

Kreativním a kritickým myšlením k rozvoji akademického psaní

Creative and critical thinking in the development of academic writing

Marie Hanzlíková a Ivana Mičínová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá impulzy kreativního a kritického myšlení a možnosti jejich využití pro rozvoj akademického psaní v cizím jazyce na vysokých školách s důrazem na samotný proces psaní. Text příspěvku analyzuje typické nedostatky studentských esejí a diskutuje možnosti, které nabízejí techniky kreativního psaní a kritického myšlení, vedoucí k žádoucímu osvojování fází procesu psaní a zlepšení výsledků studentského akademického psaní jak po stránce obsahové, tak formální, tj. stylistické.

Klíčová slova: kritické myšlení, kreativní myšlení, akademické dovednosti, procesuální psaní, kurzy akademického cizího jazyka, myšlenková mapa, SWOT analýza

Key words: critical thinking, creative thinking, academic skills, process writing, academic language courses, mind map, SWOT analysis

For the first time in the sad and enchanting history of literature,
for the first time in the glorious and dreadful history of the world,
the writer was welcome in the academic place.
If the mind could be honored there,
why not the imagination?

Paul Enge (1999)

1 Psaní jako akademická dovednost

Příspěvek se zabývá akademickým psaním jako dovedností, která je profilovou záležitostí na vysokých školách. Tato dovednost je deklarována ve všech akademických kurikulech pro výuku cizích jazyků a je nedílnou součástí závěrečných zkoušek z cizích jazyků na vysokých školách. Zároveň tato akademická dovednost získává na významu zvláště nyní, kdy tlak na publikační aktivitu v akademickém prostředí stále sílí. Kurikula různých typů vysokoškolských jazykových kurzů kladou důraz na akademické textové typy, odbornou slovní zásobu, kritické myšlení apod., čemuž je podřízena výuka v kurzech a příprava ke zkouškám.

Kreativita a kritické myšlení bývají často mylně vnímány jako dva protipóly akademického prostředí, tj. kreativita jako subjektivita a volná imaginace, zatímco kritické myšlení jako dodržování rigidních postupů vedoucích k objektivnímu zjištění. Propojení obou principů však může vzniknout synergický efekt.

Akademické psaní je třeba chápat podle de Chazala (2014, s. 4) ve dvou kvalitativně odlišných oblastech. Zaprvé jde o psaní studentů v rámci jejich studia, které podléhá požadavkům studijních oborů. Jiné požadavky budou mít např. technické směry, jiné humanitní obory či žurnalistika. V oblasti humanitní je důraz kladen především na psaní různých typů kvalifikačních prací – na seminární práce, abstrakty, resumé, anotace, životopisy apod. Jako druhou oblast akademického psaní lze označit vlastní publikační aktivity akademiků, jde např. o odborné články, výzkumné zprávy, studie, prezentace, přednáškové texty, konferenční texty apod.

V oblasti vysokoškolského kurikula se požadavky soustřeďují převážně na odborné akademické textové typy, na výuku odborné a akademické slovní zásoby a rozvoj kritického myšlení (Dudley-Evans and St John, 2006, s. 114–120). Právě kritické myšlení umožňuje prozkoumat odborný problém z různých pohledů, porovnat získané poznatky a na základě toho formulovat určité stanovisko k problému (de Chazal, 2014, s. 121–148). Standardní výuka akademického psaní se převážně soustřeďuje na výsledný produkt, tedy napsání formálně odpovídajícího textového typu s odpovídající odbornou náplní s užitím adekvátních, stylově čistých, vhodných a jazykově správných jazykových prostředků (Swales and Feak, 2012).

2 Akademické psaní v cizích jazycích a jeho místo v profilu vysokoškolského studenta

Koncepce výuky akademického psaní na vysokých školách však musí reflektovat nejen aktuální potřeby studentů vzhledem k požadavkům, které vycházejí z jejich oborového studia, ale zároveň musí předvídat budoucí potřeby studentů poté, co opustí vzdělávací proces.

Pokud jde o jejich aktuální potřeby, ty zahrnují psaní abstraktů a resumé kvalifikačních prací. V rámci účasti v ERASMUS programech se repertoár akademických žánrů výrazně rozšiřuje, podíl studentů, kteří se do nich zapojují činí něco mezi 7–8 procenty z celkového počtu studentů FFUK v Praze. Tito studenti pak jeví zájem o dovednosti v rámci písemné komunikace s přijímající univerzitou, především psaní motivačního dopisu a korespondence informačního charakteru. Během samotné výuky na zahraniční univerzitě pak nejčastěji využívají dovednost zapisovat si poznámky z přednášek a vypracovávat odborné eseje.

Obě situace vyžadují, aby si studenti osvojili dovednost psaní ne jako produktu, ale jako procesu, protože tento přístup (Berlin, 1982; Bizell, 1994; Eliášová, 2011; Fišer, 2013) jim umožní vytvářet efektivní texty účinně sdělující obsah svému publiku a pružně reagující na unikátnost komunikační situace – na rozdíl od přístupů k psaní jako k produktu, které vedou studenty pouze k mechanickému osvojování textových šablon. Navíc procesuální přístup k psaní integruje dovednosti, které označujeme jako akademické a které jsou přenositelné i mimo akademické prostředí (de Chazal, 2014, s. 62). Psaní v akademické oblasti pak dále není určeno jen

pro vlastní pedagogickou a badatelskou činnost, ale je silně vyžadováno i v grantové oblasti.

A jaké jsou hlavní požadavky pracovního trhu na absolventy vysokých škol? Obvykle stojí na prvním místě odbornost, popř. specializace, ale hned za nimi následuje inovativnost, kreativita, flexibilita a týmová práce. Tyto další požadavky se již v kurikulech odrážejí mnohem méně výrazně, pokud vůbec.

Ponechme otázku kurikula těm, kteří nesou odpovědnost za koncepcce vysokoškolského studia a strategické plánování, a podívejme se na to, jak by tyto dovednosti mohla rozvíjet výuka cizích jazyků, aniž by odsunula rozvoj řečových dovedností na druhou kolej. Výuka akademické angličtiny a dalších cizích jazyků nabízí přímo ideální podmínky pro integraci přenositelných dovedností, jakými jsou schopnost kritického myšlení, schopnost myslet inovativně a kreativně, tj. stát se inovativním, kreativním a kriticky přemýšlejícím vzdělaným člověkem.

3 Akademické psaní v cizích jazycích a jeho postavení v rámci kurikula na FFUK

Na FFUK v Praze koncepcce akademického psaní v cizích jazycích reflektuje potřeby studentů, nároky kurikula a budoucí potřeby absolventů vedoucí k jejich lepší uplatnitelnosti na pracovním trhu tím, že klade důraz na rozvoj kritického myšlení jako základního předpokladu pro formování akademických dovedností. Z hlediska textových typů se tyto potřeby zhmotnily do zaměření na psaní argumentačního eseje, pomocí něhož studenti prokazují schopnost uchopení a zacílení tématu, schopnost parafrázovat teze, formulovat a organizovat argumenty a využívat relevantní příklady k tomu, aby podali přesvědčivé stanovisko k diskutované otázce.

Psaní je věnována značná pozornost v základních kurzech, a pokud jde o akademickou angličtinu, tvoří až jednu čtvrtinu z celkového objemu výuky. Kromě přípravných kurzů mohou studenti využívat i speciální kurzy zaměřené výhradně na výuku psaní. Akademické psaní navazuje na výuku psaní v cizím jazyce na střední škole náročnějším žánrem, popř. zaměřením na obor studia. Návaznost se však jeví problematická z řady objektivních důvodů.

Výuka na střední škole má rozkolísanou úroveň, studenti přicházejí s různou úrovní ovládnutí jazyka, metodika výuky psaní odráží zaměření na produkt, jež využívá didaktické přístupy, které umožňují i uživatelům s nižší úrovní jazyka (A2, B1) vytvářet texty, které uspokojí nároky na komunikaci daného sdělení. Studenti tedy přicházejí s návyky, které jsou zjednodušené, mechanické a založené na imitaci vzorů a šablon. Od kreativního ztvárnění tématu jsou často učitelé zrazováni v obavách, že by nedokázali s omezenými prostředky úspěšně vyjádřit cíl komunikace například v testovacích podmínkách státní maturitní zkoušky.

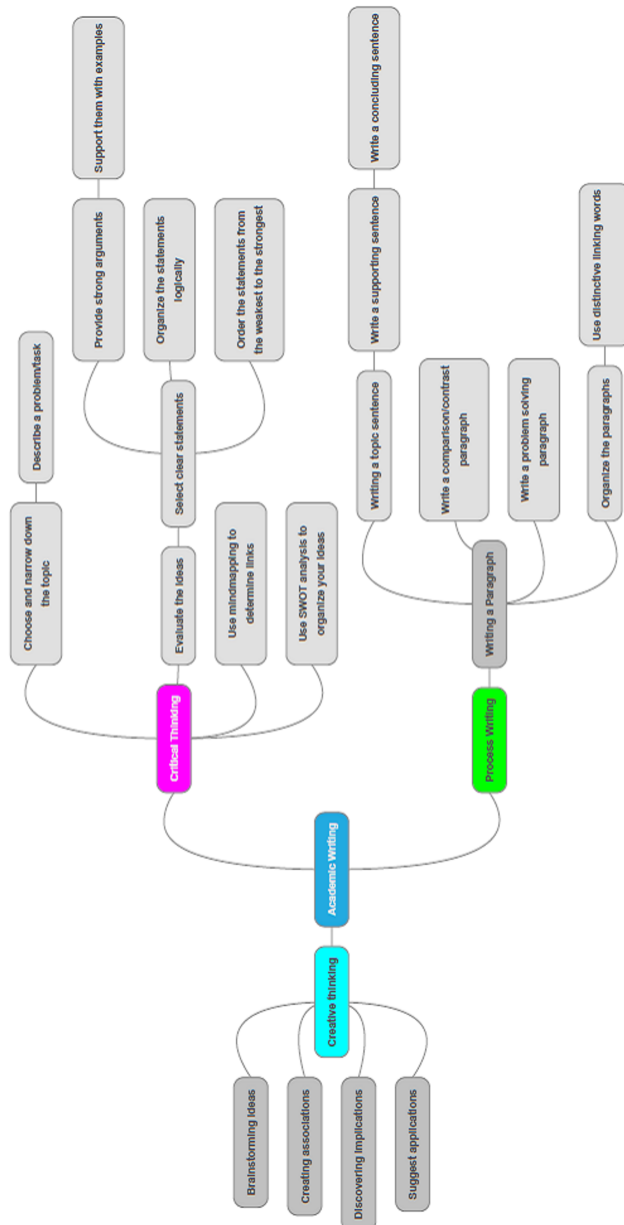
Do výuky také vstupují interference z výuky psaní v mateřském jazyce a postupného osvojování vědeckého stylu na základě oborového studia. Přestože by studenti mohli využívat mnohé dovednosti z psaní v mateřském jazyce, ne vždycky bývají rozvinuté natolik, aby z nich mohli těžit. Jinými slovy studenti především prvních ročníků, často i celého bakalářského studia, zápasí s psaním v mateřském jazyce, jelikož této dovednosti není věnována cílená pozornost a obory očekávají, že studenti si ji osvojí postupně. Bakalářské a mnohdy i magisterské práce však svědčí o opaku, o mnohém tápání a nejistotě studentů, jak má vědecký styl vypadat a jaké má splňovat požadavky a nároky. Stejně tak zápasí s parafrázováním a odkazováním na prameny informací, což jednoznačně ukazuje na význam potřeby věnovat se psaní cíleně a systematicky.

Zařazení prvků tvůrčího psaní, jež je obvykle realizováno ve formátu workshopů spíše než formou přednášek a klasických seminářů, tak může obohatit kurzy akademického psaní. Ve workshopech studenti obvykle předkládají své původní práce ne pouze k „opravě“ učiteli, ale k tomu, aby získali další impulzy, jak svůj text zformulovat lépe. Úspěšně se rovněž využívá vzájemného hodnocení v rámci skupiny, tzv. „peer review“. Studenti se tak učí formátovat odborný text metodou postupného psaní a „znovu přepisování“ materiálu. Učí se vyhledávat a eliminovat nerelevantní teze a argumenty, přemýšlet o následnosti „*cause before effect*“, prozkoumat kompozici eseje, nacházet doplňující argumenty, parafrázovat myšlenky atd. Jde o psaní, které je opřené o fakta a argumenty, ale které také obsahuje kreativní přístup ve smyslu autentičnosti takového textu.

Jak náročný je proces psaní a jeho výuky ilustruje model, v němž se autorky textu zaměřily na to, aby zachytily ty zásadní dílčí kroky, jež vedou k úspěšnému ztvárnění textu.

4 Nedostatky v akademickém psaní – stručná analýza studentských esejů

Přes veškerou snahu se v úvodních i závěrečných kurzech psaní objevují typické nedostatky, které spočívají v neznalosti strategií procesu psaní nebo přehlížení jejich důležitosti. Vyskytují se nedostatky ve fázi plánování, selekce informací i organizace textu. Teze nejsou seřazeny logicky, tj. nenavazují na sebe věcně nebo v časové posloupnosti a nereflektují kauzalitu. Nedrží se stylistické zásady, že hlavní myšlenka má ve výstavbě odstavce stát na prvním místě, protože to čtenáři usnadňuje orientaci a porozumění textu („*main point first*“, „*topic sentence*“, Hofmann, 2014). Fáze psaní konceptu („*draft*“) se převážně omezuje jen na dosažení žádoucího počtu slov, aniž by vedla ke zlepšení vlastní struktury textu. Fáze oprav a kontroly se omezuje na kontrolu gramatiky a pravopisu – opět bez hlubší snahy o vylepšení vlastního textu (např. nevyužití synonymie, nápaditějšího parafrázování a bez použití tzv. „*vivid verbs*“).



Obr. 1: Model výuky akademického psaní

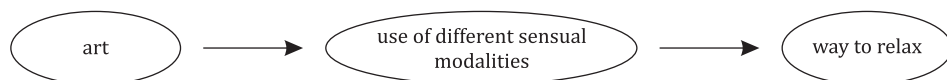
Jako ukázkou některých nedostatků uvádíme příklad ze studentského eseje, jehož zadání je uvedeno takto:

The benefits of art in people's lives become more important with the rise of stress in our modern way of life.

To what extent do you agree with this statement?

Úryvek z eseje zní takto:

In my opinion art is a way to relax and it's a way of using other sensual modalities than the usual ones.



Obr. 2: Správné logické řazení tezí

Pokud by autor textu využil ve fázi plánování např. myšlenkovou mapu a tu poté podrobil kritickému zkoumání, odhalil by nelogicky souřadně řazené teze, které navíc porušují kauzalitu. Na tutéž chybu by mohl přijít i ve fázi konceptu, pokud by si k úvodní tezi položil otázku: Proč umění přispívá k odpočinku? Patrně by ho velmi rychle napadlo, že je to právě tím, že umění zapojuje při vnímání jiné smyslové orgány.

Srovnajte další pokračování eseje a rozvinutí hlavní teze argumenty a příklady takto:

When we are looking at a piece of art, we are using different brain areas. For example, when we see a play in the theatre, we are becoming a part of the story. We are suddenly in another world...

Aby autor eseje podpořil sílu své teze, vysvětluje vztah mezi uměním a zapojením jiných smyslových modalit a doprovází ho příkladem. Celkově je text eseje jazykově na nižší úrovni (B1), o čemž svědčí výběr slovní zásoby, gramatických struktur a prostředků textové návaznosti, ale kromě „úvodního klopýtnutí“ působí přehledně, srozumitelně a přesvědčivě textu i přes volbu jednoduchých jazykových prostředků.

V dalším rozsáhlejší úryvku z eseje chceme dokumentovat další možné nedostatky, především **užití nelogicky řazených tezí, irrelevantních tezí a slabých argumentů**. Dále zde uvidíme **mechanicky pospojované odstavce** pomocí prostředků textové koheze, které však postrádají logiku a vypovídací schopnost. Ve skutečnosti tyto prostředky dokonce porozumění znesnadňují, ne-li vytvářejí opačné významy. Komentáře k nedostatkům naleznete v bublinách po straně úryvku.

Zadání eseje zní takto:

Should university education be restricted to the very best academic students? To what extent do you agree with this statement?

Ukázka ze studentského eseje:

At the beginning it is necessary to consider what the best results are. Is it based only on marks from certain subjects or some another skills needful for studying at university? What if the student has bad marks from mathematics and biology, but he wants to study art? Is he unable to study because of absence of logical thinking?

Zadaná otázka k diskusi není parafrázována. Není zřejmé, jaký problém bude autor diskutovat.

Otázky na sebe logicky nenavazují, spíše se parafrázuji. Postoj autora není jednoznačný.

*I don't find opinion in the assignment as useful in our world. **Of course** there is a problem with unemployment in the society resulting, among other things, mainly from lots of university absolvents and low number of specialized manual workers, **however** we chose democracy **and** this system should guarantee education for everyone.*

Nevhodná „topic sentence“.

Argumenty nejsou logicky ani kauzálně seřazeny.

Prostředky textové koheze (vytučné) nepřispívají k jednoznačnému porozumění, spíše naopak.

Odstavce na sebe myšlenkově nenavazují.

***Furthermore**, due to different level of grammar schools it would be unfair to compare pupils according to their results, especially because of tragic quality of schooling in private schools where is much simpler to reach good marks. **Moreover**, we should support working people, who wants to improve their education, regardless their schools results years ago.*

Teze neodpovídá na otázku v zadání eseje, řeší jiný problém – viz úvod.

Teze věcně nenavazuje na předchozí. Irelevantní teze, slabé argumenty, unáhlené soudy bez důkazu, předpojatost (subjektivita).

***Nevertheless**, I think the government should restrict the private schools, control them more and be stricter about granting the accreditation. Many of students, who are just wealthy, but no intelligent, got their title there, although they are incompetent.*

***Certainly** the problem is tough competition in the labour market, but I believe that situation should become better by restric-*

Teze věcně nenavazuje na předchozí, její uplatnění je tedy nerelevantní.

ting non-public universities, involving more practical skills at state schools and their cooperation with the companies.

To summarize all arguments, although there is evidently abundance of university absolvents in the labour market, it is undisputable that access to university should be for everybody. The possible way to control the number of absolvents is to control and restrict private schools with bad level of education.

Mechanické shrnutí – argumenty nejsou v textu srozumitelně formulovány.

Implikace, že jde o nezpochybnitelný argument, je nepodložena důvody.

Závěrečná teze neodpovídá na zadání eseje.

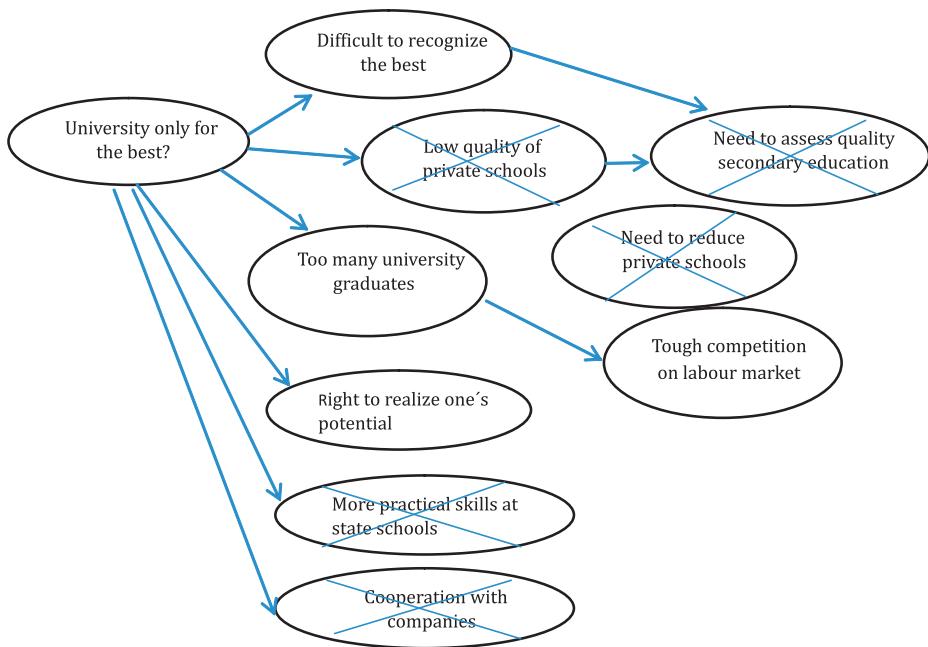
S touto ukázkou studentského eseje pracujeme v úvodních hodinách akademického psaní tak, že studenty vyzveme, aby v eseji identifikovali jeho slabé a silné stránky. Identifikace nedostatků nečiní potíže, studenti velmi snadno odhalí problematická místa, zato si málokdy všimnou, že autor má bohatou slovní zásobu a široký repertoár gramatických struktur. Cílem rozboru této ukázky je proto poukázat na to, jak málo stačí, aby studenti využili svůj potenciál na maximum. V další fázi hodiny proto nejprve pečlivě přeformulujeme zadání eseje, tj. otázku, kterou bude esej diskutovat, poté vyhledáváme teze a následně vyznačujeme návaznosti a příčinné spoje. Teprve poté hodnotíme sílu argumentů a řadíme příklady, které mají jejich sílu ilustrovat. K tomu využíváme jednak techniku kreslení myšlenkové mapy nebo SWOT analýzu (Treffinger et al, 2006).

Myšlenková mapa a úvodní brainstorming by k této ukázce mohly vypadat například podle obr. 3.

V dalším kroku je podrobit teze kritice a posoudit jejich vztah a relevanci k diskutované otázce. Z myšlenkové mapy je dobře vidět, že studenti velmi snadno odhalí slabé argumenty a ty, které pro danou otázku nejsou výrazně relevantní (na mapě jsou přeškrtnuty). Z didaktických důvodů je také vhodné základní otázku několikrát přeformulovat, aby bylo zřejmé, že studenti chápou její význam a dopady. Místo obecného „Měli bychom omezit přístup na vysoké školy jen pro nejlepší studenty?“ se ptejme konkrétněji: „Proč bychom měli/neměli omezit přístup na vysoké školy jen pro nejlepší studenty?“ Nebo zkusme brainstorming predikcí: „Co se stane, až na univerzity nastoupí jen ti nejlepší?“

Musíme počítat s tím, že studenti v prvních ročnících budou uvažovat velmi osobně. Okamžitě jim vytane na mysli otázka: „Proč bych neměl mít právo na studium zrovna já? Potom neseženu žádnou slušně placenou práci...“

Diskusí ve skupinách lze vytvořit dva protichůdné modely pro situace, kdy se na univerzity budou přijímat jen ti nejlepší, nebo dostanou šanci všichni, kteří mají zájem studovat. Zde se nabízí využít techniku SWOT analýzy, kdy studenti posuzují



Obr. 3: Myšlenková mapa

silné a slabé stránky vybraného řešení a jeho rizika a příležitosti. Všechny zmíněné techniky propojují kreativitu, tj. schopnost vytvářet asociace týkající se daného problému, s kritickým myšlením. Studenti se učí přemýšlet v souvislostech, používat systematicky kritéria hodnocení, vyhýbat se rychlým soudům a unáhleným závěrům. K tomu jim slouží seznam návodných otázek:

- Co se stane, když přijmeme toto opatření?
- Jaké výhody to přinese?
- Jsou to výhody společenské, ekonomické, politické, morální, osobní?
- Které výhody jsou nejvýznamnější? Tj. čemu přisuzujete největší hodnotu?
- Komu toto opatření prospěje?
- Za jakých podmínek z něj lze těžit?
- Obnáší řešení i nevýhody?
- Které to jsou a jak jsou významné?
- Převáží nevýhody nad výhodami?
- Proč dáváte přednost danému řešení?

Ústní formulace odpovědí je třeba zanášet do myšlenkové struktury, aby studenti získali přehled o všech argumentech, které prodiskutovali, a o jejich vzájemných vztazích. Poté dostanou za úkol posoudit jejich váhu, tj. relevantnost k tématu, a vybrat ty, které vyznají nejpersvědčivěji. Umění řadit informace a myšlenky tak, abychom získali čtenáře na svou stranu, patří k cílům rétorického umění, i proto je třeba vést studenty k tomu, aby se naučili třídit teze a argumenty a vybírat ty, které slouží jejich záměru. V následující tabulce uvádíme příklad zápisu takové diskuse k výše uvedenému zadání argumentačního eseje. Při použití SWOT analýzy je třeba stanovit tezi, kterou budeme zkoumat. V našem případě zní následovně.

Statement: University education should be restricted to the best academic students.

<p>Strong points/advantages Minimizing drop-outs Less students, more tutors' attention University education becomes financially more effective Higher starting academic level, higher graduate academic level Better trained professionals Less competition on labour market Higher salaries for professionals because they are fewer</p>	<p>Weak points/disadvantages Difficult to recognize the best Tough competition among university applicants Pressure on secondary schools quality education – no practical skills</p>
<p>Threats Unfair testing Cheating at entrance exams Individual differences in students Problems with motivation Threatening the right to realize one's potential Closing down regional universities Some university teachers lose their jobs Lower number of university educated people will affect the economy</p>	<p>Opportunities Increasing the quality of university education Increasing prestige of university diploma</p>

Obr. 4: Ukázka konkrétní SWOT analýzy provedené ve výuce.

Závěr

V tomto příspěvku jsme se stručně věnovali pouze některým vybraným otázkám procesálního psaní akademického eseje. Naším záměrem bylo poukázat na propojení kreativního přístupu s kritickým myšlením především ve fázi plánování, selekce a organizace textu. Tyto přístupy jsou náročné na čas a spolupráci studentů, ale podle zkušenosti obou autorek příspěvku přinášejí pozitivní výstupy a studenty jsou vesměs oceňovány, protože jim dávají srozumitelnou (a tím i bezpečnou) oporu pro další psaní nejen v cizím jazyce, ale i v mateřském.

Kreativní a zároveň kritická práce s informacemi a argumenty přispívá k tvorbě textů, které vyvolávají u cílové skupiny žádoucí či očekávané reakce, zároveň re-

prezentují individualitu pisatele a umocňují dopad textu. Tento fakt je o to významnější, protože množství informací, kterému jsme v současnosti denně vystaveni, neustále roste i v akademickém prostředí, kde stoupá tlak na publikační aktivitu. **Každý autor by měl zvážit, co je třeba sdělit, ale také jak zaujmout a přitáhnout pozornost publika, na něž cílí.** I z tohoto důvodu je zapotřebí posilovat prvky kreativního a kritického psaní ve výuce na vysokých školách.

Literatura

- BIZZELL, P. (1994). Contact Zones and English Studies. *College English*, 56(2), 163–69.
- BERLIN, J. A. (1982). Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories. *College English*, 44(8), 765–777.
- DE CHAZAL, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford: OUP.
- DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. J. (2006). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. 8th edition. CUP.
- ELIAŠOVÁ, V. (2011). *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ENGLE, P. (1999). The writer and the place. In ROBERT DANAN (Ed.) *A Community of Writers*. Iowa City: University of Iowa Press.
- FIŠER, Z. (2013). Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí. [online] Sborník z konference *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát* pořádaného Literární akademii v roce 2013 v Praze. S. 7–17. Dostupné na www.art-campus.cz/la/wp-content/uploads/.../sbornik-metody-tvurciho-psani.pdf
- HOFMANN, A. H. (2014). *Scientific Writing and Communication. papers, Proposals, and Presentations*. Oxford University Press.
- SWALES, J. M., & FEAK, CH. B. (2012). *Academic writing for graduate students*. University of Michigan.
- TREFFINGER, D. J., ISAKSEN, S. G., & STEAD-DORVAL, K. B. (2006). *Creative problem solving: An introduction* (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Autorky

PhDr. Marie Hanzlíková, e-mail: marie.hanzlikova@ff.cuni.cz, Jazykové centrum, Filozofická fakulta UK v Praze, Česká republika

Autorka vystudovala FF UK v Praze, obor ruský jazyk a anglický jazyk. Je zakládající členkou CASAJC. Zaujímá se o metodologické aspekty výuky angličtiny pro různé obory – odborná angličtina, tailored courses (banking English), ESP – a o přípravu materiálů pro tyto kurzy, zvláště v oblasti humanitních oborů. Je spoluautorkou dvou celostátních didaktik cizího jazyka. V poslední době se zabývá e-learningem.

Mgr. Ivana Mičínová, e-mail: ivana.micinova@ff.cuni.cz, Jazykové centrum, Filozofická fakulta UK v Praze, Česká republika

Autorka vyučuje akademickou angličtinu v Jazykovém centru Filozofické fakulty Karlovy univerzity. Zabývá se koncipováním výuky odborného jazyka na VŠ, tj. ESP a EAP, inovativními technikami učení a efektivními způsoby ověřování dovedností.