné vysvetliť im, že pri tvorivom písaní slová ako „správne", „dobre", ale i „zle" či „chybne" strácajú svoj význam.

Škola totiž predstavuje prostredie, v ktorom žiaci a žiačky väčšinu úloh vypracúvajú s vedomím, že ich výkon bude následne klasifikovaný. Pri tvorivom písaní by pritom nikdy nemalo ísť o hodnotenie formou klasifikácie. Žiaduce je iniciovať kritickú rozpravu s cieľom vylepšiť prezentované texty, prípadne odporučiť niektoré texty do literárnych súťaží, ale ani jedno z uvedeného nie je v prostredí školy podmienkou. Dôležité je zažiť pocit úspechu z realizácie vlastnej tvorby. Samozrejme, pri úlohách tvorivého písania, ktoré ponúka aj táto učebnica, sa postupuje modelovou formou – predstavujem napríklad konkrétny žáner s presnými pravidlami alebo sa pred písaním rozprávame o pojmoch z poézie, ale i umenia všeobecne. Teoretický výklad a interpretáciu literárnych predlôh pritom považujem za neoddeliteľnú súčasť tvorivého procesu. Poznanie literárneho kontextu, porozumenie poetike konkrétneho diela a objasnenie javov, s ktorými sa pri tvorbe pracuje, poskytujú dôležité východisko pre vlastné písanie. Tieto poznatky nemusia byť sprostredkované výlučne pred začiatkom aktivity; môžu sa objasňovať aj priebežne, v nadväznosti na konkrétnu úlohu a otázky, ktoré sa pri nej vynárajú.

Jednou z ciest k porozumeniu literárnemu modelu je jeho tvorivé napodobňovanie. Pokus o vytvorenie vlastného textu na základe určitého žánru, poetického princípu alebo konkrétnej básnickej predlohy umožňuje overiť, ako sme danému modelu porozumeli a ktoré jeho vlastnosti dokážeme vo vlastnej tvorbe uplatniť. Napodobňovanie preto nechápem ako mechanické preberanie vzoru ani ako cieľ samo osebe, ale ako jednu z možností, ako premeniť teoretické poznatky a interpretačné skúsenosti na tvorivú skúsenosť. Osvojenie princípov modelu zároveň otvára priestor na ich individuálne pretváranie, kombinovanie či zámerné narúšanie.

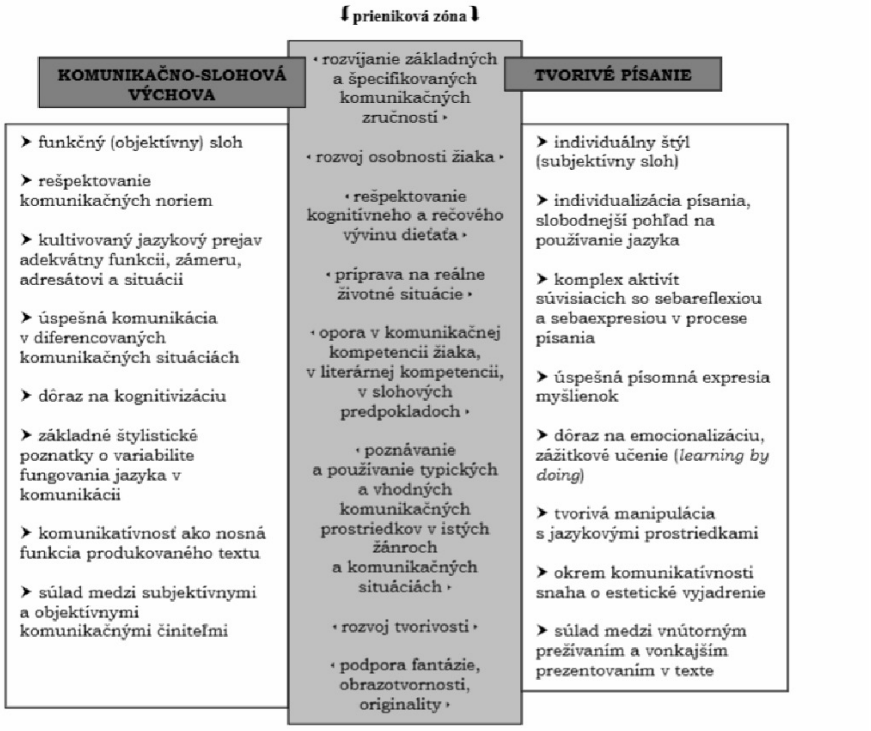
Súčasťou jednotlivých aktivít sú preto aj otázky zamerané na reflexiu vlastnej tvorby. Ich cieľom je podnietiť účastníkov a účastníčky, aby pomenovali svoje tvorivé rozhodnutia, uvažovali o vzťahu vlastného textu k predlohe a zamysleli sa nad tým, ako porozumeli zadaniu a jeho východiskám. Reflexiu nevnímam ako dodatočné klasifikovanie[1] tvorivého výkonu, ale ako príležitosť na spoločnú diskusiu,

1 V učebnici však ponúkam i kontrolné otázky, ktoré uzatvárajú jednotlivé podkapitoly učebnice. Sú určené predovšetkým študentom a študentkám vysokých škôl a zameriavajú sa na overenie porozumenia vybraným literárnovedným pojmom, poetologickým princípom, interpretačným problémom či osobitostiam preberaných básní a autorských poetík. Ich funkciou je upevniť poznatky, s ktorými sa v rámci tvorivej aktivity pracovalo, a pomôcť študentstvu posúdiť, či porozumelo teoretickým a interpretačným východiskám jednotlivých úloh.

formulovanie postrehov a prehlbovanie porozumenia literárnemu textu i vlastnému tvorivému procesu.

Tvorivé písanie je totiž na rozdiel od školského normovaného písania (nielen slohového, ale ak vezmeme do úvahy aj úlohy v pracovných zošitoch, štruktúrované poznámky, ktoré si robia žiaci a žiačky počas hodiny, a pod.) založené na narúšaní, nonkonformite, originalite a jedinečnosti. Tvorivé písanie sa však najčastejšie zvykne zamieňať s komunikačno-slohovou výchovou. Martin Klimovič (2010, s. 62) upozorňuje na zásadné rozdiely týchto dvoch oblastí v Diagrame 1:

Diagram 1: Prieniky komunikačno-slohovej výchovy a tvorivého písania:



Ako je zrejmé z obrázku, účinky tvorivého písania na žiactvo sú nielen didaktické (rozvíjanie jazykovej kompetencie: od zlepšenia gramatiky až po rozvoj slovnej zásoby; automatické utváranie vedomia žánrového podložia textov; motivácia k čítaniu ako inšpirácie k vlastnej tvorbe atď.), ale tiež psychologické či terapeutické (tvorivé písanie by malo spôsobovať najmä radosť). Vyjadrenie osobných pocitov prostredníctvom umeleckého textu pôsobí na človeka katarzne, dokáže lepšie prijať sám seba, navádza ho k dialógu so sebou samým. Zároveň, pri prezentácii vlastnej tvorby tvorí empatický mostík medzi žiakmi a žiačkami v triede, ako aj medzi žiactvom a učiteľkou či učiteľom.

Cieľom predkladanej učebnice je ponúknuť budúcim učiteľom a učiteľkám literatúry jednu z možných ciest k poézii a pomôcť im hlbšie porozumieť básnickému

kódu. Prostredníctvom tvorivých aktivít si môžu overovať vlastné interpretačné porozumenie básnickým textom, objavovať ich rozmanité významy a zároveň rozvíjať vlastné tvorivé schopnosti, čo môže prinášať aj spomínané psychologické benefity. Takáto skúsenosť môže prispieť k prekonávaniu zaužívaného stereotypu, že poézia je náročná, ťažko prístupná a nezrozumiteľná, a vytvoriť predpoklady na jej citlivejšie a podnetnejšie sprostredkovanie žiakom a žiačkam či študentom a študentkám stredných škôl. Pri uplatňovaní metód tvorivého písania vo vzdelávaní je dôležité vopred si ujasniť ich funkcie a ciele. Zohľadniť treba nielen miesto a čas vyhradený na aktivitu (či už ide o triedu, knižnicu, školský dvor alebo záujmový workshop), ale aj aktuálny kontext vyučovania (atmosféru v triede). Kľúčovými faktormi zostávajú vek a charakteristika skupiny, jej čitateľské a literárne skúsenosti a v neposlednom rade tvorivé schopnosti učiteľky či učiteľa (vrátane poznatkov o poézii a literárnej interpretácii, ktoré si budúci učitelia a učiteľky literatúry počas štúdia osvojujú).

Aplikácia hodín tvorivého písania sa však nemusí obmedzovať len na predmet literatúry. Skúsenosti zo zahraničia ukazujú, že ide o kľúčovú disciplínu pre budúcich pedagógov a pedagogičky vo všeobecnosti, a preto by mala tvoriť integrálnu súčasť didaktickej prípravy na relevantných fakultách. Vhodne to zhrnul Zbyněk Fišer: „Ne jako exkluzivní předmět pro literární talenty, nýbrž jako soubor metod k výuce a rozvoji klíčových kompetencí, jako prostředek sebavyjádření a sebeučení“ (Fišer 2005, s. 71 – 72). Pokúsiť sa preto o exaktné a striktné definovanie tvorivého písania v pedagogickom kontexte je pomerne náročné. Tvorivé písanie totiž nepredstavuje statický súbor pravidiel, ale otvorený proces, ktorý sa neustále transformuje v závislosti od cieľov vyučovania, potrieb žiakov a žiačok až po tvorivý prístup učiteľov a učiteliek.

Rovnako Eliášová prichádza v súvislosti s definovaním tvorivého písania k viac univerzálnemu poznaniu, keď dôraz kladie práve na jeho mimoškolský presah: „Kreatívne písanie sa potom môže a má stať jednou z metód na zvládanie reality, na jej pomenovanie, na vytvorenie energetického poľa v nás, z ktorého vychádzajú schopnosti a zručnosti aktívne sa podieľať na vytváraní nášho sveta“ (Eliášová 2011, s. 23). Táto definícia sa približuje k chápaniu samotnej funkcie literatúry – spája ich mimetická sila referovať o svete prostredníctvom tvorby vlastných fikčných svetov.

Tvorivé písanie v literárnom vzdelávaní: možnosti a limity

Jenne Magno vo svojom príspevku z konferencie o tvorivom písaní kladie na prvý pohľad jednoduché, ale zásadné otázky. Pýta sa, prečo vlastne tvoríme a či je vôbec možné sa kreativite naučiť. V súčasnom vzdelávaní totiž podľa nej chýba intuícia a prevažuje pýtanie sa „ako" nad „prečo" (Magno 2002, s. 31 – 34). Tvorivé písanie by mohlo byť v istom zmysle návratom práve k otázke „prečo". Znamenalo by to však, že vzdelávanie bude založené ako na racionálnom, tak na intuitívnom prístupe: „To nás povolává k tomu, abychom znovu propojili vzdělání a podporovali intuitivní dovednosti žáků a studentů stejně jako analytické" (Magno 2002, s. 37). Problém je, že škola je založená na odovzdávaní vedomostí, nie na pestovaní múdrosti a kreativita patrí k tomu druhému: „Kreativitu je možné pěstovat, protože pramení ze stejného zdroje jako moudrost; nemůže ale být předávána a hbitě studentem opět vyvrhnuta. Vyžaduje od žáka angažovanost, bez které učení se moudrosti neexistuje" (Magno 2002, s. 36).

Nie je ťažké pochopiť, prečo je situácia taká, ako ju opisuje Jenne Magno. Realizácia tvorivého písania v školskej praxi sa zo svojej podstaty nedá zväzovať pevnými kritériami. Naráža totiž na dva hlavné limity: na jednej strane sú to pragmatické dôvody v podobe snahy učiteľov a učiteliek striktne napĺňať predpísané výkonnostné štandardy, na strane druhej ide o ľudský faktor, ktorý sa prirodzene obáva vstupu na neisté, presne nedefinované územie. Ak vo vzdelávaní uprednostníme intuíciu pred racionalizáciou, strácame možnosť striktne a do detailov si naplánovať vyučovaciu hodinu. Pri práci s metódami tvorivého písania je však intuícia zásadný atribút a viaže sa so schopnosťou improvizovať, flexibilne reagovať a najmä kreatívne myslieť. Bez ohľadu na charakter

zadania pripraveného na hodinu tvorivého písania nie je možné vopred predvídať jeho výslednú podobu. Ako uvádza Ivan Turek, citujúc jedného z najvýznamnejších odborníkov v oblasti tvorivosti E. P. Torrancea, „podmienkou tvorivosti žiakov sú tvoriví učitelia" a dodáva, že „ak má učiteľ vysoké tvorivé schopnosti, tak aj tvoriví žiaci dosahujú veľké úspechy" (Turek 2010, s. 138).

Priebeh tejto činnosti a jej účinky popisuje i Magno: „V dílně tvůrčího psaní se učitel stává rádcem – mentorem, usnadňujícím studentovi tvůrčí proces. Autoři – rádci se aktivně účastní vyučování a jsou plně angažováni ve svém vlastním tvůrčím procesu, který sdílejí se studenty. Mentorovo vlastní dílo se obohacuje a formuje kontaktem se studenty. Na úrovni primárního a sekundárního školství je dokázáno, že dílny tvůrčího psaní fungují jako prostředek osobního a akademického rozvoje i posílení individualizace hlasu" (Magno 2011, s. 37). Z vlastnej praxe viem, že sa ukazuje ako mimoriadne prínosné, ak sa do tvorivého procesu zapojí aj samotná učiteľka či učiteľ. Takáto spoluúčasť umožňuje hlbšie porozumieť úskaliam úloh, efektívnejšie žiakov a žiačky usmerňovať či viesť s nimi diskusiu počas tvorby. Spoločné písanie navyše otvára priestor na sebareflexiu, keďže terapeutické účinky tvorivého písania pôsobia identicky na žiactvo i učiteľstvo.

Pred samotnou realizáciou tvorivých aktivít je však kľúčové nepristupovať k triede ako k homogénnemu celku, ale ako k skupine osobností, ktoré síce spája spoločný priestor, vek a približná úroveň vedomostí, no každý jednotlivec v nej disponuje jedinečným potenciálom. Omnoho zásadnejšie ako vekové zloženie je neustále uvedomovanie a následne realizovanie osobitného prístupu, ktorý Alexandra Berková (2002, s. 75) výstižne vyjadrila otázkou: „Jak oslovit všechny studenty současně a přitom každého zvlášť?

Som presvedčená, že každý, kto praktizuje tvorivé písanie či už ako samostatný predmet alebo ako metódu na hodinách literatúry a inde, sa zhodne v jednom: tento proces sa do veľkej miery prelína s hľadaním ciest k vlastnému ja. Nella Mlsová (2005) hovorí o sebapoznávaní prostredníctvom textu. Rovnako Jiří Studený (2005) pri uvažovaní o metakognícii zdôrazňuje, že tvorivé písanie je jeden zo spôsobov, vďaka ktorému sa možno dostať do kontaktu so samým sebou. Alexandra Berková zase

konštatuje, že „podstatou běžného autorského výcviku je víc hledání než vymýšlení“ (Berková 2002, s. 75), a myslí tým jednak postup tvorby, ale i jej terapeutické a iné účinky.

Čo platí pre žiakov a žiačky, platí aj pre vyučujúcich a vyučujúce. Tvorivé písanie je oblasť, v ktorej nemožno klamať, hoci jeho podstatou je vymýšľanie. Cesta k formovaniu nových svetov a obrazov ale vedie cez pohľad do vlastného vnútra. Ak navyše hovoríme o poézii, introspekcia sa stáva jednou zo zásadných metód pri tvorbe básnického textu. S tým však prirodzene prichádza riziko zintímnenia a odkrytia niečoho osobného, neregulovaného či silne emocionálneho. Sama som s účastníkmi a účastníčkami nejeden workshop tvorivého písania absolvovala v atmosfére silného osobnostného a citového pohnutia. Toto odkrývanie sa totiž deje na oboch stranách. Dokonca i niekoľkokrát overená metóda môže v každej triede dopadnúť úplne inak. Ako je vôbec možné sa na niečo také pripraviť? Otázka však neznie len ako, ale i prečo. Zvládnutie takejto situácie sa predsa zaraďuje k plejáde podobných momentov, ktoré pedagogická prax prináša bežne. Žiačky a žiaci prichádzajú do triedy s rôznym emočným naladením, s vlastnými problémami, obavami, maskami či túžbami. Je naivné myslieť si, že k otvoreniu ich emočného spektra nemôže prísť aj pri inej príležitosti než pri akte tvorivosti. Samozrejme, pri riešení exponenciálnych rovníc sa neočakáva taká miera osobnostnej účasti ako pri tvorbe básní. Dôležité je preto dbať na utvorenie bezpečného prostredia, v ktorom je možné takéto situácie pedagogicky zvládnuť. Ak sa však ukáže, že presahujú mieru zručností tej-ktorej pedagogičky či pedagóga, je vhodné zvážiť profesionálnu terapeutickú intervenciu.

Princípy a modely tvorivého písania

V uvažovaní o vzniku básnického textu sa zvyknú v súvislosti s autorskými typmi používať latinské výrazy *poeta natus* a *poeta doctus*. Reprezentujú dva protikladné prístupy k umeleckej tvorbe. Prvý z nich je tzv. rodený básnik či rodená poetka, ktorý/ktorá tvorí spontánne, intuitívne a zdá sa, že písanie básne je pre tento typ čosi prirodzené či dokonca nenáročné. Podmienkou je azda len vhodná motivácia či inšpirácia, ktoré dokážu aktivovať takýto talent. Druhý typ predstavuje učenú poetku či učeného básnika. Tento typ pristupuje k tvorbe s väčšou dávkou uvedomelej snahy. Často najprv študuje a osvojuje si rôzne básnické stratégie a svoj text dlho cizeluje, pokým sa prepracuje k výslednej podobe. Jednoducho povedané, poeta natus si mechanizmy tvorby neuvedomuje, resp. ich dokáže pomenovať až spätne, a poeta doctus si zase najprv osvojí remeslo a následne ho využije vlastným spôsobom. Nemožno určiť, ktorý typ básnika a poetky je ten správny. Nájdeme mnoho príkladov medzi autormi a autorkami, ktorí písali či píšu jedným alebo druhým spôsobom a výsledok je rovnako výnimočný.[2]

Je tiež potrebné dodať, že predostretá dichotómia predstavuje zjednodušený pohľad na vznik básne a často sa tieto dve spisovateľské osobnosti krížia. Mnohí básnici a poetky prezradili, že časť básne vznikla akoby niekde mimo ich vedomia a následne ju len zapísali, potom však text dokončovali, vylepšovali, domýšľali, čo mohlo trvať aj dlhé časové obdobie. Isté však je, že tieto princípy môžeme vypozorovať pri akejkoľvek tvorivej činnosti. Erudícia a tvorivosť sa prelínajú neustále a navzájom sa ovplyvňujú a často sa vhodne dopĺňajú. Inak povedané, vraciame sa k téze čítania a následného písania, ktoré bez seba nemôžu existovať.

2 Ako príklad na typ poeta doctus možno uviesť E. A. Poeho a jeho filozofiu básnickej skladby; typickým poeta natus je zas A. Rimbaud a jeho vizionársky spôsob tvorby, dejúci sa akoby mimo vedomia básnika.

Podobne si teda možno stanoviť dva základné metodické prístupy pri formulovaní zadania úloh tvorivého písania v edukačnom procese. Eliášová pripomína zistenia nemeckého spisovateľa, literárneho vedca a učiteľa tvorivého písania H. J. Ortheila, ktorý uvádza, že jednu cestu vlastne naznačil už Aristoteles, keď položil základ pojmového aparátu a systematického prístupu k poetike, a teda i k tvorivému písaniu: „Všímej si, z jakých součástí se vznikající dílo skládá! Sleduj, čím se jednotlivé součásti vyznačují a jak spolu souvisejí! Dávej pozor, jestli jsou povaha a vzájemný vztah těchto součástí uzpůsobeny tak, aby vytvářely určitý účinek! Měj zamýšlený účinek stále před očima! Udělej všechno pro to, abys zachoval iluzi soudržnosti díla, a mohl tak mít zamýšlený účinek stále pod kontrolou! Slaď celkovou iluzi soudržnosti s různými po sobě jdoucími momenty účinku!“ (cit. podľa Eliášová 2011, s. 5). Opačný pól podľa Ortheila zase predstavujú Horatiove odporúčania, ktorý na rozdiel od Aristotelovej poetiky vo svojom spise *O básnickom umení* nehovorí ako teoretik, ale ako básnik: „Posluchači na sebe nechají působit přítomnost mistra a získávají vhled do jeho počínání – pokud však jde o využití těchto sdělení, zůstávají samostatní a jsou výslovně odkázáni sami na sebe. Horatiovo *Umění básnické* tak zakládá nauku o tvůrčím psaní, která spočívá ve volných náznacích, svobodném upotřebení a nanejvýš částečné nábodobě či příbuznosti“ (cit. podľa Eliášová 2011, s. 6). Myslím si, že aj v tomto prípade by však mohlo ísť o funkčnú kombináciu, nie výlučnosť navrhovaných prístupov.

Vzhľadom na cieľ predkladanej učebnice – sprostredkovať prostredníctvom tvorivého písania cestu k poézii, prehĺbiť jej pochopenie a umožniť osobný zážitok z nej – sa ako mimoriadne vhodná a vyhovujúca obom prístupom ukazuje metóda napodobnenia. Účastníci a účastníčky tvorivých aktivít, ktorým viac vyhovuje spontánna práca s predlohou, budú reagovať na zadanie okamžite, bez potreby prílišnej explikácie, a naopak, tí a tie, ktorí a ktoré sa cítia komfortnejšie po naštudovaní a pochopení zadania, sa budú dožadovať hlbšej práce s textom. Na takéto situácie by mali vedieť adekvátne reagovať nielen učiteľky a učitelia z praxe, ale aj budúci učitelia a učiteľky, ktorí si tieto kompetencie osvojujú počas štúdia.

Matthew Sweeney hovorí, že každý začína napodobňovaním svojich vzorov a cvičenia nazýva generatívne preto, lebo generujú písanie (cit. podľa Eliášová 2011,

s. 27). Princíp imitácie je pritom človeku úplne prirodzený. Presne takto – napodobňovaním – postupujeme aj v ranom detstve pri osvojovaní si materinského jazyka, keď mechanicky opakujeme počuté rečové vzorce z okolia. V literárnej výchove môžeme začať s imitáciou jednoduchých textových štruktúr. Napokon, k prirodzenému osvojovaniu formy dochádza už na prvom stupni základných škôl, kde žiaci a žiačky intuitívne tvoria prvé detské básničky, riekanky a rytmické rýmovačky. Imitácia cudzieho textu nie je plagiátorstvom, ale legitímnym generatívnym cvičením, ktoré otvára dvere k vlastnej tvorivosti.

Čo všetko môžeme napodobňovať? Ponúka sa autorský štýl, žáner, témy, obraznosť, stavba verša, strofika či samotný jazyk. Stačí si zvoliť vhodnú šablónu, ktorá poslúži ako návod. Zásadné je však predlohu najprv pochopiť, nielen prečítať. V opačnom prípade by to bolo rovnaké, akoby sme kopírovali obraz bez porozumenia jeho podstate. Ak totiž netušíme, že v abstraktnej maľbe zohrávajú kľúčovú rolu farby a ich tvary, nedokážeme vystihnúť jej skutočný zmysel a aj to najvernejšie napodobnenie sa minie účinku. Určitá miera erudície je teda potrebná – otázkou zostáva, do akej hĺbky a v akom poradí. Zo skúsenosti viem, že niektorí študenti a študentky dokázali vytvoriť esteticky hodnotné básne aj bez poznania širšieho kontextu, pričom hlavnú úlohu zohrala intuícia. Nájdeme však aj študentky a študentov, ktorí naopak potrebujú jasný recepčný návod, na základe ktorého následne tvoria texty, často však s vlastným, originálnym rukopisom. Postupy sa preto môžu líšiť. Môže ísť o spoločné odkrývanie podstaty vzoru, po ktorom nasleduje samotná tvorba. Alternatívou je voľné písanie podľa zadania, na ktoré nadväzuje reflexívny rozhovor a na záver revízia textu. Celý proces môže napokon vyústiť do porovnania vplyvu jednotlivých postupov na konkrétne výstupy. V tejto učebnici zámerne prepájam oba prístupy, pretože za dôležité považujem nielen vytváranie priestoru na intuitívne a spontánne tvorenie, ale aj systematické osvojovanie literárnoteoretických poznatkov a porozumenie poetickým princípom, z ktorých vlastná tvorba vychádza. Teoretické poznanie pritom nevnímam ako podmienku, ktorá musí tvorbe vždy predchádzať, ale ako jej dôležitú súčasť, ku ktorej sa možno vracať pred písaním, počas neho aj pri následnej reflexii.

Do hry tu teda vstupuje nielen čitateľská, ale najmä literárna kompetencia. Práve tvorivé písanie totiž predpokladá túto nadstavbu. Eliášová chápe literárnu kompetenciu

ako integráciu postupov dekódovania textu (čítanie a interpretácia) a jeho kódovania (vlastnú produkciu). Formovanie literárnej kompetencie sa podľa nej skladá z týchto dvoch rovín a tvorivé písanie tu má široké uplatnenie (Eliášová 2011, s. 52). Podľa Evy Pršovej literárna kompetencia „zahŕňa kľúčové aj čitateľské kompetencie a mala by byť najvyššou predmetovou kompetenciou vzhľadom na to, že súvisí s celoživotným vzdelávaním a smeruje ku kultúrnemu percipientovi." (Pršová 2015, s. 13). Ďalej vysvetľuje jej podstatu v porovnaní napríklad s jazykovou kompetenciou: „S termínom literárna kompetencia sa pracuje oveľa skromnejšie ako s čitateľskou kompetenciou. Možno preto, že sa prenáša jeho chápanie z lingvistiky (jazyková kompetencia) do literárnej vedy. Ale nie všetci príslušníci určitej literárnej kultúry disponujú schopnosťou vytvárať a chápať poetické štruktúry, je vylúčené, aby schopnosť získať túto kompetenciu bola vrodená, ako je to v prípade jazykovej kompetencie. Nie každý, kto číta a rozumie literárnym textom, je schopný ich aj vytvárať." (Pršová 2015, s. 36).

Ako rozlišuje Pršová, literárna kompetencia primárne označuje „skôr recepčné kvality, ktoré súvisia s našimi skúsenosťami a mierou prežívania" (2015, s. 36), než samotnú schopnosť produkcie textu. Je preto namieste otázka, či je literárna kompetencia na tvorbu textu vôbec nevyhnutná a či možno tvorbu umeleckého textu skutočne chápať ako jednu z „povinných" častí nadobudnutej literárnej kompetencie. Osobne túto situáciu vnímam dvojznačne a je opäť potrebné rozlišovať tvorbu vlastného textu umeleckého a neumeleckého charakteru. Literárna kompetencia nabáda skôr k tvorbe takých metatextov, ktoré pracujú s pochopením diela, jeho štruktúry, čo vyzýva ku kritickej reflexii. Aspekt tvorivosti sa tu teda vzťahuje na tvorivé myslenie, a to automaticky neznamená aj spisovateľské zručnosti. Tvorivo, samozrejme, môžem myslieť aj pri tvorbe vedeckého textu.

Bez pochýb však môže literárna kompetencia pomôcť žiactvu pri písaní umeleckého textu (príkladom je poeta doctus, ktorý dokáže interpretovať cudzie dielo a rozumie jeho mechanizmom už pred začiatkom vlastnej tvorby). Vtedy platí užšia definícia, podľa ktorej táto kompetencia „predstavuje pripravenosť vnímať, zažiť, interpretovať, hodnotiť a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (čitateľskej i pisateľskej) aktivite" (Pršová 2015, s. 38). V edukačnom procese sa však pri

uplatňovaní tvorivého písania (najmä v prípade poézie) častejšie stretávam s opačným javom: žiaci a žiačky získavajú, resp. si umocňujú svoju literárnu kompetenciu až prostredníctvom vlastnej tvorivej činnosti. Až keď sami „zakúsia" proces písania – pričom vôbec nemusí ísť o umelecky vydarené dielo –, pochopia, takpovediac zvnútra, ako funguje konkrétny básnický text. Vďaka tomu následne oveľa prirodzenejšie nadobúdajú schopnosť interpretovať či hodnotiť tvorbu iných autorov a autoriek.

Praktická časť tvorivého písania v škole predstavuje však niekoľko problematických zákutí. Pozrime sa na niektoré odporúčané modely samotnej tvorby: Klimovič (2010, s. 36) v knihe *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku* uvádza týchto päť fáz: 1. príprava, 2. písanie konceptu, 3. revidovanie, 4. korektúra, 5. publikácia. Fišer v praktickej publikácii *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní* zase menuje tieto etapy tvorivej činnosti: „1. explorace – orientace a příprava, zaměření pozornosti na problém, shromažďování a analýza informací. 2. inkubace – zrání, nevědomá mozková činnost, zdánlivé odložení problému, vnitřní neřízená činnost, napětí. 3. iluminace – fáze inspirace, krystalizace, intuitivního poznání, fáze náhlého vhledu do problému, poznání podstaty věci, vyřešení problému. Trvalé napětí vystřídá uvolnění, uspokojení z vyřešení problému. 4. specifikace – je spojena s realizací a dořešením detailů, nápad je prakticky vyzkoušen, řešení se optimalizuje, koriguje, propracovává. 5. evaluace – ověření, verifikace, je to konečné zhodnocení řešení, jeho interpretace, dokončení. Zde se ověřuje hodnota a význam produktu" (Fišer 2001, s. 11).

Prvý model môžeme označiť za lineárny, zameraný na fyzickú tvorbu textu a jeho formálnu úpravu. Ide o pragmatický prístup, ktorý opisuje správanie autora či autorky navonok a možno ním opísať alebo ho využiť pri tvorbe textu akéhokoľvek druhu (domáca úloha, sloh, odborný i umelecký text). Druhý model je skôr psychologický (vychádzajúci z klasického Wallasovho modelu štyroch fáz kreativity). Opisuje vnútorné, často nevedomé procesy v mozgu. Dovolím si však tvrdiť, že pre samotné žiactvo je explicitné poznanie oboch modelov pred fázou tvorivého písania bezpredmetné. Tieto schémy im neposkytujú žiadne praktické návody na zvládnutie kreatívnej úlohy. Umelecká tvorivosť je totiž zo svojej podstaty nelineárna, prchavá a nemožno ju mechanicky predpovedať či univerzalizovať. Predstavené modely by však mohli slúžiť ako metodický kompas pre vyučujúce a vyučujúcich. Môže im pomôcť

proces výučby štruktúrovať tak, aby žiakom a žiačkam poskytol dostatočný časový i mentálny priestor na inkubáciu nápadov, nezaťažoval ich predčasnou korektúrou a rešpektoval individuálne trajektórie ich tvorby.

Ak by sme žiačky a žiakov nútili vopred si osvojiť a striktne dodržiavať napríklad Klimovičov model, nebezpečne by sme sa priblížili k tradičnej slohovej výučbe. Každý tvorca či tvorkyňa má totiž individuálne kognitívne tempo: niektorí žiaci a žiačky dokážu napísať text rýchlo, vcelku a upravujú ho až dodatočne, iné typy osobností naopak škrtajú a revidujú text od úplného začiatku. Existuje tiež skupina tých, ktorí napíšu báseň na jeden dych a akúkoľvek ďalšiu editáciu odmietajú. Na tomto mieste treba opätovne zdôrazniť, že na všetky tieto postupy majú žiaci a žiačky plné právo. Tvorivé písanie nie je klasický sloh, v ktorom sa mechanicky očakáva najprv koncept a následne čistopis. Všetky texty, ktoré v procese vzniknú, majú svoju hodnotu – tie dokončené, no rovnako i tie neúplné.

V rovnakom duchu slobodnej voľby by mala prebiehať aj prezentácia výsledkov. Čítanie vlastného textu nesmie byť vynútené, ale striktne dobrovoľné. Úlohou vyučujúcej či vyučujúceho je vytvoriť v triede natoľko bezpečnú a podpornú atmosféru, aby hodina prirodzene vyústila do dobrovoľného zdieľania textov a následnej spätnej väzby – nielen zo strany učiteľa či učiteľky, ale predovšetkým zo strany samotného publika, teda spolužiakov a spolužiačok.

Čo však môže zo všeobecných zásad pomôcť pisateľom a pisateľkám v školskom prostredí, ale aj budúcim učiteľom a učiteľkám pri príprave a realizácii tvorivých aktivít, sú tri kľúčové princípy, ktoré uvádza Eliášová.. Vychádza pritom z angloamerických didaktík inšpirovaných kurzami autorského písania: „čítaj ako spisovateľ, nehovor, ale predveď a objav svoj hlas“ (Eliášová 2011, s. 53). Prvý postup sa dokonale hodí k úlohám zameraným na imitáciu žánru, štýlu, témy či typu obraznosti v poézii. Predtým, ako začneme so žiačkami a žiakmi tvoriť vlastné básne, je totiž dôležité predlohy prečítať z pohľadu spisovateľky či spisovateľa, nie bežného príjemcu. Hľadáme odpovede na otázky, kde sa nachádzajú neuralgické miesta, ktoré v nás vyvolávajú emócie, alebo v čom sa daný text odlišuje od básní, ktoré poznajú z doterajšej školskej lektúry. Druhý princíp, známy ako *showing* namiesto *telling*, je trvalým mementom každého

spisovateľského kurzu. Pri tvorbe básnického textu je mimoriadne prínosný, pretože žiakov a žiačky prirodzene nabáda na obrazné kódovanie reality. Zároveň je možné ho veľmi jednoducho ilustrovať na príkladoch z bežného života. Tretí princíp je najnáročnejší a spravidla si vyžaduje dlhší časový rámec. U žiactva hľadanie vlastného hlasu prirodzene koreluje s mierou ich poznania, vekom a s postupným objavovaním seba samých v jednotlivých fázach dospievania. Je preto úplne v poriadku, ak tento proces chvíľu trvá a v počiatkoch sa opiera o cudzie vzory, ktoré žiačky a žiaci postupne prekračujú.

Tvorivé písanie v kontexte kurikulárnych požiadaviek

V učebnici sa zameriavam na prípravu učiteliek a učiteľov na vyučovanie poézie v rámci nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Z hľadiska školského prostredia sa preto sústreďujem na vyššie sekundárne vzdelávanie, ktoré zahŕňa stredné školy a gymnáziá, a na nižšie sekundárne vzdelávanie, ktoré podľa novej kurikulárnej reformy zodpovedá tretiemu cyklu základnej školy. V prípade vyššieho sekundárneho vzdelávania je od roku 2015 základným pedagogickým dokumentom inovovaný Štátny vzdelávací program (ďalej len iŠVP).[3] V rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania prebieha od školského roka 2023/2024 experimentálne overovanie nového Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej len ŠVP) pre základné vzdelávanie, známeho aj ako kurikulárna reforma, povinného pre všetky ZŠ od školského roka 2026/2027, ktorý zmení primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie na tzv. trojcyklové usporiadanie – prvý cyklus bude tvoriť 1. až 3. ročník ZŠ, druhý cyklus 4. až 5. ročník ZŠ, tretí cyklus 6. až 9. ročník. V učebnici preto pracujem už s týmto konsolidovaným znením Dodatku č. 5.[4]

Pre všetky štátne vzdelávacie programy platí, že predmet slovenský jazyk a literatúra patrí do vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*. Pre prípravu tejto učebnice je zásadné, že v uvedených dokumentoch sa produkcia textov umeleckého

3 Dostupný z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf

4 Konkrétne ide o dokument Slovenský jazyk a literatúra s uvedeným dátumom 20. 6. 2024 dostupným z: https://www.minedu.sk/40619-sk/podoblast-vyucovania-prveho-jazyka/

charakteru považuje za prirodzenú súčasť edukačného procesu, a to pri nižšom i vyššom sekundárnom vzdelávaní.

Ako sa dočítame na webovej stránke Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) v časti Jazyk a komunikácia pre gymnáziá: „V literárnej zložke predmetu Slovenský jazyka a literatúra sa po inovácii zmenilo tematické usporiadanie predmetu na stredných školách, v rámci ktorého sa opustila literárno-historická štruktúra. Namiesto faktografickej orientácie je obsah zameraný na analyticko-interpretačné činnosti. Obsah literárnej výchovy sa v najvšeobecnejšom zmysle orientuje na dve činnosti: **recepciu** a **tvorbu**" (ŠPÚ; zvýr. E. U. Š.). Ďalej sa uvádza, že ako hlavnú inováciu považujú tvorcovia a tvorkyne iŠVP „orientáciu na **čitateľský zážitok** žiaka, na vytvorenie **tvorivej atmosféry** na hodinách literatúry atď." (ŠPÚ; zvýr. E. U. Š.). Na rovnakú úroveň sa tu teda kladú tie zložky literárnej kompetencie, ktoré Eliášová pomenovala ako dekódovanie a kódovanie textu.

V priloženom dokumente iŠVP nájdeme osobitne vyčlenené tvorivé kompetencie: „1. Parafrázovať dej epického a dramatického diela. 2. Transformovať text diela do iného literárneho druhu, formy alebo žánru. 3. Vytvoriť básnický text, poviedku, scenár alebo iný kratší umelecký text" (ŠPÚ, s. 29). Skôr ako predstavím ich presnejšiu implementáciu do praxe prostredníctvom tabuľkového formátu, ktorý dominuje v iŠVP, pristavím sa pri samotnom pojme „tvorivé kompetencie".

Ako je zrejmé, výraz kompetencia sa v modernom školstve používa frekventovane a je neoddeliteľnou súčasťou akýchkoľvek vzdelávacích materiálov. Vlastimil Švec kompetenciu definuje ako komplexnú schopnosť vykonávať špeciálne úlohy, zahŕňajúce praktické znalosti, zručnosti, zbehlosti, spôsobilosti a iné kvality osobnosti (1995, s. 176). Dnes je však samotný pojem diskutabilný, resp. „nie je dostatočne objasnený", uvažovali o tom napríklad Zuzana Bariaková a Martina Kubealaková (2018, s. 136), ktoré analyzovali dokument *Učiace sa Slovensko*, predchodcu aktuálnej kurikulárnej reformy. V časti príspevku *Vzdelávanie v tekutom svete* sledovali základnú filozofiu dokumentu a s oporou o názory Konrada P. Liessmanna (2008, 2015) uvádzajú, že „zámena všeobecného cieľa vzdelávania za dosiahnutie určitých kompetencií preto

vedie ešte k ďalšiemu problému, nie je totiž zárukou, že ľudské konanie bude tvorivé“ (Bariaková – Kubealaková 2018, s. 136). V materiáloch kurikulárnej reformy sa pojem kompetencia nahrádza pojmom gramotnosť. Štefan Porubský (2024, s. 5) ale konštatuje, že „aktuálnym trendom je prekonávanie týchto zdanlivých rozporov [myslí tým rozpor medzi teóriou didaktického materializmu a didaktického formalizmu, doplnila E. U. Š.] bez ohľadu na to, či sa v kurikulárnych dokumentoch pracuje s kategóriou **gramotnosť** alebo **kompetencia**“ (Porubský 2024, s. 5, zvýr. v org.).

Ak by sme chceli definovať slovo tvorivý či tvorivosť, našli by sme tiež rozmanité podoby, predovšetkým v závislosti od širšieho kontextu, konkrétnej činnosti alebo samotnej oblasti ľudského prejavu. Milota Zelinová a Miron Zelina sa zaoberali tvorivosťou a jej aspektmi podrobne. Vyvodili osem znakov tvorivosti, ktorých podstatou je plynulé, pružné, zdokonaľujúce, originálne, kompetentné a zvedavé myslenie s patričnou dávkou imaginácie (Zelinová – Zelina 1997, s. 19). Všetky definície sa však zhodujú v tom, že byť tvorivý sa spája so snahou o novosť a originalitu a tiež užitočnosť. Keď tieto dve zložky spojíme do jedného pojmu – tvorivé kompetencie –, vyplýva nám z toho, že žiaci a žiačky by mali nadobudnúť komplexnú schopnosť realizovať originálne činnosti, navyše také, ktoré im alebo spoločnosti budú v ďalšom živote na úžitok. Keďže sa nachádzame na hodinách literatúry, máme tomu rozumieť, že ide o schopnosť originálne interpretovať i produkovať umelecký text?

Nie sú však takéto ciele nadhodnotené? Kto a kedy bude tieto tvorivé kompetencie na strednej škole rozvíjať? Učiteľ či učiteľka slovenčiny alebo externá lektorka či lektor, napríklad poetka alebo básnik? Možno očakávať, že žiactvo skutočne nadobudne definované tvorivé kompetencie? Sú to, samozrejme, rečnícke otázky a je zrejmé, že takto dokument tvorivé kompetencie neinterpretuje. Ako už bolo uvedené, v tejto oblasti absentuje systematizácia, a keď sa pozrieme na podrobné opísanie týchto kompetencií v iŠVP, zistíme, že v mnohých z nich vlastne absentuje tvorivosť a iné sa zase dotýkajú zručností, ktoré by spadali pod požadované literárne kompetencie, ako je analýza, interpretácia a kritické hodnotenie umeleckého textu. Nižšie uvádzam presné znenie požadovaných tvorivých kompetencií rozpracovaných v tabuľke, v ktorej nájdeme aplikačný kontext, kľúčové kompetencie, predmetové kompetencie a požadovaný optimálny a minimálny výkon:

APLIKAČNÝ KONTEXT: lyrický text, epický text, dramatický text, vecný text			
KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE: používať kognitívne operácie; kriticky myslieť; formulovať a riešiť problémy; tvorivo myslieť; tvoriť, prijať a spracovať informácie; vyhľadávať a sprostredkovať informácie; formulovať svoj názor a argumentovať; vytvárať vlastný hodnotový systém			
Predmetová kompetencia		**Výkon** **Žiak dosiahne požadovaný výkon počas štúdia.**	
		Optimálny	**Minimálny**
IV. **Tvorivé kompetencie**	1. Parafrázovať dej epického a dramatického diela.	1.1 Žiak dokáže prerozprávať príbeh epického alebo dramatického diela, vrátane postmoderne konštruovaného diela.	1.1 Žiak dokáže s pomocou učiteľa prerozprávať príbeh epického alebo dramatického diela.
	2. Transformovať text diela do iného literárneho druhu, formy alebo žánru.	2.1 Žiak dokáže pretransformovať text epického básnického alebo dramatického diela do prózy. 2.2 Žiak dokáže zdramatizovať kratší prozaický alebo epický básnický text, vhodne využiť monológ a dialóg, sformulovať autorské poznámky. Vie využiť vhodné jazykové prostriedky na dosiahnutie dramatického napätia a estetického dojmu.	2.1 Žiak s pomocou učiteľa dokáže text jednoduchého epického básnického alebo dramatického diela pretransformovať do prózy. 2.2 Žiak vie s pomocou učiteľa zdramatizovať časť poviedky s využitím monológu a dialógu.
	3. Vytvoriť básnický text, poviedku, scenár alebo iný kratší umelecký text.	3.1 Žiak vie vytvoriť jednoduchý básnický, prozaický a dramatický text, pričom uplatní svoje literárnoteoretické vedomosti. 3.2 Žiak dokáže vytvoriť krátky dialóg so znakmi absurdnosti – gagmi, slovnými hračkami, nonsensovou štylizáciou a alogickými väzbami v syntaxi a vonkajšej kompozícii. 3.3 Žiak vie vytvoriť kratšiu fantastickú poviedku alebo sci-fi poviedku.	3.1 Žiak vie vytvoriť jednoduchý prozaický a dramatický text. 3.2 Výkon sa neuvádza. 3.3 Výkon sa neuvádza.
	4. Interpretovať literárny text.	4.1 Žiak vie samostatne napísať interpretáciu (obsahujúcu opis, analýzu, syntézu elementov, prípadne hodnotenie) literárneho diela. Pri tvorbe odborného textu sa opiera o primerané literárnovedné zdroje a vie správne uviesť bibliografické odkazy na použité pramene.	4.1 Výkon sa neuvádza.

Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf

Ak by som sa na daný výsek z iŠVP pozrela z pohľadu doposiaľ uvedeného, konštatovala by som, že odhaľuje hlboké nepochopenie podstaty tvorivého písania – a to nielen ako potenciálneho samostatného predmetu, ale aj ako edukačnej metódy, ktorú deklaruje. Hneď prvá požiadavka totiž nesmeruje k rozvoju kreativity, ale spadá pod doménu čítania s porozumením. V skutočnosti ide o základnú čitateľskú gramotnosť, ktorá sa univerzálne vyžaduje naprieč všetkými vyučovacími predmetmi a je štandardne meraná medzinárodnou metodikou PISA.

Požiadavky číslo dva a tri navyše neprimerane stupňujú náročnosť a vykazujú nesprávnu metodickú postupnosť. Prečo dokument žiada najprv transformáciu textu do iného literárneho druhu či žánru a až následne produkciu úplne nového, vlastného diela? V didaktike literatúry je pritom práve transformácia považovaná za omnoho náročnejší proces. Kým pri voľnej tvorbe má žiak plnú autonómiu nad obsahom aj formou, pri pretransformovaní (napríklad básnického diela do prózy) musí najprv dokonale dešifrovať cudzí autorský kód, zachovať jeho sémantické jadro a až potom ho rekonštruovať do nových žánrových mantinelov. Od žiactva tak iŠVP vyžaduje pokročilé intertextuálne operácie skôr, než žiačkam a žiakom umožní zakúsiť elementárnu radosť

z vlastného písania. Okrem toho nie je transformácia (napr. prerobiť epickú báseň do prózy, ako žiada bod 2.1) primárne aktom čistej tvorivosti, ale vysoko racionálnou, analytickou operáciou. Navyše, tento kurikulárny cieľ neberie do úvahy základný fakt o literatúre: forma a obsah sú často v diele neoddeliteľné. Nútiť žiakov a žiačky pretvárať „básnické dielo do prózy" často vedie k tomu, že z básne urobia banálny, plochý obsah. To v nich len utvrdzuje pocit, že poézia je len zbytočne náročná, recepčne neprístupná.

Snaha o naplnenie týchto kritérií prostredníctvom tvorivého písania (čo je v školskej praxi bežný jav) je v priamom metodologickom rozpore s jeho podstatou. Častým dôsledkom je, že zadania sú potom viac matematické než kreatívne. Predstava o básnickom texte sa zužuje na naučené trópy a figúry. Písanie sa mení na snahu o splnenie úlohy, nie na cestu sebarozvoja. Okrem toho sú učitelia a učiteľky prinútení známkovať kreativitu, navyše podľa formálnych kritérií. Požadovať od žiačok a žiakov, aby napísali „básnický text" ako povinnú jazdu bez vnútornej motivácie, vedie len k utvrdzovaniu negatívneho vzťahu k poézii. Podstatou tvorivého písania je pravidlá objavovať a tie už hotové funkčne narúšať, nie ich slepo plniť.

Rovnaké úskalia vidím aj v prípade prozaického textu. Napísať funkčný absurdný text alebo uveriteľnú sci-fi poviedku vyžaduje pokročilé spisovateľské zručnosti. Pre priemerného žiaka či žiačku na bežnej hodine literatúry je to demotivujúca, takmer nesplniteľná úloha. Výsledkom sú neraz len povrchné texty bez hlbšieho zmyslu. Dôraz sa kladie na vedomosti (ak žiactvo vie, že sci-fi sa odohráva vo vesmíre či v ďalekej budúcnosti a pracuje s vedecko-technickými prvkami a pod., snaží sa všetko vsunúť do textu), nie na tvorivosť.

Posledný bod tabuľky sa v plnej miere týka literárnovednej zručnosti. Zaradenie tejto požiadavky pod hlavičku „tvorivosti" jasne dokazuje, že sa v kurikulu vníma tvorivé písanie len ako akékoľvek mechanické produkovanie textu, nie ako umelecká tvorivá aktivita. Akademická esej či odborná interpretácia s bibliografickými odkazmi však vyžadujú diametrálne odlišné kognitívne operácie než básnická tvorba. Táto požiadavka by mala jednoznačne patriť do sekcie čitateľskej gramotnosti, resp. recepčných a interpretačných zručností.

Ak bolo cieľom autorov a autoriek iŠVP rozvíjať literárnu kompetenciu ako predpoklad úspešnej tvorivej aktivity, táto zložka mala byť umiestnená na úplný začiatok tabuľky. V takom prípade by logicky predchádzala samotnej tvorbe: žiactvo by najprv vybrané texty malo spoločne interpretovať, odkrývať ich mechanizmy a až následne by sa mohlo pokúsiť o vlastnú produkciu či transformáciu. Celá tabuľka však ignoruje aj opačnú, rovnako legitímnu didaktickú trajektóriu – totiž že hĺbková interpretácia cudzieho diela môže byť až výsledkom vlastného písania, keď žiaci a žiačky pochopia umelecký kód až vtedy, keď ho sami zakúsia. Namiesto organického prepojenia tvorby a recepcie sa v iŠVP vytvára nesúrodý zoznam úloh, v ktorom písanie vedeckého aparátu mechanicky nasleduje po písaní sci-fi poviedky.

Uvažujem nad tým, ako by bolo možné interpretovať a následne realizovať požiadavky iŠVP tak, aby učiteľom a učiteľkám umožnili použiť úlohy tvorivého písania a nedeformovať jeho podstatu. V prvom rade je tu potrebné vrátiť sa k spojeniu tvorivé kompetencie a definovať ho vzhľadom na školské prostredie. Požiadavka novosti či originality bude v školskom prostredí do značnej miery ovplyvnená skúsenostným rámcom žiactva. Ako upozorňuje Eliášová, „pôjde o subjektívnu novosť a hodnotnosť, vzťahujúcu sa na konkrétneho jedinca a jeho najbližšie okolie“ (2011, s. 57). V starších prácach rozvíjal túto tézu aj Zelina, keď tvrdil, že: „Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet a vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty“ (Zelina 1994, s. 129). Do úvahy sa tu teda berú dovtedajšie skúsenosti, vedomosti a riešenia konkrétnej skupiny žiakov a žiačok (triedy) či osobitne žiaka a žiačky. Eliášová vychádza z názorov R. S. Nickersona, odborníka v oblasti experimentálnej psychológie, ktorý tvrdí, že tvorivé diela nepredstavujú vždy čosi nové, zásadný zlom či objav, ale „odkláňajú sa od prevládajúcich noriem, názorov či interpretácií, a preto sú skôr modifikáciou minulého ako jeho odmietaním“ (Eliášová 2011, s. 58). Tvorivé kompetencie by z toho pohľadu predstavovali nasledovné možnosti (je však potrebné v tabuľke premeniť poradie požiadaviek).

Bod jeden: Prerozprávanie deja prozaického či dramatického diela s porozumením – doplniť básnické dielo, s dôrazom na určenie témy a zásadnej

modality textu pri každom literárnom druhu (žiaci a žiačky by mali vyjadriť svoje emócie, ako na nich text pôsobí, a pokúsiť sa nájsť miesta, kde sa pocity menia, utlmujú, stupňujú, bez toho, aby museli pomenovať konkrétne epické a dramatické kategórie či básnické prostriedky) –, čo predstavuje predstupeň analýzy a interpretácie textu. (zodpovedá bodu 1)

Bod dva: Následná regulovaná interpretácia textu by sa mala realizovať v súlade so snahou o nadobudnutie literárnej kompetencie ako nadstavby čitateľskej kompetencie. (zodpovedá bodom 1 a 4)

Bod tri: Realizácia vlastného textu by mala byť bez klasifikácie. Hodnotenie by malo prebiehať formou spoločnej diskusie, návrhov na zlepšenie, ktoré nabádajú k revízii vlastného textu či opätovnej tvorbe. Využiť možno ponúkané úlohy tvorivého písania spolu so sprievodným výkladom a vysvetlením ich teoretických východísk v druhej časti predkladanej učebnice. (zodpovedá bodu 3)

Dôležité je však pripomenúť, že realizácia vlastného textu na hodine si vyžaduje vystavať aj úplne inú atmosféru. Tvorivé schopnosti sa totiž viažu na dominanciu, nezávislosť, nekonformnosť, sebestačnosť, sebadôveru, entuziazmus a bezstarostnosť (Salbot, Pašková 2009, s. 26), ktoré sú často v kontraste s normatívnosťou výučby. Vhodné je aktivity tvorivého písania nejakým spôsobom oddeliť či ohraničiť – napríklad vyčleniť osobitnú hodinu z týždňa alebo zmeniť miesto (v letných mesiacoch sa môže tvoriť na školskom dvore, v zime sa ponúka knižnica a pod.). Tvorivosť by tu potom zodpovedala snahe funkčne rozrušovať zaužívané stereotypy a podporovala by divergentné myslenie.

Bod štyri: by mohol byť realizovaný práve v rámci takejto hodiny tvorivého písania, ale s vhodne zvoleným textom. Mohlo by ísť napríklad o dopisovanie známeho príbehu, o zmenu záveru, napríklad rozprávky, čím by sa realizovala i medzižánrová transformácia. Ak by predsa učiteľ či učiteľka chceli realizovať druhovú transformáciu, tak odporúčam skôr vybrať prozaický text založený na bohatom dialogickom prejave, ktorý môžu so žiakmi a žiačkami spoločne zdramatizovať. Príklad transformácie básnického textu spolu s objasnením jej teoretických východísk a tvorivých princípov uvádzam v druhej časti učebnice. (zodpovedá bodu 2)

Pozrime sa ešte na štátne vzdelávacie štandardy (ďalej VŠ) pre 3. cyklus základného vzdelávania (nižšie sekundárne vzdelávanie), ktoré by mali predstavovať primárne východisko pre rozvoj tvorivosti žiactva. Procesuálna nestabilita a kontinuálne aktualizácie cieľových dokumentov (MŠVVM SR, 2026) počas koncipovania učebnice však komplikujú ich didaktickú aplikáciu. Kľúčovú analytickú bázu učebnice tvoria *Vzdelávacie štandardy vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 3. cyklus* s poslednou aktualizáciou 24. 6. 2026 a dostupné z: https://www.minedu.sk/40619-sk/podoblast-vyucovania-prveho-jazyka/.

Deklarovaným inovatívnym krokom reformy je zrušenie izolovaného delenia na jazykovú, slohovú a literárnu zložku. Tradičnú triádu nahrádza integrácia učiva do piatich funkčných komponentov: komunikačná interakcia, hovorená produkcia, písaná produkcia, recepcia vecných textov a recepcia umeleckých textov. Pre koncepciu predkladanej učebnice sú dominantné najmä časti *písaná produkcia* a *recepcia umeleckých textov*. Nahradenie pôvodnej „zážitkovej recepcie“ (ktorá figurovala v počiatočnej verzii inovácie) recepciou vecných a umeleckých textov indikuje terminologickú nekonzistentnosť. Eliminácia daného pojmu pravdepodobne reflektuje nejednotnosť v interpretácii a uchopení samotného fenoménu „zážitku“.

Analýza dvanástich cieľov 3. cyklu odhaľuje pretrvávajúcu prítomnosť pôvodného izolovaného delenia na slovenský jazyk, literatúru a sloh. Hoci kurikulárna reforma deklaruje inovatívny odklon smerom k estetickej skúsenosti a rozvoju kreativity, v základných rámcoch cieľových formulácií ostáva tento zámer nerozvinutý. Tvorivosť sa tu redukuje na štandardizovanú produkciu regulovanú pravidlami: „Vytvoriť písaný, obrazovo-písaný a digitálny text s rôznymi komunikačnými zámermi“ (cieľ 3, MŠVVM SR 2026, s. 26). Kreativita je v tomto ponímaní inštrumentalizovaná; nechápe sa ako autonómny proces divergentného myslenia, ale skôr ako pragmatická schopnosť žiactva samostatne vygenerovať očakávaný, normatívne ohraničený výstup. Určitý posun k recepčnej estetike naznačujú ciele zamerané na prácu s umeleckým textom: „Čítať a počúvať rôzne žánre umeleckého textu, nadobudnúť estetickú skúsenosť z ich recepcie. Zdieľať obsahové, emocionálne a hodnotové posolstvá

umeleckého textu vo vlastných tvorivých aktivitách“ (cieľ 9 a 10, MŠVVM SR 2026, s. 26). Ich rozvinutie v častiach: *hovorená produkcia*, *písaná produkcia*, *recepcia vecných textov* a *recepcia umeleckých textov* však tomuto nenasvedčuje.

V časti *písaná produkcia* (MŠVVM SR 2026, s. 30 – 33) limitujú autentickú sebatvorbu žiactva výkonové a obsahové štandardy. Naplnenie komunikačného zámeru podlieha striktnej regulácii formálnych nárokov, slohových postupov a očakávaní adresáta, čomu zodpovedajú aj presadzované metakognitívne procesy pri písaní textu (slová ako efektivita, stanovenie cieľa, dôraz na sledovanie jazykového materiálu a opätovné zdôrazňovanie slohového postupu), ktoré orientujú žiactvo na technokratickú kontrolu prejavu. Tento prístup priamo kontradikuje žiaducim princípom divergentného tvorivého písania. Podobne v časti *recepcia umeleckých textov* štandardy nepracujú s tvorivosťou ako s autonómnym procesom, ale redukujú ju na pasívny výsledok čítania: „Využiť zážitok z textu pri tvorivom sebavyjadrení“ (MŠVVM SR 2026, s. 38). Tento limitujúci prístup umocňuje aj fakt, že z aktualizovanej verzie dokumentu bola vypustená explicitná implementácia techník tvorivého písania.

Obsahový štandard naďalej minimalizuje koncept *čítania s porozumením* na mechanickú identifikáciu kompozičných prvkov a umeleckých obrazných prostriedkov. Následné osobitne vyčlenené *čítanie pre zážitok* sa zameriava primárne na verbalizáciu emócií a názorov, pričom cielené posilňovanie tvorivého potenciálu vlastnou textovou produkciou absentuje. Hoci štandardy podporujú čítanie pre potešenie, a to výberom vlastných kníh, prednesom umeleckej tvorby či návštevou divadelného a filmového predstavenia, ďalšia tvorivá aktivita s možným nadobudnutým estetickým zážitkom sa neuvádza.

Štátny vzdelávací program a vzdelávacie štandardy sú kľúčové dokumenty, ktoré vymedzujú ciele, obsah a výkonové rámce vzdelávania. Hoci ich reálne naplnenie nezávisí od formálnej transformácie do školských programov, ale od potenciálu konkrétnych škôl a učiteľstva, musíme k nim pristupovať s rešpektom. Na roky dopredu totiž určujú smerovanie slovenského školstva. Zhrňujúco možno konštatovať, že autori a autorky kurikulárnej reformy avizovali viacero koncepčných zmien, ktoré sa v novom ŠVP reálne prejavili. Vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* nastal posun:

namiesto tradičného zložkového delenia (jazyk/sloh/literatúra) sa obsah organizuje podľa komunikačných činností (interakcia, produkcia, recepcia). Pri vyučovaní prvého jazyka sa navyše zdôrazňuje recepcia umeleckých textov. Tieto deklarované ciele však zásadnú novosť neprinášajú. Pri recepcii umeleckého textu (pôvodnej zážitkovej recepcii) tvorcovia a tvorkyne reformy neprekročili rámec bežného rozvoja čitateľskej gramotnosti a osvojovania si literárnej zložky. Hoci takéto nastavenie nevylučuje kreativitu na hodinách, záverom však ostáva, že štátne dokumenty definujú tvorivosť pragmaticky – len ako prostriedok na splnenie výkonov.

Na dosiahnutie uvedených cieľov 9 a 10, ktoré sú súčasťou VŠ pre tretí cyklus ZŠ podoblasti slovenský jazyk a literatúra, ako i na splnenie tvorivých kompetencií z iŠVP pre vyššie sekundárne vzdelávanie navrhujem využiť metódy tvorivého písania. Prostredníctvom napodobňovania textu, žánru či štýlu sa žiačky a žiaci približujú k dielu zážitkovo a zvnútra. Tvorivé písanie rozvíja nielen kreativitu, ale i komunikáciu, kritické myslenie a sebareflexiu. Uplatňuje sa nielen v literatúre, ale aj v pedagogike, pomáhajúcich profesiách či komunitnej práci. Učí žiactvo kultivovane myslieť, empaticky komunikovať a riešiť situácie pomocou písaného slova.



II. POETIKA TVORIVÉHO PÍSANIA: OD PODNETU K BÁSNICKÉMU TEXTU

Nasledujúca kapitola predstavuje tvorivé aktivity zamerané na poéziu, ktoré prepájajú poznávanie súčasnej slovenskej literatúry, interpretáciu básnických textov a vlastnú tvorbu. Východiskom jednotlivých úloh sú teoretické poznatky a interpretačné postupy, ktoré umožňujú porozumieť poetike vybraných diel a následne ich tvorivo uplatniť. Pozornosť venujem najmä vývinovým tendenciám slovenskej poézie, jej generačným súvislostiam a poetologickým princípom, ako aj literárnohistorickému kontextu tvorby jednotlivých autorov a autoriek. Súčasťou výkladu je objasňovanie vybraných literárnovedných pojmov, s ktorými sa študenti a študentky stretávajú v predmetoch zameraných na teóriu a dejiny literatúry a ktoré využívajú pri analýze a interpretácii literárnych diel. V kontexte tvorivého písania tieto poznatky prispievajú k hlbšiemu porozumeniu básnickému textu a zároveň podporujú vlastnú tvorbu, či už prostredníctvom vedomého využívania výrazových a kompozičných princípov básne, alebo intuitívneho objavovania rozmanitých možností básnického jazyka.

Teoretický úvod k tvorivej činnosti považujem za neoddeliteľnú súčasť učebného materiálu, ktorý môže poslúžiť nielen študentom a študentkám vysokých škôl, ale aj zabehnutým učiteľom a učiteľkám pri orientácii v problematike súčasnej slovenskej poézie a pri príprave tvorivých aktivít. Jednotlivé podkapitoly však nie sú dôsledne rozdelené na samostatnú teoretickú a praktickú časť. Interpretácii diel, literárnohistorickému kontextualizovaniu tvorby básnikov a poetiek, charakteristike ich poetík a vysvetľovaniu pojmov z teórie literatúry sa venujem aj v priebehu prípravy

jednotlivých aktivít. Nepredstavujú len úvodný informačný rámec, ale priebežne vstupujú do interpretácie básnických textov aj do samotného procesu tvorby. Osobitne dôležité sú interpretačné komentáre k jednotlivým básňam, ktoré vnímam ako významný príspevok k poznávaniu súčasnej poézie a jej premenlivých poetologických charakteristík. Pri jej výklade vychádzam z aktuálnych literárnovedných výskumov, napríklad z klasifikácie súčasnej poézie do štyroch procesuálno-typologických tendencií, ktorú navrhol Jaroslav Šrank vo svojej monografii *Individualizovaná literatúra. Slovenská poézia konca 20. a začiatku 21. storočia z perspektívy nastupujúcich autorov* (2013) a tiež z publikácie *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra začiatku 21. storočia* (2014), ktorá sa zameriava na súčasnú slovenskú prózu a poéziu z pohľadu literárnych vedkýň a vedcov: Karol Csiba, Michal Jareš, Radoslav Passia, Veronika Rácová, Ľubica Schmarcová, Ivana Taranenková. Výklad zároveň dopĺňam interpretačnými sondami do vybraných básnických textov, ktoré nadväzujú na poznatky, ktoré som spracovala vo svojich vedeckých monografiách, odborných štúdiách a recenziách venovaných súčasnej slovenskej poézii. Tieto práce uvádzam spolu s ďalšími relevantnými zdrojmi v odporúčanej literatúre na konci každej podkapitoly.

Podkapitoly majú spoločnú štruktúru, ale ich jednotlivé zložky sa môžu líšiť rozsahom a vzájomným usporiadaním. Výkladová časť a názorné ukážky sa najvýraznejšie prelínajú, pretože nie vždy možno zachovať rovnaký postup od teoretického vymedzenia problému k jeho praktickej aplikácii. V niektorých prípadoch sa k objasneniu literárnovedných pojmov, poetologických javov alebo špecifík tvorby konkrétneho autora či autorky dostávam až v priebehu zadávania a realizácie tvorivých úloh. Takéto usporiadanie vychádza zo snahy vysvetľovať jednotlivé pojmy a princípy v súvislosti s konkrétnymi textami a tvorivými postupmi, nie izolovane od ich praktického využitia. Systematicky pracujem s niekoľkými vzájomne prepojenými prvkami, ktoré sú v texte odlíšené aj graficky. Prvým sú teoretické a interpretačné východiská označené heslom *východiská*. Zahŕňajú výklad základných literárnovedných pojmov, charakteristiku poetologických princípov a interpretáciu textových ukážok. Druhým prvkom je samotné zadanie tvorivej aktivity označené heslom *tvoríme*. Naň nadväzuje *reflexia tvorby*, ktorá prostredníctvom otázok vedie k premýšľaniu o vlastnom texte, použitých tvorivých postupoch a výslednom účinku; podľa povahy úlohy ponúka aj podnety na analýzu a porovnanie vlastného

textu s literárnou predlohou. Nasledujú *kontrolné otázky*, ktorých cieľom je overiť porozumenie získaných vedomostí a schopnosť uvažovať o ich využití pri interpretácii a tvorbe textu. Podkapitoly uzatvára *odporúčaná literatúra* k danej problematike.

Ako bolo uvedené, primárnym cieľom ponúkaných tvorivých aktivít je nielen posilňovať vzťah k sebe samým a rozvíjať tvorivé schopnosti, ale predovšetkým budovať vzťah k básnickému dielu a poézii vo všeobecnosti. Zameranie na súčasnú poéziu vychádza z presvedčenia, že básnický text dokáže tvorivo spracovať rozmanité podnety a že jeho výrazové i interpretačné možnosti nemožno vopred jednoznačne ohraničiť. Jednotlivé príklady tvorivého písania ukazujú, že slová môžu v básnickom kontexte nadobúdať nové významové vrstvy a vstupovať do nečakaných súvislostí. Zmysel sa tak utvára nielen prostredníctvom základného, slovníkového významu slov, ale aj ich kontextu, vzájomných vzťahov, obraznosti a spôsobu, akým sú začlenené do básnickej výstavby.

Predkladané úlohy môžu študenti a študentky vysokých škôl neskôr využiť vo vlastnej pedagogickej praxi, najmä pri práci so žiakmi a žiačkami tretieho cyklu základného vzdelávania a na stredných školách. To však nevylučuje ich uplatnenie v iných vzdelávacích kontextoch, ak sa zadania primerane prispôsobia veku, skúsenostiam a aktuálnym potrebám účastníkov a účastníčok. Všetky úlohy som overovala v práci s rozmanitými vekovými skupinami – od detí na základných školách cez stredoškolské a vysokoškolské študentstvo až po dospelých účastníkov a účastníčky tvorivých workshopov.

Básne, ktoré v učebnici slúžia ako literárne predlohy, vyberám s ohľadom na ich interpretačný potenciál a možnosti využitia v tvorivých aktivitách. Považujem ich za primerané aj pre žiakov a žiačky tretieho cyklu základného vzdelávania; ak niektorá báseň obsahuje pasáže, ktoré by mohli byť pre túto vekovú skupinu menej vhodné, uvádzam namiesto celého textu jeho úryvok. Pri textoch, ktoré by mohli byť pre mladších žiakov a žiačky menej podnetné, navrhujem alternatívu. Zadania tvorivých úloh zostávajú v zásade rovnaké, prispôsobuje sa však rozsah a hĺbka úvodného rozhovoru – od neformálneho rozhovoru o texte až po viacúrovňovú interpretáciu jeho významových a formálnych osobitostí. Vlastná

tvorba tu preto nie je oddelená od čítania a interpretácie, ale vyrastá z nich a zároveň umožňuje overovať, prehlbovať a tvorivo rozvíjať porozumenie básnickému textu. V tejto súvislosti sa stotožňujem s názorom Křivánka, ktorý zdôrazňuje, že „bez schopnosti citlivě a vědoucně vnímat poezii jiných nelze psát na odpovídající úrovni ani poezii vlastní, proto je třeba se věnovat v seminářích tvůrčího psaní poezie stejnou měrou interpretaci vybraných básní jako vlastní tvorbě studentů, neboť to jsou spojité nádoby“ (2002, s. 109).

Učíme sa myslieť asociatívne

Názov podkapitoly je zavádzajúci – my predsa myslíme asociatívne prirodzene a prevažnú väčšinu nášho bytia. Asociatívne myslenie je myšlienkový proces založený na spájaní (asociovaní) jednotlivých predstáv, vnemov, slov alebo zážitkov na základe ich vzájomnej podobnosti, kontrastu či priestorovej a časovej blízkosti (pozri napr. Sternberg 2002). Na rozdiel od prísne logického a lineárneho myslenia prebieha často spontánne, rýchlo a podvedome. Práve preto, že ide často o neuvedomelú činnosť, ukazuje sa náročné v momente, keď ho chceme použiť cielene, a teda naň dopredu upozorníme.

Skutočnosť, že jedna predstava vyvoláva druhú, bola známa už Aristotelovi a viedla k formulácii asociačných zákonov, teda zákonov o vybavovaní si predstáv a ich spájania (Nakonečný 2002, s. 274). Známy je tiež asociačný experiment, ktorý patrí k častým metódam v psychológii, keď oslovený reaguje prvým slovom, ktoré mu na vyslovený podnet napadne. V umeleckej literatúre sa metóda transformovala do prúdu vedomia ako techniky rozprávania veľkých moderných románov. Surrealizmus povýšil asociatívne myslenie na hlavný tvorivý princíp, keď autori a autorky využívali tzv. automatické písanie. V poézii je asociatívnosť základom obraznosti vôbec, keďže snahou básnika či poetky je úmyselne narúšať bežný význam slov a spájať ich do nečakaných kombinácií, čím núti čitateľstvo zapájať vlastnú fantáziu. Na prvý pohľad významovo vzdialené slová však vykazujú vlastnú logiku, ktorú pri analýze básní odkrývame.

Pred akoukoľvek aktivitou tvorivého písania preto odporúčam nasledovné jednoduché cvičenie, ktoré je postavené práve na našej schopnosti asociatívne myslieť. Na prvý pohľad môže pôsobiť ako rozcvička, ale často prináša veľmi podnetné výstupy.

Úlohou žiakov a žiačok je napísať niekoľko viet (neobmedzená dolná ani horná hranica), ktoré sa začínajú vopred určeným slovným spojením a vzhľadom na skupinu vyberieme jeho znenie. Keďže ide o školské prostredie žiactva tretieho cyklu, prípadne žiačky a žiakov stredných škôl, navrhujem napríklad slovo „škola“ v spojení s neplnovýznamovým slovesom „je“. Konkrétne zadanie naformulujem takto: „**Napíšte niekoľko viet (neobmedzená dolná ani horná hranica), ktoré sa začínajú slovným spojením *Škola je...***“ Nasleduje automatický prúd myšlienok viažuci sa na jednu tému.



Túto metódu žiaci a žiačky poznajú, keďže na rôznych predmetoch využívajú tzv. brainstorming. Hlavným rozdielom je však to, že brainstorming je racionálne ukotvený a pragmaticky orientovaný, keďže učiteľ či učiteľka majú jasne definovaný cieľ. Smeruje od chaosu k finálnemu, prakticky použiteľnému nápadu. Väčšinou sa využíva pri vstupe do novej učebnej problematiky, napríklad v evokačnej fáze. Vyučujúce a vyučujúci začínajú novú tému a potrebujú zistiť, čo o nej žiactvo už vie (tzv. prekoncepty), a naladiť tak triedu na nasledovné učivo. Často ide o abstraktné pojmy, ktoré sa takto bližšie pokúšajú uchopiť. Vo väčšine prípadov sa brainstorming realizuje ako skupinová práca, ktorá si nekladie za cieľ odhaliť individuálne dispozície žiakov a žiačok.

Pri tvorivom písaní sledujeme práve opačný cieľ – smerujeme k nejednoznačnosti, snahe vyjadriť emóciu, k oslobodeniu od racionálneho myslenia, k jedinečnosti a originálnosti. Hoci sa takýmto spôsobom vzdávame „naučenej“ logiky, neznamená to, že nemôžeme rozmýšľať. Práve naopak, v danej aktivite môžeme dokonca využiť brainstorming ako predstupeň tvorby. Niektorí žiaci a žiačky si najprv napíšu konkrétne situácie, ktoré sa im s témou spájajú, napríklad mená, predmety, pričom ich nabádame, aby si zaznamenali aj farby, tvary, pocity s nimi spojené. Väčšina žiactva ale začne písať okamžite. Samozrejme, cieľom je, aby text aj umelecky tvarovali. Môžeme navrhnúť, aby sa snažili vyberať aj o bizarné nápady, čosi z ich každodenného prežívania, a tiež, aby striedali pozitívne i negatívne aspekty, neupínali sa na jeden smer.

Najčastejšie im prečítam niekoľko príkladov tejto aktivity alebo si najprv nahlas povieme (spontánne vykríkneme) prvé vety spoločne. Väčšinou vyberám také príklady, v ktorých sa nerešpektuje jazyková norma, aby pochopili, že nie sú ničím zväzovaní. Ak by predsa len prevládala bariéra pri písaní, navrhnem im, že prvú báseň vytvoríme spoločne a zapíšeme si ju na tabuľu ako inšpiráciu. Napríklad:

Škola je[5] *lepkavá žuvačka pod lavicou.*

Škola je kreslenie kamoškám na ruky.

Škola je nezmyslené presádzanie.

Škola je každú prestávku vytopená trieda.

Škola je „dáš odpísať"?

Škola je moja Jana, ktorá je ale aj Tamarina.

Škola je hypnotizovanie hodín nad tabuľou.

Škola je ohováranie učiteľov s inými učiteľmi.

Škola je roztrhnutá žalúzia v tvare matikárkinho obočia.

Škola je sloh, ktorý nemá konca.

atď.

Vyzývam ich, aby vychádzali z vlastného autentického prežívania. Zároveň opakujem, že nejde o slohový postup opisu školy ani jej súčastí, takže môžu pokojne používať slová, ktoré sú blízke len im, a odkazovať aj na situácie, ktoré nikto iný nepochopí. Pre učiteľku či učiteľa predstavuje táto aktivita efektívny nástroj na pedagogickú diagnostiku triedneho kolektívu. Úprimné reflexie žiakov a žiačok v texte umožňujú odhaliť ich záujmy, sociálne väzby, ako aj skryté problémy či prekážky, s ktorými sa stretávajú. Po napísaní textov si ich prečítame a bezprostredne na ne reagujeme. Prezentácia vlastných textov prebieha, samozrejme, na báze dobrovoľnosti, pričom rešpektujeme rozhodnutie tých, ktorí sa do čítania zapojiť nechcú. Zo skúsenosti však musím povedať, že táto aktivita nebýva z hľadiska zdieľania problematická. Naopak, žiaci či žiačky často sami iniciatívne prejavujú

5 Príklady uvádzam bez autorstva, keďže ide o koláž viet utvorenú ad hoc z rozmanitých workshopov.

záujem prečítať svoje riadky pred kolektívom čo najskôr. Väčšinou je čítanie sprevádzané smiechom a úprimným pritakávaním zo strany spolužiakov a spolužiačok, prípadne dopĺňaním podrobností k fragmentom spomienok a pozorovaní. Ako mentorka ich ďalej nabádam text preškrtať a ponechať len tie najlepšie a najoriginálnejšie či najviac autentické vety (v skutočnosti často prvé verše). Zároveň im ukážem, že je možné ich aj rytmicky tvarovať a niektoré slová zamieňame, vety skracujeme a predlžujeme, aby sa dynamicky striedali, alebo do pozadia skúšame púšťať hip-hopový rytmus.

Príklad so školou sa rovnako hodí pre mladších aj starších žiakov a žiačky (dokonca aj dospelí si veľmi radi zaspomínajú na školu takýmto asociatívnym spôsobom). Pojem „škola" ale možno zamieňať podľa potreby. Na strednej škole by bolo možné nahradiť školu aj viac abstraktnými slovami. Ak ale chceme využiť aktivitu ako prienik k poézii, potom odporúčam zvoliť frekventovaný básnický motív, ktorý je už sám osebe zaťažený rozmanitými asociáciami. Najlepšie je vybrať čosi konkrétne, aby žiaci a žiačky postupovali od jasného k nejasnému, tušenému, pocitovému.

Vhodné motívy sú napríklad „rieka", „dážď" alebo iné odkazy na prírodné elementy, ktorých básnické spracovanie môžeme ukázať na konkrétnych textoch. Keď vyberieme dobrý motív, dokážeme prepojiť viaceré literárne obdobia i autorské poetiky. Napríklad jednoduchý motív stola tiež dokáže okolo seba utvoriť silné asociačné sféry. Najprv sa ich opýtam, čo pre nich tento predmet – stôl – znamená. Vyzvem ich, aby zapojili zmysly – niekto bude asociovať k vôni koláča starej mamy, iný zase ku gumenému obrusu z jedálne, objavia sa slová ako domov, rodina, rozhovor, neporiadok, hádky, možno vianočná či dokonca posledná večera a pod. Následne si prečítame a interpretujeme niekoľko ukážok zo slovenskej poézie, v ktorých sa toto slovo objavuje v rôznych kontextoch.



Prvá báseň je od Milana Rúfusa, ktorý tento motív využíval vo svojej tvorbe frekventovane. Vystihuje jeho poetiku pravdy a pokory, úcty k životu: „*Položiť na stôl presné ako chlieb / alebo voda. Alebo / medzi dva prsty soli. / To je báseň.*" – takto znie prvá strofa jeho programovej básne s výstižným názvom *Čo je báseň?* Vybraná ukážka *Stôl chudobných* je tiež emblémová,

vystihuje atmosféru rovnomennej zbierky. Stôl je tu ústredný symbol posvätnej rodinnej súdržnosti a hlbokej pokory pred darmi unavenej zeme (v básni sa antropomorfizuje do postavy matky). Hoci je okolo neho tesno a jedlo sa prijíma s tichým rešpektom a vďakou, stáva sa oltárom každodenného ľudského zápasu o prežitie. Rúfus tak prostredníctvom motívu stola oslavuje morálnu čistotu a silu chudobných, ich spätosť s prírodou a tiež akceptáciu svojho údelu.

Stôl chudobných

Priveľa nás je pri stole.
Iba bokom
sedávame a pravou rukou k mise.

Pri jedle mlčíme.
Len čeľuste
pracujú ako krosná: zúrivo
drhneme zem, jej mocné mláďatá.

A ona chudera už nemá viac,
čo by dala.
Z jej úzkych cecíčkov
vyteká slaná voda a kde-tu kvapka mlieka.
Pod ostrým pluhom ostro zanarieka.

No ten, čo za ním chodí, nemá strach.
Vie, že jej iba siahol na kobylku.
Že zatíchne a ku vtáčiemu trilku
natiahne strunu.
Že tu od náreku
schodíček nízky vedie ku spevu.

Chudobná moja.
Z jej strakatého odevu
sa smejú pipíšky.

(Rúfus 2009, s. 210 – 211)

Nie je potrebné pristavovať sa pri každom verši osobitne; na ilustráciu interpretačného postupu postačí venovať pozornosť niekoľkým výrazným miestam, napríklad prvej strofe. Prvé dva verše naznačujú priestorovú stiesnenosť chudobnej rodiny: jej členovia sedia pri stole aj bokom, len aby sa všetci zmestili k spoločnému jedlu. Tento obraz nepriamo vyjadruje pokoru, prijatie vlastného položenia a ochotu ustúpiť druhému. Dôraz na pravú ruku môže odkazovať na kresťanský zvyk – pravá ruka je tou, ktorou sa človek prežehnáva pred jedlom a ktorou sa prijíma dar od Boha. Ľavá ruka bola historicky považovaná za „nečistú", nesmela sa vkladať do spoločnej misy. Do obrazu spoločného jedenia sa tak vnáša spomínaná rituálnosť, posvätnosť. Samotné spojenie „k mise" (v jednotnom čísle) odkazuje na starodávny zvyk, keď celá rodina jedla z jednej spoločnej nádoby uprostred stola, čo neodkazuje len na chudobu, ale kladie dôraz na predstavu rovnosti všetkých okolo stola.

K takejto interpretácii sa však nedostávame iba prostredníctvom identifikovania motívov a ich pomenovania. Význam básnického textu sa utvára aj v procese jeho recepcie, keď čitateľ či čitateľka prepája jednotlivé jazykové podnety, vlastné vedomosti, skúsenosti a asociácie. Dekódovanie básnického textu sa v tomto ohľade odlišuje od čítania textov, ktorých význam sa opiera predovšetkým o priamu a jednoznačnú výpoveď. V poézii môžu byť slová a obrazy významovo otvorené, pričom ich zmysel sa nevyčerpáva doslovným pomenovaním skutočnosti. Práve pokus napísať vlastnú báseň na zvolený motív nám môže pomôcť uvedomiť si, aké významové možnosti slová ponúkajú a ako sa pri čítaní (umeleckého textu) aj písaní rozhodujeme, ktoré z nich rozvíjame. Valér Mikula v súvislosti s modernou poéziou, ktorá uprednostňuje obrazovú zložku pred versifikačnou, vysvetľuje, že básnická výpoveď môže byť „syntakticky i lexikálne korektná, no je ‚nekorektná' významovo" (Mikula 1987, s. 45). Takáto výpoveď nemusí byť chybná v jazykovom zmysle; jej nezvyčajnosť spočíva v tom, že významové vzťahy medzi slovami nemožno uspokojivo vysvetliť iba ich doslovným čítaním. Čitateľ či čitateľka je preto nútený či nútená hľadať ďalšie súvislosti a zapájať vlastné intelektuálne aj citové schopnosti. Mikula túto aktivitu nazýva „konotačná" (1987, s. 49), pretože súvisí s prechodom „k tzv. jazyku druhého stupňa" (1987, s. 50). Básnický jazyk tak čitateľa či čitateľku vedie od prvotného, doslovného významu k ďalším významovým vrstvám, ktoré sa utvárajú v procese čítania prostredníctvom vzájomného pôsobenia rozmanitých asociácií. Tie môžu vychádzať z osobných skúseností a emocionálneho

prežívania, ale aj z kultúrnych, historických či iných súvislostí, pričom sa navzájom prelínajú a nadobúdajú individuálnu podobu.

Tento proces Mikula približuje na príklade veršov z Rúfusovej básne *Matky* zo zbierky *Zvony*: „*Po strmých schodoch do neba / stúpajú matky. Jednou rukou v chlebe*“ (Rúfus 2009, s. 173). Na prvý pohľad je obraz nezvyčajný, pretože spojenie „jednou rukou v chlebe“ sa nedá bez ťažkostí pochopiť doslovne. Ako vysvetľuje Mikula, „Doslovné chápanie tu nedáva nijaký zmysel, aspoň nie zmysel vážny. Až keď slovo chlieb nahradíme slovom cesto, dostaneme uspokojivý denotát“ (1987, s. 57). Takáto náhrada nám umožňuje predstaviť si konkrétny úkon, napríklad miesenie cesta. Nevysvetľuje však celú významovú silu pôvodného obrazu. Práve voľba slova *chlieb* namiesto slova *cesto* otvára ďalšie asociácie a nasmerúva čitateľovu pozornosť za hranice doslovného významu. Mikula ďalej ozrejmuje, že slovo *chlieb* „anticipuje celý tento prehodnocovací proces a dostatočne presne ho i riadi“ (1987, s. 57). Chlieb totiž neoznačuje iba výsledok práce, ale môže symbolizovať aj obživu, starostlivosť, námahu, odmenu či dar. V spojení s obrazmi matky a neba nadobúdajú tieto asociácie ďalší rozmer: práca matky sa ukazuje ako neúnavná činnosť, ktorá zabezpečuje živobytie a zachovanie života. Autor štúdie zároveň upozorňuje na syntaktickú podobnosť obrazu s frazeologickým spojením „jednou nohou v hrobe“, ktorá podporuje jeho významovú mnohoznačnosť (Mikula 1987, s. 57). Význam obrazu sa teda neuzatvára do jedného presného vysvetlenia, ale rozvíja sa prostredníctvom konotácií, ktoré text aktivizuje v čitateľskom vedomí. Slovo *chlieb* navyše vyvoláva zmyslové predstavy – vôňu, chuť či hmatovú skúsenosť – a môže v sebe niesť historické aj náboženské významy.

Konotačná aktivita pritom neznamená, že interpretácia môže byť ľubovoľná. Čitateľské asociácie sa opierajú o konkrétne slová, obrazy a vzťahy v básni, ako aj o kultúrne a literárne súvislosti, ktoré umožňujú jednotlivé významy zdôvodniť. Básnický text síce poskytuje priestor na rozmanité interpretácie, tie však musia zostať v kontakte s jeho jazykovou a obrazovou výstavbou. Práve v napätí medzi tým, čo text priamo pomenúva, a tým, čo prostredníctvom svojich obrazov naznačuje, vzniká priestor na aktívnu čitateľskú spoluúčasť. Čitateľ či čitateľka význam básne nielen prijíma, ale zároveň sa podieľa na jeho utváraní.

Podobným spôsobom možno uvažovať aj pri tvorbe vlastnej básne na motív stola. Rúfusov *Stôl chudobných* aktivizuje celý okruh konotácií, ktoré sa spájajú s rodinnou súdržnosťou, každodennou prácou, nedostatkom, vzájomnou úctou a pokorou pred darmi prírody. Stôl však môže vyvolávať aj ďalšie asociácie: môže byť miestom spoločného jedla a rozhovorov, rodinných stretnutí, konfliktov či samoty; môže pripomínať pracovný priestor, miesto učenia, rokovania alebo rituálneho úkonu. Konkrétne významy sa menia podľa skúseností človeka, jeho kultúrneho zázemia a situácie, v ktorej sa motív objaví. Pri tvorbe básne si preto pisateľ či pisateľka môže položiť otázku, ktorú z významových možností chce rozvíjať a akým spôsobom ju pretvorí na básnický obraz.

Druhý príklad je od Braňa Hochela, ktorý vstúpil do literatúry v 70. rokoch 20. storočia a predstavuje civilnú lyriku, ktorá často vychádza z ironického pohľadu na každodennosť. Oproti emočne zaťaženému stolu chudobných stroho opisuje pracovný stôl. Básnik vymenováva predmety, ktoré na ňom ležia civilne a bez snahy o obraznosť, žánrovo sa text podobá pracovnému opisu. Stôl je tu predmet v domácnosti, pracovným, ale i tvorivým nástrojom. Čítame však báseň, a preto jednotlivé veci na stole nadobúdajú i podvojnú platnosť. Opäť je potrebné vyvinúť konotačnú aktivitu. Následne ich môžeme prečítať ako jeden deň v živote básnika – čo naznačuje aj dátum v jej názve. Potom by bol nasledovný výpočet aj obrazom osamotenosti lyrického hrdinu, jeho tvorivej krízy („*dve verzie*“ básne) či procesu tvorby, ktorý tu takto sebaironicky glosuje – „*pokrčený koncept čohosi (samé kvetinky)*“.

STÔL 27. I.

Televízia č. 5
Štartky a zápalky
Báseň Čo deti vedia (dve verzie)
Pokrčený koncept čohosi (samé kvetinky) Pohár od kávy
Guma
Popolník
Kalendár
Popolník

Ceruzky
Písací stroj
Papier do stroja
Lampa
Pohár s perami
(Hochel 1987, s. 9)

Vhodnou básňou je tiež *Konštrukcia stola* z debutu *Vyrovnávanie pamäte* (2025) výtvarníčky Mary Ohman. Báseň využíva motív spoločného stola ako chladné, konfliktné dejisko odcudzenia a vyhasínajúceho partnerského vzťahu. Na rozdiel od Rúfusovho posvätného oltára rodiny sa tu stôl mení na bojisko plné nevypovedaného napätia, kde sa samotné jedlo stáva metaforou pre ťažko stráviteľné emócie a tvrdé slová. Dusná atmosféra pri spoločnej večeri postupne graduje až do bodu nezvratného výbuchu a definitívneho odchodu oboch aktérov od spoločného stola – a teda spoločného priestoru, vzťahu, života (Urbanová Šimková 2026). Pri dostatočnom čase možno v tejto súvislosti spomenúť tiež báseň *Jablko* od Miroslava Válka, ktorá sa často vyskytuje aj v učebniciach literatúry. Rovnako ide o vzťahovú báseň, v ktorej zohráva interiér a jeho komponenty (stôl, skriňa, dvere) dôležitú úlohu („*Neprestávala prosiť, prišla ku stolu, / plakala. / Pozerala na mňa, utierala jablko, / plakala. / Až som jej povedal: Polož to jablko a choď!*“, Válek 2005, s. 69 – 70).

Konštrukcia stola

Večer na mňa zazeráš
spoza perkeltu.
Vysielam ti aktuálne emócie.

Moje slová,
tvrdé ako vajíčkové halušky,
nedokážeš prehltnúť.
Sústredene prežúvaš,
meníš jedlo na blato.

Pri stole je vzduch hustý
ako vo vysušenom senníku.
Stačí iskra
a nastane výbuch.

Odchádzaš od spoločnej večere.
Odchádzam od spoločného stola.

(Ohman 2025)

Posledná ukážka je od Michala Habaja a predstavuje typ angažovanej lyriky, ktorá kritizuje súčasnú dobu, ale nie mentorsky, práve naopak, sám lyrický subjekt je súčasťou (vyznávačom) tohto životného štýlu. Považujem za dôležité pristaviť sa však najprv pri samotnom pojme angažovaná poézia, ktorý dlhodobo vyvolával v slovenskom literárnom kontexte najmä negatívne asociácie. Súvisí to s jeho historickým zaťažením, keď sa angažovanosť v literatúre často spájala s ideologickými požiadavkami a straníckou propagandou. Takéto chápanie pojmu však zužuje jeho význam a prehliada možnosti literatúry kriticky reagovať na spoločenskú realitu bez toho, aby sa stala nástrojom ideológie.

O redefiníciu pojmu angažovanej poézie sa v českom literárnovednom prostredí pokúsil Karel Piorecký, ktorý nadväzuje aj na úvahy Theodora W. Adorna o vzťahu angažovanosti a propagandy. Za podstatný rozdiel považuje práve mieru významovej otvorenosti: kým angažovaná literatúra ponecháva priestor na interpretáciu a utváranie vlastných postojov, strata tejto mnohoznačnosti môže viesť k ideologickej jednoznačnosti. Piorecký zdôrazňuje, že „angažovaná poezie se neredukuje na sdělování idejí, ale inspiruje k jejich vytváření nebo k zaujímání postojů k sociálním skutečnostem, na které ukazuje a podněcuje k diskusi“ (Piorecký 2012, s. 28). Angažovanosť teda nemusí spočívať v predkladaní hotových odpovedí či v jednoznačnom formulovaní stanoviska. Môže sa prejavovať aj výberom témy, spôsobom jej umeleckého spracovania a vytváraním priestoru na kritické premýšľanie o spoločenských javoch. V súčasnej poézii sa tento prístup uplatňuje napríklad pri tematizovaní sociálnych nerovností, konzumu, politických a kultúrnych konfliktov či premien medziľudských vzťahov.

Smartfón na nedeľnom stole

Smartfón na nedeľnom stole.
Je prestreté.
Z podzemia vyliezajú pavúky.
Chcú tvoju Krásu.
Volajú sa Pýcha, Závisť a Chamtivosť.
Sieť, ktorú tkajú, je pevná.
Ako náš obchodný vzťah.
V skutočnosti nás vlastnia.
Ešte o tom nevieš.
Ešte snívaš o Sláve.
O speňažení Krásy.
O realizácii.
[...]
Ale teraz: smartfón na nedeľnom stole.
Je prestreté.
Už dávno ťa majú.
Ešte si len v škole učila sa počítať,
už vtedy tvoja jemne odutá spodná pera
a vystupujúce lícne kosti a hlboké mandľové oči
tvorili tvoj výnimočný osud.
Je prestreté.
Zo smartfónu svieti tvoja tvár.
[...]
Svet je ťa plný.
Usmievaš sa.
Prechádzaš po móle, fotoaparáty cvakajú.
Blesky blýskajú.
Tvoje oči skenujú obecenstvo.
Naše tváre sa ukladajú do tvojej hlavy,
kde sa im priradia mená a menám účty v bankách.
Vyberieš si spoľahlivého partnera,

čo vlastní pol Londýna.
Ale teraz: je prestreté.
Smartfón na nedeľnom stole.
Nevolá.
Nepíše.
Nezdieľa.
Nelajkuje.
Je?
Mám chuť sa k tebe nahnúť
a šepkať ti do ucha: láska.
Nebudeš jesť?
Nie si hladná?
Odfoť sa a pošli svoju fotku do sveta.
Tam niekde čaká niečo.
Delí ťa od toho jedno kliknutie.
Pavúky už vyliezajú.
Volajú sa Pýcha, Závisť a Chamtivosť.
Nakŕm ich svojou Krásou.
Daj im jesť.
Sú hladní.
Budú ti šepkať do ucha: láska.
A predajú ťa za jediný pohľad.
Za jediný úsmev.
Za jediné áno.
Buď komoditou, buď komoditou, láska,
nech už nikdy nie si sama,
so smartfónom na nedeľnom stole.
[...]
Ale teraz: je prestreté.
Smartfón na nedeľnom stole.
Chlieb náš každodenný.

(Habaj 2025, s. 16 – 18)

Habajova báseň *Smartfón na nedeľnom stole* je ukážkou takejto kritickej reflexie súčasnosti. Autor tematizuje konzumný spôsob života, túžbu po uznaní a komercializáciu ľudskej identity v prostredí digitálnych médií. Nerobí to však prostredníctvom jednoznačného moralizovania. Kritizovaný svet predstavuje cez jeho vlastný jazyk a hodnoty, pričom irónia umožňuje odhaľovať rozpory medzi tým, čo tento svet sľubuje, a tým, čo v skutočnosti prináša. Výrazným príkladom je opakované oslovenie „láska", ktoré sa v závere básne spája s príkazom *„Buď komoditou"*. Citovo blízke oslovenie sa tak dostáva do napätia s jazykom trhu, v ktorom sa človek mení na tovar a jeho hodnota sa odvíja od pozornosti, ktorú dokáže vzbudiť. Lyrický subjekt pritom nestojí celkom mimo kritizovanej reality: jeho slová odhaľujú nebezpečenstvo digitálneho sveta, no zároveň ukazujú, ako ľahko sa jeho hodnoty môžu stať súčasťou každodenného uvažovania a komunikácie.

Pri interpretácii básne je dôležité všímať si aj spôsob, akým autor pracuje s motívom stola. V porovnaní s Rúfusovým *Stolom chudobných*, v ktorom spoločné stolovanie nadobúda až posvätný rozmer a vyjadruje rodinnú súdržnosť, úctu a pokoru, Habajov stôl predstavuje priestor narušenej intimity. Je prestreté, no namiesto spoločného jedla a rozhovoru sa do centra pozornosti dostáva smartfón. Opakovaný verš *„Smartfón na nedeľnom stole"* zdôrazňuje prítomnosť technológie v priestore tradične spojenom s rodinným rituálom, zatiaľ čo krátke vety *„Nevolá. / Nepíše. / Nezdieľa. / Nelajkuje."* vytvárajú obraz komunikácie redukovanej na digitálne úkony. Otázka *„Je?"* následne otvára širší problém: čo zostáva z ľudskej prítomnosti a vzájomného vzťahu, keď sa kontakt s druhými čoraz viac sprostredkúva obrazovkou a potvrdzuje reakciami virtuálneho publika?

Významovú rovinu básne ďalej rozvíja motív pavúkov, ktorí sa volajú *„Pýcha, Závisť a Chamtivosť"*. Ich sieť možno čítať ako obraz systému, ktorý človeka postupne vťahuje do závislosti od pozornosti, úspechu a spoločenského uznania. Krása sa v tomto prostredí stáva prostriedkom na získavanie popularity a napokon aj ekonomického zisku. Kritika konzumu sa tak prepája s otázkou, do akej miery sa osobná identita utvára pod tlakom predstáv o úspechu a viditeľnosti. Drsná záverečná alúzia na modlitbu Otčenáš – *„Chlieb náš každodenný"* – zároveň nadväzuje na tradičnú symboliku chleba ako základnej obživy z Rúfusovej básne. V kontexte Habajovho textu ale nadobúda

ironický význam: smartfón sa stáva každodennou súčasťou života, od ktorej človek očakáva naplnenie svojich potrieb, hoci ho zároveň môže vzďaľovať od bezprostredného kontaktu s druhými.

V porovnaní s Rúfusovou básňou sa tak ukazuje premena významu nielen samotného stola, ale najmä toho, čo sa pri ňom odohráva. Kým u Rúfusa spoločné stolovanie napriek chudobe potvrdzuje spolupatričnosť a úctu k životu, u Habaja sa prestretý stôl stáva miestom odcudzenia, na ktorom technológia sprostredkúva kontakt so svetom, no zároveň zvýrazňuje osamelosť človeka. Kontrast oboch básní možno využiť na uvažovanie o tom, ako literatúra prostredníctvom jedného motívu sprítomňuje odlišné hodnotové postoje a ako sa jeho význam mení v závislosti od historického, kultúrneho a poetického kontextu.

Z hľadiska súčasnej slovenskej poézie je podnetné aj ocenenie zbierky *Poézia*. *Torzo*, z ktorej Habajova báseň pochádza, cenou Zlatá vlna za rok 2025. Laudácio poroty vyzdvihlo okrem experimentovania s jazykom, výrazom a identitou aj význam irónie v básnikovej tvorbe. Zbierku charakterizovalo ako „surovú výpoveď o spoločnosti, v ktorej sa strach, izolácia a odcudzenie prekrývajú pohľadmi upretými na obrazovky smartfónov, ktoré postupne formujú našu identitu. Hľadá spôsoby, ako z trosiek postkapitalistického, konzumného, technologického a neustálymi podnetmi preťaženého sveta poskladať novú podobu človeka a nájsť zmysel v chaotickej a fragmentarizovanej súčasnosti.“ (Debnár, Mura a Turi Nagyová 2026)

Ponúknuté hodnotenie možno vnímať ako ďalší interpretačný podnet, nie však ako jediný záväzný výklad básne. Aj pre budúcich učiteľov a učiteľky literatúry je dôležité vedieť pracovať s takýmito odbornými reflexiami: konfrontovať ich s vlastným čítaním textu, identifikovať argumenty, o ktoré sa opierajú, a posudzovať, do akej miery ich podporuje samotná básnická výpoveď.

Habajova báseň zároveň ukazuje, že angažovaná poézia nemusí čitateľovi či čitateľke podávať hotový návod na správne konanie. Jej účinok spočíva aj v tom, že zneisťuje zaužívané predstavy, odhaľuje rozpory a vyvoláva otázky o vlastnom podiele na kritizovanej realite. Práve táto vlastnosť z nej robí podnetný materiál na literárnu edukáciu: umožňuje prepájať interpretáciu básnických prostriedkov s kritickým

uvažovaním o aktuálnych spoločenských problémoch a zároveň rozvíjať schopnosť argumentovať, formulovať vlastné stanoviská a konfrontovať ich s inými interpretáciami.

Takýmto spôsobom môžeme predstaviť viaceré polohy slovenskej poézie a ozrejmiť tiež problematiku básnickej obraznosti. V tomto prípade sme sa posunuli od Milana Rúfusa k súčasnej tvorbe. Po prečítaní ich vyzvem, aby skúsili napísať svoju báseň o stole založenú na vlastných asociáciách. Ak nevedia, ako začať, môžu opäť nasledovať vzor: „**Stôl je...**“ Uvádzam aspoň niekoľko samostatných veršov, ktoré pri aktivite vznikli – niektoré sa dokonca priblížili k aforizmom:



Stôl je, keď mlčíme v kruhu.

Stôl priťahuje rozhovory.

Stôl môžem udrieť dnom pohára.

Stôl absorbuje spomienky generácií.

Stôl je teplý koláč mojej starej mamy, ktorý nesmieme jesť hneď.



1. Ktorá z predstavených básní alebo poetík vám bola pri vlastnej tvorbe najbližšia? Čím vás oslovila a ktoré jej vlastnosti ste sa rozhodli uplatniť vo svojom texte?

2. Ak ste vychádzali z motívu stola, aký význam ste mu prisúdili? Približuje sa vášmu chápaniu viac Rúfusovo stvárnenie stola ako priestoru rodinnej súdržnosti

a pokory či civilné zachytenie každodennosti podľa vzoru Ohman a Hochela, alebo Habajovo kritické a ironické stvárnenie súčasného života? Svoje rozhodnutie zdôvodnite konkrétnymi vlastnosťami vzniknutého textu.

3. Ako ste pri tvorbe pracovali so zvoleným motívom? Vychádzali ste predovšetkým z jeho doslovného významu, z osobných asociácií alebo ste sa usilovali rozvinúť jeho obrazný potenciál?

4. Ktoré významové asociácie ste sa rozhodli vo svojom texte rozvíjať a ktoré ste, naopak, potlačili alebo vynechali? Čo ovplyvnilo váš výber?

5. V čom sa váš text podobá na vybranú literárnu predlohu a v čom sa od nej odlišuje? Ktoré jej jazykové, kompozičné alebo významové princípy ste prevzali, transformovali či zámerne narušili?

6. Do akej miery ste pri písaní vychádzali z vedomého zámeru a do akej miery vznikali obrazy a významy spontánne? Zmenilo sa vaše chápanie vlastného textu počas jeho následnej reflexie?

7. Ponecháva váš text priestor na rozmanité interpretácie?

8. Ktoré miesto vo vlastnej básni považujete za významovo najotvorenejšie? Aké rôzne interpretácie by mohlo vyvolať u čitateľov a čitateliek s odlišnými skúsenosťami?

9. Čo vám vlastná tvorba umožnila uvedomiť si o fungovaní básnického jazyka a o interpretácii literárneho textu? Zmenil sa počas tvorivého procesu váš pohľad na niektorú z analyzovaných básní?



1. Čo označuje Valér Mikula pojmom „konotačná aktivita“ a ako súvisí s prechodom k takzvanému jazyku druhého stupňa?

2. Prečo je v interpretácii veršov z Rúfusovej básne *Matky* dôležitá voľba slova chlieb namiesto slova cesto? Aké významové vrstvy a asociácie sa prostredníctvom tohto slova otvárajú?

3. Ako sa mení význam motívu stola v básňach Milana Rúfusa, Braňa Hochela, Mary Ohman a Michala Habaja? Charakterizujte odlišné významové a poetické funkcie tohto motívu v jednotlivých textoch.

4. Čím sa vyznačuje angažovaná poézia a prečo môže byť tento pojem v slovenskom literárnom kontexte historicky zaťažený? V čom spočíva rozdiel medzi literárnou angažovanosťou a propagandou?

5. Ktoré spoločenské javy kriticky reflektuje Habajova báseň *Smartfón na nedeľnom stole*? Ako sa na vytváraní kritického významu podieľajú irónia, opakovanie, motív pavúkov a záverečná alúzia na modlitbu Otčenáš?

6. Ako možno charakterizovať vzťah medzi literárnou predlohou a vlastnou tvorbou? Vysvetlite, prečo môže napodobňovanie poetických princípov slúžiť na ich pochopenie a ako možno tieto princípy pri vlastnej tvorbe transformovať alebo zámerne narúšať.



DEBNÁR, M. – MURA, A. – TURI NAGYOVÁ, L. 2026. Laudácio k oceneniu zbierky *Poézia*. *Torzo* cenou Zlatá vlna 2026 [online]. In: *Knihy na dosah*. Dostupné z: https://knihynadosah.sk/laureatom-zlatej-vlny-2026-je-michal-habaj/

MIKUKA, V. 1987. *Hľadanie systému obraznosti*. Bratislava: Smena.

PIORECKÝ, K. 2012. Angažovaná poezie: souřadnice pojmu [online]. In: *Psí víno*, roč. 16, č. 59/60, s. 28. Dostupné z: https://www.psivino.cz/dudek/wp-content/uploads/e-PV59_60.pdf

URBANOVÁ ŠIMKOVÁ, E. 2026. Nechceme mainstream! Slovenská poézia v roku 2025 [online]. In: *Knižná revue*, roč. XXXVI, č. 7 – 8. Dostupné z: https://www.litcentrum.sk/clanok/nechceme-mainstream

URBANOVÁ ŠIMKOVÁ, E. 2026. *Krajina kníh: Súčasná slovenská angažovaná poézia* [online]. Bratislava: Slovenský rozhlas a televízia. Dostupné z: https://audio.stvr.sk/epizoda/krajina-knih-2942026-1730

ZAMBOR, J. 2005. *Interpretácia a poetika. O poézii slovenských básnikov 20. storočia.* Bratislava: Asociácia organizácií spisovateľov Slovenska.

Žáner haiku a možnosti poetickej skratky

Haiku som do súboru tvorivých aktivít zaradila ako príklad žánru, prostredníctvom ktorého možno skúmať vzťah medzi formálnymi obmedzeniami básnického textu a jeho výrazovými možnosťami. Výber súvisí s mojím dlhodobým odborným i osobným záujmom o japonskú poéziu a s presvedčením, že vlastná čitateľská a tvorivá skúsenosť s literárnym textom môže byť dôležitým východiskom pri jeho sprostredkovaní. Haiku zároveň ponúka praktické možnosti uplatnenia v literárnej edukácii. Jeho stručný rozsah umožňuje pracovať na jednej vyučovacej hodine s viacerými básnickými ukážkami, venovať pozornosť ich poetike a následne vytvoriť priestor na vlastné písanie. Krátka forma však neznamená, že tvorba haiku je jednoduchá alebo rýchla. Moje skúsenosti ukazujú, že počas jednej hodiny tvorivého písania vznikne v priemere jedno skutočne vydarené haiku na osobu. Aj preto považujem za dôležité pristupovať k tomuto žánru nielen ako k formálnemu cvičeniu, ale aj ako k príležitosti skúmať možnosti jazykovej skratky, presnosti výrazu a významovej otvorenosti básne.

Haiku možno tvoriť v každom veku, osobitne blízke však môže byť deťom, ktorých vnímanie sveta sa často vyznačuje bezprostrednosťou a citlivosťou na konkrétne javy a detaily. Práve pozorné vnímanie prírody a každodenných situácií, schopnosť zachytiť okamih a vyjadriť ho úspornými jazykovými prostriedkami patria k predpokladom tvorby haiku. Roland Barthes poukazuje na zdanlivú jednoduchosť tohto žánru, ktorá môže vzbudzovať dojem, že napísať haiku dokáže každý: „Haiku má tú klamlivú vlastnosť, že si zakaždým povieme, veď je to také ľahké nejaké si napísať“ (Barthes 1983, s. 69). Práve rozdiel medzi jednoduchosťou formy a náročnosťou výberu slov či zachytenia neopakovateľného okamihu robí z haiku podnetný materiál na tvorivé písanie.



Dlhšia príprava pred samotnou tvorbou by sa preto mala sústrediť na pravidlá haiku, ako aj na čítanie a diskusiu o japonských haiku a ich inonárodných variantoch. Jedna hodina by mohla byť venovaná teoretickej príprave a druhá písaniu, prípadne je možné rozdeliť vyučovaciu hodinu na dve časti, podľa toho, koľko času má učiteľ či učiteľka k dispozícii. Niektoré informácie by však mali zaznieť. Za zmienku stojí fakt, že v roku 2025 bolo haiku súčasťou externej (písomnej) časti maturity zo slovenského jazyka a literatúry. Ako pomôcku som preto pre vyučujúcich a vyučujúce pripravila pracovný list v spolupráci s ilustrátorkou a grafičkou Radkou Čabrádi Tvrdoňovou (viď prílohu tejto učebnice). Žiaci a žiačky sa môžu realizovať v škole alebo vyplnia len niektoré jeho časti a zvyšné si vezmú domov. V pracovnom liste nájdu základné informácie o tomto umení, niekoľko ukážok a tiež návody či tipy, ako postupovať pri tvorbe haiku. Je praktické a efektívne pripraviť si obdobný pracovný list na akýkoľvek iný žáner (ale i literárne obdobie, tendenciu a pod.), ktorý sa rozhodnete v rámci metódy tvorivého písania využiť. Zároveň sa takýmto spôsobom poskytne možnosť nezdieľania svojich výtvorov v kolektíve, ale vyplnený pracovný list môžu žiaci a žiačky odovzdať na určitý čas učiteľke či učiteľovi a spätná väzba môže prebiehať tiež písomne alebo vo dvojici pri jeho vrátení.

Pracovný list obsahuje stručný informačný úvod, zjednodušené pokyny k tvorbe haiku a priestor na vlastnú tvorbu. Keďže poetika tohto žánru je podstatne komplexnejšia, v nasledujúcom výklade sa podrobnejšie venujem jeho charakteristickým znakom, formálnym princípom a možným inonárodným podobám. Osobitne sa zameriavam na slovenské varianty haiku.

Začnime základnými charakteristikami, ktoré obsahujú aj bežné slovníkové heslá. Haiku je tradičné japonské básnické umenie. Jeho vznik sa obvykle situuje do sedemnásteho storočia. Zaužívaný medzník je spojený s menom Macuo Bašó, ktorého vplyv na vývin, pravidlá a ďalšie smerovanie haiku bol natoľko zásadný, že ešte dnes sa básnici a poetky z celého sveta odvolávajú na princípy odvodené z jeho tvorby. Ďalej sa tento žáner definuje prostredníctvom počtu slabík a prírodnej tematiky. Ak chceme ale

haiku pochopiť v jeho komplexnosti, považujem za nevyhnutné pristaviť sa pri vývine toho žánru, duchovnej stránke a tiež jednotlivých pravidlách.

Dnešné označenie haiku pojmom žáner je potrebné vidieť v premenách času. Jeho genéza sa spája s vývinom japonskej lyriky (a estetiky) ako takej, keďže za jeho predchodcov môžeme považovať najstaršie formy poézie ako waka (tanka), renga, sedóka a ďalšie, ktorých vznik motivovala i snaha odlíšiť sa od čínskej poézie a jej vplyvu. Názov waka doslova znamená japonská báseň a jej základnými prozodickými jednotkami sú verše s počtom päť a sedem mór, z ktorých sú ďalej vytvárané rôzne typy strof a básní — napríklad tanka (krátka báseň) so štruktúrou 5 – 7 – 5 – 7 –7 mór. (Winkelhöferová 2008, s. 290)

Priamym predchodcom haiku je renga, tzv. radená báseň. Renga bola naopak veľmi dlhá báseň, reťazová a tvoril ju celý kolektív. Dôležitou časťou bol otvárací verš, tzv. hokku. Práve ten navodzoval atmosféru básne a svojím dominantným postavením poskytoval interpretačný kľúč k celému textu. Nie je prekvapením, že ho zvyčajne skandoval člen skupiny, ktorý sa v nej tešil najvyššej autorite. (Kotański 1975, s. 6, cit. podľa Śniecikowska 2016, s. 58) Úspech celej dlhej básne často závisel práve od dobre zvolenej témy v hokku. Zásadným momentom pre vznik haiku bolo odtrhnutie tejto „hornej strofy“ (kami no ku) s počtom 5 – 7 – 5 mór od ostatných častí básne a utvorenie novej formy poézie, ktorá neskôr získala pomenovanie haiku („hravá strofa“). (Vostrá – Líman 2011, s. 311 – 312)

Nové koncepty poézie, dnes môžeme povedať žánre, sa v japonskej literatúre často prekrývali s básnikovým pohľadom na svet. Aj haiku úzko súviselo so spôsobom života či duchovným presvedčením tvorcu. Bašó, ale i ďalší, vnímali haiku dokonca ako cestu k osvieteniu a jednotlivé etapy tvorby potom zodpovedali duchovnému rastu v kontexte zenového učenia. Takýmto pohľadom sa možno pozrieť aj na jedno z najslávnejších haiku sveta, Bašóove haiku o žabe a starom rybníku, ktoré uvádzam aj v pracovnom liste. Pozadie pôvodného haiku utváralo ďaleko viac nábožensko-filozofických vplyvov ako len zen. Možno v ňom nájsť i stopy konfucionizmu či taoizmu. Ešte skôr sa však objavuje šintoizmus, ktorý je kľúčový v kronike Kodžiki, v ktorej nachádzame genologické vetvy haiku. Zrejmé prestupy šintoizmu s haiku vidieť už v tejto stručnej charakteristike: „Šintoizmus je do značnej miery založený na pozorovaní reality dostupnej zmyslami.

[…] Z toho pramení, okrem iného, aj špecifický vzťah k prírode, od ktorej sa Japonci neizolujú, nesnažia sa jej odporovať.“ (Śniecikowska 2016, s. 39 – 40). Ani klasické haiku starých majstrov (a neskôr ich žiakov) však nemôžeme vnímať len ako demonštráciu zenových, taoistických, šintoistických či iných doktrín. Rovnako R. H. Blyth uzatvára, že mnohé Bašóove básne sú síce v priamom kontakte so zenom, ale haiku, na rozdiel od zenového učenia, nie je v žiadnom zmysle slova didaktické. (Blyth 2021, s. 29) V našom kontexte sa prirodzene vynára otázka, či je možné zachovať esenciu haiku aj bez duchovného pôdorysu či náhradou východného náboženstva domácou religióznou tradíciou. Odpoveď je možno opäť v afirmácii, ktorá je pre haiku zásadná. Tentoraz sa ale vzťahuje aj na prijatie spoločnej podstaty vlastnej všetkým náboženstvám. Mám na mysli hľadanie odpovedí na otázky o ľudskej existencii a tzv. správnom bytí. Haiku sa takýmto spôsobom dostáva do kontaktu s filozofiou a etikou, čo je ďalšia možná cesta, ako zachovať tretí rozmer tejto miniatúrnej básne (Urbanová 2023).

Variabilnosť haiku, ktoré od počiatkov svojho vzniku prešlo mnohými básnickými školami, inonárodnými inováciami a stále priťahuje nových tvorcov, len dokazuje, že ho možno považovať stále živý žáner. Jeho komplexnosť zaručuje najmä fakt, že obsahuje ďaleko viac pravidiel ako básnický rytmus a predpísanú tému. Pozrime sa teraz podrobnejšie na jeho pravidlá s oporou o konkrétne ukážky / varianty.

GO-ŠIČI-GO: často uvádzané ako základné pravidlo, t. j. sedemnásť slabík (presnejšie mór) rozložených do veršov s počtom 5 – 7 – 5, ktoré sa však stáva predmetom mnohých polemík. Nepresné je totiž už samotné chápanie dodržiavania počtu slabík len ako formálnej kategórie. Striedanie piatich a siedmich mór má v Japonsku svoje hlboké korene, siahajúce až k samotnej podstate jazyka. Ide o štruktúru, ktorá sa uplatňovala od samotného začiatku básnickej tvorby vôbec. Nájdeme ju i v najstaršej dochovanej literárnej pamiatke, v zbierke Maňjóšú. Japonci dokonca verili, že tento rytmus dobre znie božstvám domáceho kultu šintó. Je zrejmé, že u nás takáto hlboká tradícia a motivácia absentuje a ide len o umelú realizáciu cudzieho modelu. Mnohí nejaponskí autori a autorky zámerne nerešpektujú slabičnú normatívnosť haiku, čím vyjadrujú nielen obdiv a pokoru voči vzoru, ale naznačujú tiež vlastné cesty realizácie tejto miniatúry (Urbanová 2023). Niekoľko príkladov extrémneho skracovania či predlžovania formy:

Prázdne haiku

(Štrpka 2011, s. 171)

hviezdy cvrčky

(Swede 1999, s. 212)

S motýlem na ruce

škrtám své haiku.

(Pačes 2020, s. 123)

Ponoril som si nohy do priezračnej vody.

Vedľa nich ležal mesiac.

(Daniš 2018, s. 120)

Samozrejme, väčšinou sa 17 slabík v haiku dodržiava. Dokonca sa ukazuje, že rozloženie má skutočne svoje opodstatnenie aj v našom jazyku, pretože tým najlepším slovenským haiku sa darí zachovať slabičnú normu celkom prirodzene, takže si ju ani neuvedomujeme:

zostup z rozhľadne –

do prázdneho batohu

zapadá slnko

(Nižňanský 2025, s. 7)

park plný ľudí

podľa hlasu spoznávam

len mená vtákov

(Soustružníková – Kovalik 2024, s. 97)

KIGO: tzv. sezónne slovo. Japonskí básnici haiku používajú slovníky, ktoré obsahujú zoznamy povolených kigo, rozdelených do rôznych kategórií. Kigo zaraďuje haiku do presného ročného obdobia (a jeho časti) a poskytuje aj isté „predurčené" asociácie. Pozorovanie prírody sa v klasickom haiku spája s pokorou, s jej načúvaním, často vo filozofickom či náboženskom zmysle slova, z čoho vyplýva aj príznačný odstup subjektu od zobrazovanej skutočnosti. Mnohé západné haiku úplne vynechávajú prírodné kigo alebo ho nahrádzajú vlastnými „reáliami", odkazmi na ich privátny či kultúrny kontext, prípadne zaznieva odkaz na ročné obdobie priamo:

letná tržnica
z paradajkovej hory
smiech predavačky
(Bojnanská 2024)

gaštan na jeseň
matka drží za päste
svoje dve deti

(Kovalik 2025)

KIREJI: predel, pauza na konci prvého alebo druhého verša; Voľne by sme ho mohli preložiť ako pauzu. Je to ticho pred zmenou atmosféry, pointou. V prekladoch býva najčastejšie vyznačené pomlčkou, bodkou či bodkočiarkou a takto sa realizuje aj v inonárodných haiku. V Japonsku ale majú slová, ktoré oddelia od seba dve myšlienky,

zároveň ich zviažu s nasledujúcou. V súvislosti s kireji uvažuje Beata Śniecikowska o „interstrofe“, mieste, ktoré nás prinúti znížiť hlas, uvedomiť si predel a oddeliť subjekt od predikátu a objektu, čo prináša výraznú zmenu – je možné postaviť objekt do roly subjektu. (Śniecikowska 2016, s. 110)

aká je rýchla –
na vyhriatom kameni
tieň jašterice
(Nižňanský 2025, s. 14)

zožltli ako
všetky stromy v záhrade –
svadobné šaty
(Nižňanský 2025, s. 15)

pochoduje si
naspäť do mraveniska –
zrniečko ryže
(Nižňanský 2023, s. 27)

WABI, SABI: spolu i oddelene vyjadrujú prirodzenosť a jednoduchú krásu haiku. Vnášajú do básne závan samoty, ticha, v ktorom možno rozjímať. Je to samota, ktorá hovorí pravdu. Prináša správu o pominuteľnosti sveta, o prchavosti chvíle, ale i nádhere bytia. Ide o estetické kategórie, ktoré nájdeme tiež v architektúre, kaligrafii, čajových obradoch a inde. Leonard Koren ich interpretuje ako znaky tradičnej japonskej krásy, ktorú prirovnáva ku gréckemu ideálu dokonalosti v západnej kultúre. (Koren 2016, s. 23) Zároveň sú úzko prepojené s nábožensko-filozofickým pozadím japonského umenia, najmä so zen-budhizmom. Inonárodní tvorcovia či tvorkyne ich najčastejšie vyjadrujú

prostredníctvom motívov pominuteľnosti, prchavosti chvíle a pocitov osamotenia, v pozitívnom i nejednoznačnom zmysle slova.

nech je ako chce

nad cezmínovým kríkom

vychádza mesiac

(Nižňanský 2025, s. 6)

hľadím do diaľky

bývam pod tamtým mrakom

vpravo od vrany

(Kovalik 2023)

SHIORI: zložitý pôvod tohto slova, čo spôsobuje aj jeho významovú rôznorodosť pripomína aj Makoto Ueda (1965, s. 35 – 64), znalec japonského haiku a estetiky. Spoločným menovateľom je podtón neosobného smútku. Zmanená to, že emócie sú zakaždým tlmené a aj ľútosť len krúži okolo slabík v haiku. Osoba básnika je však skrytá. Dôležité sú jemné a nepatrné náznaky. Podstatné nie je kto, ale čo pozoruje.

Opustený dom

okenice búchajú

v rytme vetra

(Konopásková 2020, s. 68)

ťah divých husí

andulky spia pri sebe

o čosi bližšie

(Soustružníková – Kovalik 2024, s. 128)

HOSOMI: od slova „hosoi“ (úzky), po anglicky sa prekladá ako „slenderness“ – štíhlosť, čím sa myslí najmä emocionálna štíhlosť, jednoduchosť a opäť najmä subtílnosť výrazu.

pohľad z rozhľadne

tak isto husto sneží

ako zo zeme

(Soustružníková – Kovalik 2024, s. 137)

KARUMI: nadhľad, odľahčenie, haiku hovorí o svete „zľahka“ a zároveň vážne, vzťah medzi „ľahkosťou“ a „vážnosťou“ nevníma ako protikladný, ale ako dialektický. Často sa však karumi nenáležite zamieňa s druhmi komiky ako (seba)irónia, satira či sarkazmus. V poetike haiku je však karumi v úzkom spojení s ďalšími pravidlami, ako pripomína Śniecikowska, nemožno mu pripisovať zábavnú funkciu, nanajvýš „delikátny sebavýsmech podfarbený sabi“ (Śniecikowska 2016, s. 100). Ako je však zrejmé s nasledovných slovenských nariantov, uplatnenie tohto pravidla sa môže líšť v miere „decentnosti“ takto modelovaného vtipného pointovania.

malý krok v mláke

pozerám ako človek

stúpil na Mesiac

(Soustružníková – Kovalik 2024, s. 104)

čajový obrad

trocha suchého lístia

a kopa riadu

(Šipöczová 2024)

Stretneme sa však aj s ďalšími pojmami, ktoré definujú haiku. Sú nimi napríklad: fuga no makoto, mono no aware, šibumi, kurai a inými. Niektoré pravidlá sa stávajú dominantnejšími, od iných sa naopak upúšťa alebo sa významovo i formálne posúvajú. Dôvodom je, samozrejme, i nedostatočná znalosť a tiež kultúrna vzdialenosť japonskej estetiky, ale i snaha priniesť do žánru čosi osobité, s dôrazom na vlastné tradície a autorské preferencie.

Po naštudovaní pravidiel prichádza na rad samotná tvorba, ktorej zodpovedá druhá časť **pracovného listu (viď príloha)**. Ponúkam v nej niekoľko možných postupov, ako napísať haiku. Najbežnejší sa odvíja od premeny vety do básne. Žiaci a žiačky si jednoducho zaznamenajú, na čo sa pozerajú alebo čo videli, zažili (je však potrebné dbať na používanie prítomného času alebo na vyjadrenie nedávnej minulosti) a následne s týmto záznamom pracujú. Tvarujú ho do potrebného počtu slabík, pridávajú mu „zafarbenia" haiku, a teda pravidlá, ktoré predtým spoznali. Realizujú cestu poeta doctus – najprv si osvoja problematiku žánru, potom napíšu koncept, ktorý upravia až do výslednej podoby. Posledná časť pracovného listu vyzýva k „ceste" – metaforickej i doslovnej – presahuje lavice školy a nabáda žiakov a žiačky, aby si na haiku spomenuli aj inde.



Ak budú autorky a autori súhlasiť, následne môže prebehnúť spoločná prezentácia vytvorených haiku. Každé haiku čítame trikrát, meníme tempo, intonáciu, dôraz a pod. Tie haiku, ktoré v triede najviac zarezonovali, môžeme prepísať (či už elektronicky, alebo do zápisníka, zošita a pod.) a vytvoriť tak kolektívnu zbierku haiku tej-ktorej triedy. Samozrejme, že sa tu ponúka možnosť takýto spoločný projekt ilustrovať a následne vystaviť v priestoroch školy alebo inde.



1. Čo bolo pre vás pri tvorbe haiku najnáročnejšie – výber námetu, zachytenie konkrétneho okamihu, hľadanie presných slov alebo dodržanie formálnych pravidiel? Svoju odpoveď zdôvodnite.

2. Ako sa menil váš text počas písania a úprav? Ktoré slová či verše ste zmenili a čo vás k tomu viedlo?

3. Do akej miery vám pri tvorbe pomáhali pravidlá haiku? Vnímali ste ich skôr ako oporu alebo ako obmedzenie? Ktoré z nich ste sa pokúsili do svojho haiku aplikovať a naopak, ktoré ste úplne obišli? Svoju odpoveď zdôvodnite.

4. Podarilo sa vám zachytiť konkrétny okamih alebo pozorovanie bez zbytočného vysvetľovania? Čo podľa vás umožňuje čitateľovi doplniť si to, čo v básni zostáva nevyslovené?

5. Ktoré prvky vášho haiku považujete za najvydarenejšie a ktoré by ste pri ďalšej úprave zmenili?

6. Ako sa vaša predstava o haiku zmenila po vlastnej tvorivej skúsenosti a po oboznámení sa s jeho charakteristickými princípmi?



1. S akými staršími formami japonskej poézie sa spája genéza haiku? Vysvetlite vzťah medzi formami waka (tanka), renga a hokku.

2. Akú úlohu zohral Macuo Bašó vo vývine haiku? Prečo sa jeho tvorba stala významným východiskom pre ďalších básnikov a poetky?

3. Ako súvisí tradičné haiku s duchovnými a filozofickými tradíciami Japonska? Aké náboženské koncepty naň vplývali? Vysvetlite, prečo haiku nemožno redukovať na vyjadrenie náboženského učenia.

4. Čo označuje pravidlo go-šiči-go a prečo je mechanické dodržiavanie počtu slabík pri tvorbe haiku problematické, najmä pri prenose žánru do iných jazykov?

5. Čo je kigo a akú funkciu plní v tradičnom haiku? Ako s týmto princípom pracujú autori a autorky píšuci mimo japonského kultúrneho prostredia?

6. Aké vlastnosti haiku umožňujú zachytiť intenzitu okamihu pomocou úsporných jazykových prostriedkov? Vysvetlite vzťah medzi stručnosťou, presnosťou výrazu a významovou otvorenosťou.

7. V čom spočíva rozdiel medzi zdanlivou jednoduchosťou haiku a náročnosťou jeho tvorby? Odpoveď podložte poznatkami z kapitoly a skúsenosťou s vlastným písaním.

8. Aké možnosti a obmedzenia má haiku ako forma tvorivého písania v literárnej edukácii? Zohľadnite jeho špecifiká, rozsah, prácu s pozorovaním a jazykom.



BAŠÓ, M. *Haiku*. Prel. Ján Zambor, František Paulovič. Kordíky: Skalná ruža, 2019.

BLYTH, R. H. 2021. *Haiku: Volume 1: Eastern Culture*. Brooklyn: Angekico Press.

DALFAR – URBANOVÁ, E., eds. 2024. *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta.

KRÁTOŠKA, M. – MARTINEC, P., eds. 2013. *Míjim se s měsícem.* Praha: DharmaGaia.

KUNIAK, J., ed. 2011. *Mávnutie krídel*. Kordíky: Skalná ruža.

LÍMAN, Antonín, 1996. *Pár much a já*. Malý výběr z japonského haiku. Praha: DharmaGaia.

LÍMAN, Antonín, 2006. *Boží človek Issa*. Výběr z haiku Kobajaši Issy. Praha: DharmaGaia.

MARTINEC, P. 2025. *Chomáčky suchopýru.* 2025. Praha: DharmaGaia.

ŠIDÁK, P. 2013. *Úvod do studia genologie*. Praha: Akropolis.

ŚNIECIKOWSKA, B. 2016. *Haiku po polsku: Genologia w perspektywie transkulturowej.* Toruň: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

SOUSTRUŽNÍKOVÁ, K. – MARTINEC, P., eds. 2020. *Šálek dál hřeje dlaně*. Praha: DharmaGaia.

SOUSTRUŽNÍKOVÁ, K. – KOVALIK, P. 2024. *Sýkorník*. Praha: DharmaGaia.

ŠIKI, M. 2014. *Pod tíhou měsíce. Výběr z haiku v překladu Antonína Límana*. Praha: DharmaGaia, s. 145 – 156.

ŠVARCOVÁ, Z. 2005. *Japonská literatura 712–1868.* Praha: Karolinum.

UEDA, M. 1965. Matsuo Bashō: The Poetic Spirit, Sabi, and Lightness. In: UEDA, M. *Zeami, Bashō, Yeats, Po-und: A Study in Japanese and English Poetics*. Mouton: Mouton & Co., s. 35 – 64.

URBANOVÁ, E. 2023. *O muškátoch, mravcoch a jarabinách (Slovenský variant haiku).* Ružomberok: Verbum.

URBANOVÁ, E. 2024. „Esencia" haiku (na príklade haiku Etely Farkašovej). In: *Ostium,* roč. 20, č. 2. Dostupné na: https://ostium.sk/language/sk/esencia-haiku-na-priklade-haiku-etely-farkasovej/

URBANOVÁ ŠIMKOVÁ, E. 2025. Česko-slovenské haiku: Na príklade haiku Katky Soustružníkovej a Petra Kovalika. In: *Svět literatury*, č. 72, s. 48 – 65. DOI: https://doi.org/10.14712/23366729.2025.2.4.

WINKELHÖFEROVÁ, V. 2008. *Slovník japonské literatury*. Praha: Libri.

Intertextualita, apropriácia a transformácia literárneho textu

V školskom prostredí často vzniká stereotypný obraz básne ako nedosiahnuteľného produktu geniálnej mysle. Tvorba sa žiactvu predkladá ako výsledok výnimočnej imaginácie, citu pre rytmus a priam magického stretnutia autora či autorky s múzou, prípadne ako záležitosť formy, t. j. ovládania zložitých strofických a stopových sústav. Tento mýtus podporuje aj fakt, že kurikulum stavia na takzvanej vysokej poézii. Žiaci a žiačky sa najskôr stretávajú s národno-obrodeneckou tvorbou slovenských romantikov, prípadne s baladami a piesňami, ku ktorým však často prenikajú len povrchne prostredníctvom ich tém. Neskôr nasleduje hviezdoslavovská lyrika Parnasu a Kraskova moderna. V oboch prípadoch ide prevažne o vážnu poéziu, stopovo organizovanú, prechádzajúcu od osobného k univerzálnemu, no s lexikou a syntaxou, ktoré sú súčasnému mladému publiku vzdialené. Hoci ide o umelecky hodnotné diela a je potrebné sa nimi zaoberať, navyše, rovnako ponúkajú rozmanité podoby tvorivej nadväznosti, ale reprezentujú len jednu historickú polohu slovenskej poézie. V pedagogickej praxi málokedy ostáva priestor posunúť sa i k predstaveniu súčasnej, živej a dominujúcej podoby poézie, ktorá reflektuje aktuálny svet okolo nás a nájdeme ju aj tam, kde by sme ju nečakali.



Poézia totiž v skutočnosti môže tematizovať akýkoľvek výsek reality a nadobúdať akúkoľvek formálnu podobu. Analogicky to platí pre celé moderné

umenie, kde sa estetickým objektom môže stať aj celkom nečakaný, utilitárny predmet. Ako príklad tejto radikálnej zmeny paradigmy uvádzam francúzskeho umelca Marcela Duchampa. Ten v roku 1917 šokoval umeleckú obec, keď pod pseudonymom „R. Mutt" zaslal na výstavu Spoločnosti nezávislých umelcov v New Yorku bežný sériovo vyrábaný pisoár, ktorý otočil o 90 stupňov a nazval ho Fontána (*Fountain*). Predmet vytrhnutý zo svojho pôvodného funkčného kontextu a premiestnený do priestoru galérie stratil úžitkovú hodnotu a stal sa umeleckým artefaktom. Duchamp týmto gestom, známym ako readymade, definoval základy konceptuálneho umenia. Okrem prvotného zámeru provokovať otvoril kľúčové teoretické otázky. Aké sú hranice umenia – existujú vôbec? Čo alebo kto ich definuje? Záleží viac na umeleckej realizácii alebo na autorskom zámere?

Podobne je to s básnickým textom. Akýkoľvek textový segment, ktorý básnik či poetka umiestnia do básnickej zbierky a formálne zalomia do veršov (hoci v súčasnosti už ani to nie je podmienkou), prechádza procesom rekontextualizácie. Akt publikovania v básnickej zbierke funguje presne ako vystavenie objektu v galérii. Vytrhnutím z pôvodného komunikačného prostredia stráca text svoju primárnu úžitkovú či informatívnu funkciu a nadobúda status básne. Tento prístup je kľúčový pre pochopenie anestetickej poézie, ktorá v slovenskom prostredí nastúpila v 90. rokoch 20. storočia a radikálne premenila tvár domácej lyriky. Jaroslav Šrank (2013) hovorí o experimentálno-dekonštruktívnej tendencii a zavádza tiež termín text generation. Líniu vymedzuje na základe anestetickej poetiky niekoľkých zbierok, ktoré v danom období vyšli a boli založené na intelektuálnej hre, odsentimentaliozovaní básnického výrazu, tematickej desubjektivizácii a ďalších prvkoch, ktoré podporovali dekonštrukciu básnického tvaru (Šrank 2013, s. 382). Jedným z autorov bol Peter Macsovszky, ktorý svoj radikálny experiment predstavil v zbierke *Strach z utópie* (1994). „Macsovszkého ambíciou bolo od začiatku spochybniť tradičné básnické témy, postupy, ich výrazové prostriedky, rovako i zložky literárnej komunikácie, ako sú autor, čitateľ, literárna kritika, a poukázať najmä na samotný proces písania – na jazyk, utváraný text a textovanie ako objekty básnického záujmu" (Passia – Taranenková 2014, s. 119). Ilustráciou tejto charakteristiky môže byť napríklad konceptuálna báseň s názvom *This is a real thing*, ktorej obsahom sú učebnicové definície literárnej teórie týkajúce

sa práve básne a poskladané práve do básne. Dochádza tu k spochybneniu jazyka ako „reprezentanta skutočnosti“ a Macsovszky tak ukazuje jeho „referenčnú klamlivosť“ a upozorňuje na fakt, že „je ním možné utvárať nielen zmysel, ale i nezmysel“ (Passia – Taranenková 2014, s. 121).

THIS IS A REAL THING

Toto je viazaná reč básnického prejavu.
Označuje stupeň textovej viazanosti,
usporiadanie textu v jeho tvarovej podobe.
Vzťahuje sa skôr na formu ako na obsah.
Jej prednosť je v stručnosti.

Toto tu je základná jednotka
básnického rytmu, spravidla jeden riadok.
Vyznačuje sa zvukovým usporiadaním.

Doteraz povedané sa v plnej miere
vzťahuje aj na toto zoskupenie
základných jednotiek básnického rytmu
na základe spoločnej rýmovej schémy
a uplatnenia
rovnakého metrického pôdorysu.

Najmenšou strofou je dvojveršie.

Ak sa schéma v texte sústavne mení
a nepodlieha pravidelnosti,
vzťahuje sa skôr na obsah ako na formu.
(Macsovszky 1994, s. 9)

Pri charakteristike uvedených umeleckých postupov je dôležité objasniť aj pojem konceptuálneho umenia, ku ktorému sa viaže aj tvorba Duchampa. Ako uvádza heslo v *Encyclopaedii Beliane*: „Konceptuálne umenie popiera tradičné vlastnosti umeleckého artefaktu – materiálnosť, estetickú kvalitu a originalitu. Jeho témou je často samotné umenie (úsilie o definíciu umenia a umeleckého diela, kritika inštitucionalizácie a komodifikácie umenia a pod.). Dôležitým aspektom konceptuálneho umenia je špecifický vzťah k divákovi, od ktorého vyžaduje vysokú mieru aktívnej myšlienkovej účasti. Výstupy konceptuálneho umenia môžu mať rôznorodú formu, napr. formu fotografie, videa, diagramu, mapy, textu, všedného objektu, dokonca maľby, resp. ich kombinácie. Najčastejším materiálom konceptuálnych umelcov je však sám jazyk, prostredníctvom ktorého skúmajú, ako existencia a štruktúra jazyka ovplyvňujú ľudské myslenie a konanie.“ (Konceptuálne umenie [s. a.] 2023). Konceptuálne umenie, a následne aj literárna tvorba, ktorá z jeho princípov vychádza, problematizuje tradičné chápanie autorskej originality. Využíva pritom postupy založené na preberaní, preskupovaní a transformovaní už existujúcich textov, ako aj na odkazovaní na ne. Autor či autorka tak prestáva vystupovať výlučne ako tvorca alebo tvorkyňa originálneho diela a približuje sa skôr k úlohe kurátora či kurátorky, ktorí vyberajú, usporadúvajú a nanovo kontextualizujú jestvujúci textový materiál.

V literárnej vede sa pracuje najmä s termínom intertextuality, ktorý vznikol na pozadí „literárnej postmoderny, literárnovedného poštrukturalizmu, filozofického dekonštruktivizmu a spoločenských zmien v 60. rokov 20. storočia a prvý raz ho použila francúzska literárna vedkyňa a teoretička Julia Kristeva“ (Jambor 2025). Intertextualita sa vzťahuje na medzitextové vzťahy, na ich prepojenosť a nadväznosť. V texte môžeme nájsť rôzne signály takéhoto odkazovania. Iný typ nadväzovania predstavuje intratextualita, ktorá sa zameriava výhradne na to, ako spolu komunikujú jednotlivé časti, motívy alebo kapitoly toho istého diela. K technikám písania založeným na intertextualite patria napríklad montáž či koláž, ktoré poznáme už od čias moderny.

S uvedeným súvisia pojmy: metatext a prototext, ktoré Tibor Žilka uvádza v *Poetickom slovníku*. Metatext definuje ako „text o pôvodnom, skôr vzniknutom texte, prípadne časti staršieho textu v novšom diele. Metatext sa vždy viaže na iný text, na prototext“ (Žilka 1984, s. 330). Autor naň môže nadväzovať otvorene alebo skryto,

pričom dochádza k sémantickým posunom a vzťah medzi textami sa prejavuje v oblasti významu, štýlu či hodnôt. Podľa prístupu k pôvodnému vzoru rozlišujeme afirmatívny metatext, ktorý s prototextom súhlasí, a kontroverzný metatext, ktorý voči nemu vystupuje polemicky a kriticky. (Žilka 1984)

Následne rozlišujeme rôzne formy a spôsoby prepisovania a odkazovania. V tomto kontexte sú dôležité aj pojmy ako irónia a paródia, ale i menej známe pojmy ako travestia či pastiš. Práve pastiš vzniká „napodobnením iného umeleckého diela alebo neumeleckého textu, jeho častí alebo viacerých diel rovnakého druhu. Na rozdiel od paródie si pastiš obyčajne zachováva voči predlohe lojálnosť, priaznivosť. Pretvára ju na vyššej významovej úrovni, rozvíja jej významove zložky a vnútorné danosti“ (Žilka 1984, s. 51). Travestia zase prenáša dielo do odlišnej štylistickej alebo žánrovej roviny, pričom jeho pôvodný charakter zámerne zosmiešňuje či parodizuje. (Benyovszky 2025) V súvislosti s prenášaním textu do iného textu, bez snahy o zásadné zmeny, sa používa pojem apropriácie, privlastnenia. Ide o umeleckú stratégiu, ktorej výsledný objekt môžeme pomenovať pojmom readymade, opäť odkazujúci na Duchampa.

Na Macsovszkého poetiku nadväzuje aj Nóra Ružičková. Vo svojej tvorbe systematicky využíva metódu apropriácie, a teda vedomé privlastnenie a prebratie cudzieho, už existujúceho textu. Ružičková takto zámerne vytrháva jazykový materiál z jeho pôvodného diskurzu – napríklad z návodov na použitie, kozmetických príručiek, receptov, úradných dokumentov, publicistických textov a mnohých ďalších – a presúva ho do priestoru básne. Tento mechanizmus funguje ako filter. Texty, ktoré v bežnom živote čítame čisto pragmaticky a bez emócií, zrazu pod vplyvom nového básnického kontextu vidíme v úplne inom svetle. Autorka týmto spôsobom odhaľuje absurditu, skrytú manipuláciu alebo nečakanú poetickosť v jazyku, ktorý nás denne obklopuje. Uvádzam príklad z konceptuálnej zbierky, ktorú vytvorila spolu s výtvarníčkou Mariannou Mlynárčikovou, s ktorou skúmajú i vzťah medzi obrazom a textom. Zbierka má názov ← *abc* →. Nižšie citovaná ukážka pochádza z prvej časti zbierky, ktorá pozostáva z 1 000 textových fragmentov usporiadaných vertikálne – ich pôvodný účel bolo komentovať vizuál, ide o tzv. „popisky“ k obrazovej predlohe (fotografiám, obrazom, zbierkovým predmetom, ilustráciám a pod.).

Indikátor ekonomického sentimentu

Zavárané ovocie v patentných fľašiach Invald.

Slovenská delegácia, ktorá navštívila cisára 20. marca 1849

Bratia Jano a Miloš.

Obr. 45. Rozloženie teploty vzduchu v členitom teréne pri radiačnom ochladení

180. Rozložený protiprachový respirátor

3. *Hlava dievčatka z profilu*, 1898, francúzska tužka

PLNENÁ SLIEPKA – GALANTÍNA

Cisterna v listovej ružici bromélie

Srdcom veľkokapacitných obilných síl a výrobní kŕmnych zmesí sú velíny, z ktorých možno ovládať prevádzku celej technológie.

Život gréckych roľníkov sa za tisícročia takmer nezmenil. Táto usilovná sedliačka si kráti čas pradením na oslovi.

Pri návšteve zoologickej záhrady s pôžitkom sledujeme elegantnú zvlnenú siluetu plameniakov.

(Mlynárčiková – Ružičková, 2018)

Súčasná literárna tvorba ponúka široké spektrum metodických postupov, ako pracovať s privlastneným textom. Jana Juhásová vo svojej publikácii *Melankolia a zá-zrak. Progresívne postupy v spirituálnej lyrike* (2019) nabáda k použitiu biblických citátov, z ktorých možno podľa vzoru škótskeho básnika Edwina Morgana vytvoriť tzv. narastajúcu (vynárajúcu sa) báseň. Pripomína, že hoci sa na prvý pohľad zdá, že ide len o jazykovú hru, viaceré takéto básne majú i hlbší presah a okrem dôvtipu sa stávajú i nositeľmi posolstva, idey. (Juhásová 2019, s. 136 – 137).

Originálne s metódami apropriácie, na úrovni slov a fráz z publicistických, reklamných a iných spoločenských diskurzov, pracuje i súčasná slovenská poetka Ivona Pekárkov. Z jej básnickej zbierky *Lepšia verzia seba* (2019) vyberám báseň *Peter sa zle balil*.

Peter sa zle balil

peter sa práve
dozvedel, že sa celý život
zle balil
a
prečítal si desať tipov, ako to zlepšiť
peter sa
zle staral aj o
domáce spotrebiče
peter zistil, že celý život
zle komunikoval vo vzťahu
mal aj zlý prístup k sexu
a zle si čistil zuby
prečítal si desať tipov, ako to zlepšiť
ale bolo ťažké previesť to do praxe
a celkovo
už bolo neskoro
peter celý život
zle varil vajíčka, ryžu aj cestoviny
jeho ranné rituály
boli celý život nesprávne
a viedli k premárneným, zbytočným dňom
(Pekárková 2019, s. 16)

Po prečítaní básne môžeme položiť otázku o charaktere textov, na ktoré tu Pekárková odkazuje. Následne uvažujeme o tom, či bol preto Peter horší človek, keď robil toľko vecí nesprávne. Inštrukcia k tvorbe vlastného textu, v ktorom budú pracovať s apropriovaným materiálom, by potom mohla znieť: „**Nájdite 10 tipov na...** (zdravý spánok; ako výživne jesť; na dobrý darček atď.) **a napodobnite báseň o Petrovi; použite akékoľvek meno, ale píšte v tretej osobe.**“



Prostredníctvom zoznamu banálnych zlyhaní odhalíme iluzórnu predstavu o tom, že na plnohodnotný život stačí postupovať podľa návodov a internetových tipov. Cieľom by mala byť báseň, ktorá, podobne ako Pekárkovej text, ironizuje tlak na neustálu optimalizáciu seba samého, na snahu unifikovať ľudské správanie a kladenie dôrazu na neosobný, neindividuálny prístup k prežívaniu. Do veľkej miery však pôjde aj o text seba-identifikačný – ako budúci pedagógovia a pedagogičky preto sledujte (a konzultujte) aj témy, ktoré si jednotliví žiaci a žiačky vybrali. Obzvlášť v tomto prípade je dôležité citlivo pristupovať i k následnej prezentácii básní. Hoci ide o zdanlivo anestetický text, ktorý emócie utlmuje, často však prezrádza hodnotové nastavenie autora či autorky textu, ktoré môže vyvolať aj búrlivé diskusie v triede, a to na rozmanité témy. Fiktívna perspektíva ale do veľkej miery zaručí či zdôrazní potrebné rozlišovanie fikčného a mimoliterárneho sveta. Ak sa žiačky a žiaci rozhodnú svoje básne čítať nahlas, je vhodné poskytnúť im priestor aj na okomentovanie výberu prototextu. Hodnotenie zo strany pedagogičky či pedagóga by sa malo vzťahovať predovšetkým na spôsob narábania s prototextom. Kľúčové je posúdiť, do akej miery sa žiakovi či žiačke podarilo zachovať rétoriku východiskového textu a nakoľko funkčne uplatnili zvolenú stratégiu prepisovania – či už ide o iróniu, paródiu, travestiu a pastiš, alebo naopak o homáž (*hommage*). V prípade homáže je však potrebné reflektovať, že táto forma pocty sa spravidla viaže na umelecké diela a nie na texty konzumného charakteru, s ktorými pracuje vyššie uvedená aktivita.

V prípade nižších ročníkov odporúčam zadanie pozmeniť a vybrať iné vzorové ukážky, ale princíp aj cieľ aktivity ostáva. Mladších žiakov a žiačky môžeme naladiť na „magickú“ silu poézie, ktorá dokáže „premeniť“ všetko okolo nás na báseň. Motivačný rozhovor smeruje k hľadaniu materiálu pre takýto typ básne. Ide o texty, ktoré bežne prehliadame – napríklad nápisy na obaloch od sladkostí, vtipné výroky učiteľov a učiteliek, ale aj recepty či návody na použitie. Keď tieto obyčajné vety vytiahneme z pôvodného kontextu, prepíšeme, vystrihneme či poskladáme pod seba ako verše, stane sa kúzlo. Jazyk, ktorý bol predtým nudný, zrazu ožije, zmení sa na poéziu. Takýmto spôsobom môžeme použiť akýkoľvek „cudzí“ textový materiál.

Následne si tento model vyskúšame s textami z encyklopédie o zvieratách (môžeme vybrať aj konkrétny atlas jedného živočíšneho druhu a celá trieda vytvorí takýto vlastný atlas – napríklad „Vtáctvo 8. B“ a pod.). Vyzveme žiakov a žiačky, aby si našli zviera, ktoré im je sympatické, a následne si o ňom prečítajú krátke heslo (čo ten--ktorý druh potrebuje pre život, čím sa živí, ako spí atď.). Úloha následne znie: „**Preneste časť textu s väčšou alebo menšou obmenou do básne, formálne ju upravte a podľa potrieb variujte, napríklad k nej pripíšte pár vlastných veršov alebo prenesené vety skráťte. Sami sa môžete k jednotlivým druhom „priradiť“ alebo komentovať vami prenesený text priamo v básni. Nezabudnite vymyslieť výstižný názov.**“ Príkladom je ukážka básne slovenskej poetky Evy Luky *Meles meles meles (správa o mne a jazvecoch)*, ktorá predstavuje afirmatívne nadväzovanie na prototext.



Meles meles meles
(správa o mne a jazvecoch)

Zistila som, že jazvec je môj priateľ.
Vyhovuje mu priemerne úrodné územie, ktoré nie je hornaté,
vyhýba sa monokultúrnym oblastiam vytvorených človekom,
mierumilovné zviera, o noru sa delí s inými, s líškami, psíkmi medvedíkovitými,
zajacmi. Našľapuje na prsty.
Je spoločenský, aktívny najmä v noci.
Vyhrabáva si noru vo vyvýšenom teréne. Nora je členitá,
s mnohými chodbami, vstupmi a komorou v strede, kde spí;
hlboká. V jeseni
si vytvára zásoby tuku na zimu. Cez zimu
obmedzuje aktivitu, veľa spí, ale do skutočného
zimného spánku so zníženou telesnou teplotou neupadá.
Podzemné priestory si vystiela
suchou trávou a listami. Trus ukladá mimo nory,

a vytvára si tak latrínu. Latrína je potom
centrom spoločenstva. Svoje teritórium si značkuje pachom
a nie je tolerantný k cudzím jazvecom.

Jazvec je všežravec; živí sa tým,
čo je dostupné. Dážďovkami, hmyzom, hrabošmi, vajcami, semenami,
hubami, bobuľami, lesnými plodmi, korienkami; občas
zožerie aj zdochlinu. Ak nejaký jazvec zomrie
v časti nory, ostatné túto časť zahrabú a uzavrú; neskôr
vyhrabú novú. Iné jazvece naopak vynášajú mŕtvych
von a zahrabú ich tam. Ako ja
cítia bolesť bez sĺz, a vracajú sa k povinnostiam.
(Luka 2019, s. 29)

V súlade s nastaveným metodickým princípom spoluúčasti tvorím texty paralelne s triedou. Ako modelový príklad využívam vlastnú krátku báseň inšpirovanú konkrétnym encyklopedickým heslom, ktorú spoločne prezentujeme v záverečnej fáze vyučovacej hodiny. Zásady dobrovoľnosti, ako aj citlivej spätnej väzby (hodnotím, t. j. komentujem primárne prácu s prototextom) a možnosti dopovedať motiváciu (prečo si vybrali to-ktoré zvieratko, prečo práve tieto jeho prejavy ich zaujali ako paralela s niečím zo života a pod.) platia aj pre mladšie žiactvo.

Z ktorého rodu pochádzaš

dorozumievanie medzi dospelou žabou Ranitomeya a žubrienkou
je opradené tajomstvom

ako otec spozná
že už nastal čas
premiestniť ich do vody

ako deti vedia
že ich odnesie do úkrytu

samy mu vylezú na chrbát
a čakajú

nevedia ako dlho
vedia len
že sa musia pevne držať

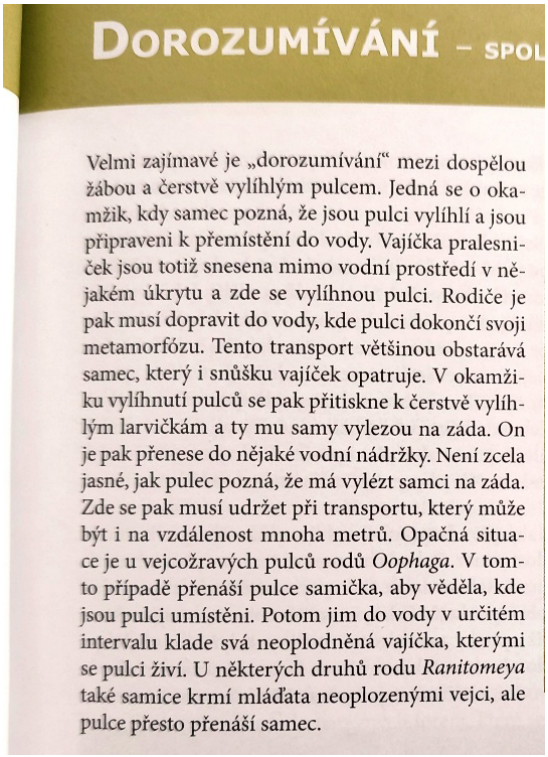
u žabiek rodu Oophaga
je to inak

žubrienky prenáša samička
a do vody im kladie
neoplodnené vajíčka

tie zjedia

jazyk žabiek
má tri slová:

čakať
držať sa
zjesť


DOROZUMÍVÁNÍ – SPOL

Velmi zajímavé je „dorozumívání" mezi dospělou žábou a čerstvě vylíhlým pulcem. Jedná se o okamžik, kdy samec pozná, že jsou pulci vylíhlí a jsou připraveni k přemístění do vody. Vajíčka pralesniček jsou totiž snesena mimo vodní prostředí v nějakém úkrytu a zde se vylíhnou pulci. Rodiče je pak musí dopravit do vody, kde pulci dokončí svoji metamorfózu. Tento transport většinou obstarává samec, který i snůšku vajíček opatruje. V okamžiku vylíhnutí pulců se pak přitiskne k čerstvě vylíhlým larvičkám a ty mu samy vylezou na záda. On je pak přenese do nějaké vodní nádržky. Není zcela jasné, jak pulec pozná, že má vylézt samci na záda. Zde se pak musí udržet při transportu, který může být i na vzdálenost mnoha metrů. Opačná situace je u vejcožravých pulců rodů *Oophaga*. V tomto případě přenáší pulce samička, aby věděla, kde jsou pulci umístěni. Potom jim do vody v určitém intervalu klade svá neoplodněná vajíčka, kterými se pulci živí. U některých druhů rodu *Ranitomeya* také samice krmí mláďata neoplozenými vejci, ale pulce přesto přenáší samec.

Keď žaby potrebujú intervenciu proti šikane

aká zvláštna forma dorozumievania
súboje medzi jedincami

kým sú mláďatá je pokoj
ako dospievajú prichádza vzájomné súperenie

najprv len pretláčanie

štuchanie

potom jedna žaba začne šliapať

po druhej

spočiatku vyrovnané sily

neskôr jedna získa prevahu

a druhú neustálym napádaním

stresuje

a tá prestáva jesť

a nevychádza z úkrytu

a chradne



DOROZUMÍVÁNÍ – SPOLEČNÁ ŘEČ

D

Velmi zajímavé je „dorozumívání" mezi dospělou žábou a čerstvě vylíhlým pulcem. Jedná se o okamžik, kdy samec pozná, že jsou pulci vylíhlí a jsou připraveni k přemístění do vody. Vajíčka pralesničky jsou totiž snesena mimo vodní prostředí, v nějakém úkrytu a zde se vylíhnou pulci. Rodiče je pak musí dopravit do vody, kde pulci dokončí svojí metamorfózu. Tento transport většinou obstarává samec, který i snášku vajíček opatruje. V okamžiku vylíhnutí pulců se pak přitiskne k čerstvě vylíhlým larvičkám a ty mu samy vylezou na záda. On je pak přenese do nějaké vodní nádržky. Není zcela jasné, jak pulec pozná, že má vylézt samci na záda. Zde se pak musí udržet při transportu, který může být i na vzdálenost mnoha metrů. Opačná situace je u vejcožravých pulců rodu *Oophaga*. V tomto případě přenáší pulce samička, aby věděla, kde jsou pulci umístění. Potom jdu do vody v určitém intervalu kladě svá neoplodněná vajíčka, kterými se pulci živí. U některých druhů rodu *Ranitomeya* také samice krmí mláďata neoplozenými vejci, ale pulce přesto přenáší samec.

Zápasící samice D. auratus

Zvláštní formu dorozumívání představují vzájemné souboje mezi jedinci stejného pohlaví. U skupiny mláďat je zpočátku klid. Ale jak zvířata postupně dospívají, tak se začínají objevovat vzájemné souboje. Někdy se jedná jen o různé formy přetlačování. Nebezpečnější je, když začne jedna žába šlapat po druhé. Zpočátku bývají tyto souboje vyrovnané. Později, když získá silnější zvíře převahu, tak dokáže druhého jedince neustálým napadáním velmi stresovat. Ten přestává žrát, protože se bojí vylézat z úkrytu, hubne, a pokud ho neoddělíme, tak většinou uhyne. Mnohem častější jsou tyto souboje mezi samicemi.

Chováme-li skupinu, kde je více samic, tak jsme pozorovali zvláštní situaci. Samec se začal ozývat. Dvě nejsilnější samice začaly mezi sebou zápasit. Byly tak zaujaty vzájemným bojem, že si nevšímaly tří (nejslabších) samiček. Ty toho ho využila a mezitím stihla se samcem naklást menšího snůšku.

PRALESNIČKY RODU *DENDROBATES*

29

až ju musíme oddeliť

Taktiež je možné využiť vizuálnu formu textovej koláže. Encyklopedické heslo prefotíme a nabádame ich, aby vytvorili asambláž a montáž – vystrihnuté časti textu selektujú a lepia na papier či do zošitov, kde ich dopĺňajú o vlastné autorské vsuvky. Vysvetlíme im, že pomocou lomky môžu naznačovať v encyklopedickom texte veršové predely. Tiež sa ponúka metóda začierňovania (tzv. blackout poetry), keď v pôvodnom texte fixkou preškrtajú alebo začiernia nadbytočné pasáže, čím vizuálne izolujú len vybrané slová.



1. Ako sa zmenilo vaše vnímanie východiskového textu po jeho prenesení do básnickej podoby? Ktoré prvky získali v novom kontexte odlišné vyznenie?

2. Podľa akých kritérií ste vyberali text alebo jeho fragmenty na spracovanie? Čo vás na nich zaujalo a aký tvorivý zámer ste sledovali?

3. Do akej miery ste zachovali pôvodné znenie a štylistické vlastnosti predlohy? Kde a prečo ste sa rozhodli pre textové úpravy, vynechávanie alebo dopĺňanie vlastných veršov?

4. Aký účinok má vo vašej básni spojenie prevzatého textu s vlastnými vstupmi? Vzniká medzi nimi súlad, napätie, irónia alebo iný vzťah?

5. Ako sa pri tvorbe prejavila vaša autorská individualita, hoci ste vychádzali z už existujúceho textu? V čom spočíva váš tvorivý prínos?

6. Ako by ste svoju báseň interpretovali čitateľovi či čitateľke, ktorí nepoznajú pôvodný text? Čo by mohli pochopiť inak než tí, ktorí predlohu poznajú?



1. Čo je readymade a aký význam mal umelecký čin Marcela Duchampa pre uvažovanie o hraniciach umenia a umeleckej originality?

2. Čo označuje pojem anestetická poézia a s akými tendenciami slovenskej poézie 90. rokov 20. storočia sa spája?

3. Ako charakterizuje Jaroslav Šrank experimentálno-dekonštruktívnu tendenciu? Aké ciele sledovala tvorba Petra Macsovszkého v zbierke *Strach z utópie*?

4. Čo je intertextualita a ako sa líši od intratextuality?

5. Vysvetlite pojmy *prototext* a *metatext.* Aký je rozdiel medzi afirmatívnym a kontroverzným metatextom?

6. Charakterizujte koláž, montáž a apropriáciu ako postupy práce s už existujúcim textovým materiálom. Čo sa pri nich môže diať s pôvodným kontextom a funkciou textu?

7. Čím sa líši pastiš od paródie? Aké postavenie má vo vzťahu k predlohe irónia, travestia a homáž (*hommage*)?

8. Akým spôsobom Ivona Pekárková v básni *Peter sa zle balil* využíva jazyk návodov a odporúčaní? Aké spoločenské postoje prostredníctvom tejto stratégie ironizuje?

9. Ako možno charakterizovať vzťah medzi prototextom a básňou Evy Luky *Meles meles meles (správa o mne a jazvecoch)*? Prečo možno tento spôsob nadväzovania označiť za afirmatívny?

10. Aké možnosti ponúka práca s encyklopedickými heslami, návodmi či publicistickými textami pri tvorivom písaní? Ako možno pôvodný materiál transformovať pomocou výberu, vynechávania, preskupovania a nového veršového členenia?



BENYOVSZKY, K. 2025. „Travestia.“ In: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. [online] Dostupné z: https://hyperlexikon.sav.sk/pojem/173/travestia.

JAMBOR, J. 2025. „Intertextualita.“ In: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. [online] Dostupné z: https://hyperlexikon.sav.sk/pojem/216/intertextualita.

KONCEPTUÁLNE UMENIE [s. a.]. 2023. In: *Encyclopaedia Beliana*. [online] Dostupné z: https://beliana.sav.sk/heslo/konceptualne-umenie

PASSIA, R. – TARANENKOVÁ, I. 2014. *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra začiatku 21. storočia*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

ŠRANK, J. 2009. *Nesamozrejmá poézia*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

ŠRANKA, J. 2013. *Individualizovaná literatúra. Slovenská poézia konca 20. a začiatku 21. storočia*. Bratislava: Cathedra.

URBANOVÁ, E. 2022. Kto je „my“ v Pekárkovej poetike? In: *Plav* [online]. Dostupné z: https://plav.sk/node/269

URBANOVÁ, E. 2022. *Medzi snom a fikciou (poetická tvorba Evy Luky)*. Fintice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania.

ŽILKA, T. 1984. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran.

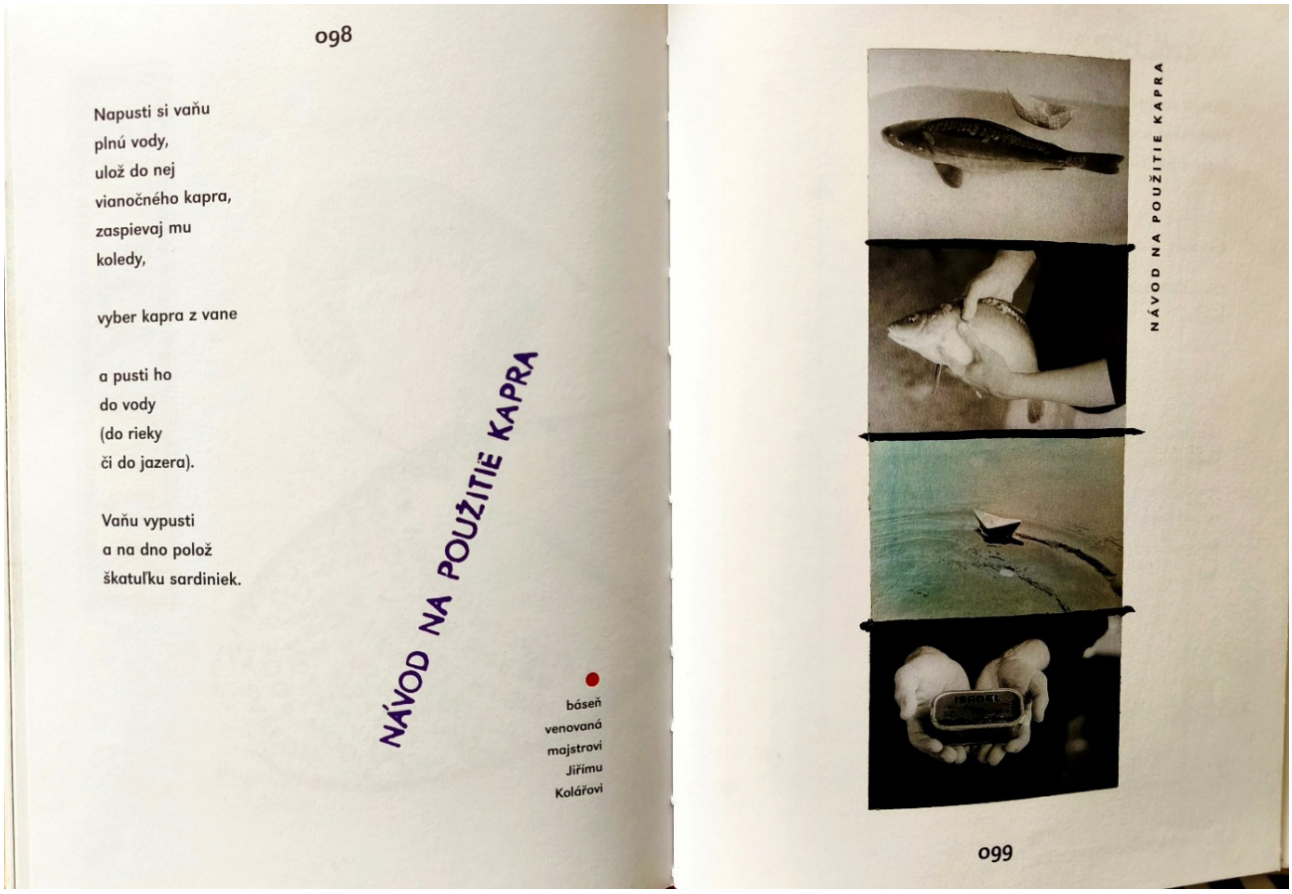
Báseň ako (seba)výzva: poetické návody



Netradičný typ poézie predstavuje aj tzv. inštruktívna lyrika, ak si tento pojem požičiame najmä z literatúry pre deti a mládež od Zuzany Stanislavovej, ktorá hovorí o inštruktívnej (návodovej) literatúre, ktorá „spája literárnu fikciu s mimoestetickými pragmatickými príznakmi s evidentným dobre čitateľným zámerom ovplyvniť adresáta a zážitkovým spôsobom mu sprostredkovať určité návody“ (Stanislavová 2019, s. 46). Inštrukcia, ktorú dostane detský recipient pri čítaní takejto knihy, sa pohybuje od jednoduchého „otvor“, „spočítaj“, „obráť“ až po významovo komplikovanejšie požiadavky. Pokiaľ ale ide o knihy pre deti a mládež[6], platí ďalšie Stanislavovej konštatovanie: „Dať niekomu návod znamená niečo niekomu poradiť, inštruovať ho k činnosti či správaniu. Inštruktívna literatúra (na rozdiel napr. od inštrukcií na príbalových letákoch k tovarom) vyjadruje s výraznejšou alebo nenápadnejšou asistenciou estetického princípu určitú spoločensky žiaducu potrebu, požiadavku, aby sa človek niečo naučil alebo niečo vykonával, resp. aby sa správal spoločensky korektným spôsobom“ (Stanislavová 2019, s. 46). V inštruktívnej poézii pôjde ale v prvom rade o estetickú funkciu a návody, ktoré sprostredkúva, budú práve naopak často v rozpore so spoločenskou logikou či požiadavkami na isté správanie.

6 Funkčne sa venuje tzv. interaktívno-inštruktážnej literatúre najmä Dávid Dziak. Istú formu inštruktážnej literatúry ponúka aj *Slovníček z básničiek* (2023) autorskej dvojice Jana Juhásová a Silvia Kaščáková a ilustrátorky Veroniky Pažickej, ktorý predstavuje originálny bedeker žánrov a umeleckých prostriedkov a nabáda tiež k tvorbe vlastnej básne.

Vhodným príkladom je kniha *Noha k nohe* (1996), ktorej autormi sú básnik Viliam Klimáček a výtvarník Dezider Tóth. Nájdeme v nej aj báseň s názvom *Návod na použitie kapra*.



098

Napusti si vaňu
plnú vody,
ulož do nej
vianočného kapra,
zaspievaj mu
koledy,

vyber kapra z vane

a pusti ho
do vody
(do rieky
či do jazera).

Vaňu vypusti
a na dno polož
škatuľku sardiniek.

NÁVOD NA POUŽITIE KAPRA

báseň
venovaná
majstrovi
Jiřímu
Kolářovi

NÁVOD NA POUŽITIE KAPRA

099

Už na prvý pohľad ide o netradičnú poéziu – naznačuje to nielen jej názov, ale aj akýsi foto-príbehový charakter textu. Hana Zeleňáková v knihe *Literárne praktikum II.* ponúka podnetnú stratégiu jej čítania v 9. ročníku základnej školy, kde ju využíva práve na ukážku narúšania tradičnej predstavy o lyrike. Vyzýva žiakov a žiačky, aby najprv napísali slová viažuce sa s lyrikou a epikou, aby sa k nim po prečítaní vybraných textov vrátila a demonštrovala priestupnosť hraníc a estetický účinok, ktorý táto nečakaná kontaminácia vyvoláva. Žiaci a žiačky tak postupne zistia, že návod na použitie kapra je vlastne „návodom" na Vianoce, na ich citlivé prežitie. *Návod na použitie kapra* je v podstate antinávodom, keďže nabáda k pomerne nekonvenčnému a neočakávanému správaniu sa ku kaprovi vo vani – radí nám, aby sme mu zaspievali koledy a pustili ho na slobodu. Báseň má nielen hravý, ale aj „ochranársky alebo environmentálny podtón" (Zeleňáková a kol. 2021, s. 126).

Dôležitým intertextuálnym odkazom je venovanie, ktoré báseň obsahuje – majstrovi Jiřímu Kolářovi. Jiří Kolář (1914 – 2002) bol kľúčovou osobnosťou povojnovej avantgardy a experimentálneho umenia, jedným zo zakladajúcich členov Skupiny 42, ktorá sa zameriavala na mestskú krajinu a všedný život. Pre odpor k režimu a podpis Charty 77 žil od 80. rokov v Paríži, do Prahy sa vrátil až na sklonku života. Jeho tvorba bola zosobnením celoživotnej snahy o umeleckú nezávislosť. Jeho výtvarná tvorba, ktorú označoval ako evidentná poézia, je úzko prepojená s básnickou tvorbou. Celosvetovo sa preslávil napríklad rozvíjaním koláže. Vynašiel metódy ako *chiasmáž* (lepenie textových útržkov), *roláž* či *proláž*. Začiatkom 90. rokov 20. stor. používal okolo 120 originálnych autorských postupov.

Ryba

Celý den
jak otevřeš oči
dokud je večer nezavřeš
aniž porušíš
každodenní chod života
nepromluv slovo

Druhý den
kup živou rybu a pusť ji do řeky

(Kolář 2023, s. 17)

Svatební oznámení

Vyhledej v paměti
v dějinách
nebo v literatuře
dvojici milenců
kteří zemřeli
aniž uskutečnili svůj sňatek
Dej jejich jménem
natisknout svatební oznámení

a rozdej je chodcům na ulici
v den a hodinu
které určuje čas
jejich sňatku na oznámení

(Kolář 2023, s. 33)

Již nikdy

Nastup do tramvaje
nebo autobusu
a přesně si uvědom
chvění pod nohama
zvuky uvnitř i venku
život kolem
přítomnost těch druhých
vzpomeň kolikrát jsi tak jel
kam odkud s kým
hádej na co kdo myslí
čím je co prožil
co čte jaký měl sen
někde v paměti
udržuj dostatečný prostor

pro to

co bys chtěl aby tě potkalo
co tě znepokojuje
na co zapomínáš
a přitom stále naslouchej
volání myšlenky
co bys dělal
kdybys věděl
že se již nikdy nevrátíš domů

(Kolář 2023, s. 51)

Vyvěs vyznač podej

Vyvěs za okno cedulku:
NEKOUPÍM SBÍRKU ZNÁMEK
NEVYMĚNÍM BYT
NEVYUČUJI HŘE NA KLAVÍR
NEZABĚHL SE PES
...

Vyznač na dveře:
PŘIJDU ZA STO LET
ZAMĚSTNANCŮM VSTUP ZAKÁZÁN
VYRUŠUJTE
ZNEČIŠŤOVÁNÍ SE NETRESTÁ
PLIVEJTE NA ZEM
VSTUPTE JEN BEZ VYZVÁNÍ
...

Podej inzerát:
PRODÁM KOČÁREK PRO OSMERČATA
HLEDÁM NEINTELIGENTNÍHO MUŽE
KUŘÁKA PIJANA KARBANÍKA
ŠKAREDÉHO ZVRHLÉHO TRESTANÉHO
VYLIDNÍM NEW YORK NA POČKÁNÍ
VYMĚNÍM KRABIČKU ZÁPALEK ZA PYRAMIDU
NAUČÍM ZDARMA CHODIT PO STROPĚ

...

(Kolář 2023, s. 52)

Prvá báseň *Ryba* témou priamo nadväzuje na Klimáčkovu a Tóthovu báseň/foto-príbeh a môžeme na túto podobnosť upozorniť. Spájajú ich výrazy ako hra, gesto, šok, nonsens, absurdné, bizarné, komické. Zrejmým podtextom básní je dôraz na empatiu, citlivosť voči svetu okolo, ale aj ponorenie sa do svojho vnútra, rozjímanie a kladenie otázok sebe samému. Možno konštatovať, že básne majú nielen poetický, ale i terapeutický účinok.

Kolář ovplyvnil mnohých ďalších slovenských autorov a autorky. Vhodným príkladom, najmä pre vyššie ročníky, môže byť zbierka Kataríny Kucbelovej *Malé veľké mesto*, ktorá rovnako odkazuje na Koláča už v úvodnom motte a v celej básnickej skladbe možno identifikovať aj inštruktívne prvky a práve „záverečný návod či až apel odkrýva tendenciu angažovať sa za veci verejné" (Passia – Taranenková 2014). Ďalšou možnosťou je pracovať s *Vertigo diárom 2022*, ktorý zostavila redakcia časopisu *Vertigo* ako poctu Jiřímu Kolářovi (podľa informácií z instagramovej stránky je autorka textov poetka Lenka Šafranová). Jednoduché poetické návody sú vhodné pre rôzne vekové kategórie a zároveň predstavujú podnetný materiál na diskusiu o možnostiach interaktívnej poézie, ktorá prekračuje hranice samotného čítania a zapája čitateľa či čitateľku do uskutočňovania básnického zámeru. Hoci aj v tomto type poézie možno identifikovať angažovanosť a morálny apel, ich smerovanie je odlišné: pozornosť sa neobracia primárne k spoločenskému dianiu, ale k vnútornému svetu jednotlivca, jeho spomienkam, citovým väzbám, tajomstvám a osobným hodnotám. Pokyny, ako nájsť a prečítať si dávno ukrytú báseň, darovať obľúbenú zbierku priateľovi alebo prostredníctvom básne niekomu odhaliť časť svojho vnútra, otvárajú priestor na sebapoznanie, vyrovnávanie sa s minulosťou a prehodnocovanie medziľudských vzťahov. Poetický návod sa tak môže stať impulzom k osobnej premene, k ujasňovaniu si vlastných postojov a k rozvíjaniu empatie, úprimnosti či ochoty načúvať druhým. Jeho účinok možno vnímať aj v katarznom a terapeutickom rozmere: uskutočnenie navrhnutého úkonu môže človeku pomôcť pomenovať alebo spracovať vlastné prežívanie, uzavrieť určitú životnú etapu či nadviazať bližší kontakt so sebou samým a s druhými. Nejde pritom o jednoznačne predpísaný výsledok, ale o otvorenú výzvu, ktorej zmysel sa utvára v osobnej skúsenosti čitateľa či čitateľky.

Opätovné stretnutie

Nájdi starú báseň,
ktorú si nikomu neukázal.
Prečítaj ju nahlas
a rozlúč sa s ňou ako s priateľom,
s ktorým si už nemáte čo povedať.

Minulosť

Venuj priateľovi z detstva
obľúbenú zbierku básní.
Dívaj sa za ňou,
až kým sa nestratí z dohľadu.
V tej chvíli si spomeň
na prázdne miesto v polici.

Ochota

Vezmi obľúbenú knihu
a otvor ju na mieste,
ktoré poznáš naspamäť.
Prilož k nemu ucho
a načúvaj slovám
medzi riadkami.

Tajomstvo

Napíš si báseň do dlane
a podaj ju na pozdrav tomu,
komu chceš prezradiť niečo,
čo o tebe nikto netuší.

Upomienka

Požičaj si knihu z knižnice
a vezmi ju domov.
Ukáž jej, ako žiješ,
kde pracuješ a kde spíš.
Navrhni jej, že u teba môže ostať,
ako dlho bude chcieť.

Manželstvo

Vojdi do kníhkupectva
a predstav sa všetkým knihám,
ktoré vezmeš do ruky.
Napokon si vyber tú,
s ktorou stráviš zvyšok života.
Ostatným sa úctivo ukloň
a viac sa k nim nevracaj.

Sneží

Napíš otvorenú báseň
na kúsok papiera.
Skrč ho do snehovej gule,
otvor okno a zasiahni ňou
prvého človeka, ktorý pôjde okolo.

Miera

Napíš báseň o vlastnom strachu
na čo najmenší kúsok papiera
a zovri ho v dlani.
Neprikladaj mu viac väčšiu váhu,
než má.

(Vertigo diár 2022)

Postupne tak objavujeme, že možnosti básnickej tvorby sa neobmedzujú na školské prostredie. V nadväznosti na túto skúsenosť vyzveme žiakov a žiačky, aby vytvorili vlastnú báseň vo forme návodu. Zadanie môže znieť napríklad takto: **„Utvorte báseň – návod. Nezabudnite ju zalomiť do veršov.**



Nech je básnička krátka a používa slovesá v druhej osobe singuláru. Tie by mali apelovať na nejakú činnosť: napr. vykroč, urob, naber, prečítaj, zakrič, zaspievaj... Dajte pozor, aby ste báseň nepresýtili. Mala by obsahovať len 2 – 3 inštrukcie, ktoré na seba nadväzujú. Požiadavky by mali smerovať k sebapoznaniu, môžu nabádať k odvahe, k pomoci druhým a po vykonaní úlohy by sme mali pocítiť úľavu. Zároveň však nezabudnite, že ide o poetické návody, ktoré sú postavené na vlastnej logike, môžu byť metaforické, čo sa môže odzrkadľovať v ich jazyku, napríklad na úrovni syntaxe, ale tiež v posolstve, ktoré tlmočia. Ak, povedzme, nabádam čitateľa alebo čitateľku, aby si vložil/a kameň do topánky a chodil/a s ním celý deň a len večer ho z topánky vybral/a, odhodil/a, mám tým zároveň na mysli problémy, s ktorými sa počas dňa stretne a s ktorými si už v noci nemusí zaťažovať hlavu.“

Po vzájomnej dohode a naladení sa na kolářovskú hru si každý napíše svoju báseň na papier a následne poskladaný či pokrčený papierik vhodí do improvizovaného osudia. V triede prebieha žrebovanie. Ťaháme po jednom a náhodne vybranú báseň čítame dvakrát. Po prečítaní sa snažíme uhádnuť jej autora či autorku. Po odhalení totožnosti pisateľky či pisateľa si báseň výherca či výherkyňa vezme domov a je len na danej osobe, či inštrukciu splní. O výsledkoch nás informuje na ďalší deň. K aktivite je možné sa opakovane vrátiť a pridávať ďalšie básne vytvorené v podobnej modalite.



1. Čo ste chceli prostredníctvom svojej básne čitateľovi či čitateľke sprostredkovať? Akú skúsenosť, myšlienku alebo zmenu ste chceli vyvolať?

2. Do akej miery sa vám podarilo premeniť bežný pokyn na poetickú výzvu? Čím sa vaša báseň odlišuje od každodenného návodu alebo príkazu?

3. Aký účinok má vo vašej básni spojenie jednotlivých inštrukcií? Nadväzujú na seba a smerujú k spoločnému vyústeniu?

4. Do akej miery je vaša inštrukcia jednoznačná a do akej miery ponecháva priestor na vlastnú interpretáciu? Aké ďalšie možnosti čítania môže ponúkať?

5. Aké pocity alebo asociácie vo vás vyvolali básne, ktoré ste si v rámci aktivity prečítali? Ktorá z nich vás podnietila zamyslieť sa nad vlastným prežívaním alebo vzťahmi k druhým?

6. Čo by ste na svojej básni po spoločnej diskusii upravili? Ako by ste mohli posilniť jej štylistickú údernosť, originalitu alebo empatický rozmer?



1. Ako Zuzana Stanislavová vymedzuje inštruktívnu literatúru pre deti a mládež? Aké funkcie v nej plní inštrukcia a akú úlohu zohráva estetický princíp? Čo z jej slov možno vztiahnuť aj na interaktívnu poéziu?

2. Akým spôsobom možno prostredníctvom básne *Návod na použitie kapra* narušiť tradičné predstavy o lyrike a epike? Ako možno túto vlastnosť využiť vo vyučovaní literatúry?

3. Kto bol Jiří Kolář a ako sa v jeho básňach prepája hravosť, absurdita a nezvyčajná inštrukcia s empatiou, citlivosťou voči okolitému svetu alebo sebapoznaním?

4. V čom spočíva interaktívny charakter poetického návodu? Akým spôsobom sa mení postavenie čitateľa či čitateľky v porovnaní s tradičným čítaním básne?

5. Ako sa v inštruktívnej lyrike môže prejaviť angažovanosť a morálny apel?

6. Aký terapeutický alebo katarzný potenciál môžu mať poetické návody? Ako môžu podnecovať sebapoznanie, spracovanie osobných skúseností a rozvíjanie empatie?



HRAŠKOVÁ, M. – GALLIK, J. – KAIZEROVÁ, P. – LAUKOVÁ, S. – TOMOVOVÁ, E. – VALA, J. – ZELEŇÁKOVÁ, H. 2021. *Literárne praktikum 2*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

DZIAK, D. 2021. Interaktívno-inštruktívna literatúra pre deti. In: *Fraktál,* roč. 4, č. 4, s. 119 – 131.

JUHÁSOVÁ, J. – KAŠČÁKOVÁ, S. 2023. *Slovníček z básničiek*. Bratislava: Slovenské literárne centrum.

KLIMÁČEK, V. [s. a.]. In: *Encyclopaedia Beliana* [s. a. online]. Dostupné z: https://beliana.sav.sk/heslo/klimacek-viliam

KOLÁŘ, J. [s. a.]. 2023. In: *Encyclopaedia Beliana* [online], Dostupné z: https://beliana.sav.sk/heslo/kolar-jiri

NÁDASKAY, V. 2022. Čas a priestor, subjekt a pamäť. Malé veľké mesto Kataríny Kucbelovej. In: *Slovenská literatúra*, roč. 69, č. 1, s. 18 – 34. Dostupné z: https://doi.org/10.31577/slovlit.2022.69.1.2

Sci-fi na hranici poézie a prózy

Vráťme sa k požiadavke transformácie textu z iŠVP pre vyššie sekundárne vzdelávanie v bode 2.1: „Žiak dokáže pretransformovať text epického básnického alebo dramatického diela do prózy.“ Zopakujem, že tento postup nepovažujem za adekvátne zvolený (a tiež formulovaný) v zmysle dosahovania tvorivých kompetencií. Ak ho však chceme aplikovať a rozvíjať ním žiacku tvorivosť, je dôležité nájsť vhodné texty a k nim úlohy.



Vedecko-fantastická literatúra alebo science fiction literatúra (ďalej sci-fi literatúra) patrí podľa výskumov čitateľských preferencií na území Slovenska a Českej republiky do oblasti čitateľsky najobľúbenejších žánrov (napr. Babiaková – Kasáčová – Cabanová, 2020). Táto realita sa začala reflektovať aj v školskom prostredí, v ktorom sa sci-fi literatúra dostala nielen do vzdelávacích štandardov v oblasti slovenský jazyk a literatúra, ale v istej miere začala ako súčasť lektúry zapĺňať aj učebnice literatúry – a to tak na základných, ako aj na stredných školách. Dnešné výskumy subsumujú sci-fi literatúru pod tzv. „speculative fiction“. Ide o oblasť, ktorá podľa Terezy Dědinovej (2015) prešla od štyridsiatych rokov 20. storočia vývojom a v sú časnosti sa v pôvodnom znení nevyužíva. Naopak, jej aktuálna podoba je v podstate zhodná s fantastickým žánrom vôbec a zahŕňa všetky diela, ktoré možno zaradiť pod sci-fi, fantasy, horor, prípadne aj pod ďalšie subžánre ako mystery, soft fantasy a i. Hoci sú definície sci-fi rôznorodé a jej charakteristiky sú často difúzne, podľa Mareka Oziewicza (2017, s. 19) spájajú žánre z oblasti „speculative fiction“ dve nosné charakteristiky – speculative fiction spochybňuje normatívne predstavy a všeobecný konsenzus

o realite a svete a zároveň si nenárokuje ani na presnosť, ani na faktuálnosť. Často sa v súvislosti s fantastickou literatúrou vôbec hovorí o tzv. „neostrej množine". Podľa Dědinovej (2016, s. 11) sa s takýmto vnímaním fantastických žánrov spájajú viaceré výhody, a to uznanie ich vzájomnej priepustnosti a práce s hraničnými oblasťami, tzv. bodmi dotyku. Žánre z oblasti fantastiky tak môžu mať mnohé znaky spoločné. Niektoré pravidlá sú však relatívne stabilné, tvoria tzv. jadro žánru, sú preň kľúčové, iné sú, naopak, pohyblivé, skôr podliehajú modifikáciám, hoci ani toto neplatí bezvýhradne a paušálne.

Vhodný materiál na transformáciu textu a zároveň výklad sci-fi prvkov predstavuje netradičný variant vedeckej fantastiky, t. j. sci-fi poézia Daniela Heviera, ktorú možno nájsť v jeho staršej zbierke *Elektrónkový klaun* (1983) v oddiele s názvom *Počítač Hamlet*. Šestnásť básní z tohto oddielu vykazuje vysokú mieru komunikatívnosti smerom k čitateľstvu a je vhodných pre nižšie i vyššie ročníky. Ide o poetický text, ktorého kód je ľahké dešifrovať, čo zaručí, že žiaci a žiačky nezlyhajú už pri prvom kroku – analýze textu, ktorý budú transformovať do iného literárneho druhu. Viaceré básne z tohto oddielu navyše nie sú zalomené do veršov, ale graficky imitujú akési fragmenty prózy. Iné si zas zachovávajú strofickú štruktúru, ale s výrazným sujetovým jadrom. Autor neskôr sám komentuje svoje prvé sci-fi básne v článku s názvom *Sci-fi lyrika* takto: „Napísal som tých niekoľko básničiek preto, lebo sa mi nechcelo písať poviedku alebo román. A tiež preto, lebo by som to nevedel" (Hevier 1990, s. 36).

Takýmto spôsobom zároveň poukážeme na fakt, že niektoré prvky môže autor či autorka funkčne narúšať alebo nahradiť inými. Hevier vo svojej poézii zachováva viaceré charakteristické prvky žánru sci-fi, no prispôsobuje ich možnostiam básnického vyjadrenia. Patrí k nim predovšetkým futuristický priestor, spojený s predstavami o možnom smerovaní civilizácie, ktoré často nadobúdajú podobu katastrofických vízií – posledného dňa na Zemi, náhleho zmiznutia rastlín či stretnutí so zvláštnymi bytosťami cestujúcimi časom. Sci-fi charakter textov posilňujú aj odkazy na pokročilé technológie, neznáme prístroje a vzdialené planéty, ako aj prvky dystopie, prostredníctvom ktorých básnik modeluje znepokojivé podoby budúceho sveta. Tematicky sa jeho tvorba dotýka aj civilizačnej kritiky, ktorá sa premieta do obrazov ohrozeného alebo zanikajúceho sveta. Fantastické a technické motívy pritom podnecujú

uvažovanie o možných podobách budúcnosti a o dôsledkoch ľudského konania. Na rozdiel od epickej prózy, ktorá môže tieto prvky rozvíjať prostredníctvom deja, postáv, rozprávača a časovo-priestorovej výstavby, poézia ich spravidla sprostredkúva v koncentrovanej podobe – prostredníctvom obrazov, náznakov a významových kontrastov. Sci-fi prvky tak u Heviera neplnia iba funkciu vytvárania imaginárneho sveta, ale zároveň otvárajú priestor na kritické uvažovanie o prítomnosti a možnej budúcnosti človeka a civilizácie. (Pešková – Urbanová 2025)

Sci-fi poézia využíva typické znaky svojho výrazového plánu, a preto sa v textoch pracuje napríklad s rytmizáciou, obraznosťou, enumeráciou, asociatívnosťou či alegorickosťou každej z nich. Obraz prebiehajúcej apokalypsy či obraz budúcnosti tu totiž možno prečítať ako alegóriu na existujúce alebo očakávané udalosti v reálnom svete. Všetky uvedené znaky je však možné transformovať do prózy. Zo zbierky preto vyberám zámerne odlišné – strofické i nestrofické – texty, s ktorými je možné v rámci tvorivého písania pracovať. Žiactvo odporúčam rozdeliť do troch skupín podľa príbuznosti témy a spôsobu konštruovania textu.

Prvá skupina:

Námet pre science-fiction

Ktovie, čo by robil
ten posledný,
ak rozumiete, o čom hovorím.
Ten naozajstný posledný,
definitívne posledný
s kyslíkom na pár hodín.
Možno by pochovával svojich príbuzných,
pozeral sa na storočia,
kričal proti hviezdam,
písal posolstvo,
smial sa,

pľul na zrkadlo,
zošalel, chodil po prázdnych uliciach,
zamkol sa,
vykrádal obchody,
učil sa cudzí jazyk,
modlil sa,
rozbíjal nábytok,
spáchal samovraždu,
alebo by jednoducho odišiel,
zhasol by v dome
a pobral sa preč.

(Hevier 1983, s. 100)

Perpetuum poeticum

Niektorí sa dávajú zmraziť
a v zasklenom spánku čakajú na liek
proti starnutiu,
niektorí kšeftujú s planétami,
niektorí cestujú storočiami,
niektorí navštevujú štvrťohory,
niektorí prechádzajú čiernymi dierami,
niektorí zhmotňujú svoje spomienky,
niektorí protestujú
proti znečisťovaniu kozmu,
niektorí zbierajú horniny z Marsu,
niektorí sa dávajú najímať
do armád cudzích planét,
niektorí vyrábajú svoje kópie,
niektorí objavujú nové druhy spánku,
niektorí umierajú

rozpustení v plynoch vzdialených galaxií,
niektorí vchádzajú do zrkadla,
niektorí navštevujú
panoptikum budúcnosti

a zopár ich
ešte stále píše básne.

(Hevier 1983, s. 105)

Báseň *Námet pre science-fiction* nabáda k transformovaniu už samotným názvom – môžeme si ho vysvetliť aj ako námet na dielo, v tomto prípade v štýle vedeckej fantastiky. Spojiť by ju bolo možné práve s básňou *Perpetuum poeticum*, ktorá je tvorená obdobnou metódou enumerácie aj zdanlivo náhodných a logicky nesúvisiacich aktivít (obyčajné činnosti ako modlenie, písanie a iné vedľa takých, ktoré vyžadujú predstavivosť, napríklad pozeranie na storočia, kričanie proti hviezdam v básni *Námet pre science-fiction* či vchádzanie do zrkadla v básni *Perpetuum poeticum*). Zadanie by znelo: **„Napíšte krátku kapitolu o poslednom človeku na Zemi, čo by mohol robiť? Ako by na situáciu reagoval? Inšpirujte sa básňami Daniela Heviera. Zachovajte perspektívu tretej osoby. Hlavnej postave vymyslite meno a vlastnosti, môžete bližšie vysvetliť, čo sa na zemi stalo. Môžete sa rozhodnúť, či bude naozaj sama, alebo sa niekto v jej príbehu objaví. Napríklad niekto, koho reprezentujú činnosti z básne *Perpetuum poeticum*. Zachovajte ale prvky enumeratívnosti a asociatívnosti, ako sme ich identifikovali v textoch – menujte, čo postava robí, aké má myšlienky, a pri ich výpočte sa nenechajte zviazať logikou. Situácia, v ktorej sa postava ocitla, si vyžaduje extrémne a často zdanlivo absurdné reakcie.“** Napríklad: „*Jana zostala po tej príšernej katastrofe na Zemi celkom sama. Bolo to neuveriteľné, ale zdalo sa, že je to naozaj pravda. Túlala sa ulicami, ktoré neboli vzhľadom na predošlé udalosti až natoľko zničené, ale zato totálne bez života. Len ten jej tu nakúka do výkladov, navštevuje chrámy, modlí sa a preklína, kričí a šepká, dúfajúc, že ju niekto uvidí či začuje.* (...)“



Druhá skupina:

Futurológia

Nad plážami
s vyhrievaným pieskom
budú inštalované
zosilňovače slnečného žiarenia.
Ženy budú bezbolestne rodiť
deti podľa vopred
naplánovaného pohlavia.
Lietadlá budú premávať
v presne vymeraných
elektromagnetických koridoroch,
čím sa vylúči nebezpečenstvo kolízií.
Mestá budú stáť
na mohutných pilieroch
niekoľko metrov nad zemou.
Kvety...

.....
Aké kvety?

(Hevier 1983, s. 97)

Vzbura rastlín

Voľačo sa muselo stať. Vzduch bol plný napätého, neprirodzeného ticha. Nepohol sa v ňom ani lístoček. Áno, to je to, pomyslel si, keď stál na balkóne a pozeral sa na prázdne črepníky. Všetky rastliny kamsi zmizli. Zazrel ešte, ako sa posledné stromy strácajú za rohom. Mesto bolo zrazu prázdna betónová plocha. Tak sa začal zápas. Prichádzal s pocitom dusenia v pľúcach.

(Hevier 1983, s. 96)

Druhú skupinu tvoria básne *Futurológia* a *Vzbura rastlín*. Najmä druhá už svojou formou pripomína fragment prózy. Transformácia tu bude ešte menej náročná, pretože je možné ju využiť ako úvod, vstup do dystopickej poviedky, na začiatku ktorej stoja otázky typu: „**Ako by vyzeral svet bez rastlín? Prečo rastliny odišli? Čo by to pre ľudstvo znamenalo? Opäť si zvoľte hlavnú postavu. Ako v správnom sci-fi, mala by sa snažiť planétu zachrániť. Najlepšie, ak na to nebude sama, každý vyvolený má aj priateľov, ktorí ho nasmerujú na správnu cestu. Pokojne sa príbeh môže začať ako bežný deň v ďalekej budúcnosti, v ktorej mestá stoja na vysokých pilieroch a všade naokolo budú zosilňovače slnečného žiarenia. Náš hrdina si ale zrazu všimne, že všetky rastliny sú preč – ako zareaguje, zachváti ho pocit paniky („dusenie v pľúcach“)?**“



Tretia skupina:

Temporanti

V tempomatoch, prestupných staniciach medzi storočiami, posedávajú temporanti – cestovatelia časom. počúvajú ľahostajné tikanie vesmíru. Sú unavení a nevšímaví. Trochu ich vie zaujať iba to, keď niekedy náhodou stretnú samých seba putujúcich z minulosti do budúcnosti alebo naopak.

(Hevier 1983, s. 104)

Teória zrkadliaceho vesmíru

Profesor N., enfant terrible súčasnej kozmofyziky, je hlásateľom teórie zrkadliaceho vesmíru, podľa ktorej má každá planéta vo vesmíre svoj zrkadlový odraz s plusovým charakterom. Podľa neho existuje ešte jedna zemeguľa, na ktorej sa napríklad neutrónová bomba používa ako výbušnina ničiaca všetko okrem ľudského tela, takže sa človek môže bez obáv pohybovať uprostred výbuchu.

(Hevier 1983, s. 94)

Trojokí

Pred časom
pristáli na našej planéte
vesmírania
vyznačujúci sa tromi očami:
jedným okom si prezerajú
naše mestá,
telá,
stroje,
zbrane,
druhým lovia v našej
minulosti
a tým tretím
prenikajú do našej
budúcnosti,
kde s úľavou zisťujú,
že ani zajtra
ich nebudeme chcieť zlikvidovať.

(Hevier 1983, s. 95)

Tretiu skupinu tvoria básne *Temporanti*, *Teória zrkadliaceho vesmíru* a *Trojokí*. Všetky tri sa vzťahujú na častý námet sci-fi, t. j. cestovanie v čase – prvá priamo pomenovaním bytostí, ktoré to dokážu, druhá teóriou akýchsi paralelných svetov a tretia zapája aj mimozemské bytosti, ktoré majú schopnosť nazrieť do našej minulosti i budúcnosti. Texty možno transformovať na príbeh, v ktorom bude aspoň jedna teória rozpracovaná podrobnejšie a viac opisne. Inštrukcie pred samotným písaním by mohli znieť takto: „**Vyhľadajte konkrétnu teóriu cestovania v čase na internete alebo v encyklopédii, prípadne ju sami vymyslite, ale použite pri tom rétoriku odborného textu. Pre niektoré podoby sci-fi je príznačné, že obsahuje presný, vedecký opis fungovania strojov, ktoré**



v našej realite neexistujú, ale ich základom je obvykle niektorá z už existujúcich fyzikálnych teórií, napríklad z kvantovej fyziky. Na úrovni príbehu bližšie opíšte niektorú zo zvláštnych bytostí naznačených v Hevierových textoch – *Temporanti* (evidentne prežívajú hlboký, až existenciálny smútok, pocit osamotenia, vylúčenia až niekam na okraj galaxie), *Profesor N.* (génius, ktorý tiež zažíva pocit vylúčenia, čo naznačuje výraz *enfant terrible*) či *Trojokí* (vesmírčania, ktorí cítia pocit ohrozenia a neustále kontrolujú našu budúcnosť). Vybraným postavám vymyslite vlastnosti, sny a túžby a uveďte ich do vzťahov. Dajte im nádej, a teda vytvorte zápletku.“

Všetky svoje texty môžu žiaci a žiačky doplniť ilustráciami. Cieľom takejto tvorivej transformácie by okrem zrejmého rozvíjania tvorivých kompetencií malo byť aj lepšie pochopenie daného pojmu a podstaty žánru sci-fi. V danom prípade by mohla práca s prototextom vyvolať pocit spoluzodpovednosti, aktivovať otázky o planéte a jej smerovaní, zároveň by však mala naďalej dominovať estetická funkcia umeleckého textu.



1. Ktorú báseň alebo skupinu básní ste si vybrali na transformáciu do prózy a prečo?

2. Akým spôsobom ste nadväzovali na prototext? Ktoré motívy, obrazy alebo námety z pôvodného textu ste zachovali a ktoré ste rozvinuli či pozmenili?

3. Ako ste pri transformácii pracovali s enumeráciou, asociatívnosťou a obraznosťou? Podarilo sa vám zachovať ich funkciu aj v próze?

4. Ktoré prvky pôvodnej básne sa transformovali do prózy najľahšie a ktoré si vyžadovali najväčšie tvorivé úsilie?

5. Čo sa zmenilo v texte po doplnení deja, postáv, prostredia a časových súvislostí? Ktoré z týchto prvkov boli pre vytvorenie príbehu najdôležitejšie?

6. Ktoré znaky sci-fi ste sa pokúšali zachovať?

7. Usilovali ste sa modelovať svet budúcnosti plný nových technológií alebo ste sa zamerali na rozvinutie kritiky spoločnosti prostredníctvom alegórie?

8. Čo vám transformácia umožnila pochopiť o rozdieloch medzi básnickým a prozaickým vyjadrovaním? Ktoré riešenia by ste po spätnej väzbe ešte upravili?



1. Čo označuje pojem *speculative fiction* a ktoré žánre či subžánre zahŕňa?

2. Aký je rozdiel medzi stabilnými a premenlivými znakmi žánru? Prečo nemožno charakteristiky sci-fi vnímať ako úplne nemenné?

3. Ktoré tematické a výrazové prvky sa spájajú so sci-fi literatúrou? Uveďte príklady z básní Daniela Heviera.

4. Prečo nemožno sci-fi stotožňovať výlučne s dystopiou? Aké podoby vízií budúcnosti sa objavujú vo vybraných Hevierových textoch?

5. Ktoré charakteristické znaky sci-fi zachováva Daniel Hevier vo svojej poézii a ako ich prispôsobuje možnostiam básnického vyjadrenia?

6. Čím sa sci-fi poézia odlišuje od sci-fi prózy z hľadiska práce s dejom, postavami, rozprávačom, časom a priestorom?

7. Prečo môže byť pri tvorbe sci-fi prózy užitočné vychádzať z existujúcich vedeckých teórií alebo z rétoriky odborného textu? Ako možno tieto prvky spojiť s fikciou?

8. Ako možno prostredníctvom tvorivej transformácie lepšie porozumieť žánru sci-fi a jeho estetickým možnostiam?



DĚDINOVÁ, T. 2016. Úvaha úvodem aneb jak (ne)definovat fantastiku. In: DĚDINOVÁ, T. (ed.). *Na rozhraní světů. Fantastická literatura v mezioborovém zkoumání*. Brno: Masarykova univerzita, s. 9 – 24.

DĚDINOVÁ, T. 2015. *Po divné krajině. Charakteristika a vnitřní členění fantastické literatury*. Brno: Masarykova univerzita.

HEREC, O. – FERKO, M. 2001. *Slovenská fantastika do roku 2000*. Bratislava: Národné osvetové centrum.

OZIEWICZ, M. 2017. Speculative fiction [online]. In: *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Dostupné z: https://oxfordre.com/literature/display/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-78

PEŠKOVÁ, A. – URBANOVÁ, E. 2026. Sci-fi poézia Daniela Heviera. In: *Slovenská literatúra*, roč. 73, č. 3, s. 303 – 315. Dostupné z: https://doi.org/10.31577/slovlit.2026.73.3.7

PEŠKOVÁ, A. – URBANOVÁ ŠIMKOVÁ, E. 2025. Niekoľko poznámok k sci-fi literatúre vo vyučovaní. In: *Litikon*, roč. 10, č. 2, s. 20 – 31.

SLOBODNÍK, D. 1980. *Genéza a poetika science fiction*. Bratislava: Mladé letá.

ZÁVER

Predkladaná učebnica predstavuje tvorivé písanie ako súčasť literárnej edukácie, ktorá prepája rozvíjanie tvorivých schopností s poznávaním, interpretáciou a hlbším porozumením poézii. Je určená predovšetkým študentkám a študentom vysokoškolských učiteľských programov zameraných na slovenský jazyk a literatúru, ako aj učiteľkám a učiteľom z praxe, ktorí hľadajú nové možnosti sprostredkovania poézie v školskom prostredí.

Východiskom tejto koncepcie je presvedčenie, že tvorivé písanie nie je iba doplnkom tradičnej literárnej edukácie, ale aj prostriedkom rozvoja literárnej kompetencie. Tá zahŕňa schopnosť text čítať, analyzovať a interpretovať, ale aj aktívne vstupovať do jeho výstavby a tvorivo pracovať s jeho výrazovými možnosťami. Pokus o vytvorenie vlastného textu na základe prečítanej básne umožňuje lepšie porozumieť tvorivým postupom, ktoré pri bežnom čítaní môžu zostať nepovšimnuté. Pozornosť sa tak presúva od hľadania jediného správneho výkladu k skúmaniu spôsobov, akými básnický jazyk utvára významy, vyvoláva asociácie a umožňuje rozmanité interpretácie.

Teoretická časť učebnice prináša poznatky o princípoch a modeloch tvorivého písania, jeho možnostiach a limitoch v literárnom vzdelávaní, ako aj o jeho vzťahu ku kurikulárnym požiadavkám. Výklad dopĺňajú vysvetlenia literárnovedných pojmov, interpretačné postupy a analýzy vybraných diel súčasnej slovenskej poézie v literárnohistorických a kultúrnych súvislostiach. Teoretické poznanie pritom nemusí tvorbe vždy predchádzať. Môže byť jej východiskom, sprevádzať ju alebo sa stať predmetom následnej reflexie. Učebnica tak prepája systematické osvojovanie poznatkov s intuitívnym a spontánnym písaním.

Navrhované zadania demonštrujú rozmanité spôsoby, ako literárny text interpretovať a následne tvorivo transformovať. Takýto postup umožňuje preniknúť

k jeho poetike prostredníctvom vlastnej autorskej skúsenosti. Aktivity zamerané na asociatívne myslenie vedú k objavovaniu nečakaných súvislostí medzi slovami, obrazmi a skúsenosťami. Práca so žánrom haiku umožňuje skúmať vzťah medzi formálnymi obmedzeniami, jazykovou úspornosťou a výrazovou presnosťou. Intertextualita, apropriácia a transformácia ukazujú, ako možno existujúce texty tvorivo preskupovať a nanovo kontextualizovať. Poetické návody prepájajú literárnu tvorbu so sebapoznaním a medziľudskými vzťahmi, zatiaľ čo experimenty na hranici poézie a prózy otvárajú otázky možností a limitov transformácie medzi literárnymi druhmi a približujú uplatnenie žánrových modelov v tvorivej praxi.

Jednotlivé aktivity zároveň ukazujú, že napodobňovanie či transformácia predlohy nemusia viesť k mechanickému reprodukovaniu jej podoby. Porozumenie princípom, na ktorých je text vystavaný, môže byť východiskom ich tvorivého uplatnenia, modifikácie alebo zámerného narušenia. Súčasťou aktivít je aj reflexia tvorby, ktorá umožňuje pomenovať autorské rozhodnutia, uvažovať o vzťahu medzi zadaním a výsledným textom a diskutovať o účinku použitých prostriedkov. Od reflexívnych podnetov treba odlišovať kontrolné otázky zamerané na overenie porozumenia odborným východiskám jednotlivých podkapitol, t. j. literárnoteoretickým pojmom, interpretačným problémom či poetike rozoberaných diel zo súčasnej poézie. Odporúčaná literatúra ponúka zdroje na ďalšie štúdium a prehlbovanie poznatkov.

Takýto prístup má význam najmä pri príprave budúcich učiteliek a učiteľov literatúry. Okrem doplnenia znalostí o literárnych obdobiach, autoroch, dielach a pojmoch, nabáda k citlivosti voči rôznym interpretáciám a vedie k schopnosti voliť metódy, ktoré žiakom a žiačkam umožnia vstúpiť do básnického textu aktívne. Vlastná tvorivá skúsenosť môže pomôcť prekonať predstavu, že poézia je uzavretý a ťažko prístupný kód, a prispieť k tomu, aby sa stala bližšou a podnetnejšou na ďalšie čítanie.

Cieľom učebnice je ukázať, že cesta k poézii vedie cez poznávanie jej poetiky, interpretáciu, experimentovanie s jazykom, ale i osobnú potrebu vyjadriť vlastné prežívanie. Učebnica zároveň otvára priestor na uvažovanie o možnostiach širšieho uplatnenia tvorivého písania v literárnej edukácii. Aj vzhľadom na kurikulárne

zmeny by jeho metódy mali byť integrálnou súčasťou prípravy budúcich učiteliek a učiteľov, aby do pedagogickej praxe vstupovali s odbornými znalosťami, otvorenosťou a odvahou experimentovať a prekračovať hranice tradičnej, často mechanickej analýzy textu. Budem rada, ak učebnica zostane otvorenou inšpiráciou pre budúcich učiteľov a učiteľky a prispeje k vytváraniu nových, jedinečných poetických cestičiek.

SUMMARY

The university textbook *Creative Writing as a Path to Poetry* presents creative writing as an integral part of literary education, connecting the development of creative skills with the interpretation and understanding of poetry. It is primarily intended for students in teacher-training programmes in Slovak language and literature, but it can also serve as a resource for practising teachers. The textbook is based on the premise that personal creative experience can help readers approach poetry from within, gain insight into its structure and language, and explore the principles underlying poetic expression.

The theoretical part examines the nature of creative writing, its role in literary education, its principles and models, and its possibilities and limitations in the school environment. It also considers current curricular requirements and the relationship between creative writing and the development of literary competence. Particular attention is paid to the interplay between theoretical knowledge, literary interpretation, and creative practice. The textbook includes explanations of relevant literary concepts and interpretative approaches, alongside examples drawn from contemporary Slovak poetry and its literary-historical and cultural contexts.

The practical part comprises five sections: *Learning to Think Associatively, The Genre of Haiku and the Principle of Poetic Concision, Intertextuality, Appropriation and Transformation of Literary Texts, The Poem as a (Self-)Challenge: Poetic Instructions*, and *Science Fiction at the Boundary between Poetry and Prose*. The activities demonstrate different ways of engaging with poetic texts, from exploring associations and formal constraints to reworking existing texts and experimenting with genre conventions. Imitation and transformation are presented not as mechanical reproduction, but as

approaches that can deepen understanding of a literary model and provide a starting point for individual creative expression.

The proposed activities are accompanied by theoretical explanations, interpretative examples, and methodological guidance. Reflection prompts encourage consideration of the creative process and the choices involved in writing, while review questions support the consolidation of theoretical knowledge and interpretative skills. Recommended reading provides opportunities for further study. The activities are intended as adaptable resources rather than fixed templates, allowing teachers to respond to the needs, experiences, and creative approaches of different groups.

By bringing together literary theory, interpretation, and creative writing, the textbook offers future and practising teachers a range of approaches to poetry in educational practice. It aims to make poetry more accessible without reducing its complexity and to demonstrate how creative engagement with literary texts can foster literary competence, personal expression, and openness to diverse interpretations.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

AITKEN, R. *Vlna zenu: Bašó, haiku a zen*. Praha: Pragma, 2004.

BABIAKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. 2020. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica: Belianum.

BARIAKOVÁ, Z. – KUBEALAKOVÁ, M. 2018. Perspektívy stratégie service learning v univerzitnom vzdelávaní a pozícia učiteľa v jej rámcoch. In: BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., ed. *The role of tutoring in education and working with adults*. Varšava: FASS Publishing, s. 143 – 157.

BARTHES, R. 1983. *Empire of signs*. New York: Hill and Wang.

BENYOVSZKY, K. 2025. „Travestia." In: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. [online] Dostupné z: https://hyperlexikon.sav.sk/pojem/173/travestia.

BERKOVÁ, A. 2002. Trocha dříví do lesa tvůrčího psaní aneb pole neorané – kus cukru čili od deskripce k obrazu. In: KUPCOVÁ, H., ed. *Krok k autorské existenci*. Praha: Literární akademie, s. 75 – 78.

BLYTH, R. H. 2021. *Haiku: Volume 1: Eastern Culture*. Brooklyn: Angekico Press.

BOJNANSKÁ, D. 2024. [Bez názvu]. In: URBANOVÁ, E. – DALFAR, eds. *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta.

DANIŠ, M. 2018. *Z tmy svetlo, zo svetla tma*. Bratislava: OZ Hlbiny.

DEBNÁR, Marek – MURA, Alessandra – TURI NAGYOVÁ, Lucia. 2026. Laudácio k oceneniu zbierky Poézia. Torzo cenou Zlatá vlna 2026. In: *Knihy na dosah*. Dostupné

z: https://knihynadosah.sk/laureatom-zlatej-vlny-2026-je-michal-habaj/

DĚDINOVÁ, T. 2016. Úvaha úvodem aneb jak (ne)definovat fantastiku. In: DĚDINOVÁ, T. (ed.). *Na rozhraní světů. Fantastická literatura v mezioborovém zkoumání*. Brno: Masarykova univerzita, s. 9 – 24.

DĚDINOVÁ, T. 2015. *Po divné krajině. Charakteristika a vnitřní členění fantastické literatury.* Brno: Masarykova univerzita.

ELIÁŠOVÁ, V. 2011. *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese.* Bratislava: Univerzita Komenského.

FIŠER, Z. 2001. *Tvůrčí psaní.* Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Brno: Paido.

FIŠER, Z. 2005. Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole.* Brno: Doplněk.

GERMUŠKOVÁ, M. 1995. *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy).* Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ.

HABAJ, M. 2025. *Torzo.* Bratislava: Vlna.

HEVIER, D. 1983. *Elektrónkový klaun.* Bratislava: Slovenský spisovateľ.

HEVIER, D. 1990. Sci-fi lyrika. In: *Dotyky,* roč. 2, č. 2, s. 36.

HOCHEL, B. 1987. *Predvčerom sme sa krásne milovali.* Bratislava: Slovenský spisovateľ.

HRAŠKOVÁ, M. – GALLIK, J. – KAIZEROVÁ, P. – LAUKOVÁ, S. – TOMOVOVÁ, E. – VALA, J. – ZELEŇÁKOVÁ, H. 2021. *Literárne praktikum 2.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

JAMBOR, J. 2025. „Intertextualita.“ In: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. [online] Dostupné z: https://hyperlexikon.sav.sk/pojem/216/intertextualita

JUHÁSOVÁ, J. 2019. *Melankolia a zá-zrak. Progresívne postupy v spirituálnej lyrike.* Ružomberok: Verbum.

KLIMÁČEK, V. – TÓTH, D. 2005. *Noha k nohe.* Bratislava: O.K.O.

KLIMOVIČ, M. 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku.* Prešov: Pedagogická

fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

KOLÁŘ, J. 2023. *Návod k upotřebení* [online]. Praha: Městská knihovna v Praze. Dostupné z: https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/68/70/60/navod_k_upotrebeni.pdf

KOLÁŘ, J. [s. a.]. 2023. In: *Encyclopaedia Beliana* [online], Dostupné z: https://beliana.sav.sk/heslo/kolar-jiri

KONOPÁSKOVÁ, Z. 2013. [Bez názvu]. In: KRÁTOŠKA, M. – MARTINEC, P., eds. *Míjim se s měsícem : výběr z českých a slovenských haiku.* Praha: DharmaGaia, s. 65 – 70.

KONCEPTUÁLNE UMENIE [s. a.]. 2023. In: *Encyclopaedia Beliana*. [online] Dostupné z: https://beliana.sav.sk/heslo/konceptualne-umenie

KOREN, L. 2016. *Wabi-sabi pro umělce, designéry, básniky a filozofy.* Praha: K-A-V-K-A.

KOVALIK, P. 2023. Vpravo od vrany. In: *Kabinet pre literatúru a kultúru* [online]. [cit. 2023-08-28]. Dostupné z: https://www.casopiskabinet.sk/2023/08/vpravo-od-vrany4

KOVALIK, P. 2025. „Vzdialenosť len na spev". *Relácia rádia Devín*, 9. 1. 2025, 15:50. Réžia: Lukáš Lipčák. Pre rozhlas pripravil: Gabriel Kuľbak.

KOČALKOVÁ, A. 2024. [Bez názvu]. In: URBANOVÁ, E. – DALFAR, eds. *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry.* Banská Bystrica: Literárna bašta.

KŘIVÁNEK, V. 2002. Možnosti a limity rozvoje básnického talentu v seminářích tvůrčího psaní. In: KUPCOVÁ, H., ed. *Krok k autorské existenci.* Praha: Literární akademie, s. 107 – 111.

LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti.* Omyly společnosti vědění. Praha: Academia.

LIESSMANN, K. P. 2015. *Hodina duchů.* Praha: Academia.

LUKA, E. 2019. *Jazver.* Levoča: Modrý Peter.

MACSOVSZKY, P. 1994. *Strach z utópie.* Bratislava: Drewo a srd.

MAGNO, J. 2002. Vědomí a jazyková tvořivost: tvůrčí psaní jako klíč k rozvoji lidského potenciálu. In: KUPCOVÁ, H., ed. *Krok k autorské existenci.* Praha: Literární akademie, s. 31 – 37.

MIKUKA, V. 1987. *Hľadanie systému obraznosti.* Bratislava: Smena.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2026. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie:* Príloha: Vzdelávacie štandardy: Vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, NIVAM [cit. 2026-07-06]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/abd/36916.c21eda.pdf

MLSOVÁ, N. 2005. Psaní jako sebevyjádření: Šest poznámek k problematice tvůrčího psaní na Ústavu ČJL PdF UHK. In: FIŠER, Z., ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole.* Brno: Doplněk.

MLYNÁRČIKOVÁ, M. – RUŽIČKOVÁ, N. 2018. ← *a b c* →. Kordíky: Skalná ruža.

NAKONEČNÝ, M. 2002. *Základy psychologie.* Praha: Academia.

NIŽŇANSKÝ, M. 2023. *Naprieč krajinou.* Pezinok: Renesans.

NIŽŇANSKÝ, M. 2025. *Cezmínový krík.* Fintice: OZ Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania.

OHMAN, M. 2025. V*yrovnávanie pamäte.* Trenčín: Vyd. Mária Nováková.

OZIEWICZ, M. 2017. Speculative fiction [online]. In: *Oxford Research Encyclopedia of Literature.* Dostupné z: https://oxfordre.com/literature/display/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-78

PAČES, J. 2020. [Bez názvu]. In: SOUSTRUŽNÍKOVÁ, K. – MARTINEC, P., eds. *Šálek dál hřeje dlaně.* Praha: DharmaGaia, s. 115 – 124.

PASSIA, R. – TARANENKOVÁ, I. 2014. *Hľadanie súčasnosti. Slovenská literatúra začiatku 21. storočia*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

PEKÁRKOVÁ, I. 2019. *Lepšia verzia seba.* Bratislava: BRAK.

PEŠKOVÁ, A. – URBANOVÁ ŠIMKOVÁ, E. 2025. Niekoľko poznámok k sci-fi literatúre vo vyučovaní. In: *Litikon,* roč. 10, č. 2, s. 20 – 31.

PORUBSKÝ, Š. 2024. *Koncepčné zmeny v štátnom vzdelávacom programe:* Sprievodca. [online]. Bratislava: NIVaM. Dostupné z: https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/11/Koncepcne-zmeny.pdf

PRŠOVÁ, E. 2015. *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní* [online]. Banská Bystrica: UMB, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://publikacie.umb.sk/humanitnevedy/slovensky-jazyk-a-literatura/literarny-text-v-komunikacno-zazitkovomvyucovani.html

RUKOPIS+. 2026. Časopis [online]. Praha: Vysoká škola kreativní komunikace [cit. 2026-06-25]. Dostupné z: https://www.rukopisplus.cz/časopis

RÚFUS, M. 2009. *Chlapec maľuje dúhu a iné.* Bratislava: Kalligram.

SALBOT, V. – PAŠKOVÁ, L. 2009. *Tvorivosť a jej rozvíjanie v škole.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, OZ Pedagóg.

ŚNIECIKOWSKA, B. 2016. Haiku po polsku: *Genologia w perspektywie transkulturowej*. Toruň: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

SOUSTRUŽNÍKOVÁ, K. – KOVALIK, P. 2024. *Sýkorník.* Praha: DharmaGaia.

STANISLAVOVÁ, Z. 2019. K problému inštruktívnej literatúry v súčasnej tvorbe pre deti a mládež. In: MITROVÁ, A. ‑ SLÁVIKOVÁ, Z., eds. *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch* [online]. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 44 – 55. Dostupné z: pulib.sk

STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál.

STRAKA, T. 2024. [Bez názvu]. In: URBANOVÁ, E. – DALFAR, eds. *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry.* Banská Bystrica: Literárna bašta.

STUDENÝ, J. 2005. Tvůrčí psaní a šamanismus aneb Jak se dostat do tvořivého kontaktu sám se sebou. In: FIŠER, Z., ed. *Klíčová kompetence na vysoké škole.* Brno: Doplněk.

SWEDE, G. 1999. [Bez názvu]. In: HEUVEL, C. VAN., ed. *Anthology of haiku.* London: WW Norton & Co.

ŠIPÖCZOVÁ, E. 2024. [Bez názvu]. In: URBANOVÁ, E. – DALFAR, eds. *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry.* Banská Bystrica: Literárna bašta.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2026. *Slovenský jazyk a literatúra: vzdelávací štandard predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 1. – 4. ročník gymnázia so štvorročným vzdelávacím programom a pre 1. – 5. ročník gymnázia s päťročným vzdelávacím programom*

[online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2026-06-09]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf

ŠTRPKA, I. 2011. [Bez názvu]. Stupaje pávov neudrží znak. In: PASTIER, O., ed. *Haiku, haiečku, haiku zelený.* Ivanka pri Dunaji: F. R. & G., s. 167 – 171.

ŠRANKA, J. 2013. *Individualizovaná literatúra. Slovenská poézia konca 20. a začiatku 21. storočia.* Bratislava: Cathedra.

ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava: Iris.

TUREK, I. 2010. *Didaktika 1.* Bratislava: IURA EDITION.

UEDA, M. 1965. Matsuo Bashō: The Poetic Spirit, Sabi, and Lightness. In: Zeami, Bashō, Yeats, Pound: *A Study in Japanese and English Poetics.* Mouton & Co., s. 35 – 64.

URBANOVÁ ŠIMKOVÁ, E. 2026. Nechceme mainstream! Slovenská poézia v roku 2025 [online]. In: *Knižná revue*, roč. XXXVI, č. 7 – 8. Dostupné z: https://www.litcentrum.sk/clanok/nechceme-mainstream

URBANOVÁ, E. 2023. *O muškátoch, mravcoch a jarabinách (Slovenský variant haiku)*. Ružomberok: Verbum.

VÁLEK, M. 2005. *Básnické dielo.* Bratislava: Kalligram.

VERTIGO diár. 2022. Prešov: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania.

VOSTRÁ, D. – LÍMAN, A. 2011. „Od počátků japonské poezie k sedmnáctislabičné básni haiku". In: LÍMAN, A., ed. 2011. *Chrám plný kvetů: Výběr ze tří staletí japonských haiku*. Praha: DharmaGaia, s. 305 – 329.

WINKELHÖFEROVÁ, V. 2008. Slovník japonské literatury. Praha: Libri. ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti.* Bratislava: Iris.

ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ.* Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy.

ŽILKA, T. 1984. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran.

MENNÝ REGISTER

Aristoteles 18, 39
Babiaková, S. 96
Bašó, M. 58 – 60, 68
Bariaková, Z. 25, 26
Barthes, R. 57
Benyovszky, K. 74, 83
Berková, A. 15, 16
Blyth, H. R. 60, 68
Bojnanská, D. 62
Cabanová, M. 96
Daniš, M. 61
Dawson, P. 9, 10
Debnár, M. 52, 55
Dědinová, T. 96, 97, 106
Duchamp, M. 71, 73, 74, 82
Dziak, D. 85, 95
Eliášová, V. 8 – 10, 13, 18 – 20, 22, 25, 29
Fišer, Z. 13, 21
Foerster, N. 10
Germušková, M. 5
Habaj, M. 48, 50 – 52, 54, 55
Hevier, D. 97 – 106
Hochel, B. 46, 47, 54, 55
Horatius 18
Jambor, J. 73
Juhásová, J. 75, 85, 95
Kasáčová, B. 96
Kaščáková, S. 85, 95
Kristeva, J. 73
Klimáček, V. 86, 89, 95
Klimovič, M. 12, 21, 22
Kolář, J. 87 – 90, 93 – 95
Konopásková, Z. 64
Koren, L. 63
Kovalik, P. 62, 64, 65, 69
Kucbelová, K. 90, 95
Křivánek, V. 8, 38
Liessmann, K. P. 25
Líman, A. 59, 69
Luka, E. 78, 79, 83
Macsovszky, P. 71, 72, 74, 82
Magno, J. 14, 15
Mikula, V. 44, 45, 54, 55
Mlynárčiková, M. 74, 75
Mlsová, N. 15
Morgan, E. 75
Mura, A. 52, 55
Nakonečný, M. 39
Nižňanský, M. 61, 63, 64
Ohman, M. 47, 48, 54, 55
Ortheil, H. J. 18
Oziewicz, M. 96, 106
Pačes, J. 61
Passia, R. 36, 71, 72, 83, 90
Pašková, L. 30
Paulovič, F. 68
Pažická, V. 85
Pekárková, I. 75 – 77, 83, 84
Piorecký, K. 48, 55
Poe, E. A. 17

Porubský, Š. 26
Pršová, E. 20
Rimbaud, A. 17
Rúfus, M. 42, 43, 45 – 47, 51 – 53, 55
Ružičková, N. 74, 75
Salbot, V. 30
Šafranová, L. 90
Šipöczová, E. 66
Škvorecký, J. 8
Śniecikowska, B. 59, 60, 65, 69
Šrank, J. 36, 71, 82, 83
Štrpka, I. 61
Sternberg, R. J. 39
Studený, J. 15
Švec, V. 25
Sweeney, M. 18
Swede, G. 61
Stanislavová, Z. 85, 94
Taranenková, I. 36, 71, 72, 83, 90
Tóth, D. 86, 89
Torrance, E. P. 15
Turek, I. 15
Turi Nagyová, L. 52, 55
Ueda, M. 64, 69
Urbanová Šimková, E. 47, 55, 56, 60, 68, 69, 84, 98, 106
Válek, M. 47
Vostrá. D. 59
Wallas, G. 21
Winkelhöferová, V. 59, 69
Zambor, J. 56, 68
Zeleňáková, H. 86, 95
Zelina, M. 26, 29
Zelinová, M. 26
Žilka, T. 73, 74, 84

PRÍLOHA

V pracovnom liste boli použité súkromné haiku autorky a haiku z kníh: Bašó, Macuo. *Haiku*. Prel. Ján Zambor, František Paulovič. Kordíky: Skalná ruža, 2019; Urbanová, E. (zost.). *Stopy haiku v snehu*. Knihy na dosah, 16. 12. 2024. [online]. Dostupné z https:// knihynadosah.sk/stopy-haiku-v-snehu/; Dalfar – Urbanová, E. (zost.). *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta, 2024.

Autorka pracovného listu: Eva Urbanová Šimková
Grafika a ilustrácie: Radka Čabrádi Tvrdoňová

PRACOVNÝ LIST – HAIKU

(tvorivé písanie)

Meno: Trieda:

Informačná časť

- HAIKU je básnička, ktorá má len tri riadky.
  1 – 2 – 3

- HAIKU je síce krátke, ale má prísne pravidlá.

- Používa rytmus GO-ŠIČI-GO, ktorý prekladáme ako 17 slabík:
  5 – 7 – 5.



- HAIKU vzniklo pred mnohými rokmi v Japonsku.

- HAIKU hľadá svoju inšpiráciu v prírode.
  Vyjadruje to tzv. sezónnym slovom, voláme ho KIGO.

- HAIKU vždy vzniká TU a TERAZ. Snaží sa chytiť PRÍTOMNOSŤ.

- KIREJI – rez „šabľou“ na konci prvého alebo druhého riadku.

- WABI, SABI – spolu i oddelene vyjadrujú prirodzenosť a jednoduchú krásu haiku.
  Vnášajú do básne závan samoty, ticha, v ktorom možno rozjímať. Je to samota, ktorá hovorí pravdu.
  Prináša správu o pominuteľnosti sveta, o prchavosti chvíle, ale i nádhere bytia.

- SHIORI – emócie sú zakaždým tlmené, aj ľútosť len krúži okolo slabík v haiku.
  Osoba básnika je však skrytá. Dôležité nie je kto, ale čo pozoruje.

- HOSOMI – od slova „hosoi“ (úzky), anglicky sa prekladá ako „slenderness“ – štíhlosť,
  čím sa myslí najmä emocionálna štíhlosť, jednoduchosť výrazu.

- KARUMI – haiku hovorí o svete „zľahka“ a zároveň vážne, vzťah medzi
  „ľahkosťou“ a „vážnosťou“ nevníma ako protikladný.

a ďalšie.



V pracovnom liste boli použité súkromné haiku autorky a haiku z kníh: Bašó, Macuo. *Haiku*. Prel. Ján Zambor, František Paulovič. Kordíky: Skalná ruža, 2019; Urbanová, E. (zost.). *Stopy haiku v snehu*. Knihy na dosah, 16. 12. 2024. [online]. Dostupné z https:// knihynadosah.sk/stopy-haiku-v-snehu/; Dalfar – Urbanová, E. (zost.). *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta, 2024.
Autorka pracovného listu: Eva Urbanová Šimková
Grafika a ilustrácie: Radka Čabrádi Tvrdoňová

Najlepší haiku básnici sa volajú HAIDŽINOVIA. Jedným z nich bol Macuo Bašó. Meno dostal podľa banánovníka, ktorý mu daroval jeho žiak. Bol učiteľom haiku a tvorcom jeho pravidiel. Najslávnejšie haiku sveta je práve Bašóove haiku o žabe, ktorá skáče do rybníka. Celkom jednoduché!
Predstav si, že tým rybníkom je pokojná a rokmi ustálená myseľ starého majstra. Zrazu sa ale zjaví žaba a rozvíri ju. Žaba sa ponára do vody, ale básnik zažíva vynorenie – vytrhnutie zo svojho stavu, náhle precitnutie.



Ten starý rybník!
Do vody skočí žaba –
v zátišine čľup

(Bašó)

Praktická časť

Poď sa aj ty stať haidžinom! Ponúkam ti niekoľko návodov, ale cestu už nájdi sám/sama.

1. Pozoruj prírodu.

Predstav si, že si v PRÍRODE, zameriaš sa na jedno miesto, akoby si chcel/a spraviť fotografiu. V prírode je však stále čosi v pohybe. Menia sa farby. Pridávajú sa zvuky. Možno k sledovanej veci natiahneš ruku.

Napríklad pozoruješ rieku a vidíš, ako slnko svieti na hladinu a vytvára rôzne obrázky – akoby tam zrazu plával drak. Pohneš sa a ponoríš ruku do vody a obrazec je preč.

Skús zapísať, čo vidíš, napríklad takto: *„Slnko svieti na vodu a mne sa zdá, že na nej tancuje drak. Túžim sa ho dotknúť, ale keď sa priblížim, zmizne.“*

A teraz sa s vetou trochu pohrám, skúsim ju skrátiť a rozdeliť do troch riadkov. Použijem aj prudký rez (pomlčka bude KIREJI), keď sa situácia zmení. Svoje „ja“ dobre ukryjem. Zameriam sa viac na objekt.

slnko svieti na hladinu 8
podávam ruku drakovi – 8
ale je to len voda 7



Stále akosi veľa slov a v centre pozornosti som „ja“. Skúsim perspektívu otočiť a zbaviť sa zbytočných slov; ako prvé redukujem hlavne slovesá:

Sln-ko na hla-di-ne (6 slabík, jedna je navyše)
drak načahuje ruku – (7 slabík)
len voda a svetlo (6 slabík, jedna navyše)

V pracovnom liste boli použité súkromné haiku autorky a haiku z kníh: Bašó, Macuo. *Haiku*. Prel. Ján Zambor, František Paulovič. Kordíky: Skalná ruža, 2019; Urbanová, E. (zost.). *Stopy haiku v snehu*. Knihy na dosah, 16. 12. 2024. [online]. Dostupné z https:// knihynadosah.sk/stopy-haiku-v-snehu/; Dalfar – Urbanová, E. (zost.). *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta, 2024.
Autorka pracovného listu: Eva Urbanová Šimková
Grafika a ilustrácie: Radka Čabrádi Tvrdoňová

Skúsim ešte básničku upraviť, aby som sa čo najviac priblížila k počtu slabík v riadkoch: 5 – 7 – 5.

slnko na vode 5
drak načahuje ruku – 7
len voda a svetlo 6

V poslednom riadku mám stále jednu slabiku navyše a opakuje sa slovo voda v prvom a treťom riadku. Skúsim to znova a zamením slovo svetlo za jednoslabičné a vodu nahradím riekou:

slnko na rieke
drak načahuje ruku –
len voda a jas

Básnici a poetky haiku sa často zameriavajú práve na spojenie, symbiózu, ale aj ostré hranice ľudského a prírodného sveta. Možno ťa inšpiruje niektoré z nasledovných slovenských haiku.

drozdy na snehu
nesiem z domu jablká
naspäť k jabloni
(Peter Kovalik)

Rybička v sáčku
neúnavne naráža
na stenu smrti
(Tomáš Straka)

Sú malé stopy
zapísané v snehu kam
nikto nechodí.
(Andrea Kočalková)

2. Pozoruj veci a javy okolo seba.

Teraz to skús ty. Čo sa deje TERAZ okolo? Možno si práve v škole, ale to neprekáža. Pozoruj veci a javy okolo seba, započúvaj sa do zvukov, sústreď sa na detail. Ak chceš, spomeň si na niečo, čo si zažil/a alebo videl/a v prírode. Nezabudni použiť prítomný čas.

V pracovnom liste boli použité súkromné haiku autorky a haiku z kníh: Bašó, Macuo. *Haiku*. Prel. Ján Zambor, František Paulovič. Kordíky: Skalná ruža, 2019; Urbanová, E. (zost.). *Stopy haiku v snehu*. Knihy na dosah, 16. 12. 2024. [online]. Dostupné z https:// knihynadosah.sk/stopy-haiku-v-snehu/; Dalfar – Urbanová, E. (zost.). *Tiché ihriská po stopách zaplňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta, 2024.
Autorka pracovného listu: Eva Urbanová Šimková
Grafika a ilustrácie: Radka Čabrádi Tvrdoňová

Ešte uprav počet slabík a skús sa so slovíčkami pohrať. Ak sa Ti nepodarí dosiahnuť presný počet slabík, NETRÁP SA! Zameraj sa na iné pravidlá HAIKU. Napríklad na slovo-rez: KIREJI. Voľne by sme ho mohli preložiť ako pauza. Pripomína tiež dramatickú pauzu. Dlhý nádych v divadle, keď sa herec alebo herečka chystá povedať čosi dôležité. Ticho pred pointou môžeš vyznačiť dlhou pomlčkou. Hlavne, nech má básnička švih, veľké, emóciami zaťažené slová sú jej na príťaž – HOSOMI. Pointa haiku môže obsahovať aj náznak komiky, napríklad v podobe odľahčenia vážnej témy – KARUMI.

V pracovnom liste boli použité súkromné haiku autorky a haiku z kníh: Bašó, Macuo. *Haiku*. Prel. Ján Zambor, František Paulovič. Kordíky: Skalná ruža, 2019; Urbanová, E. (zost.). *Stopy haiku v snehu*. Knihy na dosah, 16. 12. 2024. [online]. Dostupné z https:// knihynadosah.sk/stopy-haiku-v-snehu/; Dalfar – Urbanová, E. (zost.). *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry*. Banská Bystrica: Literárna bašta, 2024.
Autorka pracovného listu: Eva Urbanová Šimková
Grafika a ilustrácie: Radka Čabrádi Tvrdoňová

Zážitková časť (tento list je voľný a dobrovoľný – zober si ho domov, na výlet, branné cvičenie, poza školu, na tréning, na rande, skrátka kamkoľvek chceš)

3. Vyber sa s HAIKU von.

Najlepšie sa HAIKU píše na ceste. Aj najväčší básnici haiku boli často na cestách, čo im umožňovalo odpútať sa od materiálneho života. Všetko, čo po ceste videli, bolo podnetom pre ich tvorbu a súčasťou ich vnútornej, duchovnej púte. Títo básnici boli často ovplyvnení zen-budhizmom, taoizmom a inými východnými náboženstvami a filozofiami. Cesta pre nich nebola len presunom z miesta na miesto, ale formou meditácie a spôsobom, ako dosiahnuť vnútorný pokoj a splynutie s prírodou.

Ach táto cesta!
Nekráča po nej nikto
Jesenný súmrak

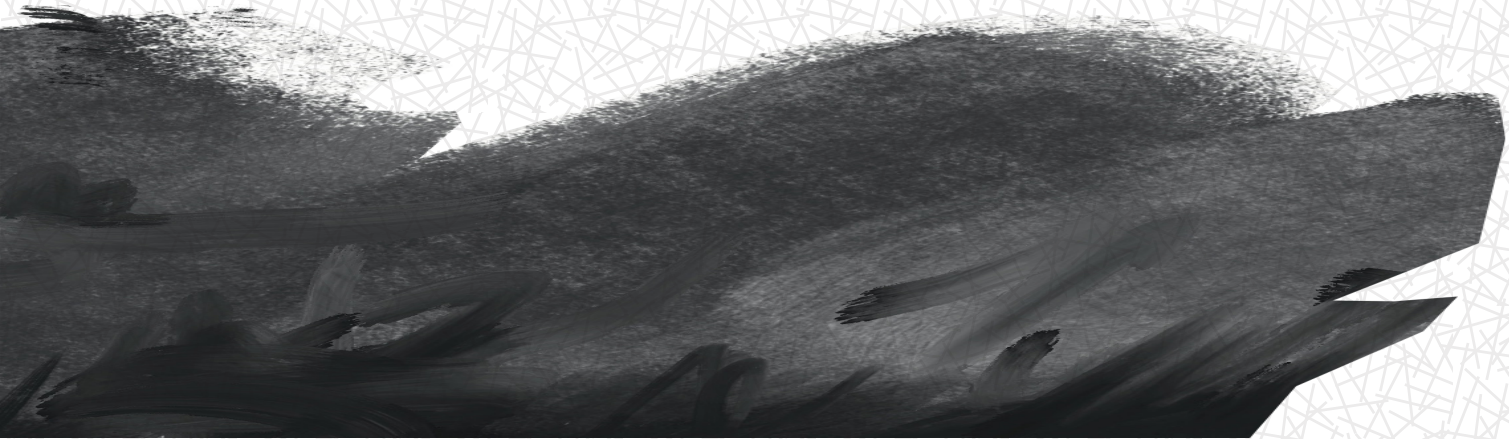
(Bašó)

Rozhliadni sa aj ty okolo seba, keď kráčaš, a potom sa na chvíľu zastav – pozri sa pred a za seba. Čo vidíš? Zahľaď sa na niečo veľmi pozorne a dlho. To, na čo sa pozeráš, bude zrazu úplne čímsi iným – vďaka Tebe, vďaka tomu, že venuješ predmetu svoju pozornosť. Použi pravidlá WABI a SABI, ktoré sa týkajú práve „nánosu" času, prchavosti chvíle, akéhosi precitnutia v prítomnosti, v ktorej si sa ocitol/a len ty sám/sama (a to aj keď si obklopený/á ľuďmi). Možno pocítiš ľútosť, že sa čosi končí, zároveň to však znamená, že je všetko, ako má byť – SHIORI.

končiace leto
v záhrade zo všetkého
najviac rastie tieň

(Peter Kovalik)

Eva Urbanová Šimková (1986) – literárna vedkyňa, kritička. Pôsobí na Katedre slovenskej literatúry a literárnej vedy Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vydala vedecké monografie: *Medzi snom a fikciou – poetická tvorba Evy Luky* (FACE, 2022), *O muškátoch, mravcoch a jarabinách (Slovenský variant haiku)* (Verbum, 2023). Spolu s Dalfarom zostavili antológiu súčasného slovenského haiku *Tiché ihriská po stopách zapĺňané tušom rýchlej hry* (Literárna bašta, 2024). Štúdie, recenzie a iné príspevky o slovenskej literatúre publikuje v domácich a zahraničných periodikách, antológiách a zborníkoch. Je tiež autorkou knihy pre deti a mládež *Jeleňatý a Kravatý* (FACE, 2019). Aktívne sa zapája do literárneho diania na Slovensku – periodické hodnotenia poézie pre časopis *Knižná revue*, besedy, diskusie (*Literárny kvocient*, *Vertigo café* a iné), porotcovanie v literárnych súťažiach (*Zlatá vlna* – 2019, *Básne SK/CZ* – 2022; *Akademický Prešov* – 2020, 2021, 2023; *Literárna Senica Ladislava Novomeského* – 2024, 2025, 2026; *Anasoft litera* – 2026 a iné), workshopy tvorivého písania pre všetky vekové kategórie.



Tvorivé písanie ako cesta k poézii je podnetnou a potrebnou publikáciou, ktorá môže významne obohatiť prípravu budúcich učiteľov aj vyučovaciu prax. Jej hodnota nespočíva len v súbore konkrétnych úloh, ale predovšetkým v ucelenej predstave literárneho vzdelávania založeného na aktívnom, zážitkovom a tvorivom stretnutí s textom.

doc. Mgr. Jana Juhásová, PhD.

Autorka presvedčivo ukazuje, ako možno inovatívnymi metódami zatraktívniť výučbu literatúry a podnietiť u žiakov autentické tvorivé myslenie. Učebnica má potenciál stať sa neoceniteľnou pomôckou pre učiteľov, lektorov tvorivého písania i samotných študentov.

doc. PhDr. Dušan Teplan, PhD.

© Eva Urbanová Šimková

Tvorivé písanie ako cesta k poézii
Inšpiratívna učebnica pre novú generáciu učiteľov a učiteliek

Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2026

Publikácia je individuálnym výstupom z kolektívneho grantového projektu VEGA 1/0099/24 Literárnovedná reflexia súčasného slovenského literárneho vzdelávania, vedúci projektu doc. Ivan Jančovič, PhD.

Recenzovali:
doc. Mgr. Jana Juhásová, PhD.
doc. PhDr. Dušan Teplan, PhD.
Ilustrácie a grafická úprava: © Radka Čabrádi Tvrdoňová

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia: Filozofická fakulta

1. vydanie
Rok vydania 2026
Počet strán 125

ISBN 978-80-557-2364-8
https://doi.org/10.24040/2026.9788055723648

ISBN 978-80-557-2364-8

