



# Vliv klasických postupů při nácviu dovednosti psaní na rozsah slovní zásoby ve srovnání s metodou psaní tvůrčího

Zuzana Stárková

## ABSTRACT:

**The Influence of Classical Practices in Writing Skills Training on Vocabulary's Extent Compared to the Creative Writing Method.** The paper deals with influence of creative writing on vocabulary's extent in the written manifest of non-native speakers in compare with classical methods used in foreign language didactics. There are presented results of qualitative action research, probe, which was backed by Grant Agency of Charles University. Its respondents were 30 students of Czech as a foreign/second language levelled A2–B2 according to CEFR, from Charles University, Institute of Czech Studies. The respondents were divided into both two control and experimental groups. For analyzing the vocabulary extent, the Mistrík's formula of repeated words Index was used and applied to the written works of the respondents. Next, the knowledge synonyms and antonyms was observed, on the entrance and final subtests. Probe's result showed, that after using two different methods within one semester there was a comparable decrease of word's rep, only half of the respondents, in both control and experimental groups I. In control group II, there was a slight decrease in rep, but experimental group II has a slight increase. The compare knowledge of synonyms and antonyms results that after using two different methods in both control and experimental groups causes increase, the growth was only in the control and experimental group I comparable, however. Due to similar research's absence for Czech as a foreign/second language, there are briefly presented other researches on creative writing in foreign language tuition.

## KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

akční výzkum, čeština jako cizí/druhý jazyk, rozsah slovní zásoby, řečová dovednost psaní, tvůrčí psaní action research, creative writing, Czech as a foreign/second language, range of vocabulary, writing skills

## ÚVOD

V tomto článku prezentujeme účinnost klasických postupů nácviu dovednosti psaní a metody psaní tvůrčího na rozvoj slovní zásoby v češtině jako cizím/druhém jazyku. Klasické postupy vycházejí z didaktiky cizích jazyků, zde citujeme Hendricha et al. (1988, s. 236–246). Metoda tvůrčího psaní ve smyslu rozvoje řečové dovednosti psaní v cizím/druhém jazyku, nikoliv výchovy budoucího spisovatele, pak vychází zejména ze zahraničních publikací (Andrášová, 2005; Eliašová, 2013; 2014; von Werder, 2000; Fišer, 2001; 2005; 2008; Kast, 1991).

Tvůrčí psaní v tomto pojetí zažívá v zahraničí rozkvět a patří mu i český zájem. V současnosti je tato metoda v ČR využívána jako alternativní metoda ve výuce něm-

činy a angličtiny jako cizího jazyka (např. Andrášová, 2005; Fišer, 2005), ve výuce češtiny jako jazyka cizího/druhého zatím jen výjimečně (Fišer, 2001; 2005, s. 70). V nedávné době proběhly výzkumy o účinku této metody ve výuce angličtiny (Eliašová, 2005; 2013; Hanauer, 2010) a němčiny (Andrášová, 2005) jako cizího/druhého jazyka, které zjistily její pozitivní dopad na rozvoj dovednosti psaní. Účinnost metody tvůrčího psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku však dosud výzkumně ověřena nebyla. Efektivní účinky metody zjištěné v jiných indoevropských jazycích i skutečnost, že se rysy metody shodují s požadavky *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) — zejména rozvojem tvůrčího myšlení (viz kap. III.2., s. 64) — a s cíli *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERR, 2002) — zvláště hravým a estetickým užíváním jazyka (viz kap. 4.3.4 a 4.3.5, s. 57–58), vyvolávají otázku, zda by i v češtině mohla být tato metoda účinná. Zde se zaměříme právě na rozsah slovní zásoby, ne/adekvátnost užití lexikálních prostředků ponecháváme stranou.

## VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Abychom srovnali, jak jsou zvolené metody účinné, provedli jsme sondu, experimentální akční výzkum kvalitativního charakteru o 30 respondentech, tj. vyučující i výzkumnice byla touž osobou. Metodologie experimentu byla inspirována obdobným výzkumem alternativní metody v oblasti češtiny jako cizího jazyka (Boccou Kestřánková, 2015) i dalšími výzkumy tvůrčího psaní v cizím/druhém jazyce (Andrášová, 2005; Eliašová, 2005; Hanauer, 2010). Respondenty sondy tvořili studenti Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy úrovně A2 až B2, a to 2 kontrolní a 2 experimentální skupiny. Výzkumná otázka zněla, zda po semestrálním působení dvěma různými metodami dojde u respondentů ke srovnatelnému zvýšení rozmanitosti slovní zásoby a ke snížení opakování slov. Pro tento účel byly analyzovány vstupní a závěrečné eseje zkoumaných skupin respondentů, u nichž byl počítán index opakování slov, a dále vstupní a závěrečné testy, resp. jejich lexikální část zaměřená na synonyma a antonyma.

Výzkum probíhal v letním semestru 2014/2015 po dobu 12 týdnů při 2 výukových hodinách týdně. V 1. týdnu byl zadán pretest (vstupní test a vstupní písemná práce na téma čeština a já), 2.–11. týden probíhala paralelní výuka čtyř sledovaných skupin, ve 12. týdnu byl zadán posttest (závěrečný test a závěrečná písemná práce na totéž téma). Vstupní a závěrečné testy byly vytvořeny řešitelkou, byly analogické a obsahovaly jevy z oblasti morfologie, syntaxe a lexika pro úroveň A2, B1 a B2. Písemné práce měly podotázky: Jak dlouho studuješ češtinu? Proč? Co se ti ne/líbí na češtině? Na řešení testů i psaní prací respondenti obdrželi vždy po 30 minutách čistého času bez použití pomůcek.

V kontrolní skupině I a II bylo 7 a 9 respondentů vedených klasickými postupy, v experimentální skupině I a II pak 7 a 7 respondentů vedených metodou tvůrčího psaní. Skupiny I a II se v ovládnutí češtiny od sebe lišily zhruba o jednu úroveň komunikační kompetence. Kontrolní skupina I měla podle vstupního testu úroveň B1/B2. Pro ni byl použit výukový materiál Bischofově et al. (2011) — převážně části lekcí A a C — běžně používaný při výuce češtiny pro cizince. Experimentální sku-



pinu I tvořilo 7 respondentů téže vstupní úrovně. Těm autorka experimentu připravila vlastní materiály ke stejným žánrům a tématům kontrolní skupiny I. Kontrolní skupina II měla 9 respondentů vstupní úrovně A2/B1, u nichž byl použit běžný výukový materiál Kestrňankové, Šnidaufové a Kopicové (2010), a sice cvičebnice, kapitoly *Psaní*. V experimentální skupině II pak bylo 7 respondentů srovnatelné vstupní úrovně, tedy A2/B1, jimž byly autorkou experimentu taktéž připraveny vlastní materiály k žánrům a tématům kontrolní skupiny II.

## JINÉ VÝZKUMY METODY TVŮRČÍHO PSANÍ

Co se týče výzkumů metody tvůrčího psaní zmíněných v úvodu, sledovaly typologicky odlišné jazyky (němčinu a angličtinu jako polysyntetický, respektive izolační jazyk). Andrášová (2005) provedla v r. 1999 sondu, v níž zkoumala účinnost metody v němčině jako cizím jazyku na 2. stupni české ZŠ ve dvou experimentálních skupinách. Ty srovnávala se dvěma kontrolními skupinami vedenými tradičně. Jednalo se o jednorázové zadání písemné práce, přičemž dvě a dvě skupiny psaly práci na totéž téma s časovým limitem 45 minut (1. téma řeka Otava, 2. téma Vánoce), avšak průběh práce v hodině se lišil. Pro zjištění rozmanitosti slovní zásoby a žákovské originality Andrášová použila metodu impresivní — v Mistríkové terminologii (1970, s. 36–38) se jedná o tradiční metodu, metodu intuitivní, u níž je mírou měření subjektivní hodnocení výzkumníka založené na odhadu a zkušenosti. Na jejím základě došla Andrášová k závěru, že písemné práce skupin experimentálních vykazují rozmanitější slovní zásobu a jsou kreativnější (*ibid.*, s. 61–67). Impresivní metodu pak doplnila metodou kvantitativní (statistickou) a zkoumala mimo jiné rozsah slohových prací, průměrný počet slov užitých v jednotlivých skupinách. Nedefinovala však pojetí slova, zřejmě bylo vymezeno graficky (počítala průměrný počet slov v textu a ve větě, poté průměrný počet vět a souvětí). Z výsledků průměrného počtu slov autorce vyplynulo, že jedna z dvojic kontrolních a experimentálních skupin měla obdobný výsledek (1. téma), druhá dvojice vykazovala velký rozdíl (2. téma): skupina experimentální měla slov průměrně mnohem více než skupina kontrolní, a to v řádu desítek (*ibid.*, s. 59). Ze statistiky počtu slov však nevyplývá informace, jak rozmanitou slovní zásobu respondenti měli, metoda impresivní je diskutabilní.

Eliašová (2005; 2013) uskutečnila několik skupinových výzkumů, které se týkaly vlivu metody tvůrčího psaní na rozvoj dovednosti psaní v angličtině jako cizím jazyku. První výzkum realizovaný v letech 2003–2005 (Eliašová, 2005, s. 85–97) se realizoval na pěti slovenských gymnáziích v hodinách angličtiny, do nichž byly v rámci deseti hodin začleňovány techniky tvůrčího psaní. Těmto hodinám předcházela jedna hodina úvodní a po nich následovala závěrečná hodina hodnocení. Během výzkumu byly analyzovány písemné práce 130 žáků-respondentů — vstupní a závěrečné práce jakožto pretest a posttest — a proběhla řada dotazníkových šetření mezi žáky a jejich učiteli. Dále bylo ve zkoumaných třídách provedeno účastnické pozorování několika hodin výuky angličtiny a nahráno 36 hodin výuky na diktafon. Z dotazníků zadaných učitelům vyplynulo, že techniky tvůrčího psaní pomáhají jejich žákům rozšiřovat slovní zásobu. Z článku však není jasné, zda tvrzení učitelů bylo podloženo i rozbo-

rem rozvoje slovní zásoby v písemných pracích žáků, článek o tomto již nijak neinformuje. Výzkum uveřejněný v r. 2013 se týká akceptace a reflexe tvořivého psaní učitelů a žáků (středoškolskými gymnazisty), tedy jiného tématu, a proto jej zde nebudeme dále zmiňovat.

Hanauer (2010, s. 39–53) zkoumal textové a literární charakteristiky básní psaných vysokoškolskými studenty angličtiny jako druhého jazyka. Zabýval se mimo jiné rozsahem jejich básní, lexikálními kategoriemi, frekvencí slov, poetickými rysy, tematickou organizací, lexikálním obsahem a vyjádřenými emocemi. Cílem byl kvantitativní popis poezie psané v druhém jazyce. Jednalo se tedy o jiný výzkum, nebyly porovnávány různé metody, nicméně inspirativní je přístup k analýze korpusů sebraných textů. U rozsahu textu se sledoval počet slov, řádků-veršů a strof (opět zde není vymezeno pojetí slova, zřejmě se znovu uplatňuje grafický přístup). Pro zvýšení přesnosti počítali slova nezávisle dva výzkumníci. U lexikálních kategorií sledoval Hanauer frekvenci vybraných slovních druhů a též frekvenci slov v individuálních slovnících respondentů vztaženou k 3 000 nejfrekventovanějších slov v angličtině — v obou případech za použití softwaru. U této sledované kategorie zjistil zajímavou skutečnost, a sice že autoři poezie v angličtině jako druhém jazyku používají ve svých básních 85 % slov z dvou tisíc nejfrekventovanějších anglických slov (*ibid.*, s. 51).

## KLASICKÉ POSTUPY A METODA TVŮRČÍHO PSANÍ

Klasické (tradiční) postupy rozvoje dovednosti psaní (viz Hendrich et al., 1988, s. 236–246) zahrnují cvičení jazyková, cvičení předřečová (jazykově-řečová) a cvičení řečová. Pod první typ cvičení spadají aktivity na rozvoj jazykových prostředků, které upevňují slovní zásobu, mluvnici a pravopis a které samy o sobě nevedou přímo k písemnému projevu. Cvičení předřečová (jazykově-řečová) představují mezistupeň mezi cvičeními jazykovými a řečovými, „v nichž se lexikální, gramatické a pravopisné jevy procvičují takovým způsobem, který se pokud možno co nejvíce přibližuje souvislejšímu písemnému vyjadřování myšlenek“ (*ibid.*, s. 241). Cílem řečových cvičení je vlastní písemná řečová produkce. Řečová cvičení se pak dělí na cvičení reproduktivní, jež jsou úzce svázána s písemným či zvukovým vzorem, a na cvičení produktivní, která usilují o samostatný písemný projev. Ten však i v tomto případě může být volně spojen se čtením či poslechem textu. Jako nejzákladnější typy reproduktivních cvičení pak Hendrich et al. (1988) uvádějí opisování textů a úryvků, doplňování vynechaných částí textu, psaní osnovy, formulování nadpisu, písemných otázek či odpovědí k textu, některé typy diktátů, souvislou reprodukci textu či překladová cvičení. Jako základní produktivní cvičení uvádějí tvoření vět na daná slova tak, aby vznikl souvislý příběh, a rozsáhlejší typy cvičení jako psaní základních žánrů: dopisů, popisů, charakteristik, vyprávění a úvah. Ke stimulům řadí kromě psaných či nahraných textů i obrázky, fotografie, mapy atp. Uvádějí různé organizační formy výuky: individuální práci, práci kolektivní pod vedením učitele i práci skupinovou. Vlastnímu písemnému projevu má v hodině předcházet přípravná fáze a žáci mají být vedeni k samostatné práci se slovníky či dalšími příručkami.



Definice tvůrčího psaní není jednotná. Je metodou, souborem technik a postupů, komplexním procesem. Spojuje v sobě prvky literární teorie, historie a kritiky, estetiky, didaktiky a psychologie, inspiruje se podněty literární, slohové, výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Využívá řadu postupů a organizačních forem. Je prostředkem sebevyjádření, poznávání sebe sama i ostatních, pochopení okolního světa a principů výstavby textů. Vede k tvořivému a kritickému myšlení. Soustřeďuje se na hravý princip vyučování. Podle didaktického přístupu lze vyčlenit následující druhy tvůrčího psaní, jež se vzájemně prolínají (Andrášová, 2005, s. 68–69; Kast, 1991): a) psaní orientované na formu, pisatele nebo čtenáře, b) osobní tvořivé psaní, literární/poetické či heuristické psaní, c) psaní reproduktivní, reproduktivně-produktivní nebo volné. Při tvůrčím psaní se vždy jedná o proces, jehož části jsou stejně důležité, nikoli pouze o výsledný text. Tento proces sestává z přípravné fáze, z vlastního psaní, z reflexe textu mezi účastníky kurzu za vedení lektora, z návazné diskuse o textu a jeho další redakce a prezentace. Představený proces nemusí směřovat pouze k tvorbě uměleckých textů (ač existují i taková pojetí), pomocí tvůrčích technik lze psát útvary svou podstatou neumělecké. V jednotlivých fázích psaní, zvláště ve fázi přípravné, se využívají rozmanité podněty. Obecně lze mezi nimi rozlišovat podněty zrakové (obrazové a textové), sluchové (nejrůznější zvuky a hudba), hmatové, čichové, chuťové a jejich kombinace. Podnětem může být obraz, jednotlivé slovo, slovní spojení, rčení, citát, celý text, filmová, hudební či divadelní ukázka, neobvyklá atmosféra či nezvyklé prostředí v učebně. Podnět může být návazně rozveden do komplexnější podoby, jako je asociogram, cluster, myšlenková mapa, tvorba hypotéz apod.

## PRŮBĚH VÝUKY VE SLEDOVANÝCH SKUPINÁCH

V kontrolní skupině I byly psány tyto žánry: argumentační esej, charakteristika, vyprávění, popis, esej, úvaha. K těm se vázala následující témata: cestování, kultura, škola, rodina, počasí, móda, stravování, problémy ve společnosti. Jako reproduktivní řečová cvičení také byly psány výtahy k příkladovým textům v učebnici. V kontrolní skupině II byly na základě učebního materiálu psány žánry: esej, popis, objednávka, reklamace, životopis, pracovní a seznamovací inzerát, motivační dopis. Tématy vzájemnými se k těmto žánrům pak byly: rodina a partnerství, sport, cestování, oblečení, zaměstnání, studium v zahraničí, kultura a média. Výuka v kontrolních skupinách vycházela pouze ze cvičení a úkolů v učebních materiálech. Jednalo se zejména o přípravná jazyková cvičení lexikální a gramatická, poté následovalo psaní textu přímo v hodině s možným dokončením jako domácí úkol, případně psaní formou domácího úkolu. Texty byly vyučující opraveny a vybrané chybné jevy byly v návazné hodině vysvětleny. V experimentálních skupinách pro tytéž žánry a témata byly vytvořeny vlastní materiály využívající obrazové podněty (práce s obrázky, s komiksy), dále slovní podněty (asociogram, psaní definic k tématu formou básně — akrostichy), textové podněty (psaní podle textové předlohy) a hry (křížovky, hádanky, soutěž). Z hlediska didaktického přístupu bylo využito psaní orientované na formu (žánr), osobní tvořivé psaní a psaní reproduktivně-produktivní či volné. Na rozdíl od klasických postupů byla v experimentálních skupinách věnována pozornost kreativním

podnětům a technikám, dále byl kladen důraz na diskusi o zpracování tématu před psaním a zejména ve fázi reflexe textu, při které studenti předčítali své první koncepty a probíhala diskuse. Na základě společné diskuse a oprav lektora pak museli respondenti vždy vytvořit finální, upravenou verzi textu. Vlastní fáze psaní probíhala zejména ve výuce, při delších textech s možností dokončení formou domácího úkolu. Reflexe prvních konceptů textu s diskusí někdy z časových důvodů proběhla v další hodině. Všechny skupiny mohly využívat ve 2.–11. hodině vlastní překladové slovníky. Byly střídány organizační formy výuky, a to práce individuální, ve dvojici či kolektivní práce.



## VYHODNOCENÍ ROZSAHU SLOVNÍ ZÁSObY

Pro analýzu rozsahu slovní zásoby ve vstupních a závěrečných písemných pracích respondentů jsme se inspirovali kvantitativní, matematicko-statistickou metodou slovenského lingvisty Mistríka (1970, s. 36–38), indexem opakování slov  $I(i)$ , a to z toho důvodu, že deskriptory (nejen) pro rozsah slovní zásoby v SERR (2002) jsou příliš vágní. Při jejich aplikaci na eseje respondentů bychom nutně museli použít intuitivní či impresivní metodu analýzy (viz výše Andrášová, 2005). Zkoumané skupiny se nacházely na úrovni A2/B1 a B1/B2 v ovládní češtiny jako cizího jazyka, a tedy podle deskriptorů v SERR (2002, s. 114) by respondenti měli mít pro A2+ „dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungovali v běžném denním styku v rámci známých situací a témat“, pro B1 „dostačující slovní zásobu, aby se vyjadřovali, do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události“ a pro B2 „dobrý rozsah slovní zásoby, která se vztahuje k oboru jejich zájmu a nejobecnějším tématům; umí pozměňovat formulace, aby se vyhnuli častým opakováním, ale nedostatky ve slovní zásobě mohou způsobit zaváhání či používání opisných prostředků“. Index opakování slov je zachycen v tabulkách 1 až 4. Pro analýzu rozsahu slovní zásoby ve vstupních a závěrečných testech respondentů, resp. jejich lexikálních částí zaměřených na synonyma a antonyma, jsme vytvořili srovnávací tabulky 5 až 8.

Mistrík (1970, s. 42) zdůrazňuje, že při počítání indexu opakování slov  $I(i)$  je třeba zohlednit fakt, že čím je počet lexikálních jednotek textu vyšší, a tedy text delší, tím víc se lexémy opakují, a proto by při porovnávání indexů měly být analyzovány přibližně stejně dlouhé texty. Čím vyšší je  $I(i)$ , tím více se slova opakují, a text by měl být čitelnější (srozumitelnější, lehčí); čím více se  $I(i)$  blíží číslu 1, tím méně se slova opakují, a text by měl být co do slovní zásoby rozmanitější, a tedy těžší. S tím nelze zcela souhlasit v případě textů jinojazyčných mluvčích, srozumitelnost textu nelze počítat jen na základě tohoto vzorce (také nebyl pro nerodilé mluvčí původně určen), lze z něj vyčíst pouze míru opakování slov.

Index opakování slov  $I(i)$  se počítá jako podíl všech lexikálních jednotek (lexémů) v textu  $N$  a počtu různých lexémů  $L - I(i) = N/L$  (Mistrík, 1970, s. 42 a 50). Tento vzorec bývá i součástí Mistríkovy míry srozumitelnosti textu (Průcha, 1998, s. 59), nicméně ta byla určena pro měření učebnicových textů pro rodilé mluvčí, na neučebnicové texty nerodilých mluvčích češtiny není možné jej aplikovat, neboť zahrnuje spolu



s indexem opakování slov pouze průměrnou délkou vět a průměrnou délkou slov v počtu slabik — nezohledňuje adekvátnost výběru slov, gramatickou správnost atd., jež jsou nutné pro srozumitelnost textů psaných v cílovém jazyce jinojazyčnými mluvčími. Sám Mistrík (1970, s. 217–218) lexikální jednotku nedefinuje, nicméně v případě frazému hovoří o tzv. „sdruženém pojmenování“, které je jedinou analytickou lexikální jednotkou. Z toho plyne, že lexikální jednotkou má na mysli slovo i slovní spojení. Takto jsme při analýze opakování slov s lexikálními jednotkami i pracovali, tj. na pojem slovo jsme nahlíželi ze sémantického hlediska, kdy slovo i víceslovné spojení tvoří významově nerozdělitelný celek a u slov ohebných pod něj spadá celý soubor tvarů (Čechová et al., 2011, s. 53 a 75). Příkladem lexémů jsou tak sousloví jako *vysoká škola* či *Krušné hory*, dále multiverbální spojení původem jednoslovná (typu *provést pokus*), frazémy (včetně větných) i zkratky typu AV ČR apod. (uvedené příklady viz Čechová et al., 2011, s. 53–54). Při analýze jsme odhlédli od grafického pojetí slova.

Příkladem na výpočet indexu opakování slov a vymezení lexému může být následující přehled esejí studenta CC z experimentální skupiny II. N představuje celkový počet lexémů ve vstupní esejí ve výši 252, z toho 127 různých lexémů zapsaných v abecedním seznamu ve slovníkovém tvaru (u jmen v podobě rodu mužského, u sloves ve tvaru infinitivu). Číslo za slovem znamená počet jeho výskytů v textu (např. spojka *a* — v seznamu třetí v pořadí — se vyskytla v textu jedenáctkrát), vyskytlo-li se slovo jen jednou, číslo jedna se neuvádí. Vlastní jména jsou vždy jedním lexémem (zde např. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* nebo *Česká republika, Karlova univerzita* či *Jaroslav Hašek*). Dále sousloví často plynoucí z kontextu (např. název jazyka/oboru, který respondent studuje — *český jazyk*) tvoří jeden lexém, ale v obecném významu se jedná o lexémy dva (*česká kultura*). Slovesa s prefixem *ne-* i bez něj tvoří jeden lexém (např. *mluvit* a *nemluvit*), letopočet zapsaný číslicí či slovně představuje jeden lexém (v uvedené ukázce se takový případ nevyskytuje), reflexivní zájmeno *se/si* je součástí slovesa a tvoří s ním jeden významový celek, až na výjimky, kdy tomu tak není (např. při nadbytečném užití zájmena a smíšení dvou obrátů, např. *mít zájem o* versus *zajímat se* ve větě *Mám zájem se o české literatury a dějiny*; v uvedené ukázce se takový případ nevyskytuje). Kurzívou a podtržením je vyznačeno chybné užití výrazu (zde sloveso *vrátit* použité ve významu *vrátit se*).

## PŘÍKLADOVÝ SEZNAM LEXÉMŮ

Respondent CC — vstupní esej

N = 252

L = 127

$I(i) = N/L = 1,98$

- |            |                   |                    |
|------------|-------------------|--------------------|
| 1. 2009    | 6. ačkoli         | 11. angličtina 4   |
| 2. 2012    | 7. ale 3          | 12. Anglie 3       |
| 3. a 11    | 8. Amerika        | 13. Austrálie      |
| 4. a proto | 9. anglický jazyk | 14. avšak          |
| 5. aby     | 10. Angličan 2    | 15. Bohumil Hrabal |

16. brutální	53. který	90. rozumět
17. budoucnost	54. literatura 3	91. R.U.R.
18. bydlet	55. Londýn	92. s, se 3
19. být 8	56. mít (= vlastnit)	93. slovensky 2
20. bývalý	57. mluvit, nemluvit 3	94. slovenský jazyk
21. Čech 3	58. moc 2	95. slovenština 4
22. Česká republika 2	59. moct 2	96. současný
23. česky	60. muset	97. spisovatel 2
24. český 4	61. myslet 2	98. Srbsko
25. český jazyk 3	62. na 2	99. stát
26. čeština 8	63. například	100. studovat 4
27. číst 3	64. narodit se	101. svůj
28. člověk, člověk (resp. lidé) 3	65. nebo 4	102. tak
29. dál	66. někdy	103. teď
30. divný	67. nevěřit	104. ten
31. do 3	68. obvykle	105. těžký
32. doba	69. od 6	106. to (zájm.)
33. dobře	70. opravdu	107. třeba
34. důvod	71. Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války	108. typický
35. existovat	72. peníze	109. učit se 3
36. fakt (= opravdu) 2	73. podobný	110. učitel 2
37. gramatika	74. Polsko	111. univerzita
38. hodně 2	75. potom	112. úplně
39. hovořit	76. potřebovat	113. už
40. chtít 3	77. pracovat 3	114. v, ve 10
41. já 4	78. Praha 2	115. Velká Británie
42. jako 7	79. pro 2	116. Viktor Dyk
43. Jaroslav Hašek 2	80. proč	117. <u>vrátit</u> (se)
44. jazyk 3	81. protože 5	118. Vršovice
45. jiný 2	82. překladatel	119. všechno
46. Karel Čapek	83. přeložený	120. vydělávat
47. Karel Hynek Mácha	84. přeložit	121. východoevropský
48. Karlova univerzita	85. přestat 2	122. z 8
49. kdyby	86. přítelkyně	123. začít
50. když 2	87. rád	124. zajímavý
51. kniha	88. Richard Weiner	125. zatímco
52. komplikovaný	89. rok 2	126. zmatený
		127. že 3

Co se týče indexu opakování slov měřeného v esejích respondentů, mají sledované skupiny téměř shodné výsledky na začátku i na konci experimentu, rozdíly mezi všemi skupinami jsou maximálně ve dvou desetínách. Šedá pole v tabulkách 1 až 4 ukazují nejvyšší a nejnižší počet lexémů v esejích respondentů, podtržené číslice





ukazují rozdíl v počtu lexémů ve vstupních a závěrečných esejích, pokud převyšuje 20 slov. Čísla psaná kurzívou v posledních sloupcích tabulek ukazují zvýšení indexu opakování slov u jednotlivých respondentů. Podíly a rozdíly jsou většinou zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

Průměrný index opakování slov  $I_A(i)$  v kontrolní skupině I (tabulka 1) ve vstupní esejí činí 1,67 (zaokrouhleno na dvě desetinná místa), v závěrečné esejí při dvoumístném zaokrouhlení  $I_B(i)$  činí 1,58. V tabulce 1 v kontrolní skupině I lze vidět, že závěrečné eseje většinou byly kratší a méně se v nich opakovala slova — celkově je však pokles opakování slov  $I_B(i) - I_A(i)$  zachycený v posledním sloupci tabulky nepatrný, průměr zaokrouhlený na dvě desetinná místa činí  $-0,09$ . U tří respondentů ze sedmi došlo v závěrečné esejí k naprosto zanedbatelnému zvýšení indexu opakování slov (při dvoumístném zaokrouhlení u respondenta B o  $+0,05$ ; u respondenta D o  $+0,02$  a u respondenta G při trojmístném zaokrouhlení o  $+0,003$ ).

Tabulka 2 zachycuje index opakování slov experimentální skupiny I. Je z ní patrné, že průměrný index opakování slov ve vstupní esejí byl téměř shodný s kontrolní skupinou I:  $I_A(i) = 1,74$ . Totéž platí i pro závěrečné eseje, v nichž průměrný  $I_B(i) = 1,60$ . V této skupině došlo k průměrnému snížení indexu opakování slov o zhruba jednu desetinu:  $I_B(i) - I_A(i) = -0,13$ , což je opět srovnatelné s kontrolní skupinou I. Polovina respondentů napsala závěrečné eseje delší, polovina kratší. Jistou výchytku představuje respondent J, kterému se index opakování slov snížil o  $-0,3$ , přičemž zhotovil výrazně kratší text, ale méně opakoval slova oproti vstupní esejí.

Kontrolní skupina II měla průměrný index opakování slov ve vstupní esejí  $I_A(i)$  při dvoumístném zaokrouhlení 1,69 (v podstatě stejný index jako u kontrolní skupiny I). V závěrečné esejí průměrný  $I_B(i)$  činil 1,59, tedy došlo k průměrnému poklesu indexu opakování slov o  $-0,10$ . Poslední sloupec tabulky ukazuje i individuální rozdíly mezi studenty, např. vyšší pokles indexu opakování slov o dvě až tři desítky u respondentů P, S, T a U, přičemž většinou respondenti napsali závěrečné texty kratší a opakovali méně stejných lexémů.

U experimentální skupiny II byl naměřen průměrný index opakování slov  $I_A(i)$  při zaokrouhlení na dvě desetinná místa 1,77 (což je obdobný výsledek jako u experimentální skupiny 1) a  $I_B(i)$  ve výši 1,82. V tomto jediném případě tedy došlo k mírnému nárůstu opakování slov v závěrečných esejích, průměrně o  $+0,05$ . Polovina respondentů napsala výrazně delší texty, polovina výrazně kratší či stejného rozsahu, vliv délky textu na index opakování slov se zde však nedá zobecnit — existují individuální rozdíly a počet respondentů je ve skupině nízký (viz tabulka 4).

Ve vstupním testu z lexikální části zaměřené na synonyma a antonyma (viz tabulky 5–8) měla kontrolní skupina I průměrně 18 správných položek ze 30, v analogickém závěrečném lexikálním subtestu na synonyma a antonyma pak 24 položek. S ní poměřovaná experimentální skupina I měla ve vstupním subtestu téměř stejný počet správných položek, a to 17 ze 30, v závěrečném pak 22 položek. U obou skupin došlo tedy k obdobnému nárůstu slovní zásoby. Kontrolní skupina II získala v daném vstupním subtestu 11 bodů ze 30 a v závěrečném 18. Experimentální skupina II získala ve vstupním subtestu srovnatelný počet bodů, a to 12 ze 30, v závěrečném subtestu ale relativně nižší počet bodů, pouze 15. V těchto skupinách tudíž také došlo k nárůstu počtu synonym/antonym, nicméně u experimentální skupiny II je nárůst slovní zásoby relativně nižší.

Respondent	Stát	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk	$I_A(i)$ – vstupní esej			$I_B(i)$ – závěrečná esej			$I_B(i) - I_A(i)$
						N	L	N/L	N	L	N/L	
A	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	48	<u>330</u>	176	<b>1,88</b>	<u>253</u>	148	<b>1,71</b>	<b>-0,17</b>
B	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	28	<u>126</u>	82	<b>1,54</b>	133	84	<b>1,58</b>	0,05
C	Rusko	ruština	flektivní	ž	30	133	84	<b>1,58</b>	146	100	<b>1,46</b>	<b>-0,12</b>
D	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	21	<u>137</u>	86	<b>1,59</b>	<u>103</u>	64	<b>1,61</b>	0,02
E	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	18	180	111	<b>1,62</b>	162	111	<b>1,46</b>	<b>-0,16</b>
F	Rusko	ruština	flektivní	ž	18	225	110	<b>2,05</b>	206	115	<b>1,79</b>	<b>-0,25</b>
G	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	19	157	111	<b>1,41</b>	146	103	<b>1,42</b>	0,003
						<b>Průměr:</b>		<b>1,67</b>	<b>Průměr:</b>		<b>1,58</b>	<b>-0,09</b>

TABULKA 1: Kontrolní skupina I.

Respondent	Stát	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk	$I_A(i)$ – vstupní esej			$I_B(i)$ – závěrečná esej			$I_B(i) - I_A(i)$
						N	L	N/L	N	L	N/L	
H	Polsko	polština	flektivní	ž	22	<u>205</u>	118	<b>1,74</b>	<u>244</u>	155	<b>1,57</b>	<b>-0,16</b>
I	Francie	francouzština	izolační	ž	24	<u>167</u>	104	<b>1,61</b>	<u>199</u>	123	<b>1,62</b>	0,01
J	Egypt	arabština	introflektivní	m	21	<u>208</u>	100	<b>2,08</b>	<u>151</u>	85	<b>1,78</b>	<b>-0,30</b>
K	Francie	francouzština	izolační	ž	45	<u>142</u>	108	<b>1,31</b>	<u>227</u>	160	<b>1,42</b>	0,10
L	Německo	lužická srbština	flektivní	ž	20	199	112	<b>1,78</b>	197	119	<b>1,66</b>	<b>-0,12</b>
M	Egypt	arabština	introflektivní	m	20	<u>214</u>	117	<b>1,83</b>	<u>142</u>	90	<b>1,58</b>	<b>-0,25</b>
N	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	22	<u>208</u>	115	<b>1,81</b>	<u>175</u>	110	<b>1,59</b>	<b>-0,22</b>
						<b>Průměr:</b>		<b>1,74</b>	<b>Průměr:</b>		<b>1,60</b>	<b>-0,13</b>

TABULKA 2: Experimentální skupina I.



Respondent	Stát	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk	$I_A(i)$ – vstupní esej			$I_B(i)$ – závěrečná esej			$I_B(i) - I_A(i)$
						N	L	N/L	N	L	N/L	
O	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	25	<u>190</u>	113	<b>1,68</b>	<u>166</u>	97	<b>1,71</b>	0,03
P	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	34	134	85	<b>1,58</b>	132	98	<b>1,35</b>	<b>-0,23</b>
Q	Jižní Korea	korejština	aglutinační	ž	22	146	95	<b>1,54</b>	136	89	<b>1,53</b>	<b>-0,01</b>
R	Jižní Korea	korejština	aglutinační	ž	25	163	100	<b>1,63</b>	164	91	<b>1,80</b>	0,17
S	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	27	<u>149</u>	89	<b>1,67</b>	<u>120</u>	83	<b>1,45</b>	<b>-0,23</b>
T	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	20	109	66	<b>1,65</b>	95	70	<b>1,36</b>	<b>-0,29</b>
U	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	ž	18	<u>190</u>	97	<b>1,96</b>	<u>109</u>	68	<b>1,60</b>	<b>-0,36</b>
V	Ukrajina	ukrajinština	flektivní	m	25	<u>185</u>	98	<b>1,89</b>	<u>213</u>	118	<b>1,81</b>	<b>-0,08</b>
W	Egypt	arabština	introflektivní	m	25	<u>106</u>	67	<b>1,58</b>	<u>84</u>	49	<b>1,71</b>	0,13
						<b>Průměr:</b>		<b>1,69</b>	<b>Průměr:</b>		<b>1,59</b>	<b>-0,10</b>

TABULKA 3: Kontrolní skupina II.

Respondent	Stát	Mateřský jazyk	Jazykový typ	Pohlaví	Věk	$I_A(i)$ – vstupní esej			$I_B(i)$ – závěrečná esej			$I_B(i) - I_A(i)$
						N	L	N/L	N	L	N/L	
X	Rusko	ruština	flektivní	ž	24	<u>181</u>	98	<b>1,85</b>	130	79	<b>1,65</b>	<b>-0,20</b>
Y	Francie	francouzština	izolační	ž	18	222	113	<b>1,96</b>	240	111	<b>2,16</b>	0,20
Z	Kolumbie	španělština	syntetický	ž	30	<u>139</u>	79	<b>1,76</b>	<u>228</u>	118	<b>1,93</b>	0,17
AA	Japonsko	japonština	aglutinační	ž	27	<u>94</u>	65	<b>1,45</b>	<u>122</u>	86	<b>1,42</b>	<b>-0,03</b>
BB	Velká Británie	angličtina	izolační	ž	20	135	76	<b>1,78</b>	141	74	<b>1,91</b>	0,13
CC	Velká Británie	angličtina	izolační	m	28	<u>252</u>	127	<b>1,98</b>	<u>325</u>	163	<b>1,99</b>	0,01
DD	Polsko	polština	flektivní	m	26	<u>126</u>	78	<b>1,62</b>	<u>67</u>	40	<b>1,68</b>	0,06
						<b>Průměr:</b>		<b>1,77</b>	<b>Průměr:</b>		<b>1,82</b>	<b>0,05</b>

TABULKA 4: Experimentální skupina II.



Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem
A	16	18	19	53	21	18	24	63
B	22	19	22	63	18	21	20	59
C	9	17	19	45	12	19	22	53
D	11	19	15	45	17	23	24	64
E	15	21	17	53	26	26	27	79
F	8	16	16	40	16	21	23	60
G	12	21	18	51	22	25	27	74
<b>Průměr:</b>			<b>18</b>	<b>50</b>	<b>Průměr:</b>		<b>24</b>	<b>64,57</b>

TABULKA 5: Kontrolní skupina I.

Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem
H	13	22	25	60	19	25	29	73
I	15	18	23	56	19	23	25	67
J	13	14	10	37	15	14	14	43
K	9	15	13	37	14	18	18	50
L	15	18	24	54	16	21	28	65
M	14	18	13	45	16	20	20	56
N	15	15	14	44	20	21	20	61
<b>Průměr:</b>			<b>17</b>	<b>47,57</b>	<b>Průměr:</b>		<b>22</b>	<b>59,29</b>

TABULKA 6: Experimentální skupina I.

Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem
O	12	14	7	33	20	17	17	54
P	16	16	14	46	21	17	16	54
Q	11	11	11	33	15	16	15	46
R	17	12	12	41	20	16	15	51
S	4	14	14	32	8	14	23	45
T	0	9	12	21	13	16	21	50
U	6	16	11	33	10	15	16	41
V	9	16	16	41	15	17	23	55
W	3	10	6	19	11	12	12	35
<b>Průměr:</b>			<b>11</b>	<b>33,22</b>	<b>Průměr:</b>		<b>18</b>	<b>47,89</b>

TABULKA 7: Kontrolní skupina II.



Respondent	Vstupní test (max. 90 bodů)				Závěrečný test (max. 90 bodů)			
	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem	Morfologie (max. 30 b.)	Syntax (max. 30 b.)	Lexikum (max. 30 b.)	Celkem
X	8	18	15	41	12	20	24	56
Y	7	8	7	22	7	13	13	33
Z	3	9	6	18	5	14	13	32
AA	8	11	8	27	7	12	11	30
BB	4	7	8	19	11	11	8	30
CC	8	8	12	28	7	14	15	36
DD	6	16	13	35	7	17	21	45
<b>Průměr:</b>			<b>12</b>	27,14	<b>Průměr:</b>		<b>15</b>	37,43

TABULKA 8: Experimentální skupina II.

## ZÁVĚR

Co se týče porovnávání metod/postupů, jako nejzásadnější rozdíl mezi nimi spatřujeme u psaní tvůrčího zaměření na procesualnost a obzvláště na fázi reflexe textu a diskuse o něm mezi studenty, dvojí psaní textu (první a finální verze) a hravé podněty. Podle výsledků analýzy indexu  $I(i)$  by bylo vhodné experiment opakovat po delší dobu (např. dvousemestrální působení zvolených metod) nebo časový limit doplnit i limitem počtu slov esejí. Zadané téma bylo sice studentům blízké, protože čeština je předmětem jejich zájmu, přesto psaní o témž tématu i psaní téhož typu písemné práce mohlo ovlivnit počet i rozmanitost lexémů. Časový odstup mezi zadáním vstupní a závěrečné eseje činil totiž pouhých 11 týdnů a respondentům mohlo opakování tématu připadat nudné. Nicméně pro tento postup jsme se rozhodli pro zajištění srovnatelnosti podmínek na začátku i na konci experimentu. Z rozboru esejí plyne, že by bylo dobré získat i větší vzorek respondentů, což však v daném typu experimentu bylo nemožné. Skupiny jsou malé, mezi respondenty existují individuální rozdíly. Někteří v závěrečné esejí za stejný časový limit zvládli napsat mnohem delší texty a použili více různých lexémů, tudíž se jim  $I_B(i)$  lehce snížil. Někteří napsali delší text, ale opakovali tytéž lexémy, a  $I_B(i)$  jim proto lehce narostl. Další za stejný časový limit vytvořili závěrečný text kratší, ale neopakovali v něm tolik slov jako ve vstupní esejí, a  $I_B(i)$  jim tak lehce klesl, jiní napsali závěrečný text kratší při použití méně různých slov, takže jim  $I_B(i)$  stoupl. Někteří respondenti měli srovnatelnou délku esejí i počet různých lexémů na počátku i na konci experimentu, tedy jejich indexy opakování slov  $I_A(i)$  i  $I_B(i)$  jsou stejné. Zajímavé je, že pokud se indexy opakování slov změnily, v jednotlivých případech i při porovnání průměrných hodnot mezi skupinami, byly tyto změny minimální. U tří skupin došlo průměrně k (velmi nízkému) snížení indexu opakování slov, naopak u experimentální skupiny II došlo průměrně k (velmi nízkému) zvýšení indexu. Rozdíly v rozsahu slovní zásoby mezi všemi skupinami jsou celkově podle Mistríkova vzorce  $I(i)$  zanedbatelné na počátku i na konci experimentu, ať už byly skupiny vedeny klasickými postupy nácvičky dovednosti psaní, či metodou

psaní tvůrčího. Odpověď na výzkumnou otázku při použití indexu I(i) lze tedy formulovat tak, že po semestrálním působení dvěma různými metodami došlo ke srovnatelnému snížení opakování slov pouze u poloviny respondentů, a to u kontrolní a experimentální skupiny I, kdežto v případě druhé dvojice jsou výsledky opačné — u kontrolní skupiny II došlo k mírnému snížení opakování slov, avšak u experimentální skupiny II k mírnému zvýšení. Z porovnání výsledků pretestu a posttestu, resp. jejich částí zaměřených na znalost synonym a antonym, pak plyne, že po semestrálním působení dvěma různými metodami ve všech kontrolních i experimentálních skupinách došlo ke zvýšení rozmanitosti slovní zásoby, avšak pouze v případě kontrolní a experimentální skupiny I byl tento nárůst srovnatelný. Experimentální skupina II vykazuje nižší nárůst slovní zásoby než kontrolní skupina II, tudíž v jejích případech ke srovnatelnému zvýšení rozmanitosti slovní zásoby nedošlo. U obou kontrolních skupin, vedených klasickými postupy, jsme na konci experimentu zaznamenali zvýšení lexikální kompetence (snížení indexu I(i) a zvýšení znalosti synonym a antonym), jejíž míra byla srovnatelná pouze s experimentální skupinou I, vedenou metodou tvůrčího psaní. U experimentální skupiny II se srovnatelný pokrok v lexikální kompetenci neprojevil (oproti všem skupinám mírné zvýšení indexu opakování slov a nižší zvýšení znalosti synonym a antonym). Tato skupina byla při zahájení i na konci experimentu jazykově nejslabší. Sonda tak zatím přinesla nejednoznačné výsledky — nepotvrdilo se, že by metoda tvůrčího psaní měla srovnatelnou účinnost v rozvíjení slovní zásoby jako klasické postupy, ani se nevyvrátil opak.

*Tento článek vznikl za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy (GA UK) a je jedním z výstupů projektu č. 310015 Tvůrčí psaní jako metoda rozvoje řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku řešeného v letech 2015–2016.*

## LITERATURA:

- ANDRÁŠOVÁ, Hana (2005): *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Konečný.
- BISCHOFOVÁ, Jana et al. (2011): *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2015): *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince* [nepublikovaná disertační práce]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.
- ČECHOVÁ, Marie et al. (2011): *Čeština — řeč a jazyk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ELIAŠOVÁ, Viera (2005): *Tvorivé písanie v jazykovej výučbe*. In: Zbyněk Fišer (ed.), *Tvůrčí psaní — klíčová kompetence na vysoké škole* (sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné r. 2005 na FF MU v Brně). Brno: Doplněk, s. 85–96.
- ELIAŠOVÁ, Viera (2013): *Tvorivé písanie v cudzom jazyku: Efektivita, kreativita, synergia*. Bratislava: Stimul.
- ELIAŠOVÁ, Viera (2014): *Creative Writing Techniques: Pre-Service Teacher Training Coursebook*. Bratislava: Stimul.
- FIŠER, Zbyněk (2001): *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- FIŠER, Zbyněk (ed.) (2005): *Tvůrčí psaní — klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk.
- FIŠER, Zbyněk (2008): *Role tvůrčího psaní ve vysokoškolském vzdělávání* popisovaná autorem v dušičkovém čase roku 2008. In:



- Marie Pavlovská (ed.), *My, Ty, Oni aneb Tvůrčí psaní na PdF MU*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, s. 71–79.
- HANAUER, David Ian (2010): *Poetry as Research: Exploring Second Language Poetry Writing*. Philadelphia, PA — Amsterdam: John Benjamins.
- HENDRICH, Josef et al. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KAST, Bernd (1991): *Fertigkeit schreiben: Schreiben mit Phantasie: Erprobungsfassung: Stand November 91*. Berlin: Langenscheidt.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie — ŠNAIDAUFOVÁ, Gabriela — KOPICOVÁ, Kateřina (2010): *Čeština pro cizince — úroveň B1*. Brno: Computer Press.
- MISTRÍK, Jozef (1970): *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001). Praha: MŠMT — ÚIVV — Tauris.
- PRŮCHA, Jan (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- SERR: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- VON WERDER, Lutz (2000): *Einführung in das Kreative Schreiben*. Milow — Berlin: Schibri-Verlag.

**Zuzana Stárková** | Ústav bohemistických studií FF UK  
 <zuzana.hajickova@ff.cuni.cz>