

Tvořivé psaní a jeho začleňování do literární výchovy na gymnáziu

Eva Marková, PdF UP v Olomouci

markova.evca@gmail.com

Klíčová slova: tvůrčí psaní, tvořivé psaní, literární výchova, formativní hodnocení

Key words: creative writing, literature education, formative assessment

Creative writing and Strategies for its incorporating into literature education at grammar schools

The article reflects on the use of the concepts of creative writing in the Czech Republic and relates them to the curricular framework for grammar schools. It outlines the role of the teacher in the use of creative writing in literature education and describes strategies for introducing creative writing into the educational process. The final section reflects on the author's experience of incorporating creative writing into introductory literature education classes at grammar school.

V českém prostředí mají učitelé k dispozici řadu původních **příruček o tvůrčím psaní**, pro využití ve školní třídě se hodí především zápisníky, cvičebnice a pracovní sešity Reného Nekudy, mnoho užitečných cvičení určených především ke stimulaci kreativity nabízí také na svých webových stránkách, kde lze najít i definici tvůrčího psaní. Píše, že pro tvůrčí psaní se zabývá příběhem a je pro něj důležité „sestrojit výsledný text tak, aby fungoval podle záměru autora. Negeneruje pravidla, která se dají porušovat, ale zkoumá zákonitosti, vůči kterým se dá (ideálně vědomě a kreativně) vymezovat.“ Silnou a svébytnou inspiraci pro tuzemskou didaktiku představuje publikace *Tvořivý sloh* (1995), v níž Z. Kožmín shromáždil materiály z patnáctiletého působení na gymnáziu. J. Studený v *Dramatech jazyka* (2010) reflektuje s ohledem na svou praxi vysokoškolského pedagoga možnosti tvořivosti ve výuce literární teorie a připomíná, že tvořivost je cestou k chápání literárního díla a učitel tvůrčího psaní je kouč, který pomáhá hledat svým svěřencům vlastní tvůrčí cesty; vytváří tedy dichotomii mezi literární teorií a praxí tvůrčího psaní. Jako nejobsáhlejší a nejpracovanější tuzemskou publikaci věnovanou tvůrčímu psaní lze vnímat *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* (2012), již vytvořil tým vedený Z. Fišerem a v níž je tvůrčí psaní chápáno jako prostředek k *vytváření a rozvoji komunikační kompetence, tj. souboru recepčních, interpretačních a produkčních dovedností při práci s texty jako komunikáty* (Fišer, 2012, s. 11).

Pro Kožmína, Studeného i Fišera je tedy důležitá orientace na žáka a respektování jeho osobnosti a imaginace, potažmo jejich rozvíjení – k těmto aspektům se vztahuje v knize *Didaktika literatury: výzvy oboru* (2017) také Hník, pro nějž se aktivity spadající do oblasti tvůrčího psaní stávají prostředkem *výchovy literaturou k literatuře, prostředkem výchovy lidské osobnosti, popř. cílevědomým prostředkem vzdělávání budoucích učitelů, nikoli prostředkem vzdělávání [...] budoucích spisovatelů* (Hník, 2014, s. 59). Podobně se také u Fišera setkáváme s tvrzením, že tyto metody *nemají směřovat k rozvoji produkční literární kompetence: učitel nevychovává z žáků malé*

básníky a povídkáře [...]. Ve školní, řízené literární výchově není tvorba literárních textů cílem [...]. Práce s literárními texty a postupy, zpracovávající čtenářské pocity, reakce a hodnocení, slouží čtenářské interpretaci (Fišer, 2012, s. 15–16). Tvůrčí psaní jako součást hodin literární výchovy se tedy nachází na pomezí didaktické interpretace, produkce textu a vlastní tvůrčí práce. Způsoby a kritéria hodnocení těchto aktivit v hodinách literární výchovy učitel volí podle cílů, jichž chce za pomoci těchto metod a prostředků dosáhnout.

Terminologie užívaná v tuzemských pracích v souvislosti s tvůrčím psaním je značně rozkolísaná, zpravidla se v sekundární literatuře setkáváme s pojmy *tvůrčivost*, **tvůrčí psaní**, **tvůřivé psaní** a **literární expresivita**, čím dál tím častěji se lze setkat také s termíny **kreativní komunikace** nebo **kreativní psaní**. O. Hník (2014) vymezuje ještě **tvůřivou literární expresivitu**, již chápe jako prostředek k rozvoji žákova vzhledu do textu, ale také k rozvoji jeho čtenářské a autorské intuice.

Ve srovnání se slohovými cvičeními, která cílí především na jazykové a funkčně stylové aspekty komunikace, je **tvůrčí psaní** aktivitou, která žáka učí *metodám, jak informace interpretovat a jak přínos textu hodnotit. S tím se pojí další operační textotvorné strategie, jejichž pomocí se pisatel učí získané informace zpracovávat – třídit, vybírat, hierarchizovat, kombinovat* (Fišer, 2012, s. 11). M. Čechová (1998) uvádí, že k podněcování žákovské tvořivosti má docházet ve všech etapách vytváření jazykového projevu, neboť tvořivost disponuje vysokou společenskou hodnotou. Podobně se vyjadřuje i Z. Fišer, jenž tvořivost chápe jako *aktivitu, jejímž výsledkem je originální, společensky přínosný, hodnotný produkt. [...] V případě práce s texty to znamená, že učitel využívající metody, techniky a strategie tvůrčího psaní vede ve výuce žáky k produkci funkčních textů, které slouží k úspěšné komunikaci, resp. k vytváření a rozvoji komunikační kompetence* (Fišer, 2012, s. 11).

Ačkoli tvůrčí psaní jako samostatná disciplína není součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále *RVP G*), obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí jeho využití implikuje, přičemž spoléhá právě na roli učitele a to, že bude schopen žákovskou tvořivost rozvíjet především s ohledem na výuku jazyka. V českém jazyce a literatuře se žáci věnují mj. *tvůřivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žakovy osobnosti [...], postupně [se] učí ovládnout nejen jazyk sám, ale především principy jeho užívání v různých komunikačních situacích (a to v mluvené i písemné podobě)...* (*RVP G*, 2007, s.12–13).

RVP G předpokládá, že učitel vedoucí žáky k tvořivé práci s textem je zároveň podporuje v jejich aktivním zapojení do výukového procesu – v ideálním případě takový učitel přestává být arbitrem jediné správné odpovědi, ale je koučem garantujícím a usměrňujícím dění, k němuž ve vyučovací hodině dochází. Stále má rozhodující slovo, ale využívá jej tak, aby se mu dařilo vytvářet ve třídě podpurnou atmosféru, v níž žáci spějí ke stanoveným cílům a postupnému rozvoji vlastní tvořivosti.

J. Studený píše, že *účinně podporovat tvořivost druhých můžeme samozřejmě jenom tehdy, jestliže jsme sami dostatečně tvořiví* (Studený, 2009, s. 17). Předpokládám, že pomocí vhodně použitých metod a nástrojů lze rozvíjet tvořivost nejen u žáků, ale i u učitelů. To ostatně tvrdí i Z. Fišer, když píše, že je žádoucí, *aby lektor získával praxi ve svém oboru a dokázal analyzovat a zhodnocovat své zkušenosti* (Fišer, 2012, s. 28); za ještě důležitější považují, aby učitel vytvořil ve třídě vznik atmosféry důvěry a bezpečí, eliminoval působení negativního stresu, reagoval na nenadálé situace a adekvátně v průběhu lekce upravoval její průběh.

Cílem **tvořivého psaní** je podpořit tvořivost žáků a jejich představivost, rozvíjet komunikační dovednosti a schopnost sebevyjádření, nabídnout další cestu k hlubšímu pochopení literárních textů a jejich interpretaci; tvořivé psaní lze využít pro libovolné literární aktivity bez ohledu na literární druh. Komparaci obou přístupů uvádím v tabulce:

Tvůrčí psaní	Tvořivé psaní
zaměřuje se na produkci uměleckých textů	rozvíjí komunikační dovednosti a pisatelské gramotnosti
rozvíjí komplexnější autorské dovednosti	aktivizuje tvořivost a představivost
směřuje k tvorbě konkrétních literárních žánrů a typů textů	soustřeďuje se nejen na tvorbu komplexního uměleckého textu, ale na proces jeho tvorby
klade důraz na originalitu, invenčnost	klade důraz na seberozvoj žáka
lze jej chápat také jako řemeslo	je prostředkem hlubšího porozumění literárnímu textu

Využití tvořivého psaní rozvíjí pojetí literární výchovy jako nejen naukového, ale také expresivního předmětu a je vhodným prostředkem pro tvorbu integrovaných výukových jednotek. Učitel využívající metody tvořivého psaní přechází z tradiční role do pozice kouče, jehož úkolem je podporovat a usměrňovat tvořivost žáků, měl by také respektovat tempo, osobnost a imaginaci žáků, čímž přispívá k rozvoji bezpečného prostředí. Pro hodnocení takových úkolů lze doporučit formativní hodnocení, které klade důraz na kontinuální zpětnou vazbu a rozvoj dovedností. William a Leahy (Praha, 2020) uvádějí pět strategií pro zavádění formativního hodnocení, jež lze snadno transformovat do **pět fází zapojování tvořivosti do výuky**.

Strategie formativního hodnocení ve vztahu k fázím tvořivého psaní

	Strategie formativního hodnocení		Fáze tvořivého psaní
Strategie 1	učitel a žáci si společně ujasňují, kudy se má ubírat jejich cesta	Fáze 1	žáci začínají tvořit a spolu s učitelem zjišťují, co a s jakým úsilím zvládají
Strategie 2	učitel zjišťuje, co žáci skutečně znají a co se naučili	Fáze 2	učitel zjišťuje, co žáci skutečně stvořili a jak svou práci vnímají
Strategie 3	učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu a učí ho, jak ji efektivně využít při další práci	Fáze 3	žáci se učí přijímat a poskytovat zpětnou vazbu – vybírají si, jestli ji chtějí od učitele nebo spolužáka
Strategie 4	žáci si vzájemně poskytují zpětnou vazbu při hodnocení své práce	Fáze 4	hodnocení je založené na pevně stanovených kritériích a opakovaných úpravách textu
Strategie 5	učitel žákům pomáhá stát se aktivními a samostatnými aktéry vlastního vzdělávacího procesu	Fáze 5	učitel vytváří příležitosti pro žákovu tvořivost, žák plánuje své vlastní tvořivé výstupy

Fáze 1: Cíle učení a kritéria úspěchu. U každé aktivity, tvořivé psaní nevyjímaje, by měl učitel jasně stanovit cíle aktivity a kritéria úspěchu. Zatímco cíle není v této fázi nutné žákům sdělovat, je dobré je seznámit s kritérii. To pomůže vytvořit ve třídě bezpečné prostředí, neboť žáci přesně vědí, **co se bude dít, co bude hodnoceno a kdo bude jejich texty číst.** Aby bylo možné ve třídě tvořivě pracovat, je nutné tomu žáky naučit. Cílem tedy může být naučit žáky koncentrovat se natolik, aby byli schopni tvořit a uměli překonat své autorské bloky; osvědčeným cvičením k dosažení tohoto cíle je **volné psaní**, kdy žáci po určenou dobu jen píšou, co je k zadanému tématu napadá – důležité je, že musí celou dobu psát. Pokud mají pocit autorského bloku, tak mohou psát, že si nevědí rady. Vyrží-li psát, splnili zadané kritérium. Vhodné je v této fázi stanovovat cíle i kritéria společně s žáky, dopřát volnost sobě i jim.

Fáze 2: Důkazy tvořivosti. Jsou-li definovány cíle, pak lze shromažďovat důkazy o učení, které zde nazývám důkazy o tvořivosti. Díky konkrétním cílům žák sám posoudí, jak úkol zvládl. Učitelova zpětná vazba by měla žáka motivovat k dalšímu rozvoji vlastní tvořivosti a posilovat jeho sebedůvěru. Zásadní je, aby v tuto chvíli **všichni pracovali na svém úkolu bez strachu, že je někdo bude hodnotit.** Mají-li si např. žáci dva týdny vést deník, lze splnění úkolů vyhodnotit několika způsoby: úryvky z deníku si můžou žáci přečíst navzájem ve dvojici nebo před třídou, mohou je odevzdat učiteli, ale také by měli mít možnost ukázat pouze popsaný sešit nebo poznámky v mobilu, aniž by je kdokoli četl.

Fáze 3: Poskytování zpětné vazby. Důležitější než podrobná zpětná vazba je reakce žáka na zpětnou vazbu a to, jak s ní umí naložit – a to je schopnost, kterou je nutné vybudovat. Učitel v této fázi **posiluje důvěru žáků ve vlastní schopnosti**, proto je vhodné používat popisnou zpětnou vazbu zaměřenou na práci a jednání žáka. Ústní či písemná slovní zpětná vazba posiluje vztah mezi učitelem a žáky, ale také vztahy mezi žáky. V této fázi už je nutné, aby každý žák výsledky svého psaní dal někomu přečíst – učiteli nebo spolužákovi a **naučil se přijímat zpětnou vazbu.** Pro nácvik se dobře hodí generativní úkoly (například tvoření textů podle skupiny Oulipo), dopisování fragmentů povídek, využít lze také *Příběhostroj* Reného Nekudy (Praha, 2019). U nepřiběhových výstupů žáci navzájem popisují, jak tvořili, u příběhových výstupů je vhodné začínat reflexi tím, že žáci navzájem reprodukují, co si přečetli a případně domýšlejí, co mohlo v příběhu následovat, požadují na další informace o postavách nebo místu děje. Žáci si neposkytují negativní zpětnou vazbu, ale pod vedením učitele se učí formulovat návrhy na zlepšení. Takto postavené hodnocení dává prostor i slabším žákům a pomáhá tak zlepšit jejich vztah k tvořivosti.

Fáze 4: Hodnocení nakladatele. Zatímco při zavádění formativního hodnocení se žáci začínají vzájemně hodnotit až v této fázi, při tvořivém psaní lze tuto strategii zapojit dříve – to proto, že žáci při psaní často reflektují své niterné zkušenosti či emoce, o které se zpravidla podělí raději se spolužáky než s učitelem. Do hodnocení v této fázi tvořivého psaní již vstupuje učitel a stanovuje závazná kritéria, na jejichž základě žáci své texty upravují a dále dotvářejí – **učitel se tak dostává do role šéfredaktora v nakladatelství, zatímco žáci se kromě autorské role dostávají také do role editorské.** Je to další krok k tomu, jak žákům předat odpovědnost za jejich tvořivý proces.

Příkladem zadání pro tuto fázi je postupné psaní povídky: od hledání zápletky přes charakteristiku postav až po finální korektury; takový úkol je ze své podstaty dlouhodobý a žáci zde rozvíjejí svou autorskou odolnost vůči frustraci z dlouhotrvajícího úkolu.

Fáze 5: Sebehodnocení. Nejvyšším cílem je, aby se žáci stali garanty vlastního učení a uměli tvořivost využívat k plnění učitelem vytyčených i vlastních cílů; metody z této i předchozí fáze lze dobře využít při didaktické interpretaci literárního textu, kdy žáci mohou například zkoušet rekonstruovat autorův tvůrčí postup, ale také s vlastní **pisatelskou** zkušeností precizněji a s větším pochopením hodnotit umělecké texty či překlady. Je vhodné, aby žáci mající zkušenost s tvořivým psaním a jeho hodnocením **dostali možnost stanovovat si cíle svého učení**: při reflexi knihy lze tedy žákům zadat k napsání recenzi, přepsání poslední kapitoly románu nebo zamilovaný dopis, který jedna postava posílá druhé, nebo přijít s vlastním návrhem tvořivého výstupu; kritéria hodnocení v této fázi učitel buď stanovuje spolu s žáky, anebo využívá dle potřeby hodnoticích strategií z některé z předchozích fází.

Mít stanovený cíl, znát kritéria a vědět, jak podpořit žákovskou tvořivost, ovšem nestačí. Je také nutné naplánovat výukovou lekci. V obecnosti i zde platí, že je vhodné využívat E-U-R: evokace žákovi pomůže v koncentraci a zaměření se na úkol, který plní ve fázi uvědomění, po níž musí nutně následovat fáze reflexe. Především žáci zvyklí na výkonově orientované hodnocení by nemuseli upozorovat, že se i při zdánlivě hravé aktivitě učí. S tvořivým psaním je dobré pracovat dlouhodobě. Jeho principy a fáze lze ovšem využít i jako součást hodin, jejichž cílem je primárně něco jiného než psaní textů, jak ukazuje následující kazuistika.

Následující lekci jsem již třikrát úspěšně implementovala do hodin literární výchovy v prvním ročníku čtyřletého gymnázia. Cílem bylo poznat čtenářské i pisatelské dovednosti žáků; zjistit, které informace si z textu při prvním čtení zapamatují, nakolik vnímají základní.

Úroveň čtenářské gramotnosti lze samozřejmě zjišťovat standardizovanými testy, sepsáním dosavadního čtenářského životopisu či pomocí řízeného rozhovoru, ale v novém kolektivu hrozí, že se žákům nebude chtít otevřeně diskutovat o vlastním čtenářství, neboť symbolická hodnota čtenářství je v tuzemském prostředí vysoká; žákovi, který ještě nezná svého učitele, tedy může být zatěžko o svém (ne)čtení hovořit. Cílem prvních hodin literární výchovy na gymnáziu je pro mne jako učitelku vytvoření takového prostředí, v němž se všichni žáci aktivně zapojují do práce – podkladem pro hovor se pak stává práce žáků, nikoli oni sami.

Osvědčilo se mi pracovat s povídkou Markéty Pilátové *Poslední lidé*, jež začíná takto: *José mě každé ráno chytí kolem pasu a políbí. Vyskočím za něj na koně a vydáme se závějemí popela na pastviny. José je kovboj, takový, jací už jsou jenom ve filmech a tady v Chaitěnu. Jeho košile, kterou každé ráno vyžehlím, je drobně kostičkovaná a za pasem má nůž s rukojetí z umělé hmoty v koženém pouzdře.*¹

¹ PILÁTOVÁ, M. *Poslední lidé*. In Palán, A. (ed.) *Za oknem. 19 spisovatelů proti covid-19*. Praha: Prostor, 2020, s. 113–119.

Povídku čtu žákům nahlas a dopředu je upozorňuji na to, že text budu číst jen jednou a jejich úkolem bude napsat její pokračování – mají si proto během čtení dělat poznámky k těm momentům textu, o nichž si myslí že jim v následném psaní pomohou. Poté, co zazní v povídce věta Co bylo dál, si každý dokáže představit, uslyší žáci následující zadání: *V následujících 15 minutách prosím napište pokračování povídky, jejíž začátek jste právě slyšeli. Povídku nemusíte dopsat do konce... Výsledný text budete mít možnost přečíst ostatním, ale nebudu jej známkovat, ani si vaše texty nevyberu.*

Psaní zde nahrazuje čtení s předvídáním: žáci slyšeli úryvek z povídky, a pokud poslouchali pozorně, všimli si, že vyprávěčka je pravděpodobně žena vyprávějící v ich-formě, znají jméno jejího partnera, začnou si tvořit jistou představu o krajině, v níž se příběh odehrává. Uvažují tedy, co by v logice příběhu mohlo nastat dál. Psaní aktivizuje celou třídu, ale zároveň žáky chrání před ostychem z mluvení nahlas.

Po uplynutí časového limitu vyzvu žáky, aby dopsali větu a texty si navzájem v lavicích vyměnili, pročtli je a okomentovali. Důležité je ani v této fázi práce nežadávat konkrétní kritéria, ale nechat žáky, aby se pokusili vyjádřit, co je při čtení napadá. Následně požádám předem určený počet žáků, aby své pokračování povídky přečetli nahlas, ptám se na komentáře ostatních. Žáci už měli možnosti mluvit mezi sebou, ujasnili si, co vše lze na psaném textu hodnotit, a zeslábl proto strach z mluvení nahlas.

Poté, co zazní všechny texty, si žáci začnou všimají, že pro dopsání příběhů volili různé strategie – a je na místě se začít doptávat, v čem se jednotlivé příběhy liší, ale také v čem se podobají: žáci zpravidla zmiňují prostor, vyprávěče a postavu Joseho s jeho charakteristikou a plynutí času v povídce. Přirozeně a s aktivním zapojením žáků se tak podaří pojmenovat základní prvky vyprávění. Ty lze napsat na tabuli: časoprostor, postava, vyprávěč, motiv a téma. V dalších hodinách je pak možné libovolně pracovat s kombinací úloh zaměřených na čtení s porozuměním a úloh inspirovaných tvůrčím psaním, čímž se upevní žákovské porozumění zmíněným pojmům.

Už během těchto rozhovorů začíná práce na společném budování kritérií pro hodnocení: pokud někdo z žáků naváže na úvodní text vyprávěním v er-formě, zpravidla mu spolužáci vytknou, že takhle se to nehodí, působí to divně apod. V té chvíli může do žákovského dialogu vstoupit učitel a situaci pojmenovat (*Pokud jste změnili slovesnou osobu, změnilo se pojetí vyprávěče.*). Právě vrstevnické hodnocení může být učiteli velkou oporou při tvorbě kritérií pro hodnocení v předmětu: žáci vycházejí při pojmenovávání toho, co jim v textu přijde podstatné, z vlastní zkušenosti. Snáze pak tedy přijmou hodnocení učitele, neboť vědí, za co jsou hodnoceni a jak stanovená kritéria naplnit. Jednou stanovená kritéria je samozřejmě nutné průběžně upevňovat – i k tomu se ovšem hodí cvičení inspirovaná metodou tvůrčího psaní. Napsané texty si žáci mohou navzájem hodnotit, dávat si doporučení na jejich zlepšení, formulovat otázky k textu, navzájem je porovnávat či dopisovat.

Tvořivé psaní je tak využito nejen pro zjištění čtenářské a pisatelské gramotnosti třídy, ale také k postupnému budování vzájemné důvěry například prostřednictvím aktivního naslouchání. Je však nutné, aby takto postavená a z hlediska zmiňovaných strategií hodnocení velmi koncentrovaná vyučovací jednotka byla následována

drobnějšími a pozvolna na sebe navazujícími tvořivými úkoly. Často pak kombinují volné psaní, dopisování příběhů, různé improvizace spojené s texty pro divadlo, vymýšlení příběhů na základě jedné konkrétní věty, různá transformační cvičení, vytváření ilustrací k básním, recitační a rytmická cvičení, vytváření dialogů apod. – dlouhodobým cílem, který si na první pololetí dávám, je věnovat drobný tvořivý úkol do každé hodiny a věnovat se reflexi. Cílem je podporovat tvořivost v každém žákovi a pokusně v něm budovat vlastní pisatelské sebevědomí, které je nezávislé na názoru okolí.

Ale stejně jako u většiny didaktických metod, i zde se mohou objevit různé překážky a úskalí. Mezi nejčastější patří projevy strachu a ostychu, obava z neúspěchu či nedostatek motivace u některých žáků, který pak může vést k hluku ve třídě a nevhodným pracovním podmínkám. Řešením zpravidla je postupovat po velmi malých krocích, motivovat k tvorbě pro radost a nehodnotit texty jako dobré a špatné, poskytovat popisnou zpětnou vazbu, zaměřovat se na dílčí plnění kritérií a dodržování stanovených pravidel pro práci.

Tvořivé psaní chápané jako prostředek pro rozvoj tvořivého myšlení a komunikačních dovedností žáků může vhodně využívat metod používaných v tvůrčím psaní. Blížší zkoumání by si také zasloužilo možné propojení mezi textotvorným procesem tak, jak jej popisuje M. Čechová, a využitím tvořivého psaní. **Tvořivému psaní se žáci zpravidla musí nejprve učit, je proto vhodné spojit zavádění tvořivosti do výuky se zaváděním formativního hodnocení.** Spojení těchto dvou metod umožní vytvořit ve třídě bezpečné prostředí, rozvíjet žákovské sebevědomí a sebeuvědomění. Využití tvořivého psaní ve výuce také významně zvyšuje aktivní zapojení každého žáka v té míře, v jaké je toho právě schopen.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchovy*. Praha: ISV, 1998.
- FÍŠER, Z. et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.
- KOŽMÍN, Z. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- NEKUDA, R. *Definice tvůrčího psaní*. Online, in ReněNekuda.cz. Dostupné z [online] <https://www.renenekuda.cz/definice-tvurciho-psani/?fbclid=IwAR0rdVCUjskMbZhINSNbrd1e-K3vG_OGXv-6bh9SfgUh5IbdgiWeEQ8L-og>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- STUDENÝ, J. *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Merhart, 2010.
- WILLIAM, D., SIOBHÁN, L. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Za podpory Nadace Martina Roma-na vydala vzdělávací organizace EDUKační LABoratoř, z. s., 2020.