

Mokrá, Marie; Valešová, Tamara; Křeček, Jan

## **Biblioterapie ve výuce literatury na středních školách**

*Bohemica litteraria*. 2022, vol. 25, iss. 2, pp. 95-125

ISSN 1213-2144 (print); ISSN 2336-4394 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BL2022-2-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.77272>

License: [CC BY-NC-ND 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20230120

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# 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.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Biblioterapie; didaktika literatury; dramatická výchova; psychologie ve výuce; literární kánon; bezpečí ve školní 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.<sup>1</sup> Naproti tomu vývojová pracuje s jedinci, častěji se skupinami jedinců bez konkrétních zdravotních problémů, proto může probíhat i nad „obyčejnými“ texty<sup>2</sup>, 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 – vhled<sup>3</sup>, 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 preventivn a screeningov. Mezi její často zmiřovan cíle patří sebezpoznání a pochopení vlastního i obecn lidského chování, poskytuje uvolnn emocí, relaxaci a socializaci. Oproti jiným terapeutickm metodám je biblioterapie široce a velmi obecn pouřiteln (nesoustředí se zpravidla na konkretn chorobu i poruchu, nybrř na práci s textem) a rovnř je povařovna za neinvazivn intervenci (tj. nabíz uastnkovi nezávislost, stejn jako aktivn roli). V naších konkrétních experimentech probihjcch ve školním prostedí jsme poznali i další vihodu a mořn cíl biblioterapie, a to, že mobilizuje jak jedince (studenta), tak i „terapeuta“ (tedy pedagoga): soustředí se tak i na jejich vzajemn pouto, coř je rozhodn její vyznamn prínos. V neposlední řadě je třeba upozornit na mořn hrav charakter této metody (coř koreluje s gamifikc jakořto aktuálním trendem v souasn výuce<sup>4)</sup>, kter může probudit a posílit zájem o čtení.

V esk republice není v současnosti tato metoda prilš rozšřen (nelze ji zaměřovat s dramatickou výchovou, literární gramotností, interpretací textů i tenrstvm, přestože má se všemi, jak jiř bylo asten zmnno výše, mnoho společných prvků), nicméně v zahraničí existuje velké množství projektů, které se věnují biblioterapii i jejímu vyuřztí na školách. Níže uvádíme příklady předmětů zájmu několika zahraničních studií<sup>5)</sup>: biblioterapie v mentálním tréninku, biblioterapie a osobnostn rozvoj, biblioterapie pro dt s poruchami učení, biblioterapie pro strnouc, biblioterapie pr léčbě depresivních stav, biblioterapie jako alternativa k řešení emočních poruch dt, biblioterapie jako pomocn terapie pr vyrovnvní se se ztrátou blzskho člověka atd.

Co se týče pořadovan kompetence, není pravda, že biblioterapii (pokud se pochopiteln nejedná o biblioterapii klinickou) může vest pouze edukovan psycholog i terapeut<sup>6)</sup> (coř je ve školních podmínkách často nemořn). Nicméně pedagog hraje formln i neformln roli v terapeutick intervenci naprosto prirozen, neboť napomáhá růstů a zmn u studentů, tedy „klientů“<sup>7)</sup>.

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

5) Dobr prehled temat, s nimiř biblioterapie pracuje, a to vetne pozorovanch nastalch efekt poskytuje naprklad nedvno vydan metaanalytick 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, Toru: Wydawnictwo Marszalek, 2018, s. 107–119.

6) Vice o mořnostech psychologickch a psychoterapeutickch sluřeb v esk republice viz lnek <https://czap.cz/Articles/12759086>.

7) Nkter autor dokonce zmiřuj školy jako optimln prostedí pro rzn psychologick intervence, pochopiteln vetne 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, . 2. ISSN 1553-9318).

Při tvorbě vlastních experimentů jsme si již dříve vytvořili vlastní třífázovou metodiku, podle níž zpravidla postupujeme<sup>8</sup>. 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 literaturu<sup>9</sup>: 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.)<sup>10</sup>. 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](http://www.bibliohelp.cz).

že jí byly uity, take strun 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e projevy), ˇci skupinov, kter je, jak se nám prokázalo, pro školní prostředí vhodnější, neboť umožnuje sdilen zážitků a zkušeností a srovnn více perspektiv. Vlastní aktivity a strategie delme na aktivity predtcei, aktivity během ˇcetby textu a aktivity potcei. Možností jsou široké a při dobré vůli pedagoga a student lze kreativně využít mnoho různých aktivit. My jsme pracovali napriklad s asociačním kruhem, dotazníků (jak s uzavřenými, tak s otevřenými odpovedmi), přehříváním situací z text ve skupinkách, literárními kreativními technikami (dopis hrdinovi, nekrolog, tvrci pokraovn pribehu), mimoliterrnmi kreativními technikami (tvorba vlastního komiksu), řízenou diskusí. Aktivity je vhodné střídt a ruzne kombinovat, vždy pochopitelne zale na daném textu, charakteru třdy, preferencích pedagoga a v neposledn řadě na časove dotaci, tedy počtu vyučovacích hodin, je má pedagog pro sv experiment k dispozici.

Jak jsme zjistili, je vhodné, ne-li nutne celý biblioterapeutick experiment uzavřt reflex, a to jak reflex student, tak sebereflexí. Zpětnou vazbu od student mžeme dostat u přmo v hodině (na konci experimentu vyhradit poslednch pár minut a vznést otázky typu „jak se vám hodina líbila?“), nebo se v dnešn dobe přmo nabízí rozeslat studentm elektronicky krátký dotazník s prosbou o vyplnen. Neméně podstatná je pedagogova sebereflexe (v našem přpade jsou na experimentech vždy přitomni alespoň dva, lépe tři z nás), kdy se společne zamyslíme nad průběhem experimentu, nad reakcemi student, nad vlastními pocity a získáme tak lepš přehled o silnch a slabších stránkách vlastního experimentu, které nám jsou při budouc biblioterapeutick práci nápomocny. I v přpade, že by experiment byl realizován v přitomnosti pouze jednoho pedagoga, je vhodné, aby si pedagog po jeho skonen udělal několik poznámek o jeho průběhu.

Verıme zkrátka, že kniha v detskch rukou může dosáhnout tam, kam se pedagog sám nikdy nedostane. A verıme také, že ˇtenı by melo být uřıvno kreativně a jako vhodný 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 pouivme:

1. Dobrovolnost: Před kad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n 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aen. Někdy explicitn zdůrazňujeme, že je psn text mon 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 monost, 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 spoluakm.
3. Zasitovn žáků: Pokud se i přes veškerou naší snahu stane, že se dotkneme citlivého tématu – a to se může stát velmi lehce a především nepozorovn – je vhodné studentům předem, v prubehu či na konci experimentu předat kontakty na osoby, na které je mon se obrátit. Obvykle dáváme monost obrátit se primo na lektora, který 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, který 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 odlišn témata a opomíjet ta pro nás dležit, pak může experiment obohatit i nás samotn. Je navíc velmi pravdepodobn, že ani studenti mezi sebou nebudou mít totožn zkušenosti. Z našeho pohledu je vhodn odlišnost názorů legitimizovat.

S tím také souvisí, že v sebezkušenosti neexistují sprvn odpovědi a že vechny emoce jsou pravdiv a legitimn. Někdy může být náročně slyšet, že věc, kter je pro nás dležit a citliv, je pro druhého naprosto bezvznamn. I to je ale v pořádku a je dobr být připraven na to, že pedagog tento názor uslyší.

Osvědčilo se nám také, když pedagog dokázal zastat polaritní či minoritn názor. Pokud se většina trdy shodne na uritm pohledu, pak cílem pedagoga není poskytnout j potvrzen, ale naopak ukázat, že existují i odlišn stanoviska a rozvést tak diskuzi i navzdory tomu, že se pedagog klon ke stejnm závěrům jako většina trdy. Stejn tak ale může být užitečné, když se pedagog rozhodne pootevřit svou vlastn zkušenost, d nahlédnout tomu, jak ke svým názorům došel, a pozve tak své studenty k otevenšímu vztahu.

## Biblioterapie z pohledu školy: dvě otázky

V širším slova smyslu se může terapeutick funkce literatury projevit při jakmkolivtni či interpretaci literárního díla. Pokud je tato funkce v hodinách literatury akcentována, je mozn, že se pedagog v oblasti biblioterapie nevědomky pohybuje. V našem pipade je to vedominnost zaclen na stredoškolsk publikum – a nutno dodat, že její hranice a moznosti ohledvme a zkoumáme. Kromě terapeutických cílů, které jsme piblžili výše, je třeba definovat didaktick cíle, kter směřují ketenřstvi a interpretaci literárního díla. Zde nastíníme pouze dvě otázky, kter ze zapojení biblioterapeutických metod pirozen vchzej:

1. Otázka didaktiky literatury (jakou roli může či m hrát biblioterapie ve výuce literatury v souladu se současnými didaktickými trendy).
2. Otázka kánonu (jak knihy vybrat a co výše je třeba při výběru zohlednit).

### Ad 1. Otázka didaktiky literatury

Současn struktura výuky literatury je dána Rmcom vzdlvacm programem (dále jen RVP). Na jeho základě školy tvoří Školní vzdlvac program (dále jen ŠVP), kter může být uzpůsoben záměrům a cílům konkrétních škol

a konkrétních vyučujících. V kapitole *Pojetí a cíle vzdělávání RVP G<sup>11</sup>* 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* Émila Zoly si žáci po přečtení ukázky (scéna z úvodu knihy, kdy se Lantier vrací po divoké noci; Gervaisa, strachem bez sebe, je nejdříve ráda, ale nakonec dojde k hádce, která vzbudí jejich dvě malé děti) pokusí představit sami sebe v roli Gervaisy, respektive staršího z chlapců. Pomocí strategie I SOLVE konkrétně navrhnou řešení dané situace. Žáci tedy domýšlejí předestřenou situaci a zároveň interpretují motivy jednání postav a odhalují smysl textu, který na ně emočně působí: jsou našťvaní na Lantiera, soucítí se Gervaisou, jsou našťvaní na Gervaisu, že se Lantierovi není schopná postavit, a podobně.

Emoce jsou podstatné i v experimentu s románem *Hana Aleny* Mornštajnové. Studenti dostanou různé úryvky z *Hany*, na úvod padne otázka, jak se dnes cítí. Po přečtení ukázek padne tato otázka znovu. Zajímá nás, zda se něco změnilo, co se změnilo, jak text působí – a hlavně jaké jsou projevy toho, že na nás text působí. Docházíme k překvapivému zjištění, že text (čtený v podstatě z donucení 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 copingové strategie (např. to, že si Hana schovává chlebové kůrky, je pozůstatek copingové strategie, která nevymizela ani v době, kdy již není třeba).

Tvořivá práce s textem je jedním ze základů našich experimentů. Vždy zohledňujeme literárněvýchovné cíle. Ale podstatné je, že biblioterapie u těchto cílů nekončí. Ukazuje, že situace v literárních dílech (bez ohledu na jejich stáří) mnohdy odrážejí situace, které prožíváme v reálném světě. Kromě zábavné a estetické funkce otevíráme žákům cestu k funkci sebepoznávací, kdy si na literárním materiálu mohou „beztrestně“ vyzkoušet něco, s čím se mohou v reálném světě potkat.

## Ad 2. Otázka kánonu

Literární kánon se nutně vyvíjí a mění. I proto je debata o kánonu aktuální i dnes. Výrazným zásahem do kánonu euroamerické literatury bylo dílo Harolda Blooma *Kánon západní literatury* (1994, do češtiny přeloženo roku 2000). Kánon české literatury určuje primárně projekt Česká knihovna (začal roku 1997 svazky básní Karla Hynka Máchy a Karla Tomana), tématem kánonu se zabýval i III. kongres světové literárněvědné bohemistiky (FEDROVÁ 2005). Ze současnějších připomeňme alespoň stať Jürgena Edera *Příliš mladí na kánon? Kdy se do kánonu dostane nejnovější literatura?* (EDER 2021) nebo seriál *Kánon 2.0* Barbory Votavové pro H7O (VOTAVOVÁ 2022). Nás ovšem primárně 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 objevují<sup>12</sup>, 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 terapeutick potenciál. Uvedme tři příklady, konkretn legendu *Život svaté Kateřiny*, Erbenovu *Kytici* a *Rukopisy krlovdvorsk a zelenohorsk*. Jejich příslušnost ke kánonu české literatury prokazuje jak skutečnost, že se o nich zmiňují vechny prslušn stredoškolsk učebnice, tak fakt, že se nacházejí ve školních seznamech literárních děl<sup>13</sup>; všechna tři díla také vyšla v Česk knižnici.

Pro biblioterapeutick uely je podstatn práce s textem. Často nepracujeme s celým dílem (pokud není dostaten krtk), ale pouze s úryvkem. V *Život svaté Kateřiny* jsme vybrali část od verše 240 po verš 359, ve které Kateřina vzdoruje své matce (pro pripomenut: Kateřině matka sdělí, že j vybrala ženicha, 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 vlastn nechce vzít nikoho, a vydá se sdělit tuto zprávu matce). Můžeme ze zkušenosti říci, že text samotn (obzvláště pouze transkribovan, nepeložen), je pro žáky nron a neatraktivní. Ovšem téma, tedy konflikt s rodiči, je jim dle poznatků vvojov psychologie vlastn – jsou prv ve věku, kdy konflikty tohoto druhu sami zažívj. Mohou tedy na příkladu svat Kateřiny demonstrovat vlastn přesvědčení, aniž by přitom „odkryli“ sebe sama.

V *Kytici* se zaměřujeme na téma viny a trestu v knize: žáci se rozdělí do skupin, každá skupina m prdelenu baladu z *Kytice* (Dceřina kletba, Vodník, Polednice, Svatební košile – ale je možné vybrat i jin, kde je téma viny a trestu dobe patrn), v každ skupině mají role žalobců, obhjc a soudců a postavu, o jejímž osudu mají rozhodnout (například obhajoba, respektive obžaloba vodníka ze

13) Namátkou vybran příklady středních škol, která zminn díla využívájí:

*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 Nemcov, Hradec Krlov

[https://www.spschronov.cz/zipy/mz\\_cj.pdf](https://www.spschronov.cz/zipy/mz_cj.pdf) – Stredn škola prmyslov, textilní a polygrafick, Hronov

*Kytice*:

[https://www.gymelg.cz/sites/default/files/inline-files/Seznam%20%C4%8Detby\\_2022\\_0.pdf](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](https://www.gpbfm.cz/wp-content/uploads/2020/10/skolni_seznam_cetby_2020.pdf) – Gymnázium Petra Bezruče, Frýdek-Mstek

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

*Rukopis krlovdvorsk*:

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

[http://www.guh.cz/dokumenty/kanon\\_literatury.pdf](http://www.guh.cz/dokumenty/kanon_literatury.pdf) – Gymnázium Uhersk Hradiště

<https://www.gyarab.cz/media/maturita/GA-seznam-%C4%8Detby-k-maturite-2019-20.pdf> – Gymnázium Arabsk, 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 nep psychologickými 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arı v tvar kontroverzním názorům. A také moźnost porovnat vlastní náhled na svět s vrstevníky i pedagogem, podporoval tedy schopnost nalezn kompromisu. Žáci nadšen a tvořiv spolupracovali, ohlasy v závěrečné reflexi (kter proběhla, přestože není v osnově experimentu zmnena) byly velmi kladn.

## Závěrem: Biblioterapie jako vhodn didaktick metoda výuky literatury

Text výše samozřejmě nezahrnuje vechny biblioterapeutick přístupy, vechny moźnosti této metody a její využití v celé šíři. M být spíše nahlédnutím do problematiky. Nezhlednli jsme mnoh, co by si zasloužilo šíří kontext (například otázku tvurho 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 ˇtenře i ve školním prostředí. Biblioterapii při výuce literatury chápeme jako metodu, která akcentuje terapeutick potencií literatury a zároveň, jak se nám mnohdy potvrdilo, poskytuje vyučujícím také moźnost 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: variování může být použit na vechny typech škol, lze pracovat se šırokou škálou literárních textů. V neposlední řadě jde o moźn průsečík 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?

a) Je čas zachránit planetu! Většinou peněz podpořím dobročinné organizace, které se snaží bojovat s globálním oteplováním.

b) Rozumně peníze investuji. Zlato nerezaví, nemovitosti získávají na ceně. Možná koupím panelák, byty by se daly pronajímat...

c) Párty hárd! Koupím jachtu, pozvu kámoše a uděláme si výlet za všechny prachy!

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

a) Nabídku odmítnete. Můře 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 poblouzně. Vztah ukonte a odjedete.

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

a) Znakov, jasně. Aspoň Tommy Hilfiger, Guess, ale raději vř. Je pro mě dležit oblékat se stylově.

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

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

5. Doktoři vám diagnostikují zvařnou nemoc, je pravděpodobn, 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 nějak super party. Carpe diem!

b) Vyuřju sv poslední dny na něco smysluplněho. Zalořm organizaci, kter podpoří lidi se stejnou diagnózou, půjdu dělat dobrovolníka. Prostě zlepšm svět, dokud ještě můžu.

c) Nic nezmě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 udělat?

a) Splcm vře, co vm, sem tam něco pbarvm, vymyslím si grafy. Uitel nemj čas vře kontrolovat do detailu, vm, ře se na to nepříjde. Tak trochu si myslím, ře ronkovka je stejně zbyten a nevypovídá o mých skutečných znalostech.

b) Napřu svěmu třídnímu, ře ronkovku nesthnu 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 paty 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ažíte si lektorů, uitel, starších a zkušenějších, ale současný vzdělávací systém považujete za nedostaený. Nebaví vás čekání, všechno chcete hned. Nechápete, že se třeba politici mohou hádat několik dn, když je řešení po ruce. Jste na Instagramu a TikToku, Facebook je mrtvý.

Pokud jste nejastejši zakroužkovali (b), jste mileniálové. Chcete být obliben a máte sebevedom na rozdávání. Byli jste vychováni tak, že můžete mít, co chcete, když si půjdete za svým. Nejste si jist, jestli žijete dostatečne naplno, protože hodne sledujete své přátele na sociálních sítích – a jejich život vypadá tak... pln! Nechcete se obětovat pro práci, chcete dělat to, co vás baví. Máte rádi dobré jídlo a kladete důraz na výše lokln a kvalitn.

Pokud jste nejastejši zakroužkovali (c), jste boomeři. Nepotřebujete technické vymoženosti a internety, máte pevne morln zásady a jasný hodnotový žebříček. Ctíte své rodiče a vážíte si jich. Když jedete na dovolenou, radejši s cestovkou a ideálně all-inclusive, řadne dobrodruštv na vlastn pešt. Vynikte schopnost spojit staré a nove, umíte si ledacos opravit a jste tak trochu domácí kutilové. Zakladte dlouhodob přátelství a vztahy.

## 2. Role-playing – instrukce

Řekneme studentům, a odloží dotazník, že se k němu časem vrátíme. Rozdělíme je do skupinek podle aktuálního počtu (cca 4–5 lid ve skupince). Každ skupinka dostane následující instrukce:

Představte si, že žijete v roce 1815. Je vám něco přes 20 let, jste čeští vlastenci a každý tvrtek se scházíte a hovoříte (esky!) o tom, co by mohlo být. Ale není. Jak to zment? Jak přesvědčit ostatní, že češtinou by měli mluvit na historickm území eskch zemí každý? Vymyslete plán: jak zment historii, jak prosadt češtinu, jak ukázat, že čeština by měla mít své místo v Evropě.

*Dáme na to studentům 5–10 minut podle toho, jak jim to půjde. Jednotliv skupinky své plány pedstav. Řekneme jim, a si daj číslo od jedné do čtyř. Pokud je jich pět, dva lidé budou mít stejne slo. 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](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 užitku 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řd (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 výhodnocení 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 krlovdvorsk. 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](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](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 JANK, Zdeněk BENEŠ, et al.: *Oborov didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. (Brno: Masarykova univerzita), s. 41–65

2021 *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umleck povahy k didaktice estetickvchovnho 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 středn školy* (Plzeň: Fraus)

KOŤÁTKOVÁ, Soňa

1998 *Vybran kapitoly z dramatick výchovy* (Praha: Karolinum)

LINDEMAN, Barbara – KLING, Martin

1968 „Bibliotherapy: Definitions, uses and studies“, *Journal of School Psychology* [online], ro. 7, . 2, s. 36–41 [cit. 2022-05-21]. Dostupné z: 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*, ro. 1, . 2

MATURITNÍ ZPRAVODAJ

2009 „Nov maturita z českho jazyka a literatury“ [online], *Maturitn zpravodaj*, [cit. 12. 6. 2022]. Dostupné z: [https://maturita.cermat.cz/files/files/zpravodaj/Maturitni\\_zpravodaj\\_6\\_09.pdf](https://maturita.cermat.cz/files/files/zpravodaj/Maturitni_zpravodaj_6_09.pdf)

MOKR, Marie – KŘEEK, Jan

2019 „Biblioterapie v pedagogické praxi“, *Komensk*, ro. 143, . 3, s. 37–43

MOSES, H. A. – ZACCARIA, Joseph S.

1969 „Bibliotherapy in an Educational Context: Rationale and Principles“, *The High School Journal*, ro. 52, . 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](https://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/2)

PROKOP, Vladimír

1998 *Přehled česk literatury 20. stolet* (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](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](https://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](https://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/](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, Stedn škola gastronomick Adolpha Kolpinga, Źdar nad Sázavou, ˇesk republika / Secondary School of Gastronomy of Adolph Kolping, Źdar na Sázavou, Czech Republic*

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

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



Toto dílo lze uŹit 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 ˇi prvky (např. obrazovou ˇi fotografickou dokumentaci), kter jsou v dle uŹity na zklad smluvn licence nebo výjimky ˇi omezen príslušných práv.



