

Biblioterapie ve výuce literatury na středních školách

Marie Mokra, Tamara Valešova, Jan Křeček

ABSTRACT

Bibliotherapy in Teaching Literature at Secondary Schools

The following article presents several options of the use of bibliotherapy as a psychotherapeutic method in teaching literature at grammar schools. It is divided into three parts: the first one deals with the theoretical background and advantages of this method including didactic benefits, and describes methodology the authors use at school. The second part brings attention to potential dangers for teachers who decide to use bibliotherapy from the point of view of psychology. The third part looks into two issues which emerge when using bibliotherapy at school: the didactic method of teaching literature and literary canon. The study is followed by a bibliotherapeutic experiment which has been already realised at school.

KEYWORDS

Bibliotherapy; didactic method of literature; drama education; psychology in education; literary canon; safety in school groups.

KLÍČOVA SLOVA

Biblioterapie; didaktika literatury; dramaticka vychova; psychologie ve vyuce; literární kanon; bezpečí ve školnı skupině.

Úvodem: ke struktuře a smyslu tohoto článku

Výuka literatury je dnes převážně orientována na výklad literární historie. Kritika této orientace (viz níže, např. HNÍK 2015, 2021; TLAPA 2016 aj.) poukazuje na skutečnost, že jádrem hodin literatury by mělo být čtení a práce s textem. Čtení poskytuje mnohé: od identifikace čtenáře s postavou z literárního díla přes zábavnou a estetickou funkci až po terapeutický potenciál textů. I proto se nám důraz na emoční percepci literárního díla a její následné využití pro předem stanovené cíle jeví jako jedno z možných, ne-li nutných využití výuky literatury na středních školách.

Od roku 2016 se v trojici odbornice na biblioterapii – psycholožka – pedagog věnujeme zapojování biblioterapie do středoškolské učitelské praxe. Text, který čtete, je koncipován stejným způsobem, jakým pracujeme při vytváření tzv. „biblioterapeutických experimentů“: vždy bereme v potaz biblioterapeutické, psychologické a didaktické hledisko. Tři kapitoly této studie odpovídají těmto třem pohledům, přiložená struktura biblioterapeutického experimentu pak ukazuje reálný výstup naší spolupráce.

Biblioterapie: její funkce a využití

Nejvýstižněji lze pojmenovat podstatu biblioterapie za pomoci výčtu objektivních východisek, o která je možné se opřít: provedení procesem čtení, užívání textu k řešení osobního problému, rozvíjení dovedností a osobnostní růst; mělo by se jednat o dynamickou interakci mezi čtenářovou osobností a literaturou (AFOLAYAN 1992). Biblioterapii tedy definujeme jako terapeutický přístup, který využívá literaturu k podpoře duševního zdraví (SUVILEHTO 2019). Snad můžeme jít ještě dál a prohlásit, že biblioterapie s literaturou pracuje tak, aby se vždy projevila možnost terapeutického působení literatury.

Přesněji definovat biblioterapii je obtížné. Někteří autoři ji definují jako interakci mezi čtenářem a textem, jež je užitečná pro čtenářův osobní rozvoj (LINDEMAN – KLING, 1968–9), jiní tuto definici zpřesňují a hovoří o biblioterapii jako o interakci mezi čtenářovou osobností a procesem čtení, jež má sloužit ke čtenářově uzdravení a jeho adaptaci (ALONSO GARCÍA, 2008). Nicméně všechny definice zdůrazňují právě účel oné interakce: měla by to být změna v osobní perspektivě (my jsme si v průběhu našich biblioterapeutických experimentů často opakovali ono „aby si z toho něco odnesli“).

Nahlédneme-li biblioterapii primárně z psychologického a terapeutického hlediska, můžeme ji pojmut také jako psychoterapeutickou metodu či techniku. Pokud psychoterapii definujeme společně s Českou asociací pro psychoterapii (ČESKÁ ASOCIACE PRO PSYCHOTERAPII, 2022) jako cestu směřující k dosažení, obnovení, rozvoji či udržení kvality života klientů tak, aby mohli žít subjektivně spokojený život především v aspektech osobních, pracovních, zdravotních a sociálních, a pokud za jeden z cílů psychoterapie pokládáme dosažení optimálního rozvoje osobnosti, pak můžeme biblioterapii vnímat jako metodu vedoucí k dosažení těchto cílů za pomoci literárního textu.

Metoda biblioterapie se dělí na klinickou (popř. institucionální) a vývojovou (popř. interaktivní). Klinická probíhá zpravidla v rámci velkých skupin ve specializovaných institucích (léčebnách, nemocnicích aj.), bývá vedena erudovanými odborníky, kteří se na biblioterapii specializují, a pro její účely bývají užívány speciální texty.¹ Naproti tomu vývojová pracuje s jedinci, častěji se skupinami jedinců bez konkrétních zdravotních problémů, proto může probíhat i nad „obyčejnými“ texty², řekněme „mimořádně“: tedy například při domácí četbě, v knihovnách veřejných i školních, ve škole. Jedná se tedy nejčastěji o skupiny, které byly vytvořeny již dříve a jejichž členové se nachází v podobných nebo i stejných vývojových obdobích. A právě na školní prostředí se všemi jeho specifiky jsme se zaměřili my.

Poznání, že literatura může být léčivá, je staré snad jako literatura sama (neboť se při četbě nabízí snadno aplikovat Aristotelův princip katarze), nicméně aby se jednalo o biblioterapii, a nikoliv „pouze“ čtení, měly by být v jejím průběhu respektovány následující principy, které bývají zmiňovány i v souvislosti s klasickou skupinovou psychoterapií: identifikace – katarze – vhled³, někteří autoři (PARKER, 2005) hovoří i o fázi tzv. involvementu (tedy účasti, zapojení se), která následuje identifikační fázi a znamená ještě užší emocionální propojení

- 1) Typicky se jedná o léčbu deprese a podobných chorob, nicméně v posledních letech se dostávají do popředí i jiné oblasti, jako například léčba sexuálních dysfunkcí (srov. např. VAN LANKVELD, Jacques J.D.M., Fleur T. VAN DE WETERING, Kevan WYLIE a Rob J.P.M. SCHOLTEN. *Bibliotherapy for Sexual Dysfunctions: A Systematic Review and Meta-Analysis. The Journal of Sexual Medicine* [online]. 2021, roč. 18, č. 3, s. 582-614 [cit. 2022-05-22]. ISSN 17436095. Dostupné z: doi:10.1016/j.jsxm.2020.12.009).
- 2) Ovšem vždy by text měl být pečlivě vybrán tak, aby obsahoval něco, co čtenáře upoutá: otevře dveře představivosti, vzbudí zájem: tedy něco, na co lze navázat (více se specifikám tohoto typu biblioterapie věnuje například publikace HYNES, Arleen McCarty a Mary HYNES-BERRY. *Bibliotherapy—the interactive process: a handbook*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1986. ISBN 978-0891589501).
- 3) Srov. YALOM, Irvin D. a Molyn LESZCZ. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Vydání čtvrté, v Portále třetí. Přeložil Hana DRÁBKOVÁ, přeložil Martin HAJNÝ. Praha: Portál, 2021. ISBN 9788026218487, s. 475., biblioterapeutická specifika viz např. MOSES, H. A. a Joseph S. ZACCARIA. *Bibliotherapy in an Educational Context: Rationale and Principles. The High School Journal*, 1969, roč. 52, č. 7, s. 401-411.

čtenáře s identifikovaným, například s literárním hrdinou, s emocí, s kulturním prostředím aj., přičemž fáze identifikace může probíhat i nevědomě. Zde upozorníme na jednu z výhod biblioterapie: čtenář se nemusí před nikým (ať už před ostatními členy skupiny, nebo před psychologem či knihovníkem, v našem případě pedagogem) „obnažovat“, může se „schovat“ za masku vytvořenou právě díky identifikaci. Katarze je chápána v klasickém aristotelovském smyslu, tedy jako jakási nastalá emocionální úleva a uvolnění dříve nahromaděného stresu a dalších silných emocí. Závěrem biblioterapie by mělo dojít k vhledu, tedy k nahlédnutí do vlastního nitra (sebepoznání), porozumění dané situaci, novému pohledu na problém, nalezení možných řešení: v ideálním případě může být tento vhled univerzalizován, tedy čtenář dospěje k závěru, že není v problému sám a že může existovat obecná platnost řešení. Dodejme, že v našich experimentech jsme se zaměřovali především na již zmíněné sebepoznání a na uvědomění si různých dalších perspektiv.

Zaznamenali jsme srovnání biblioterapie a dramaterapie, která je v České republice zřejmě známější a rozšířenější. Dramaterapie je na rozdíl od biblioterapie metoda využívající expresi a prostředky dramatického umění (VALENTA 2001). Stejně jako biblioterapie má za cíl rozvíjet dovednosti a osobnostní růst jedince a můžeme ji využívat jako podporu duševního zdraví, nicméně dramaterapie nevyžaduje žádné propojení s textem a mnohem častěji využívá práci s tělesnou expresí. Biblioterapie tak v tomto ohledu nabízí jedinečné propojení zkušenosti s četbou literárního díla a přímé propojení s vlastní životní zkušeností, kterou dramaterapie ze své podstaty nenabízí. Srovnáme oba terapeutické přístupy ještě s dramatickou výchovou, která „využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí“ (KOŤÁTKOVÁ 1998: 49). Dramatická výchova tedy akcentuje osobnostně-sociální rozvoj člověka, jedná se o disciplínu, předmět, výchovný prostředek zdůrazňující tvořivost, cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, naproti tomu biblioterapie a dramaterapie si kladou za cíl rozklíčovat terapeutický potenciál literárních textů, resp. zapojení divadelních postupů tak, aby pomáhaly. Je jisté, že v mnoha ohledech se biblioterapie, dramaterapie i dramatická výchova nutně musí prolínat, ať už v použitých metodách, či potenciálních výsledcích, nicméně rozhodně nelze tyto metody, jejich nahlížení na literaturu a její výuku ztotožňovat.

Biblioterapie je vhodná pro všechny věkové kategorie, lze ji úspěšně využít v různých životních situacích, její působení je nejen terapeutické, ale často

i preventivní a screeningové. Mezi její často zmiňované cíle patří sebepoznání a pochopení vlastního i obecně lidského chování, poskytuje uvolnění emocí, relaxaci a socializaci. Oproti jiným terapeutickým metodám je biblioterapie široce a velmi obecně použitelná (nesoustředí se zpravidla na konkrétní chorobu či poruchu, nýbrž na práci s textem) a rovněž je považována za neinvazivní intervenci (tj. nabízí účastníkovi nezávislost, stejně jako aktivní roli). V našich konkrétních experimentech probíhajících ve školním prostředí jsme poznali i další výhodu a možný cíl biblioterapie, a to, že mobilizuje jak jedince (studenta), tak i „terapeuta“ (tedy pedagoga): soustředí se tak i na jejich vzájemné pouto, což je rozhodně její významný přínos. V neposlední řadě je třeba upozornit na možný hravý charakter této metody (což koreluje s gamifikací jakožto aktuálním trendem v současné výuce⁴), který může probudit a posílit zájem o čtení.

V České republice není v současnosti tato metoda příliš rozšířená (nelze ji zaměňovat s dramatickou výchovou, literární gramotností, interpretací textů či čtenářstvím, přestože má se všemi, jak již bylo částečně zmíněno výše, mnoho společných prvků), nicméně v zahraničí existuje velké množství projektů, které se věnují biblioterapii i jejímu využití na školách. Nižší uvádíme příklady předmětů zájmu několika zahraničních studií⁵: biblioterapie v mentálním tréninku, biblioterapie a osobnostní rozvoj, biblioterapie pro děti s poruchami učení, biblioterapie pro stárnoucí, biblioterapie při léčbě depresivních stavů, biblioterapie jako alternativa k řešení emočních poruch dětí, biblioterapie jako pomocná terapie při vyrovnávání se se ztrátou blízkého člověka atd.

Co se týče požadované kompetence, není pravda, že biblioterapii (pokud se pochopitelně nejedná o biblioterapii klinickou) může vést pouze edukovaný psycholog či terapeut⁶ (což je ve školních podmínkách často nemožné). Nicméně pedagog hraje formální i neformální roli v terapeutické intervenci naprosto přirozeně, neboť napomáhá růstu a změně u studentů, tedy „klientů“⁷.

4) Více o gamifikaci ve výuce viz FIALA, Jan. Gamifikace ve výuce. Metodický portál: Spomocník [online]. 31. 01. 2019, [cit. 2022-05-16]. Dostupný z: https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21961/GAMIFIKACE-VE-VYUCE.html. ISSN 1802-4785.

5) Dobrý přehled témat, s nimiž biblioterapie pracuje, a to včetně pozorovaných nastalých efektů poskytuje například nedávno vydaná metaanalytická studie VARELA, Miguel, Maria Regina CAPELA, Noemi SERRAINO a PEREIRA, José. *Effects of bibliotherapy in well-being and human development its application in education. The Creativity and Innovation as a Challenges for the Systems of education – Cross cultural perspective*. International Forum for Education, Toruń: Wydawnictwo Marszałek, 2018, s. 107–119.

6) Více o možnostech psychologických a psychoterapeutických služeb v České republice viz článek <https://czap.cz/Articles/12759086>.

7) Někteří autoři dokonce zmiňují školy jako optimální prostředí pro různé psychologické intervence, pochopitelně včetně biblioterapie (viz MAICH, Kimberly a Sharon KEAN. Read Two Books and Write Me in the Morning!: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2004, roč. 1, č. 2. ISSN 1553-9318).

Při tvorbě vlastních experimentů jsme si již dříve vytvořili vlastní třífázovou metodiku, podle níž zpravidla postupujeme⁸. Náš model je možné libovolně přizpůsobovat výukovému tématu, potřebám učitele i žáků, nicméně platí, že všechny tři fáze jsou důležité. První fáze se nazývá vstupní strategie, druhou jsme pojmenovali výběr literatury a třetí část naší metodiky je samotná biblioterapeutická práce s četbou. V posledních několika experimentech jsme tento model doplnili ještě o čtvrtou fázi: reflexi.

V první fázi (realizované v ideálním případě dlouhodobě před samotným biblioterapeutickým experimentem) je naším cílem co nejvíce rozvinout vzájemnou důvěru mezi námi (pedagogy) a žáky. Dále je možno vyhledat a seznámit s našimi plány další osoby, s nimiž bude možné navázat spolupráci (zde se jako supervizoři nabízí třídní učitelé, školní psycholog či výchovný poradce). Součástí vstupní strategie je dále identifikace možných konkrétních problémů, s nimiž se žáci aktuálně potýkají, nebo „alespoň“ problémových oblastí, které by mohly být pro ně aktuální. Posledním a řekněme snad nejdůležitějším bodem této fáze naší metodiky je stanovení výchovných a výukových cílů, jichž chceme biblioterapií u žáků (či ve třídě) dosáhnout.

V druhé fázi vybíráme literaturu⁹: při tomto procesu zohledňujeme čtyři hlavní kritéria: kvalita literární předlohy (předloha by měla zobrazovat dynamiku lidského chování a vyvolávat silné emoce), dále biblioterapeutický účel, tj. jak obsah textu souvisí s požadavky naší intervence, dále je nutné zohlednit vhodnost literární předlohy vzhledem k věku, pohlaví a vývojové fázi žáků a konečně poslední kritérium jsme nazvali individuální potřeby (a zahrnujeme do něj individuální zvláštnosti a specifické potřeby žáků).

Doporučujeme pedagogům, kteří chtějí tímto způsobem pracovat opakovaně, vytvoření vlastní kartotéky knih systematizované podle často se opakujících motivů a témat (např. motiv a téma rozvodu, odlišnosti, smrti, šikany atp.)¹⁰. Kartotéka by měla obsahovat základní informace o jednotlivých knihách (krátký obsah), ukázky, které lze pro biblioterapeutickou práci využít, a v případě,

8) Vlastní metodiku jsme vytvořili po prostudování dostupné sekundární literatury týkající se biblioterapie, mírně jsme ji upravili tak, aby vyhovovala školnímu prostředí a semináři Biblioterapie v pedagogické praxi, který jsme vedli v letech 2015–2016 na FF MU. Blíže se metodice věnujeme ve stejnojmenném článku z roku 2019 (viz <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/biblioterapie-v-pedagogicke-praxi>).

9) Uvedené pořadí fází metodiky je ideální a logické, nicméně ne vždy se zadaří jej dodržet. Máme zkušenost i s opačným postupem, tedy nejprve vybrat literaturu (pokud k tomu máme své důvody, například je text naším oblíbeným a cítíme, že v něm něco vhodného pro biblioterapii „najdeme“, nebo pokud s textem z didaktických důvodů potřebujeme pracovat hlouběji – například u textů z maturitního kánonu aj.) a poté až se pokusit najít téma a cíle budoucího experimentu.

10) V zahraničí tyto seznamy existují, u nás se lze inspirovat například internetovou stránkou www.bibliohelp.cz.

že jí byly uity, také stručn popis práce (metodick list včetně vlastn reflexe průběhu hodiny, ideln i zpetn vazba ak atp.).

Třetí fáze zahrnuje vlastn biblioterapeutickou práci s textem. Lze volit ze dvou forem: individuln (omezena na pisemn projevy), ˇci skupinov, kter je, jak se nám prokázalo, pro školní prostředí vhodnější, neboť umožnuje sdlen zážitků a zkušeností a srovnání více perspektiv. Vlastn aktivity a strategie delme na aktivity pedteci, aktivity během ˇetby textu a aktivity poteci. Monos- ti jsou širok a při dobré vůli pedagoga a studentů lze kreativn využít mnoho různých aktivit. My jsme pracovali například s asociačním kruhem, dotazníky (jak s uzavřenými, tak s otevřenými odpovdmi), přehráváním situací z textů ve skupinkách, literárními kreativními technikami (dopis hrdinovi, nekrolog, tvrci pokračování příběhu), mimoliterrnmi kreativními technikami (tvorba vlastního komiksu), rzenou diskusí. Aktivity je vhodn střídat a rzn komba- novat, vždy pochopiteln zalz na daném textu, charakteru třídy, preferencích pedagoga a v neposlední rad na časov dotaci, tedy počtu vyučovacích hodin, jež má pedagog pro svůj experiment k dispozici.

Jak jsme zjistili, je vhodn, ne-li nutn cel biblioterapeutick experiment uzavřít reflex, a to jak reflex studentů, tak sebereflexí. Zpětnou vazbu od stu- dentů můžeme dostat u přímo v hodině (na konci experimentu vyhradit po- slednch pár minut a vznést otázky typu „jak se vám hodina líbila?“), nebo se v dnešní době přímo nabízí rozeslat studentům elektronicky krtk dotazník s prosbou o vyplnn. Nemn podstatn je pedagoga sebereflexe (v našem prpad jsou na experimentech vždy přítomni alespoň dva, lépe tři z nás), kdy se společn zamyslíme nad průběhem experimentu, nad reakcemi studentů, nad vlastními pocity a získáme tak lepší přehled o silných a slabých strnkch vlastního experimentu, kter nám jsou při budoucí biblioterapeutick práci nápomocny. I v prpad, že by experiment byl realizován v přítomnosti pouze jednoho pedagoga, je vhodn, aby si pedagog po jeho skončení udělal několik poznámek o jeho průběhu.

Verme zkrátka, že kniha v dětských rukou může dosáhnout tam, kam se pe- dagog sám nikdy nedostane. A verme také, že ˇten by mělo být užívno krea- tivn a jako vhodn nástroj proti vsednodennm tenzm.

Biblioterapie z pohledu psychologie: nástrahy a doporučení

studie

Když jsme se zamýšleli nad „tipy a triky“, které bychom chtěli z vlastní zkušenosti zohlednit v nadcházejících biblioterapeutických experimentech, nemohli jsme opomenout pohled psychologie. Významným faktorem, který do přípravy experimentu zasahuje, je – stejně jako v běžné výuce – vývojové období žáků, kteří se experimentu účastní. Protože sami pracujeme především se středoškoláky, snažíme se zohlednit jejich věk a témata, se kterými se studenti mohou setkávat. Dle Eriksonovy (ERIKSON 1966) teorie se mladiství v tomto věku potýkají především s hledáním vlastní identity a nejistotou své pozice mezi vrstevníky. Jejich touhou je být odlišný, netypický, jedinečný a zároveň chtějí zapadnout, splynout, být oblíbení. Zásadní roli zde hraje vrstevnická skupina, vůči dospělým se lidé v tomto věku snaží zpravidla vymezit, což se často projevuje testováním doposud platných hranic. Jedním z vývojových úkolů adolescence je přejít od černobílého vidění k vnímání komplexity světa kolem sebe. Tomu přizpůsobujeme naše experimenty, kdy se snažíme, aby předkládaly témata zaměřená na poznání sebe sama, své identity, ujasnění si svých hodnot, zároveň chceme, aby odpovědi nebyly jednoznačné, „správné“, ale aby byli studenti vystaveni dilematům, která odráží barevnost vnějšího světa. Pokud předkládáme témata týkající se morálních úsudků, bereme v potaz také Kohlbergův pohled na stadia morálního vývoje (HEIDEBRING 1997: 175) a klademe důraz na posun od konvenční k postkonvenční úrovni morálního usuzování. Pokud bychom stejné experimenty prováděli na základní nebo v mateřské škole, odvíjely by se naše cíle od specifického vývojového úkolu této věkové skupiny žáků.

Kromě zohlednění vývojových úkolů u žáků a studentů klademe při provádění experimentů důraz na bezpečí třídy i pedagoga. Při vedení experimentu máme vždy na mysli, že můžeme potenciálně zasahovat do citlivých oblastí života účastníků. Nikdy si nemůžeme být jisti, jaké téma je pro konkrétního studenta osobní a odhalující: mezi žáky může sedět někdo, jehož babička je právě velmi těžce nemocná, jiný může procházet rozchodem s první přítelkyní, další může mít zkušenost s psychiatrickou hospitalizací, někomu jinému se mohou rozvádět rodiče. Zároveň platí, že situace, která je citlivá a náročná pro jednoho, může být jen drobným vyrušením z běžného fungování pro někoho jiného. A protože pedagog je vůči žákům a studentům ze své podstaty v hierarchicky vyšší pozici, je na místě, aby to byl právě on, kdo pro tento konkrétní experiment nastaví

pravidla, která budou po celou dobu jeho konání platn. Verme, že v bezpečném prostředí má jakkoliv terapeutick záměr potenciln větší uinek.

Bezpečí ve skupině lze zajistit mnoha různými způsoby. Ve skupinov terapii (YALOM a LESZCZ 2021) existují metody, které lze uplatnit i při biblioterapeutických experimentech. My zde vybíráme ty, které se nám při naší vlastn práci osvedily a které sami používáme:

1. Dobrovolnost: Před každm experimentem zdůrazňujeme, že ucast na něm je čist dobrovoln. Aby nedocházelo k tomu, že studenti nebudou v hodině pracovat vůbec, upozornme většinou na částí, které jsou součástí běžn výuky (čtecí aktivity, analýza textu atp.) a vyrazn odlišíme část, která je jíž sebezkušenostní. Zdůrazňujeme také, že je mozn zúčastnit se experimentu, ale posléze nemluvit o svých zjištench. Dbáme na to, aby osobn texty nebyly nikomu pristupn, abychom je nečetli ani my jako pedagogové a aby po skončení výuky mohli studenti se svými vlastními materiály naložit dle svého vlastního uvažen. Někdy explicitn zdůrazňujeme, že je psan text mozn odnést či vyhodit. Při reflexích se ptáme velmi široce, a pokud se dostáváme k osobním odpovědím studenta, snažíme se jej znovu upozornit na to, že nemusí odpovídat, nenli to pro něj komfortn.
2. Pravidlo STOP: I přes veškerou naší snahu se někdy stane, že naší otázky mir příliš hluboko. Zavádíme proto pravidlo STOP a necháváme studentům možnost, aby kdykoliv zastavili experiment, aby z něj kdykoliv mohli vystoupit, aby se dále nemuseli ucastnit či nemuseli odpovídat na osobn otázky. A to ani nm, ani svým spolužákům.
3. Zasitovn zak: Pokud se i přes veškerou naší snahu stane, že se dotkneme citlivého tématu – a to se může stát velmi lehce a především nepozorovann – je vhodné studentům předem, v prubehu či na konci experimentu předat kontakty na osoby, na které je mozn se obrátit. Obvykle dáváme možnost obrátit se primo na lektora, který experiment vede, na třídního učitele, výchovného poradce, školního psychologa, obecn jakéhokoliv pedagoga, ke kterému má student kladn vztah, popripad i na linku důvěry.

Za vhodné považujeme také to, aby pedagog, který biblioterapeutick experiment vede, podpořil i sebe a ve jménu duševn hygieny zajistil bezpečí i pro sebe. Konkretn pak máme na mysli:

1. Zasiťování sebe sama: Nejen studenti, ale i pedagogové potřebují podporu. Pokud se pedagog pouští do experimentu a je v tom nejistý, je to naprosto v pořádku – od toho je to experiment, nikdy nevíme, jak dopadne. Ve hře ovšem přes veškerou snahu a následování předchozích tipů může být situace, která bude pro pedagoga náročná. Ať už se jemu samotnému otevře nepřijemné téma a rozvíří se kolem něj silné emoce, nebo za ním přijde některý ze studentů a svěří se mu se svou vlastní náročnou situací. Je vždy dobré vědět, kam se i pedagog může obrátit o pomoc. Kromě zkušeného kolegy, který má jeho důvěru, se například může jednat o některého z pracovníků školního poradenského pracoviště, linku důvěry, vlastního psychologa či supervizora. Je v pořádku informovat kolegy, ŠPP či vedení o záměru zkoušet biblioterapeutický experiment.
2. Opatrnost při výběru citlivých témat: Přestože téměř jakékoliv téma může být pro někoho citlivé a náročné, existují jistá témata, která bývají ve skupinách většinou citlivá. Z naší zkušenosti jde například o témata týkající se smrti, sexuality, politiky či náboženství. Neznamená to, že je ve školním prostředí nutné se obdobným tématům vyhýbat, nicméně se nám potvrzuje, že u těchto témat je velmi náročné udržet experiment u sebezkušenosti žáků, neboť ten se často začne ubírat směrem ke konfliktu mezi názorovými skupinami. Pokud to samo o sobě není cílem experimentu, pak je vhodné zamyslet se nad tím, jakou funkci výběr takového tématu má. Citlivá témata může mít ale i pedagog vedoucí experiment – a tato témata se mohou měnit s věkem, zkušenostmi a životními událostmi. Pokud je například pedagog v rozvodové situaci, ztrácí někoho blízkého, má v konkrétní oblasti velmi vyhraněný názor, pak by zřejmě nebyl schopen dostát nárokům, které na něj vedení biblioterapeutického experimentu klade.

V průběhu času jsme identifikovali také několik nároků, které na sebe jako lektori biblioterapeutických experimentů klademe. Netroufáme si je označit za jakákoliv kritéria dobrého nebo správného lektora, nicméně je přinášíme k zamyšlení.

Zjistili jsme, že je pro nás velmi zásadní schopnost přijmout odlišnost. Způsob, jakým vnímáme svět kolem sebe, se může diametrálně odlišovat od toho, jak jej vnímají naši studenti. Jejich vlastní zkušenost se může drobně či zásadně odlišovat od té naší, což ale neznamená, že jedna z nich je špatná a druhá správná. Pokud jsme otevření tomu, že studenti mohou mít jiný pohled na svět

a jinou žitou zkušenost, že mohou klást důraz na odlišná témata a opomíjet ta pro nás důležitá, pak může experiment obohatit i nás samotné. Je navíc velmi pravděpodobné, že ani studenti mezi sebou nebudou mít totožné zkušenosti. Z našeho pohledu je vhodné odlišnost názorů legitimizovat.

S tím také souvisí, že v sebezkušenosti neexistují správné odpovědi a že všechny emoce jsou pravdivé a legitimní. Někdy může být náročné slyšet, že věc, která je pro nás důležitá a citlivá, je pro druhého naprosto bezvýznamná. I to je ale v pořádku a je dobré být připraven na to, že pedagog tento názor uslyší.

Osvědčilo se nám také, když pedagog dokázal zastat polaritní či minoritní názor. Pokud se většina třídy shodne na určitém pohledu, pak cílem pedagoga není poskytnout jí potvrzení, ale naopak ukázat, že existují i odlišná stanoviska a rozvést tak diskuzi i navzdory tomu, že se pedagog kloní ke stejným závěrům jako většina třídy. Stejně tak ale může být užitečné, když se pedagog rozhodne pootevřít svou vlastní zkušenost, dá nahlédnout tomu, jak ke svým názorům došel, a pozve tak své studenty k otevřenějšímu vztahu.

Biblioterapie z pohledu školy: dvě otázky

V širším slova smyslu se může terapeutická funkce literatury projevit při jakémkoliv čtení či interpretaci literárního díla. Pokud je tato funkce v hodinách literatury akcentována, je možné, že se pedagog v oblasti biblioterapie nevědomky pohybuje. V našem případě je to vědomá činnost zacílená na středoškolské publikum – a nutno dodat, že její hranice a možnosti ohledáváme a zkoumáme. Kromě terapeutických cílů, které jsme přiblížili výše, je třeba definovat didaktické cíle, které směřují ke čtenářství a interpretaci literárního díla. Zde nastíníme pouze dvě otázky, které ze zapojení biblioterapeutických metod přirozeně vycházejí:

1. Otázka didaktiky literatury (jakou roli může či má hrát biblioterapie ve výuce literatury v souladu se současnými didaktickými trendy).
2. Otázka kánonu (jaké knihy vybrat a co vše je třeba při výběru zohlednit).

Ad 1. Otázka didaktiky literatury

Současná struktura výuky literatury je dána Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP). Na jeho základě školy tvoří Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který může být uzpůsoben záměrům a cílům konkrétních škol

a konkrétních vyučujících. V kapitole *Pojetí a cíle vzdělávání RVP G¹¹* se dočteme následující:

„Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.“ (RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM 2021: 7)

Právě tomuto zadání biblioterapeutické postupy plně odpovídají. Kritika současného stavu, v němž dominuje výklad literární historie (viz např. HNÍK 2015: 60; HNÍK 2021: 23–29) a stejným směrem orientované učebnice (viz např. TLA-PA 2016), se shoduje, že dominantní by měly být čtenářské zážitky – tedy zážitky spojené s četbou a interpretací díla. Jak píše Ondřej Hník:

„[...] žák se skrze tvořivou práci s textem dostává do reálných textových (chcete-li textotvorných) problémů, např. do roviny vyprávěče (např. rozhodování, jako kdo budu coby autor textu vyprávět), a tím získává o této rovině znalosti na základě empirie; do roviny kompozice (např. rozhodování o tom, jak budu jednotlivé události v textu řadit); žánru (Které žánrové stereotypy dodržíme, kde naopak budu žánrově inovativní?); jazyka a stylu (Odstíním řeč jednotlivých postav? Pakliže ano, jakým způsobem?) atp.“ (HNÍK 2015: 60)

Právě tvořivá práce s textem je jedním ze základních prvků biblioterapie.

Příkladem může být biblioterapeutický experiment provedený na Petiškově zpracování mýtu o Perseovi. Úkolem žáků je Petiškův text přečíst a nakreslit komiks s pevně danými pravidly: mají zpodobnit hrdinu Persea, jeho zbraně, jeho soupeře (Medusu), jejich souboj, jak souboj dopadl a oslavu po vítězství. Ačkoliv žák (až na čtení) nepracuje s textem, používá téměř všechny atributy zmíněné Ondřejem Hníkem: rozhoduje o pohledu na hrdinu, volí, co konkrétně zobrazí, vybírá si, jak bude pracovat s žánrovými stereotypy (může zvolit např. parodické zobrazení), v komiksových „bublinách“ musí pracovat se stylotvornými prvky (navíc může využít typicky komiksový prvek: užívání citoslovcí v kresbě). Zadání mu ukládá pouze kompozici.

11) Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

Při práci se *Zabijákem* Ěmila Zoly si žáci po přečten ukázky (scéna z úvodu knihy, kdy se Lantier vrací po divok noci; Gervaisa, strachem bez sebe, je nejdříve ráda, ale nakonec dojde k hádce, která vzbudí jejich dvě mal děti) pokus představit sami sebe v roli Gervaisy, respektive staršího z chlapců. Pomocí strategie I SOLVE konkrtn navrhují řešení dan situace. Žáci tedy domýšlejí předestřenou situaci a zároveň interpretují motivy jednání postav a odhalují smysl textu, který na n emon působí: jsou naštvan na Lantiera, soucítí se Gervaisou, jsou naštvan na Gervaisu, že se Lantierovi není schopn postavit, a podobn.

Emoce jsou podstatn i v experimentu s románem *Hana Aleny* Mornštajnov. Studenti dostanou rzn úryvky z *Hany*, na úvod padne otázka, jak se dnes cítí. Po přečten ukázek padne tato otázka znovu. Zajímá nás, zda se něco zmnilo, co se zmnilo, jak text působí – a hlavn jak jsou projevy toho, že na nás text působí. Docházíme k překvapivému zjištn, že text (ten v podstatě z donucen a ve školním prostředí) má schopnost vzbudit u čtenáře emoce. Na to, jak se s emocemi vyrovnat, nacházíme v románu také odpovědi: postavy používají to, čemu se v psychologii říká copingov strategie (např. to, že si Hana schovává chlebov kůrky, je pozůstatek copingov strategie, která nevymizela ani v době, kdy jíž není třeba).

Tvořv práce s textem je jedním ze základů naších experimentů. Vždy zohlednjeme literrnvchovn cíle. Ale podstatn je, že biblioterapie u těchto cílů nekoná. Ukazuje, že situace v literárních dílech (bez ohledu na jejich str) mnohdy odrážejí situace, které prožíváme v relnm svt. Kromě zbavn a estetick funkce otevíráme žákům cestu k funkci sebepoznávací, kdy si na literárním materiálu mohou „beztrestn“ vyzkoušet něco, s čím se mohou v relnm svt potkat.

Ad 2. Otázka kánonu

Literární kánon se nutn vyvíjí a mění. I proto je debata o kánonu aktuln i dnes. Výraznm zásahem do kánonu euroamerick literatury bylo dílo Harolda Blooma *Kánon západní literatury* (1994, do češtiny přeloženo roku 2000). Kánon české literatury určuje primrn projekt Česk knihovna (začal roku 1997 svazky básn Karla Hynka Mchy a Karla Tomana), tématem kánonu se zabýval i III. kongres svtov literrnvdn bohemistiky (FEDROVÁ 2005). Ze současnějších ppomeňme alespoň stať Jürgena Edera *Přlš mlad na kánon? Kdy se do kánonu dostane nejnovější literatura?* (EDER 2021) nebo seriál *Kánon 2.0* Barbory Votavov pro H7O (VOTAVOV 2022). Nás ovšem primrn zajímá kánon ve školním prostředí.

Pro školní prostředí je symptomatické, že se ze snahy seznámit žáky se základními díly světové a české literatury stane mnohdy nenáviděná „povinná četba“. Školním ideálem by pak mělo být dostat se od kánonu institucionalizovaného (tedy takového, který nám předkládá autorita: škola, učitel, rodič...) ke kánonu osobnímu (tedy takovému, který si tvoří jedinec jednak na základě vlastních preferencí, jednak na základě schopnosti rozpoznat kvalitní literární dílo). Podobně píše o literárním kánonu výše zmíněný Harold Bloom: „Jakmile začneme na kánon pohlízet jako na vztah jednotlivého autora a čtenáře k tomu, co zbylo z písemnictví jakožto celku, a zapomeneme na kánon coby seznam povinné literatury, pak bude kánon totožný s literárním uměním paměti, a nikoliv se stejnojmenným náboženským pojmem“ (BLOOM 2000: 29). Pomiňme, že literární kánon nutně určují i neliterární vlivy (jména jako Homér nebo Shakespeare znají i lidé, kteří jejich díla nečetli).

Největší vliv na výběr literatury v konkrétní škole (a připomínám, že máme v celém článku na mysli střední vzdělávání) mají vyučující. Jejich četba, erudice, preference určují školní četbu. Největší změnou v novodobé historii českého školství bylo zavedení státních maturitních zkoušek v roce 2011 a vznik školního seznamu literárních děl – tedy kánonu. I ten se vyvíjel a měnil, podmínky ovšem byly dány Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen Cermat) již před spuštěním nových maturit. Bylo umožněno, aby si každý vyučující sestavil seznam dle svého či ve spolupráci se žáky: „Není nutné, aby škola měla jeden centrální nabídkový seznam platný pro všechny žáky – sestavovat seznamy literárních děl lze i pro jednotlivé třídy“ (MATURITNÍ ZPRAVODAJ 2009: 4). Cermat dal navíc školám k dispozici „banku pracovních listů“, čímž také ovlivnil podobu kánonu. Pracovní listy mohli vytvářet i sami vyučující. Za další podstatný vliv lze považovat učebnice a čítanky. Výběr literatury v nich se liší, nicméně zejména ve starší literatuře se jména autorů a názvy textů opakují. Nejproblematictější částí je nejnovější literatura, která v učebnicích mnohdy není zpracována (viz např. PROKOP 1998, kde to nejde z podstaty věci: učebnice byla vydána v roce 1998; případně je výrazná část pozornosti zaměřena na autory nikoliv nejnovější: objevují se jména jako Ludvík Vaculík, Bohumil Hrabal, Josef Škvorecký, Milan Kundera, Arnošt Lustig a další, viz např. CHROBÁK – HORSÁKOVÁ – PORTEŠOVÁ 2014).

Pro experimenty vybíráme díla, která se ve školních seznamech literárních děl pravidelně objevují¹², která reprezentují určitý literární typ, žánr či směr,

12) Jen pro úplnost je třeba dodat, že maturitní zkouška byla během pandemie COVID-19 několikrát upravena. Aktuálně vyhláška ukládá, aby škola připravila seznam nejméně 60 literárních děl. Mluví se ovšem již i o zrušení státní maturitní zkoušky a přenesení zodpovědnosti zpět na školy.

ale přitom mají terapeutický potenciál. Uveďme tři příklady, konkrétně legendu *Život svaté Kateřiny*, Erbenovu *Kytici* a *Rukopisy královédvorský a zelenohorský*. Jejich příslušnost ke kánonu české literatury prokazuje jak skutečnost, že se o nich zmiňují všechny příslušné středoškolské učebnice, tak fakt, že se nacházejí ve školních seznamech literárních děl¹³; všechna tři díla také vyšla v České knižnici.

Pro biblioterapeutické účely je podstatná práce s textem. Často nepracujeme s celým dílem (pokud není dostatečně krátké), ale pouze s úryvkem. V *Životě svaté Kateřiny* jsme vybrali část od verše 240 po verš 359, ve které Kateřina vzdoruje své matce (pro připomenutí: Kateřině matka sdělí, že jí vybrala ženiha, císařova syna; Kateřina se uchýlí do své komnaty, kde o této zprávě rozmýšlí, zjistí, že o ženichovi nic neví, rozhodne se, že si jej nevezme, že si vlastně nechce vzít nikoho, a vydá se sdělit tuto zprávu matce). Můžeme ze zkušenosti říci, že text samotný (obzvlášť pouze transkribovaný, nepřeložený), je pro žáky náročný a neatraktivní. Ovšem téma, tedy konflikt s rodiči, je jim dle poznatků vývojové psychologie vlastní – jsou právě ve věku, kdy konflikty tohoto druhu sami zažívají. Mohou tedy na příkladu svaté Kateřiny demonstrovat vlastní přesvědčení, aniž by přitom „odkryli“ sebe sama.

V *Kytici* se zaměříme na téma viny a trestu v knize: žáci se rozdělí do skupin, každá skupina má přidělenou baladu z *Kytice* (Dceřina kletba, Vodník, Polednice, Svatební košile – ale je možné vybrat i jiné, kde je téma viny a trestu dobře patrné), v každé skupině mají role žalobců, obhájců a soudců a postavu, o jejímž osudu mají rozhodnout (například obhajoba, respektive obžaloba vodníka ze

13) Namátkou vybrané příklady středních škol, která zmíněná díla využívají:

Život sv. Kateřiny:

<https://www.gjn.cz/seznam-cetby-k-nove-maturite-vyber-knih/> – Gymnázium Jana Nerudy, Praha

<https://www.gybon.cz/maturita-spolecna-cast/seznam-titulu-z-ceske-a-svetove-literatury-k-ustni-casti-zkousky-z-ceskeho-jazyka-a-literatury/> – Gymnázium Boženy Němcové, Hradec Králové

https://www.spschronov.cz/zipy/mz_cj.pdf – Střední škola průmyslová, textilní a polygrafická, Hronov

Kytice:

https://www.gymelg.cz/sites/default/files/inline-files/Seznam%20%C4%8Detby_2022_0.pdf – Gymnázium Elgartova, Brno

https://www.gpbfm.cz/wp-content/uploads/2020/10/skolni_seznam_cetby_2020.pdf – Gymnázium Petra Bezruče, Frýdek-Místek

<https://www.oaol.cz/w/sablona/small/oaol/files/seznam-cetba20-21.pdf> – Obchodní akademie, Olomouc

Rukopis královédvorský:

<https://psjg.cz/wp-content/uploads/2013/12/Seznam-%C5%A1koln%C3%AD-maturit%C3%AD-%C4%8Detby-2018-19.pdf> – První soukromé jazykové gymnázium, Hradec Králové

http://www.guh.cz/dokumenty/kanon_literatury.pdf – Gymnázium Uherské Hradiště

<https://www.gyarab.cz/media/maturita/GA-seznam-%C4%8Detby-k-maturite-2019-20.pdf> – Gymnázium Arabská, Praha

stejnoujmenné balady). Stejný postup jsme využili při fungování třídního kolektivu: opět se žáci ujali rolí žalobců, obhájců a soudců, ale tentokrát měli za úkol obžalovat, obhájit a posoudit svoji roli ve třídě.

U *Rukopisu královédvorského a zelenohorského* se téma nabízí: legitimita podvodu pro „vyšší cíl“. Kromě textu z *Libušina soudu* pracujeme primárně s dobovým kontextem a nepsychologickými tématy, která jsou ovšem vysoce aktuální (v době covidu a války na Ukrajině ještě víc): problematika pravdy a jejího poznání, fake news, jejich rozpoznatelnost, historie a dosah, hranice pravdy.

Ve všech třech případech splňuje výběr kritéria „kanonická“ i „terapeutická“ (jakkoliv u *Rukopisu královédvorského a zelenohorského* jde spíše o orientaci v současné době; i to ovšem na adolescentní žáky může působit terapeuticky). Zároveň tento postup upozorňuje na skutečnost, že většina kanonických děl v sobě nese jakýsi nadčasový prvek. Pokud si to žáci uvědomí, je to jeden z kroků na cestě k osobnímu kánonu, který není určen jen osobními preferencemi, ale i (rozpoznanou!) kvalitou literárního díla.

Experiment: Několik vysvětlujících poznámek

Ke studii přikládáme „Příklad biblioterapeutického experimentu“. V příloze uvedené metodiku jsme využili při realizaci biblioterapeutické výuky zaměřené na téma fake news. Domníváme se ovšem, že je třeba tento text předem obhájit. Za prvé: jde o materiál interní, autentický, „syrový“. Takto to vypadá, když nějaký experiment připravujeme. Některé formulace mohou být nejasné či příliš zjednodušující, objevují se prvky mluveného projevu a podobně. Nejde o návod pro veřejnost, nýbrž o naši soukromou přípravu. Za druhé: v textu studie často zmiňujeme práci s uměleckým textem. Vybraný experiment ovšem s uměleckým textem nijak výrazně nepracuje – text *Libušina soudu* je spíše kulisou než jádrem experimentu. Máme vždy na zřeteli biblioterapeutické cíle. Pokud biblioterapeutickou hodinu s *Rukopisy královédvorským a zelenohorským* postavíme na práci s fake news, je zřejmé, že umělecký text musí ustoupit do pozadí, protože důležitější bude srovnání tehdejšího a nynějšího dobového kontextu. Experiment tedy může v neposlední řadě sloužit jako ukázka skutečnosti, že v biblioterapii lze velmi dobře uplatnit i neumělecké texty.

Za třetí: považujeme za vhodné uvést „provozní“ informace. Zde jsou: Experiment se uskutečnil v pátek 27. ledna 2022 ve dvou vyučovacích hodinách (tj. dvakrát 45 minut) ve 2. ročníku čtyřletého studia na gymnáziu. Ve třídě bylo

přítomno 26 žáků. Biblioterapeutický přístup zde neplnil cíl léčebný, ale měl za cíl podporovat rozvoj kvality života studentů tím, že jim nabídl sebezkušenosťní, a tedy bezpečný prostor pro zkoumání vlastních postojů tvr v tvr kontroverzním názorům. A také možnost porovnat vlastní náhled na svět s vrstevníky i pedagogem, podporoval tedy schopnost nalzn kompromisu. Žáci nadšen a tvořiv spolupracovali, ohlasy v závěrečné reflexi (kter proběhla, přestože není v osnově experimentu zmnna) byly velmi kladn.

Závěrem: Biblioterapie jako vhodn didaktick metoda výuky literatury

Text výše samozřejmě nezahrnuje všechny biblioterapeutick přístupy, všechny možnosti této metody a její využití v celé šr. Má být spíše nahlédnutím do problematiky. Nezhlednili jsme mnoh, co by si zasloužilo šrší kontext (například otázku tvůrčího psan ve školní práci s textem). Biblioterapie představuje jeden ze způsobů, jak nahlížet vychovn-vzdělávací využití literatury. Považujeme ji však za prozatím nepřlš využívan přístup k výuce literatury, který může zásadním způsobem podpořit rozvoj osobnosti čtenáře i ve školním prostředí. Biblioterapii při výuce literatury chápeme jako metodu, která akcentuje terapeutick potenciál literatury a zároveň, jak se nám mnohdy potvrdilo, poskytuje vyučujícím také možnost netradičn interpretace díla. Občasné užit této metody v praxi se nám osvědčilo a můžeme jej tak doporučit všem zájemcům z řad pedagogů: pochopiteln za respektování výše uvedených zásad. Biblioterapie se nám jeví jako univerzln metoda: variovan může být použita na všechny typech škol, lze pracovat se širokou škálou literárních textů. V neposlední řadě jde o možený průsečk mezi modernistickm a tradičním pojetím výuky literatury.

Příklad biblioterapeutického experimentu

Rukopisy vs. fake news

AKTIVITY PŘED ČETBOU

Dotazník, role-playing

Cíl:

Zamyslet se nad vlastním chováním v „kontroverzních“ i „obyčejných“ situacích, porovnat vlastní myšlenky s myšlenkami spolužáků, spolupráce se spolužáky a nalezení kompromisu.

Průběh:

Každý samostatně vyplňuje níže uvedený dotazník, poté role-playing.

1. Dotazník: Jaká generace ve skutečnosti jste?!

Boomeři, mileniálové, generace Z... všichni řeší, kdo patří k jaké generaci. Ale jak se v tom má člověk vyznat? Udělejte si test a dozvíte se, kam ve skutečnosti patříte, ať už jste v jakémkoliv věku!

1. Jdete po ulici. Člověk před vámi dojí snickersku a obal hodí na zem. Co uděláte?

- Seřvete ho na tři doby. Tohle se přece nedělá!
- Vyhodíte obal do koše a myslíte si svoje. A nejsou to vůbec hezké myšlenky!
- Nic. Proč bych to měl/a řešit? To je věc toho člověka.

2. Náhodou jste na dovolené koupili los a vyhráli deset milionů euro. Jak peníze použijete?

- Je čas zachránit planetu! Většinou peněz podpořím dobročinné organizace, které se snaží bojovat s globálním oteplováním.
- Rozumně peníze investuji. Zlato nerezaví, nemovitosti získávají na ceně. Možná koupím panelák, byty by se daly pronajímat...
- Párty hárd! Koupím jachtu, pozvu kámoše a uděláme si výlet za všechny prachy!

3. Nabídne se vám mořnost studovat zdarma na prestiřn univerzitě v zahra-
ni, ale zrovna vám osoba, na kterou uř dlouho myslíte, vyznala lásku. Musíte
odjet za měsíc. Jak se rozhodnete?

a) Nabídku odmítnete. Míře to být největší lska vašeho řivota. Studovat se
dá vřdycky.

b) Spousta lidí zvládá long-distance. Odjedu, ale zároveň si udržím vztah.

c) Lsky byly a budou, beztak to je jen chvilkov poblouznění. Vztah ukonte
a odjedete.

4. Jdete si koupit obleen. Jak obchod si vyberete?

a) Znakov, jasn. Aspoň Tommy Hilfiger, Guess, ale raději vř. Je pro m
dležit oblkat se stylov.

b) Second-hand, výprodej, kamarádi. Obleen je na světě spousta, proč kupovat
nov?

c) Obleen? Vůbec neřeším, počkám, co dostanu od Jeřřka.

5. Doktoři vám diagnostikují zvařnou nemoc, je pravdpodobn, ře máte
před sebou poslední rok řivota. Co budete dělat?

a) Je potřeba si to uřt! Skonm se školou, vezmu vřechny peníze, co mám,
a objedu svět nebo to roztom na njak super party. Carpe diem!

b) Vyuřju své poslední dny na něco smysluplného. Zalořm organizaci, kte-
r podpoří lidi se stejnou diagnózou, půjdu dělat dobrovolníka. Prost zlepšm
svět, dokud ještě mřu.

c) Nic nezmnm. Pořád je pravděpodobnost, ře to zvládnu, takře budu dl
chodit do školy a řt řivot tak jako doposud.

6. Přete seminrku, na kterou jste měli půl roku. Tak trochu nestíháte, zítra
ji musíte odevzdat, ale dost vám toho chyb a hroř, ře nepostoupte do třetku.
Co uděláte?

a) Splcm vře, co vm, sem tam něco pbarvm, vymyslím si grafy. Uitel ne-
mají čas vře kontrolovat do detailu, vm, ře se na to nepřijde. Tak trochu si mys-
lm, ře ronkovka je stejn zbyten a nevypovídá o mřch skutečných znalostech.

b) Napřu svému třídnímu, ře ronkovku nestihnu dokont a uvidím, co mi
řekne. Riskuju, ře nepostoupm do dalšího ročníku, mořn dokonce budu muset
přestoupit na jinou školu, ale nechci si informace tahat z pty nebo je falšovat.

c) Odevzdm, co mám. Buď to projde, nebo ne. Kdyř jo, mám to bez prce,
kdyř ne, dostanu čas navíc na přepracování. Win-win.

7. S kamarády vedete rozhovor na téma, které je pro vás opravdu důležité. Ostatní to ale nezajímá, dělají srandičky. Jak je přesvědčíte, aby přistoupili na vaše argumenty a začali celou věc brát vážně?

a) Argumenty trochu přibarvím. Do příběhů přidám drobnou katastrofu, mrtvého kluka, co byl známý známého mého známého. Jde mi o to, aby mě fakt poslouchali a začali to brát vážně.

b) Budu opakovat, co vím, i když tím ničeho nedocílím. Nakonec se s kámošema rozhádám nebo se s nimi přestanu bavit, protože mi za to nestojí, když je nezajímá, co říkám.

c) S kámošema tohle téma nebudu vůbec otevírat. Je pro mě důležitější, abychom zůstali v kamarádství, než abychom se rozhádali.

8. Jste v restauraci na rande. Příprava jídla trvá dlouho, polévka je studená a přinesou vám něco jiného, než co jste objednali. Váš protějšek si ale nestěžuje. Co uděláte?

a) Seřvete číšníka na dvě doby, důrazně požádáte o nové jídlo a hlasitě si budete stěžovat.

b) Prokonzultujete to se svým protějškem. Když zjistíte, že to vadí, upozorníte na chybu a požádáte o správnou objednávku.

c) Když to nevadí mému protějšku, mně to taky nevadí. Se sebezapřením vše sním a budu se tvářit, že se nic nestalo.

9. Dočetli jste knihu, která vám vyrazila dech a změnila pohled na svět. Co teď?

a) Okamžitě to dám na Instagram, aby to vědělo co nejvíc lidí. Tohle si musí přečíst!

b) Napíšu kamarádům, že se musíme sejít, protože o tomhle jim musím říct.

c) Co teď? Nic teď. To je můj zážitek, nechám si ho pro sebe, možná o tom začnu mluvit, až se někdo zeptá.

10. Jdete s kamarády do kina na film, na který jste se už dlouho těšili. Po dvaceti minutách začne někdo polohlasem mluvit a rušit vám zážitek. Co uděláte?

a) Hlasitě dotyčné upozorníte, že tohle se v kině nedělá a že se chcete nerušeně dívat.

b) Budete si myslet svoje, ale neuděláte nic, protože sami nechcete rušit.

c) On někdo ruší? Ani si nevšimnete, protože stejně probíráte každou scénu polohlasem se sousedem.

Výsledky:

Pokud jste nejastejši zakroužkovali (a), jste z generace Z. Rádi na sobě pracujete a nemáte prehnane požadavky na pracovním trhu. Vazte si lektorů, uitel, starších a zkušenějších, ale současný vzdělávací systém považujete za nedostaeny. Nebavı vas čekání, všechno chcete hned. Nechpete, že se třeba politici mohou hádat několik dní, když je řešení po ruce. Jste na Instagramu a TikToku, Facebook je mrtvý.

Pokud jste nejastejši zakroužkovali (b), jste mileniálové. Chcete být oblíbení a máte sebevědomí na rozdávání. Byli jste vychování tak, že můžete mít, co chcete, když si půjdete za svým. Nejste si jistí, jestli žijete dostatečne naplno, protože hodne sledujete své patele na sociálních sítích – a jejich život vypadá tak... pln! Nechcete se obětovat pro pracı, chcete dělat to, co vás baví. Máte rádi dobré jídlo a kladete dıraz na výše lokální a kvalitní.

Pokud jste nejastejši zakroužkovali (c), jste boomeři. Nepotřebujete technické vymoženosti a internety, máte pevne morální zásady a jasný hodnotový žebříček. Ctıte své rodiče a vazıte si jich. Když jedete na dovolenou, radejı s cestovkou a ideálně all-inclusive, řadne dobrodružství na vlastní pešt. Vynikte schopnostı spojovat staré a nove, umíte si ledacos opravit a jste tak trochu domacı kutilové. Zakladte dlouhodobá patelstvı a vztahy.

2. Role-playing – instrukce

Řekneme studentům, a odloží dotazník, že se k němu časem vratıme. Rozdělíme je do skupinek podle aktuálního počtu (cca 4–5 lidí ve skupince). Každá ze skupinek dostane nsledujcı instrukce:

Představte si, že žijete v roce 1815. Je vám něco přes 20 let, jste eštı vlastenci a kadytvrtek se scházíte a hovoříte (esky!) o tom, co by mohlo být. Ale není. Jak to zmenıt? Jak presvedıt ostatní, že eštinou by měli mluvit na historickém územı eškch zemí kady? Vymyslete plán: jak zmenıt historii, jak prosadıt eštinu, jak ukázat, že eština by měla mít své místo v Evropě.

Dáme na to studentům 5–10 minut podle toho, jak jim to půjde. Jednotlivé skupinky své plány představı. Řekneme jim, a si dajıısla od jedné dotyř. Pokud je jich pešt, dva lidé budou mít stejneıslo. Dáme jim další instrukce.

Zjistili jste, že nejlepší by bylo „najít“ nějaký hodně starý český text. Když se zjistí, že tu čeština byla už v 11. století, že má tradici, že má historii, určitě to Čechy inspiruje. Němci mají *Píseň o Nibelunzích*, Angličané *Béowulfa*, Islandčané *Eddu*... to by bylo, abychom neměli něco podobného! Na co všechno si ale musíme dát pozor? A o čem bychom vlastně měli ten text naps... najít?!? Za pět minut se má na schůzce objevit Josef Dobrovský, víte, že ten by to neschválil. Máte tedy pět minut na to, abyste to vymysleli.

Dáme studentům pět minut, pak dostanou další instrukci. Jednu pro všechny, dále papírky označené čísly.

Josef Dobrovský se neobjevil, jen přišel jakýsi posel se zprávou, že se modrý abbé necítí dobře, prý ztratil chuť a čich poté, co se setkal s delegací z daleké Kitáje. Jenomže mezitím se vám to rozleželo v hlavě. Je to vůbec dobrý nápad? Co si teď vlastně myslíte? Přečtěte si instrukce označené vaším číslem. Ostatním je neukazujte.

Číslo 1: Stále si myslíte, že je to skvělý nápad, povznesete to český národ. Jste skálopevně přesvědčení, že je to dobrá věc a MUSÍTE o tom přesvědčit ostatní.

Číslo 2: Doufali jste, že přijde Dobrovský, protože se vám to od začátku zdálo divné. Podvádět? Mystifikovat český národ? A co PRAVDA?! Ta je přece nejdůležitější!

Číslo 3: Už vás to nebaví. Tohleto vlastenectví je fajn, člověk potká zajímavé lidi, ale těšili jste se, že dneska budete brzo doma. A vůbec, jakápak čeština, nejlepší by bylo, kdyby to bylo tak, jak je to teď, kdyby prostě lidé mluvili německy. Malý národ nemá vliv, ale německy mluvící země... to má budoucnost!

Číslo 4: S údivem sledujete, co se kolem vás děje, a snažíte se ostatní nějak korigovat. Snad nejde o život, ne? Vždycky jsme se nějak domluvili, zvládneme to i tentokrát...

Reflexe: k čemu došli, kdo ve které skupince „vyhrál“, jaké jsou závěry.

AKTIVITY BĚHEM ČETBY

Cíl:

Práce s textem, porozumění textu, možné interpretace, krátká frontální vložka týkající se vzniku RKZ a jejich autorů

Průběh:

Dáme studentům přečíst následující text. Upozorníme je, že jde o překlad, můžeme promítnout původní verzi (např. zde: <http://www.rukopisy-rkz.cz/rkz/text/rkztxt.htm#kap1.2>) nebo faksimile (https://cs.wikipedia.org/wiki/Rukopis_zelenohorsk%C3%BD#/media/Soubor:Rukopis_Zelenohorsk%C3%BD.jpg), ale jde to i bez toho. Rozprava o tom, co se v textu píše, příklady, co všechno RKZ ovlivnily.

Libušin soud (překlad Kamila Bednáře)

Aj, Vltavo, proč svou vodu čeříš,
proč čeříš svou vodu stříbropěnnou?
Což tě rozvlnila prudká bouře,
sesypavší mračno širých nebes,
opláchnuvší hlavy hor zelených,
vyplavivší zlatopískou hlínu?
Jakpak bych svou vodu nečeřila,
když spor krutý zvedli rodní bratři,
rodní bratři o dědictví otců,
když spor krutý mezi sebou zvedli
prudký Chrudoš na Otavě křivé,
na Otavě křivé, zlatonosné,
chrabrý Štáhlav na Radbuze chladné,
oba bratři, oba Klenovici,
ze starého rodu větve Popelovy,
který přišel s pluky Čechovými
v tyto žírné vlasti přes tři řeky?
Přiletěla družná vlašťovice,
přiletěla od Otavy křivé,
sedla na okénko rozevřené
v Libušině zlatém sídle otců,
v sídle otců, svatém Vyšehradě,
a tam lká a nařiká si smutně.

Když to slyší jejich rodná sestra,
rodná sestra v Libušině dvoře,
prosí kněžnu, ať v zdech Vyšehradu
ustanoví soudem právo najít
a předvolá oba její bratry
a rozsoudí oba po zákonu.
Rozkázala kněžna poslům svolat
Svatoslava od Libice bílé,
tam, kde rostou doubraviny mladé;
Lutobora z Dobroslavska chlumce,
tam, kde Labe z vod Orlice pije;
Ratibora od hor Krkonoší,
tam, kde divokou saň Trut kdys zabil;
Radovana z Kamenného mostu,
Jarožira od Brd vodohojných,
Střezibora od Sázavy sličné,
Samoroda od Mže stříbrnosné,
všechny kmety, lechy i vladyky
i Chrudoše se Štáhlavem, bratry,
vedoucí spor o dědictví otců.
Když se vladykové s lechy sešli

na posvátném sídle Vyšehradě,
každý podle svého věku vešel
a pak kněžna v běloskvoucí říze,
usednuvši na otcovský stolec
v slavném sněmu mezi kmety svými,
kdež i stály dvě přemoudré panny,
znalé svatých obřadů při soudech:
první měla desky pravdodatné,
druhá meč, jenž provinilce trestá,
a proti nim oheň pravdozvěstný
a pod nimi svatočistná voda.
Praví kněžna ze zlatého stolce:
„Moji kmeti, leši, vladykové,
právo rozřešíte těmto bratrům,
kteří ve sporu jsou o dědictví,
o dědictví otců mezi sebou.
Zda zákonem věčně živých bohů
je jim oběma pospolu vládnout,
nebo rozdělit se stejným dílem?
Moji kmeti, leši, vladykové,
zvažte úradkem, co navrhuji,
budete-li souhlasit s mým slovem.
Nebudete-li však souhlasiti,
hleďte ustanovit nový nález,
jenž by smířil rozvaděné bratry.“
Sklonili se leši, vladykové,
počali se spolu radit tiše,
tiše mezi sebou radili se
a kněžniným slovům souhlas dali.
Vstal Lutobor z Dobroslavska chlumce,
jal se slova hovořiti:
„Slavná kněžno ze zlatého stolce
otců – slova tvá jsme rozvážili.
Rozkaž sebrat hlasy svého lidu.“
I sebraly hlasy panny soudu,
sebraly je v osudí posvátné

a daly je lechům k provolání.
Vstal Radovan z Kamenného mostu
a započal hlasy počítati,
výsledek pak provolat dal k lidu,
k lidu, jenž se k soudu na sněm sešel:
„Oba rodní bratři Klenovici
ze starého rodu větve Popelovy,
který přišel s pluky Čechovými
v tyto žírné vlasti přes tři řeky,
takto smíříte se o dědictví:
budete jím vládnout oba spolu!“
Povstal Chrudoš od Otavy křivé,
žluč se rozlila mu po útrokách,
prudkostí se třásl po všem těle,
máchl rukou, vzkřikl jak býk bujný:
„Běda ptákům, k nimž se zmije vplíží,
běda mužům, kterým žena vládne!
Vládnout nad muži jen muži sluší,
prvorozený má právo dědit!“
Tu Libuše ze zlatého stolce
praví: „Kmeti, leši, vladykové,
slyšeli jste zde mé pohanění!
Sudťte sami právo po zákonu,
dál už nebudu vám soudit spory.
Muže sobě rovného si zvolte,
ať nad vámi po železu vládne...
Dívčí ruka slabá je vám vládnout.“
Vstal Ratibor od hor Krkonoší,
jal se tato slova hovořiti:
„Hanba nám v cizině právo hledat!
Máme právo po zákonu svatém,
který přinesli otcové naši
v tyto vlasti [...]

Krátká prezentace o kontextu vzniku *Rukopisů* a jejich autorech, o tom, co *Rukopisy* inspirovaly. Lze navázat diskuzí o tom, zda *Rukopisy* způsobily více užítku nebo škody.

AKTIVITY PO ČETBĚ

1. Práce s fakenews;
2. Debata o motivaci k vytváření fakenews (propojení s *Rukopisy*!),
3. Návrat k dotazníkům

Cíl:

Práce s fakenews, diskuse o motivaci k jejich vzniku, propojení s *Rukopisy* a motivací autorů *Rukopisů*, uvědomění si, jak snadno lze fakenews (v našem případě dotazníku) uvěřit.

Průběh:

1. Práce s fakenews: studenti si přečtou následující tři zprávy (zachováváme chyby originálu) a snaží se odhadnout, které jsou fakenews a které jsou pravdivé, diskuse.

Švédská společnost představila ve spolupráci s MasterCard první platební kartu, která bude zamítat transakce a nákupy po denním, týdenním a měsíčním překročení osobního limitu CO2 držitele karty. Každá transakce bude mít vypočtenou uhlíkovou stopu a cílem karty je omezit masovou spotřebu obyvatelstva na nákupní frontě. Když půjdete koupit tužkové baterie, vygenerujete tím uhlíkovou stopu až 50x vyšší než při nákupu potravin, protože výroba alkalických baterií představuje obrovskou zátěž. Aplikace ve spojení s kartou DO Black tak zatím funguje jen ve spolupráci se švédskými obchodníky, kteří uzavřou smlouvy se společností Doconomy a dobrovolně jim budou poskytovat seznamy položek z účtovaných nákupů. (fake news-ověřeno, aeronet.cz, 22. 9. 2021)

Která z jaderných katastrof je nejnebezpečnější v dějinách lidstva? Většina lidí bude říkat, „Černobyl“, ale to není pravda. V roce 2011 „zemětřesení“ vyvolalo tsunami, která způsobila zhroutilí reaktorů v jaderné elektrárně společnost TEPCO v japonském městě Fukušima. Roztavily se tři reaktory. Následkem čeho nastal únik radiace do vody, největší v historii lidstva. Pouze za tři měsíce po katastrofě bylo do Tichého oceánu vyvržených tolik radioaktivních a chemických látek, že převýšily objem emisí

během černobylské katastrofy. Nicméně reálné údaje mohou být mnohem vyšší, protože několik vědců za poslední roky dokázalo, že množství udávané Japonci neodpovídá skutečnosti. A jak by to všechno nestačilo, Fukušima pokračuje s vypouštěním do Tichého oceánu ohromujícího množství – 300 tun! – radioaktivního odpadu každý den! Fukušima bude zamořovat oceán neomezeně dlouho, protože netěsnost nelze odstranit. Přístup není možný pro člověka nebo roboty, z důvodu extrémně vysokých teplot. Fukušima pouze za pět let zamořila zářením celý Tichý oceán. (fake news-ověřeno, novarepublika.cz, 6. 11. 2016)

Do atmosféry ročně lidstvo vypouští zhruba 40 miliard tun CO2. Pokud chceme zabránit katastrofální klimatické změně, musí se naši nejvyšší prioritou stát právě snížení CO2. A to co nejdříve a na co nejnižší úroveň. K velmi podobným výsledkům měření dospělo také výzkumné centrum Scripps Institution of Oceanography – v květnu naměřilo 418.92 PPM oxidu uhličitého v atmosféře. Během posledních deseti let jsme zaznamenali nejrychlejší nárůst CO2 v atmosféře za celou historii lidstva. Nejde jen o to, že koncentrace CO2 jsou obecně vysoké, ale také že velmi rychle rostou. A my s tím opravdu musíme začít něco dělat. (ekolist.cz, oficiální vědecká zpráva Národního úřadu pro oceán a atmosféru, 19. 6. 2021)

2. Debata o motivaci k vytváření fakenews (propojení s *Rukopisy!*)

Proč někteří lidé vytváří fake news?

Proč někteří lidé šíří fake news?

Existují chvíle, kdy je v pořádku fake news vytvořit anebo sdílet?

Jak moc mohu původní zprávu pozměnit, přibarvit, překroutit?

Když jde o zdraví? Když jde o život? Když jde o přežití lidstva?

Jak zjistíme, kde tato hranice leží?

Kdo ji určí?

Co když tím naopak v zásadě nikomu neuškodím, jen druhé popostrčím k tomu, aby nad tématem víc přemýšleli?

Jak to bylo v případě *RKZ*? Pokud nad nimi budeme uvažovat jako nad fake news své doby, bylo jejich vytvoření ospravedlnitelné?

Některé z motivací k šíření fake news:

Strach

Touha porozumět světu, udělat jej jasným, čitelným

Touha po moci (viz již Adler, Nietzsche)

Touha po uznání, respektu, uchování si vlivu
Touha po výjimečnosti
Potřeba cítit, že jsem užiteln – pomáhám společnosti či dokonce zachrauji svět

Touha po sociálním kontaktu
ve všech případech mohu, ale zároveň nemusím vědět, že jde o fake news

Zdroje:

Factczech, prvodce ověřováním informací v digitálním věku: <http://www.factczech.cz/>

Příručka Dezinformace ve třid (na konci je také seznam dalších užitelných zdrojů): <https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/materialy/dezinformace-jak-reagovat.pdf>

Článek o výzkumu STEM o motivacích lid šířit fake news: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/osamely-senior-i-zachrance-sveta-vyzkum-stem-zjistil-kdo-v-c/r~91d3e732b56b11eab0f60cc47ab5f122/>

Článek Flowee o tom, proč a za jakých podmínek fake news věříme: <https://www.flowee.cz/ditevsiti/vzdelani/7562-proc-i-chytri-lide-veri-fake-news-protoze-si-umeji-dezinformace-obhajit>

Podcast Studia N o motivacích odborníků šířit fake news: <https://denikn.cz/788920/studio-n-proc-se-cast-vedcu-nechava-vyuzivat-dezinformatory/?ref=list>

3. Návrat k dotazníkům

Studentům objasníme, že dotazníky včetně vyhodnocen jsou vymyšleny námi a veker informace, které se o sobě dozvěděli, jsou tedy „fejkov“, neplatn: diskuse o tom, jak snadno lze ncmu takovému uvěřit.

PRAMENY

ANONYM

2010 *Rukopis královédvorský. Rukopis zelenohorsk* (Brno: Česk knžnice, Host)

2016 *Život svaté Kateřiny* (Praha: Česk knžnice, Host)

ERBEN, Karel Jaromír

2013 *Kytice – Česk pohádky* (Brno: Česk knžnice, Host)

MORNŠTAJNOVÁ, Alena
2017 *Hana* (Brno: Host)

PETIŠKA, Eduard
2005 *Staré řecké báje a pověsti* (Praha: Albatros)

ZOLA, Émile
1969 *Zabiják* (Praha: Odeon)

LITERATURA

AFOLAYAN, Johnson A.
1992 „Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education“, *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, roč. 33, č. 2, s. 137–148. Dostupné z: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol33/iss2/5

ALONSO GARCÍA, Orlando
2008 *Biblioterapia y desarrollo personal* (La Habana: Editorial Ciencias Médicas)

BLOOM, Harold
2000 *Kánon západní literatury: knihy, které prošly zkouškou věků* (Praha: Prostor)

ČESKÁ ASOCIACE PRO PSYCHOTERAPII
2022 *Definice psychoterapie dle evropského standardu* [online]. [cit. 14. 9. 2022]. Dostupné z: https://www.czap.cz/resources/Documents/Definice_Psychoterapie_stanovy.pdf

EDER, Jürgen
2021 „Příliš mladí na kánon? Kdy se do kánonu dostane nejnovější literatura?“, *Souvislosti*, roč. 32, č. 3, s. 29–34

ERIKSON, Erik. H.
1966 „Eight Ages of Man“, *Interantional Journal of Psychiatry*, roč. 2, č. 3, s. 281–300

FIALA, Jan
2019 „Gamifikace ve výuce“, *Metodický portál RVP* [online]. 31. 01. 2019, [cit. 2022-05-16]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21961/GAMIFIKACE-VE-VYUCE.html>

FEDROVÁ, Stanislava
2006 *Hodnoty a hranice: svět v české literatuře, česká literatura ve světě: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky*. (Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR)

HEIDEBRING, Horst
1997 *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál)

HNÍK, Ondřej

2015 „Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru“, in Iva STUHLÍKOVÁ, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al.: *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. (Brno: Masarykova univerzita), s. 41–65

2021 *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. (Praha: Univerzita Karlova)

HYNES, Arleen McCarty – HYNES-BERRY Mary

1986 *Bibliotherapy – the interactive process: a handbook* (Boulder, Colo.: Westview Press)

CHROBÁK, Jakub – HORSÁKOVÁ Monika – PORTEŠOVÁ Veronika

2014 *Literatura v souvislostech 4: učebnice literatury pro střední školy* (Plzeň: Fraus)

KOŤÁTKOVÁ, Soňa

1998 *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (Praha: Karolinum)

LINDEMAN, Barbara – KLING, Martin

1968 „Bibliotherapy: Definitions, uses and studies“, *Journal of School Psychology* [online], roč. 7, č. 2, s. 36–41 [cit. 2022-05-21]. Dostupné z: [doi.org/10.1016/0022-4405\(68\)90130-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(68)90130-1)

MAICH, Kimberly – KEAN, Sharon

2004 „Read Two Books and Write Me in the Morning!: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom“, *Teaching Exceptional Children Plus*, roč. 1, č. 2

MATURITNÍ ZPRAVODAJ

2009 „Nová maturita z českého jazyka a literatury“ [online], *Maturitní zpravodaj*, [cit. 12. 6. 2022]. Dostupné z: https://maturita.ceremat.cz/files/files/zpravodaj/Maturitni_zpravodaj_6_09.pdf

MOKRÁ, Marie – KŘEČEK, Jan

2019 „Biblioterapie v pedagogické praxi“, *Komenský*, roč. 143, č. 3, s. 37–43

MOSES, H. A. – ZACCARIA, Joseph S.

1969 „Bibliotherapy in an Educational Context: Rationale and Principles“, *The High School Journal*, roč. 52, č. 7, s. 401–411

PARKER, Karen L.

2005 „Reading for Character: Principles of Bibliotherapy Applied to Children’s Literature“, *Faculty Publications and Presentations*. Dostupné z: https://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/2

PROKOP, Vladimír

1998 *Přehled české literatury 20. století* (Sokolov: O.K.-Soft)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

2021 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 13. 6. 2022]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vzpracovane_zmeny.pdf

SUVILEHTO, Pirjo

2019 „We Need Stories and Bibliotherapy Offers One Solution to Developmental Issues“, *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine* [online], roč. 1, č. 5. [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: doi.org/10.33552/OJCAM.2019.01.000523

ŠKYŘÍK, Petr

2022 *Bibliohelp – léčba knihou* [online]. [cit. 2022-05-21]. Dostupné z: <https://www.bibliohelp.cz/>

TLAPA, Tomáš

2016 „Co víš o autorovi? : glosa k výuce literatury na střední škole“, *Tvar*, roč. 27, č. 21, s. 19.

VALENTA, Josef

2008 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Grada Publishing)

VAN LANKVELD, Jacques J. D. M. – VAN DE WETERING Fleur T. – WYLIE Kevan – SCHOLTEN. Rob J. P. M.

2021 „Bibliotherapy for Sexual Dysfunctions: A Systematic Review and Meta-Analysis“, *The Journal of Sexual Medicine* [online], roč. 18, č. 3, s. 582–614 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: doi.org/10.1016/j.jsxm.2020.12.009

VARELA, Miguel – CAPELA Maria Regina – SERRAINO Noemi – PEREIRA, José

2018 „Effects of bibliotherapy in well-being and human development its application in education“, in *The Creativity and Innovation as a Challenges for the Systems of education – Cross cultural perspective* (Toruń: Wydawnictwo Marszałek) 2018, s. 107–119

VOTAVOVÁ, Barbora

2022 „Kánon 2.0: Zabíjení zombie s Rebeccou Solnit“, *H7O* [online]. 22. 1. 2022 [cit. 13. 6. 2022]. Dostupné z: <http://www.h7o.cz/kanon-2-0-zabijeni-zombii-s-rebeccou-solnit/>

Celý seriál dostupný z: <http://www.h7o.cz/zanr/kanon-2-0/>

VYHLÁŠKA Č. 177/2009 Sb.

2020 *Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, s vyznačením změn a doplnění* [online]. 2009, úprava 2020 [cit. 13. 6. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54069_1_1/

YALOM, Irvin D. – LESZCZ Molyn

2021 *Teorie a praxe skupinové psychoterapie* (Praha: Portál)

Mgr. Marie Mokr, Ph. D., marie.mokra@gmail.com, Střední škola gastronomick Adolpha Kolpinga, Źďr nad Sázavou, Āesk republika / Secondary School of Gastronomy of Adolph Kolping, Źďr na Sázavou, Czech Republic

Mgr et. Mgr. Tamara Valešov, tam.valesova@gmail.com, psychološka a terapeutka, soukrom praxe, Brno, Āesk republika / psychologist and therapist, private practice, Brno, Czech Republic

Mgr. Jan Křeček, jkrecek@gymelg.cz, Ústav Āesk literatury, Filozofick fakulta, Masarykova univerzita, Brno – Gymnázium Elgartova, Brno, Āesk republika / Department of Czech Literature, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno – Grammar School Elgartova, Brno, Czech Republic



Toto dílo lze užit v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>). Uveden se nevztahuje na díla Āi prvky (např. obrazovou Āi fotografickou dokumentaci), kter jsou v dle užit na základě smluvn licence nebo výjimky Āi omezen príslušných práv.

