

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Umělecký text s biblioterapeutickou dispozicí v literární výchově

Diplomová práce

Autorka: Kateřina Matysková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Bubeníčková Petra, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Michal Čuřín



Zadání diplomové práce

Autor:	Kateřina Matysková
Studium:	P14P0113
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
Název diplomové práce:	Umělecký text s biblioterapeutickou dispozicí v literární výchově
Název diplomové práce AJ:	An artistic text with the bibliotherapeutic disposition in the literary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce mapuje beletristické tituly určené pro děti a mládež na druhém stupni základní školy se zaměřením na biblioterapeutická témata. Součástí práce jsou didaktické ukázky pro práci v literární výchově s vybranými biblioterapeutickými knihami.

BRAUNOVÁ, Petra. 3333 km k Jakubovi: podle deníku Mirka Korbela. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3. PILARČÍKOVÁ - HÝBLOVÁ, Slávka. Biblioterapia. Liptovský Mikuláš, 1997. STEJSKALOVÁ, Marina. Psychoterapie uměním. Praha: Pressto Publishing, 2012. ISBN 978-80-905141-0-2. SVINGEN, Arne. Balada o zlomeném nosu. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03429-4. SVOBODA, Pavel. Biblioterapie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5. TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice, 1992. ISBN 80-7040-055-2. VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Čuřín

Datum zadání závěrečné práce: 30.10.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Kateřina Matysková

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, průběžné konzultace, za cenné rady a připomínky. Svůj dík vyjadřuji žákům a pedagogům školy, ve které jsem práci s biblioterapeutickými texty uskutečnila. Děkuji také knihovnicím v červenokostelecké knihovně a pracovníkům na pobočkách hradecké knihovny, kteří mi ochotně pomáhali při shánění beletrie. V neposlední řadě jsem vděčná svému partnerovi Vítu Hertlovi, své rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Anotace

MATYSKOVÁ, Kateřina. *Umělecký text s biblioterapeutickou dispozicí v literární výchově*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 80 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje využití uměleckého textu s biblioterapeutickou dispozicí v literární výchově na druhém stupni základní školy. Přibližuje metodu biblioterapie, její vývoj, obsah, formy a možnosti použití ve školním prostředí. Nabízí přehled beletristické literatury pro děti a mládež, která disponuje biblioterapeutickým charakterem zaměřeným na rozvod rodičů a problematiku nefunkčních rodinných vztahů. S vybranými biblioterapeutickými knihami jsou vytvořeny didaktické ukázky pro činnost v hodině literární výchovy na druhém stupni základní školy. Práce rovněž obsahuje zhodnocení realizovaných příprav.

Klíčová slova: biblioterapie, rozvod rodičů, umělecký text, starší školní věk, literární výchova

Annotation

MATYSKOVÁ, Kateřina. *An artistic text with the bibliotherapeutic disposition in the literary education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 80 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis focuses on the utilization of an artistic text with the bibliotherapeutic disposition in the lower secondary school literary education. The thesis describes the bibliotherapeutic method with its evolution, content, forms and the possibilities of its use in the educational environment. It offers an overview of the fiction literature for children and youth which contains bibliotherapeutic characteristics aimed at the divorce of parents and the problematics of malfunctioning family relationships. The didactic examples with the chosen bibliotherapeutic literature have been prepared in order to be used in the literary lessons at the lower secondary school. This thesis also includes the evaluation of the implemented didactic examples.

Keywords: bibliotherapy, divorce of parents, artistic text, lower secondary school-age, literary education

Obsah

Úvod.....	9
1 Biblioterapie	11
1.1 Pojem biblioterapie	11
1.2 Vývoj biblioterapie.....	12
1.3 Obsah biblioterapie	15
1.3.1 Receptivní biblioterapie	15
1.3.2 Expresivní biblioterapie	17
1.4 Formy biblioterapie	18
1.4.1 Individuální forma	18
1.4.2 Skupinová forma.....	19
1.4.3 Hromadná forma	20
1.4.4 Autobiblioterapie	20
1.5 Čtenářské etapy ve vztahu k biblioterapii	20
1.5.1 Předčtenářská etapa.....	21
1.5.2 Čtenářská etapa – mladší školní věk.....	22
1.5.3 Čtenářská etapa – starší školní věk	23
1.5.4 Čtenářská etapa – adolescenti a dospělí.....	24
1.6 Biblioterapie ve škole.....	25
2 Biblioterapeutická témata	29
2.1 Rozvod rodičů	29
2.2 Statistika rozvodů v ČR	30
2.3 Dítě a rozvod rodičů.....	32
2.3.1 Projevy ve škole.....	33
2.3.2 Specifika prožívání rozvodu dle věku dítěte.....	34
2.3.3 Střídavá péče	35
3 Beletrie s tematikou rozvodu.....	37

3.1	Předškolní a mladší školní věk.....	37
3.2	Starší školní věk	43
3.3	Adolescenti.....	53
4	Didaktické ukázky	57
4.1	Didaktická ukázka ke knize <i>Polča</i>	57
4.2	Didaktická ukázka ke knize <i>Borůvkové léto s Terezou</i>	59
4.3	Práce s knihou <i>Balada o zlomeném nosu</i> v hodině literární výchovy.....	60
4.4	Práce s knihou <i>3333 km k Jakobovi</i> v hodině literární výchovy	64
	Závěr	70
	Seznam použitých zdrojů.....	73
	Primární literatura	73
	Sekundární literatura	75
	Online zdroje	77
	Seznam obrázků.....	78
	Seznam tabulek	79
	Seznam příloh	80

Úvod

Diplomová práce se věnuje uměleckému textu s biblioterapeutickou dispozicí a jejímu využití v literární výchově. Cílem práce je nabídnout přehled beletristické literatury pro děti a mládež se zaměřením na rozvod rodičů a problematiku nefunkční rodiny a následně ukázat, jakým způsobem je možné s texty pracovat, především ve školním prostředí.

V současné době, kdy se mluví o krizi rodinného života a výchovy dětí¹, jak zmiňuje psycholožka Jiřina Prekopová, je vyvíjen větší tlak na učitele. Pedagogové jsou denně konfrontováni s projevy a důsledky toho společenského jevu. Podle slov učitelů a školních metodiků prevence, se kterými se autorka práce dostala do kontaktu během vysokoškolské praxe, jsou nefunkční rodinné vztahy, problematika rozvodu, absence jednoho z rodičů či nezvládnutá role matky a otce jednou z hlavních příčin problémů, které následně ve škole vyvstávají a které pedagogičtí pracovníci řeší. Jedná se například o šikanu nebo špatné vztahy v třídním kolektivu. Podle pedagožky Petry Bubeníčkové může práce s texty biblioterapeutického charakteru učiteli pomoci problémovou situaci jednodušeji zvládnout, podpořit vzájemnou spolupráci v třídním kolektivu a zlepšit vztahy mezi spolužáky i v soukromí. Tato činnost zároveň podporuje rozvoj osobnosti jedince.² Autorka publikace o biblioterapii Slávka Pilarčíková – Hýblová zmiňuje, že se jedinec může při čtení ztotožnit se situací, kterou prožívá postava v knize. Problém s literárním hrdinou prožije znovu v bezpečném prostředí. Získá nadhled a rozhodne se pro jeho řešení.³ Využití textů disponující biblioterapeutickým charakterem přináší mnoho pozitiv. Způsoby, jakými je možné biblioterapeutickou činnost realizovat, nabízí následující práce včetně přehledu beletristické literatury.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. Nejprve se zabývá tématem biblioterapie. Podává přehled vývoje této metody, obsah a její formy. Dále zmiňuje čtenářské etapy ve vztahu k biblioterapii, tedy biblioterapeutická témata vhodná pro danou skupinu čtenářů s ohledem na jejich věk, žánrové a tematické preference. Závěr první kapitoly tvoří téma Biblioterapie ve školním prostředí, kde jsou popsány konkrétní metody vhodné pro činnost v literární výchově.

¹ Špaňhelová, 2012, s. 13

² Bubeníčková, 2017, s. 88

³ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 21

Ve druhé kapitole práce teoreticky přibližuje biblioterapeutické téma rozvodu rodičů, které je motivem knih zmíněných v následující kapitole. Třetí kapitola mapuje beletristické tituly pro děti a mládež, které obsahují téma rozvodu rodičů. Seznam knih je rozdělen podle věku cílové skupiny čtenářů – předškolní a mladší školní věk, starší školní věk a adolescenti. Tituly pro předškolní a mladší školní věk zmiňujeme pouze okrajově. Knihy určené pro žáky na druhém stupni základní školy obsahují v seznamu název díla, jméno autora, základní linii příběhu a komentář ke knize. Tento seznam by měl pomoci učitelům či rodičům zorientovat se v knižních titulech, ve kterých se objevuje téma rozvodu rodičů a nefunkční rodiny. Učitelé mohou tyto knihy použít v hodinách literární výchovy či doporučit svým žákům k přečtení.

Poslední čtvrtá kapitola nabízí didaktické ukázky s vybranými tituly disponující biblioterapeutickým charakterem. Dvě přípravy byly realizovány v hodině literární výchovy na druhém stupni základní školy. Obsahují tedy komentář a shrnutí uskutečněných hodin včetně reakcí žáků na práci s textem biblioterapeutického charakteru.

1 Biblioterapie

1.1 Pojem biblioterapie

Termín biblioterapie se skládá ze slov řeckého původu: *biblion* = kniha a *therapeia* = léčba. Speciální pedagog Pavel Svoboda zdůrazňuje, že termín *therapeia* neznamenal ve starověkém Řecku jen medicínský zásah, ale také léčení pomocí lyry a básní. Dodává, že spojením uvedených pojmů můžeme biblioterapii vysvětlit jako léčbu knihou.⁴

V odborné literatuře nalezneme několik definic pojmu biblioterapie, které nejsou jednotné. Slávka Pilarčíková – Hýblová ve své publikaci o biblioterapii upozorňuje, že různorodost definic je dána odlišným úhlem pohledu a zapojením mnohých profesí, teoreticky i prakticky se jí zabývají lékaři, psychologové, speciální pedagogové či sociální pracovníci.⁵ Je vnímána jako pomocná disciplína doplňující původní navrhovanou léčbu klienta. V současnosti se postupně prosazuje i v dalších oblastech. Vysokoškolská pedagožka a autorka publikace o biblioterapii Petra Bubeníčková zmiňuje například profesi knihovnic a knihovníků, jejichž čtenáři se potýkají s různými problémy, které může cílená práce s knihou biblioterapeutického charakteru zmírnit. Dodává, že o tuto metodu se začínají stále více zajímat i učitelé, kteří se denně dostávají do kontaktu s dětmi a mládeží s různými fyzickými i psychickými omezeními, která často brání jejich začlenění do kolektivu či osobnímu rozvoji. V biblioterapii pedagogové vnímají účinný způsob, jak žákům pomoci.⁶

Definice biblioterapie se podle Bubeníčkové vymezuje v souvislosti s cílovou skupinou, na níž se metoda praktikuje, zároveň hraje důležitou roli účel, k němuž bude biblioterapie v praxi sloužit.⁷ Vzhledem k zaměření práce jsou následující formulace termínu biblioterapie orientovány na činnost s dětmi a mládeží především ve školním prostředí. Pedagožka Edita Ondřejová uvádí, že „*biblioterapii lze definovat ve smyslu používání knih, aby pomohly lidem řešit problémy. Prostřednictvím knih se lidem nabízí pohled na to, jak jiní přistupují k citlivým otázkám a záležitostem.*“⁸ Dodává, že „*podobným způsobem mohou literaturu pro děti používat i učitelé ve škole. Dětem tak*

⁴ Svoboda, 2013, s. 10

⁵ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 7

⁶ Bubeníčková, 2017, s. 9-10

⁷ Bubeníčková, 2017, s. 10

⁸ Ondřejová, 2012, s. 47

*poskytnou pomoc při řešení jejich problémů a mohou jim také nalézt jiné, alternativní odpovědi, způsoby řešení jejich otázek.*⁹ Autorka v publikaci zmiňuje definici, která se jeví jako vhodná pro práci s dětmi a mládeží, biblioterapie je popisována slovy „*použití čtení k tvorbě afektivní změny a k podpoře osobního růstu a rozvoji. Je to pokus pomoci mladým lidem porozumět sami sobě a zvládat problémy poskytováním literatury týkající se osobních problémů a vývojových potřeb ve vhodných časech.*“¹⁰

Během procesu biblioterapie je nezbytnou součástí text, se kterým se pracuje. Existují texty, které jsou účelně vytvářeny pro tento způsob terapie. Déle rozlišujeme text s biblioterapeutickou dispozicí. Jedná se o text, který nebyl pro tento způsob terapie účelně napsán, ale splňuje její cíle. Dle Bubeníčkové mezi ně patří: „*podpora sebepoznání, cesta k seberozvoji; utváření pozitivních postojů a hodnot; stimulace emocionálního růstu; tvorba společensky prospěšných postojů; rozvoj adekvátního sebehodnocení; cesta k řešení problémů; opora sociálního a etického myšlení; podpora při řešení vnitřní krize; pomoc při integraci jedince do nové sociální, profesní nebo zájmové skupiny; stimulace psychické hygieny jednotlivce i skupiny; podpora volnočasového čtenářství, které rezonuje s potřebami jedince nebo cílové skupiny*“.¹¹

1.2 Vývoj biblioterapie

O vývoji biblioterapie se zmiňuje ve své publikaci Pilarčíková – Hýblová. Udává, že počátky této metody nalezneme v dobách před naším letopočtem, kdy metoda nebyla užívána vědomě. Šamani léčili pomocí slovních formulací. Ve starověkém Egyptě se zaříkávadla psala na papyrus a jedla, aby měla slova okamžitý účinek. Ve 13. století před naším letopočtem vznikla v Heliopolisu Osymandyova knihovna Psychesiatreon, což v překladu znamená Léčebna duší. Název napovídá, že lidé už tehdy přikládali literatuře léčivou sílu.

Erasmus z Efezu žijící kolem roku 500 před naším letopočtem považoval předčítání knih duševně nemocným za velmi prospěšné, zároveň pro ně sestavil první biblioterapeutickou diagnostickou pomůcku, kdy pacienti předčítali a především kriticky analyzovali text obsahující chybné výroky. Za prvního poetoterapeuta je

⁹ Ondřejová, 2012, s. 47

¹⁰ Ondřejová, 2012, s. 47

¹¹ Bubeníčková, 2017, s. 16

považován římský lékař Soranus, který v 1. století našeho letopočtu své pacienty žádal, aby se řídili veršovanými pokyny.

Pilarčíková – Hýblová uvádí, že ve středověku si biblioterapie udržela svou pozici. Při léčebných procedurách i operacích se předčítalo především z bible, evangelií nebo ze života mučedníků. V období humanismu a renesance se pozornost přesunula na literaturu světskou, byly používány povídky a diskutovalo se nad filozofickými texty. Jan Amos Komenský (1592 – 1670) přiblížil naučnou literaturu dětem, podnítil rozvoj ilustrování dětské literatury, zvýšil zájem o čtení knih. Tím zpřístupnil cestu ke vzdělávání, dodává autorka.¹²

Bubeníčková k vývoji biblioterapie poznamenává, že knihy postupně zaujímaly své postavení v léčbě nemocných, v průběhu 18. a 19. století se malé knihovny stávaly nedílnou součástí větších nemocnic a léčebných zařízení. Čtení, předčítání, analyzování textů a rozhovory o přečteném nabývaly na popularitě. Dle Bubeníčkové tyto techniky propagoval například psychiatr Benjamin Rush (1745 - 1813), který pracoval s mentálně nemocnými lidmi a významně zasáhl do vývoje biblioterapie. Čtení knih podle něj představovalo významnou terapeutickou metodu, která může zjednodušit léčbu i následné zotavování pacienta, doporučoval čtení knih i novinových článků. Také navrhnul metodologii pro práci s textem.¹³ Autorka zmiňuje lékaře Johna Minsona Galta, který sestavil výběr pěti funkcí, jež jsou při čtení aktivovány: „1. odchýlení se od patologických myšlenek, 2. zábava a zaměření se na jinou činnost, 3. zdroj informací, 4. manifestace léčebného ústavu na prospěchu pacientů, 5. zlepšení připravenosti pacientů k terapeutické léčbě“.¹⁴ Vytvořil zároveň typologii pacientů včetně seznamu knih pro jednotlivé typy nemocných, dodává Pilarčíková – Hýblová.¹⁵

Základy biblioterapie sahají do daleké minulosti, samotný pojem biblioterapie byl ovšem uveden až na počátku 20. století. Podle Svobody napsal v roce 1916 v časopise *Atlantic Monthly* americký farář Samuel McCord Crothers článek o využívání knih v léčebných situacích a tuto činnost označil jako biblioterapii.¹⁶

¹² Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 13-14

¹³ Bubeníčková, 2017, s. 19

¹⁴ Bubeníčková, 2017, s. 20

¹⁵ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 15

¹⁶ Svoboda, 2013, s. 10

V době válek upevňovala biblioterapie své postavení. Bubeníčková uvádí, že díky dobrovolným dárcům vznikaly knihovny, na které dohlížel Mezinárodní Červený kříž. Lidé postižení válkou i klienti nemocnic využívali metodu biblioterapie pro podporu fyzického i psychického zdraví, čtení knih pomáhalo urychlit zotavování. Zároveň v tomto období docházelo k propojování poznatků z lékařského oboru a práce knihovníků, výsledkem procesu byly seznamy knih vhodné pro pacienty. Postupně se biblioterapie rozšiřovala mimo prostředí nemocnice a začala se uplatňovat při práci s dětmi a mládeží. Kniha byla vnímána jako dobrý prostředek navázání komunikace a zmenšení počátečního ostychu. Své místo biblioterapie nachází i mezi pedagogy. Dítě při čtení příběhu získává jiný pohled na danou situaci, není totiž přímým účastníkem, ale pouhým pozorovatelem. Prostředí fiktivního příběhu, které může korespondovat s problémy v jeho vlastním životě, ho neohrožuje a cítí se v něm bezpečněji, zároveň však otevírá pohled do situace hrdinů. Může v ní pro sebe najít pomoc a řešení, jak dodává autorka publikace o biblioterapii.¹⁷

Vývoj biblioterapie v Československu v první polovině 20. století ovlivnili podle Bubeníčkové především knihovníci a do popředí se dostal nový obor bibliopsychologie z velké části díky návštěvě N. A. Rubakina, velkého propagátora tohoto oboru. Mezi knihovníky vzrostl zájem o studium psychologie čtenáře. Mezi osobnosti, které se problematikou zabývaly, patří Ladislav Jan Živný, Josef Poch nebo Jaroslav Fray.¹⁸ V druhé polovině 20. století bylo vydáno několik publikací dotýkajících se biblioterapie. V Čechách se jí podle slov Pilarčíkové – Hýblové zabírali F. Engelsman, E. Šiříšťová pracující v bohnické Psychiatrické léčebně se schizofrenními pacienty nebo M. Železná a J. Křivohlavý, kteří se specializovali na biblioterapii zdravotně postižených. Ze slovenského prostředí zmíníme O. Kondáše, který působil v Psychiatrické léčebně ve Velkých Levárech, kde zkoumal čtení u duševně nemocných.¹⁹

Biblioterapie v současnosti nabývá na významu a intenzivněji proniká mezi pedagogy nebo knihovníky. Bubeníčková zmiňuje, že pod záštitou Krajské knihovny v Pardubicích vznikl v roce 2003 Biblioterapeutický kabinet – aktuálně neaktivní –

¹⁷ Bubeníčková, 2017, s. 20

¹⁸ Bubeníčková, 2017, s. 21

¹⁹ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 17-18

a podařilo se sestavit seznam knih s biblioterapeutickými prvky, zároveň se v Krajské knihovně pro čtenáře zpřístupnil biblioterapeutický fond knih.²⁰

Důležitým místem spojeným s činností v oblasti biblioterapie je Knihovna Kroměřížska, kde se metodou zabývá paní Marcela Kořínková. Na internetových stránkách nalezneme ve fondu knihovny tituly knih, které slouží i jako biblioterapeutická literatura. Databáze je rozčleněna do tří kategorií: pro dospělé čtenáře, pro dětské čtenáře, naučná literatura. Každý záznam knihy obsahuje název a autora, dále anotaci a popis téma, které kniha řeší. Součástí je i odkaz do katalogu Knihovny Kroměřížska.²¹

Webové stránky kroměřížské knihovny nejsou jediným internetovým zdrojem shromažďujícím knihy s biblioterapeutickou dispozicí. Za zmínku stojí web Bibliohelp, jehož garantem je vedoucí Kabinetu informačních studií a knihovnictví FF MU Petr Škyřík spolupracující se svými studenty, odborníky i různými institucemi, které rozumí dané problematice. Výsledkem jejich činnosti je databáze knih členěných do příslušných kategorií podle problémů, kterých se kniha týká. Jedná se o následující kategorie: psychické problémy, restart, fyzické problémy, sociální problémy a životní situace, terapeutická praxe, pohádkoterapie, audioknihy. Každý příspěvek o knize obsahuje název a jméno autora, stručný popis publikace, jméno a informace o osobě, která knihu doporučila, dále nalezneme přiřazenou věkovou kategorii, pro niž je kniha primárně určena, a klíčová slova. Některé příspěvky obsahují i ukázkou z publikace. Databáze knih se aktualizuje a doplňuje, čímž mohou přispívat i čtenáři.²²

1.3 Obsah biblioterapie

Biblioterapie zahrnuje dva způsoby, jakými se přistupuje k práci s textem. Činností reprodukčního charakteru rozumíme čtení a předčítání literatury, naproti tomu při činnosti produkčního charakteru vzniká určitý text. Vzhledem k tomu členění vymezujeme podle Bubeníčkové biblioterapii receptivní a expresivní.

1.3.1 Receptivní biblioterapie

V receptivní biblioterapii se jedná o proces, kdy člověk čte sám předem určený text - prózu nebo poezii - nebo poslouchá předčítání osoby vedoucí činnost, například

²⁰ Bubeníčková, 2017, s. 23

²¹ Knihovna Kroměřížska. Biblioterapie. Databáze knih [online]. [cit. 11.2.2019]. Dostupné z: <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie/databaze-knih.html>

²² Bibliohelp [online]. [cit. 11.2.2019]. Dostupné z: <https://www.bibliohelp.cz/>

terapeuta, učitele, člena skupiny či blízkou osobu. Bubeníčková uvádí, že žánr i forma textu se volí libovolně, pouze s ohledem na potřeby čtenáře. Možné je použití elektronické nahrávky, kde se nabízí práce s hlasovým záznamem. V tomto případě může čtenář sledovat zdůrazněné pasáže. Po ukončení čtecí aktivity následuje analýza tématu a motivů.²³

Receptivní biblioterapie je řazena mezi nejúčinnější relaxační a komunikační terapeutické metody. Podle psychoterapeutky Mariny Stejskalové hraje při využití této metody důležitou roli práce s hlasem. Terapeut může správným použitím hlasu pomoci a čtenář naopak svým projevem mnohé prozrazuje. Způsob řeči slouží jako určitý diagnostický prvek, ze kterého můžeme vyčíst povahové rysy člověka i emoce. Lidé agresivní a egocentričtí mívají naléhavý a aktivní způsob komunikace, naproti tomu lidé nejistí a stažení do sebe mluví slabým hlasem, dodává autorka.²⁴

K metodě receptivní biblioterapie se vyjadřuje i Pilarčíková – Hýblová. Podle jejích slov umožňuje čtenáři získat nadhled nad problémem, který sám řeší, otevírá se mu možnost ztotožnění se s postavou v knize. Prožije zkušenost s hrdinou v textu, což může vést k pochopení osobního prožívání. Tento stav přinese úlevu a čtenář je schopný analyzovat i vlastní situaci, hledat řešení svého problému. Na konci procesu je důležitá diskuze, kdy čtenář své objevené pocity sdílí s ostatními a posouvá na objektivní rovinu.²⁵

Práce s textem formou receptivní biblioterapie má podle Bubeníčkové svá pravidla. Pro všechny typy činností ovšem platí, že pokud aktivita probíhá ve skupině, následuje po přečtení diskuze. Čtenáři sdělují své pocity a myšlenky, které v nich text vyvolal. Na debatu dohlíží vedoucí, který také může klást otázky. Bubeníčková ve své publikaci o biblioterapii rozlišuje následující druhy čtení:

a) Každý čtenář si čte potichu pro sebe text, který je shodný pro všechny ve skupině, následuje interpretace. Nabízí se i možnost použít vlastní text z domácí četby, který si žák přečte předem. Ve skupině se přečtou jen části, vzápětí se o nich diskutuje.

²³ Bubeníčková, 2017, s. 28-29

²⁴ Stejskalová, 2012, s. 138-139

²⁵ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 21

- b) Čtenář si pro sebe volí text z nabídnutého seznamu, text zároveň splňuje kritéria vhodné délky a obsahu, měl by se týkat problému, který příjemce aktuálně řeší. Čte se potichu ve skupině a následně probíhá sdělování pocitů z četby a zdůvodnění volby textu.
- c) Čtenář je při výběru textu ovlivněn dojmem z vizuální stránky přebalu knihy nebo obrázků uvnitř. V tomto případě se musí jednat o text s biblioterapeutickou dispozicí. Následná rozprava ve skupině se po přečtení úryvku dotkne i očekávání, která si pohledem na knihu recipient vytvořil.
- d) Další z možností práce s textem nabízí čtenáři zvolit úryvek, který ho nejvíce oslovil. Uvede důvody a po přečtení následuje interpretace.
- e) Při práci ve skupině lze použít texty většího rozsahu, které se čtou společně na pokračování. Lépe se pracuje s texty, které mají seriálovou kompozici, především při činnosti s mladší věkovou kategorií.
- f) Při předčítání textu čte hlasitě jeden ze skupiny, případně vedoucí aktivity, ostatní poslouchají nebo sledují text. Po přečtení určité části textu se mohou členové skupiny vystřídat.²⁶

1.3.2 Expresivní biblioterapie

Expresivní biblioterapie představuje způsob práce s textem, kdy čtenář není v roli pasivního příjemce, ale sám se podílí na vytváření textu. Dle Bubeníčkové rozlišujeme dva způsoby, jakými recipient pracuje:

- a) Dokončení textu do uceleného tvaru: čtenář dostane k dispozici část úryvku původního autora, na který navazuje a doplňuje písmena do slov, slova do vět, dotváří věty nebo celé příběhy s otevřeným koncem. Dokončování textu může čtenář provádět samostatně nebo ve skupinách, což pomáhá rozvíjet vzájemnou komunikaci a spolupráci. Úryvek by měl disponovat biblioterapeutickým obsahem.

²⁶ Bubeníčková, 2017, s. 29-30

b) Vlastní tvorba: čtenář vytváří literární útvar, prózu nebo báseň, na zadané téma nebo dle vlastního výběru. Lze pracovat samostatně i ve skupinách.²⁷ Pilarčíková – Hýblová zmiňuje, že vedoucí aktivity může sdělit požadavky např. na určité slovo nebo písmeno, které se v textu musí objevit. Pokud má čtenář možnost určit si sám, čeho se bude tvorba týkat, může jeho text ovlivnit aktuální nálada a rozpoložení.

V expresivní biblioterapii není podle Pilarčíkové – Hýblové důležité, aby vytvořený text dosahoval vysokých uměleckých kvalit. Posláním tohoto způsobu práce s literárním textem je kontaktování vnitřního světa jedince, který svůj citový stav převede do konkrétní činnosti. Podstatné je, aby čtenář zaznamenal svoje pocity a naučil se je vyjadřovat, dodává autorka.²⁸

1.4 Formy biblioterapie

Biblioterapii lze realizovat v několika formách, jedná se o způsob organizace osob, se kterými se pracuje. Podle počtu zainteresovaných rozlišujeme dle Bubeníčkové biblioterapii individuální, skupinovou, hromadnou a autobiblioterapii. Zvolení dané formy záleží na povaze problému, který čtenář řeší. Zároveň je nutné přihlížet ke schopnosti recipienta otevřeně o problému hovořit, není možné danou osobu nutit ke svěřeni se skupině, pokud si to nepřeje. Terapeut musí přihlížet k přání svého svěřence.²⁹ Jeho úkolem je také zhodnotit, jaký cíl má biblioterapeutické sezení splnit, v tomto ohledu zvolit vhodnou formu. Dalším ovlivňujícím faktorem je podle autorky prostředí, kde se setkání realizuje.³⁰

1.4.1 Individuální forma

Individuální biblioterapie se zaměřuje na jednotlivce. Bubeníčková uvádí, že se používá v případech, kdy jedinec odmítá řešit problém ve skupině, mohlo by tudíž při diskuzi docházet ke konfliktům a nepochopení ze strany ostatních. Pokud se problém týká choulostivého tématu, též se jeví jako lepší způsob individuální forma. Nedobrovolné začlenění do skupiny a nátlak vede k uzavření, ztrátě důvěry a neochotě komunikovat, upozorňuje autorka. Výhodou práce ve skupině je zpětná vazba od ostatních, kteří mohou vyjádřit svoje postřehy z podobné situace a vlastní zkušenosti s daným problémem. Tuto funkci v individuální biblioterapii zastává terapeut.

²⁷ Bubeníčková, 2017, s. 52-53

²⁸ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 22

²⁹ Bubeníčková, 2017, s. 63

³⁰ Bubeníčková, 2017, s. 66

V individuální biblioterapii se pracuje se čtenářským deníkem, který ovšem nemá školní charakter. Podle Bubeníčkové si jedinec zapisuje své dojmy, pocity, otázky a postřehy k přečtenému či slyšenému textu. Součástí deníku může být jeho vlastní literární tvorba, básně nebo próza. Pokud čtenáře zaujme určitá pasáž, měl by si zaznamenat přesnou citaci a zdůvodnit volbu. Na setkání čtenář s biblioterapeutem diskutuje o svých záznamech, pocitech a přečteném textu.³¹ K roli biblioterapeuta se vyjadřuje odbornice na bibliopedagogiku, bibliopsychologii a české knihovnictví Lidmila Vášová. Terapeut by měl sledovat chování čtenáře, vytvářet si poznámky o rozhovorech nad četbou, zaznamenat pocity či reakce recipienta. Při pečlivé realizaci je podle Vášové tato metoda náročná, ale účinná.³²

1.4.2 Skupinová forma

Práce se skupinou tvořící 2 a více účastníků je dle Bubeníčkové v biblioterapeutické praxi nejvíce využívanou metodou.³³ Velikost skupiny hraje svou roli. Vášová, pojednávající o biblioterapii spíše v kontextu knihovnické praxe, uvádí vhodný počet 8-10 čtenářů.³⁴ Podle speciálního pedagoga Pavla Svobody tvoří malou sociální skupinu při realizaci skupinové biblioterapie 15-25 osob.³⁵ Tato metoda přináší mnohé výhody, čtenáři mohou mezi sebou sdílet své zkušenosti a pocity. Vzájemnou podporou a prostředím naplněným pochopením můžou podle Pilarčíkové – Hýblové uzavřenější osoby překonat bariéru a sdílet své emoce. Zásadní je, aby se každý člen skupiny cítil v kolektivu dobře.

Důležitou součástí skupinové biblioterapie představuje podle Pilarčíkové – Hýblové diskuze, při které jedinci sdělují, jaké pocity v nich vyvolal přečtený text, co si poznamenali a o čem v souvislosti s přečteným úryvkem přemýšlí. Diskuze pomáhá v rozvoji sebevyjádření, nalezení východiska a poskytuje zpětnou vazbu a pocit spoluúčasti, dodává autorka.³⁶ Terapeut má za úkol pozorně sledovat reakce účastníků setkání, protože z jejich jednání může vyčíst jejich povahové rysy nebo nalézt vhodné řešení problému, doplňuje Bubeníčková. Analýza chování literární postavy představuje jednu možnost práce ve skupině. Čtenáři si mohou také jednu z postav vybrat a ztvárnit

³¹ Bubeníčková, 2017, s. 64

³² Vášová, 1995, str. 63

³³ Bubeníčková, 2017, s. 64

³⁴ Vášová, 1995, str. 63

³⁵ Svoboda, 2013, s. 10

³⁶ Pilarčíková – Hýblová, 1997, s. 24-25

dramaticky. Autorka upozorňuje, že nesmí chybět zdůvodnění volby. Skupinová biblioterapie je vhodnou metodou do školní praxe. Lze ji využít v hodinách literární výchovy nebo v dílnách čtení.³⁷

1.4.3 Hromadná forma

Tato forma biblioterapie je nejméně používaná, podle Bubeníčkové se často kombinuje s biblioterapií skupinovou nebo individuální. Probíhá formou přednášek nebo předčítání za pomoci dostupné techniky, např. rozhlasem nebo sledováním na internetu. Recipient není v kontaktu s ostatními členy skupiny, nemůže s nimi navázat vztah, dostat zpětnou vazbu. Zároveň zde chybí přímá reakce terapeuta, dodává autorka.³⁸

1.4.4 Autobiiblioterapie

Biblioterapii může realizovat i čtenář svépomocí bez zásahu další osoby či spolupráce skupiny. Tuto formu nazýváme autobiiblioterapie. Podle Svobody si v takovém případě jedinec sám vybere a čte knihu, která ho obohacuje, uklidňuje, dodává mu energii a povzbuzuje k pozitivní aktivitě.³⁹

1.5 Čtenářské etapy ve vztahu k biblioterapii

Při použití metody biblioterapie musí vedoucí setkání zohlednit věk jedince a vybrat vhodnou literaturu vzhledem k jeho čtenářským schopnostem. Pro práci s textem je zároveň podstatná znalost fází osvojování knihy, upozorňuje Bubeníčková.⁴⁰

Ve vývoji dětského čtenářství rozlišujeme podle teoretika a kritika dětské literatury Jaroslava Tomanu několik etap, které souvisí s vývojem dětské psychiky. Čtenářská vyspělost ovšem nemusí korespondovat s biologickým věkem a často bývá individuální. Podle autora se liší ve zvládnutí techniky čtení a stupněm jazykové a literární kompetence dítěte, kterou ovlivňuje rodinné prostředí i kvalita výuky ve škole.⁴¹ Toman vymezuje následující etapy dětského čtenářství:

³⁷ Bubeníčková, 2017, s. 65

³⁸ Bubeníčková, 2017, s. 65

³⁹ Svoboda, 2013, s. 10

⁴⁰ Bubeníčková, 2017, s. 69-70

⁴¹ Toman, 1992, s. 51

Tabulka 1: Etapizace dětského čtenářství⁴²

<i>Předčtenářská etapa:</i>	<i>předškolní věk</i>	<i>mladší (do 3 let)</i> <i>starší (3 – 6 let)</i>
	<i>mladší školní věk (prepubescence)</i>	<i>1. fáze (6 - 8 let)</i> <i>2. fáze (9 - 10 let)</i>
<i>Čtenářská etapa:</i>	<i>starší školní věk (pubescence)</i>	<i>1. fáze (11 - 12 let)</i> <i>2. fáze (13 - 15 let)</i>

Podle Otakara Chaloupky v literárním textu nalezneme různé podněty, které každý čtenář pod vlivem mnoha faktorů vnímá rozdílně. Roli hraje osobní prožívání čtenáře, jeho životní situace i sociální podmínky. V širším smyslu jeho akceptaci a interpretaci knihy ovlivňuje věkové období, přístup k okolnímu světu či postoj k novým podnětům všeobecně. V této souvislosti uvádí Chaloupka zabývající se dětským čtenářstvím tři základní fáze osvojování knihy: „*vstupní vnímání textu (percepce), zamýšlení nad textem a jeho citové prožívání (kontemplaci) i následné vybavování čtenářských dojmů, pocitů a zážitků (perseveraci)*“.⁴³ Zmíněné fáze se podle Bubeníčkové shodují s postupem práce s textem s biblioterapeutickou dispozicí.⁴⁴

1.5.1 Předčtenářská etapa

Jedná se o období ve věku 3-6 let, též nazývané jako předškolní léta, kdy je dítě obzvláště citlivé. Pedagožka a autorka publikace o dětském čtenářství Kateřina Homolová uvádí, že v této fázi dětský čtenář ještě nečte, ale přijímá literární obsah poslechem a vizuálně, pracuje silně s představivostí. Literatura by měla uspokojovat jeho otázky proč a jak. Obsah knihy pro dítě začíná fungovat jako příklad.⁴⁵

Podle Homolové v předčtenářské etapě z hlediska žánru dominují lidová a autorská říkadla, literární adaptace lidových pohádek, autorské pohádky a jednoduché příběhy ze života dětí.

⁴² Toman, 1992, s. 51

⁴³ Chaloupka, 1982, s. 37

⁴⁴ Bubeníčková, 2017, s. 70

⁴⁵ Homolová, 2009, s. 15-17

Co se týče typologie knihy, v počátcích dětského čtenářství převládá dle Homolové práce s publikacemi, které obsahují výtvarnou složku bez textu, např. leporela, hračky - knížky, obrázkové knížky. Dále se setkáme s publikacemi, které rozvíjejí estetické cítění a tvořivost, např. omalovánky, vystřihovánky. Další typ tvoří knížky, ve kterých se vedle výtvarné složky dostává do popředí text jako doprovod k obrázkům, např. příběhová leporela a příběhy se zvířecím hrdinou. Nalezneme i knížky specifických žánrů, v nichž je výtvarná a textová složka vyvážená, např. knížky veršů, pohádky.⁴⁶ Bubeníčková dodává, že pevnou pozici zaujímá i uměleckonaučná literatura, která přispívá k rozvoji kritického myšlení, např. encyklopedie nebo knihy s příběhem, díky němuž dítě poznává svět.⁴⁷

V předčtenářské etapě se pro práci s dítětem podle Bubeníčkové jeví jako vhodná biblioterapeutická témata knihy s motivem strachu, úzkosti, dalšími emocemi jako hněv, radost, osamocení, žárlivost, smutek. Je možné se zabývat překonáváním a řešením problémů. Ze vztahové oblasti se podle autorky nabízí práce s tématem přijetí v kolektivu a kamarádství, rodinných vazeb a vztahů nebo smrti blízké osoby.⁴⁸

1.5.2 Čtenářská etapa – mladší školní věk

V tzv. období prepubescence dle Tomana dítě začíná školní docházku a získává své první čtenářské zážitky a zkušenosti, do té doby byl kontakt s knihou primárně poslechovou záležitostí. Tato fáze je zároveň nejvhodnější a rozhodující k vytvoření návyku čtení. Vztah k literatuře bývá vstřícný, nechá se poměrně snadno ovlivnit a dítě je otevřeno novým podnětům. Toto období nazýváme též „zlatým věkem“ dětského čtenářství, zmiňuje autor. Velký podíl na čtenářské výchově mají rodiče, sedmi a osmileté čtenáře výrazně ovlivňují starší sourozenci. Kolem devíti let se začínají děti při výběru knih osamostatňovat.⁴⁹

Z žánrového hlediska dominují podle Bubeníčkové v první fázi básničky, příběhy ze života dětí a především pohádka, autorská a lidová, která by čtenářům měla být předkládána v původní formě. Kolem devátého roku dítěte přichází tzv. apoetické období, kdy dítě ztrácí zájem o pohádku, kterou nahrazuje fantasy literatura a detektivky, zmiňuje autorka publikace o biblioterapii. V druhé fázi se dostává do

⁴⁶ Homolová, 2009, s. 19

⁴⁷ Bubeníčková, 2017, s. 74

⁴⁸ Bubeníčková, 2017, s. 74

⁴⁹ Toman, 1999, s. 7-9

popředí próza s přírodní, historickou a vlastivědnou tematikou. Též je zájem o encyklopedie. Dívky dávají přednost literatuře s dívčí hrdinkou.⁵⁰

V období mladšího školního věku je podle Bubeníčkové vhodné se čtenáři pracovat s biblioterapeutickými tématy, které se týkají emocí, např. viny, zrady, odvahy, lásky, studu, empatie, respektu. Z oblasti vztahů se nabízí problematika přijetí v kolektivu, kamarádství, rodinné vazby a vztahy nebo smrt blízké osoby. Je možné se zabývat šikanou, autismem, pracovat s knihou, kde hrdina má poruchy učení, trpí ADHD či ADD, dodává autorka.⁵¹

1.5.3 Čtenářská etapa – starší školní věk

V období pubescence, která nastává u dítěte přibližně na druhém stupni základní školy, dochází podle Tomana u jedince k prudkému rozvoji poznávacích a rozumových aktivit, utváření osobnosti a vyhranění zájmů. Autor zmiňuje, že je tento věk plný rozporů mezi dětstvím a dospělostí, jedinec hledá sám sebe, bojuje s komplexy a nejistotou. Na druhou stranu pociťuje potřebu kamarádství, přátelství a porozumění. Pubescenti jsou kritičtější ke svému okolí, především k dospělým, oporu nachází ve svých vzorech. Tyto předpoklady jsou příznivé pro formování kladného vztahu k četbě. V tomto období se podle slov Tomana, odborníka na dětské čtenářství, „*rozhoduje o perspektivách mladého čtenáře, o jeho celoživotní čtenářské kulturnosti, retardaci nebo dokonce nečtenářství*“.⁵² Bubeníčková upozorňuje, že zde mohou sehrát významnou roli učitelé literární výchovy, nabídnout žákům vhodné a především atraktivní tituly a namotivovat je k četbě. V období staršího školního věku se zvětšují rozdíly mezi chlapci a dívkami, což se postupně projevuje i při výběru četby. I tuto skutečnost by učitel měl brát v potaz.

Bubeníčková zmiňuje, že jedinec touží po ztotožnění se s hlavním hrdinou knihy. Dívky preferují literaturu s dívčí hrdinkou, mají ale zájem i o dobrodružnou literaturu, kde je chlapec hlavním hrdinou. V menší míře se především u dívek objevuje literatura faktu, např. životopisy slavných osobností, básničky či pohádky. U chlapců dominuje dobrodružná literatura s výhradně mužským hrdinou. Žánry převažující v chlapecké

⁵⁰ Bubeníčková, 2017, s. 76-77

⁵¹ Bubeníčková, 2017, s. 77

⁵² Toman, 1999, s. 7-8

četbě jsou fantasy, detektivka a sci-fi. Nevyhýbají se ani komiksu a uměleckonaučné literatuře.⁵³

V období staršího školního věku se jako vhodná biblioterapeutická témata pro práci se čtenáři podle Bubeníčkové nabízí problematika závislostí - vztahových či drogových - ADHD, ADD, autismu, různých handicapů a nemocí. Z oblasti vztahů lze použít knihy s motivem navazování přátelství, prvních lásek, rodinných vztahů, rozvodu, nefungující rodiny. Je možné se zabývat šikanou a tématy souvisejícími s dospíváním, sebepoznáním a seberozvojem.⁵⁴

1.5.4 Čtenářská etapa – adolescenti a dospělí

Tato etapa nebývá podle Bubeníčkové řazena do dětského čtenářství, i když ve věku adolescentů jedinci ukončují základní školní docházku. Mezi čtenářským dospíváním a čtenářskou dospělostí nelze určit přesnou hranici, jedinci se liší čtenářskou kompetencí, zmiňuje autorka. V této fázi by už každý čtenář měl znát své čtenářské preference. U adolescentů četba často souvisí s maturitní zkouškou, dospělí volí často podle své profese nebo čtou pro relaxaci.⁵⁵

V období adolescence někteří jedinci číst přestávají, někteří se naopak stávají vášnivými čtenáři. Dominující žánr je podle Bubeníčkové těžké jednoznačně určit, souvisí většinou s druhem studia a profesí, zvyšuje se tedy zájem o naučnou literaturu. Z období staršího školního věku čtenáři pokračují v četbě fantasy, sci-fi, dívky pak často zůstávají u ženské literatury. Pokud dospělí v minulosti přestali číst, ve velké části případů se k četbě vracejí s narozením vlastních dětí, kdy je druh literatury omezen věkem a čtenářskými potřebami dítěte, dodává autorka.⁵⁶

Pro adolescenty a dospělé se jako vhodná biblioterapeutická témata jeví podle Bubeníčkové problematika závislostí, psychických poruch, domácího násilí, ADHD, ADD, autismu, handicapu, nemoci, stáří a smrti. Je možné pracovat knihami s motivem sebepoznání, seberozvoje, dospívání, zamilovanosti nebo rodinnými vztahy.⁵⁷

⁵³ Bubeníčková, 2017, s. 79-80

⁵⁴ Bubeníčková, 2017, s. 80

⁵⁵ Bubeníčková, 2017, s. 82

⁵⁶ Bubeníčková, 2017, s. 82

⁵⁷ Bubeníčková, 2017, s. 83

1.6 Biblioterapie ve škole

Biblioterapie je uplatňována v různých oblastech. Podle Ondřejové své místo zaujímá v klinickém prostředí, „realizaci je přítomen profesionálně vyškolený poradce, terapeut a do oblasti jeho zájmu spadají emocionální problémy a problémy chování jedince“.⁵⁸

Biblioterapie se podle Bubeníčkové provozuje také v knihovnické praxi a ve školním prostředí. Realizace metody probíhá především v předmětech, kde je obvyklá práce s literárním textem, nejčastěji tedy v hodinách literární výchovy.⁵⁹

V době, kdy jsou do škol integrováni žáci s různými handicap, se stává tato metoda aktuálním tématem a častěji vyhledávanou možností práce s dětmi, upozorňuje Bubeníčková ve své publikaci o biblioterapii. Podle autorky může pomoci v situaci, kdy do kolektivu přichází dítě z jiných kultur a společenských podmínek, dítě s autismem, hyperaktivitou nebo poruchami učení. Práce s biblioterapeutickým textem může podpořit spolupráci a zlepšení vztahů v kolektivu či rozvíjet osobnost žáků v pubescentním a adolescentním období.⁶⁰

Literární text s biblioterapeutickou dispozicí mohou ve školním prostředí využívat pedagogičtí pracovníci v družině, školním klubu, čtenářských dílnách. Velmi vhodnou příležitostí se jeví hodina literární výchovy, ve které je podle Bubeníčkové hlavním cílem učitele prohloubit u svých žáků rozvoj čtenářských dovedností, porozumění čtenému textu, vyvození obsahových souvislostí. Práce s textem s biblioterapeutickou dispozicí může i v hodině literární výchovy obsahovat přidanou hodnotu - pomoci v krizové situaci jedince i celého kolektivu či působit jako prevence.⁶¹ Ondřejová uvádí, že „biblioterapii nelze v žádném případě považovat za všelék a ani nemůže pomoci dětem s každou situací, kterou vnímají jako problémovou“.⁶²

Učitel by měl být schopný vybrat pro své žáky vhodný text, pokud zná jejich čtenářské schopnosti a žánrové preference. Zároveň by se měl orientovat v aktuální nabídce literatury pro děti a mládež. V této problematice mohou učitelům pomoci pracovníci knihoven. Při práci s textem s biblioterapeutickou dispozicí v hodině literární výchovy je důležitou součástí zvolená metoda práce. Učiteli se nabízí více možností. Podle

⁵⁸ Ondřejová, 2012, s. 49

⁵⁹ Bubeníčková, 2017, s. 87

⁶⁰ Bubeníčková, 2017, s. 88

⁶¹ Bubeníčková, 2017, s. 87-89

⁶² Ondřejová, 2012, s. 51

Bubeníčkové lze k interpretaci textu využít metody, které jsou přímo řazeny mezi biblioterapeutické strategie, např. práce s příběhem, produkce textu. Zároveň je podle slov autorky možné použít metody kritického myšlení, se kterými učitel pracuje v ostatních hodinách literární výchovy při interpretaci uměleckých i naučných textů neobsahujících biblioterapeutickou dispozici.⁶³ Tyto metody zmiňuje v metodice o rozvoji čtenářství Miloš Šlapal a kolektiv. Jedná se například o čtení s otázkami, čtení s předvídáním, řízené čtení, tabulka tvrzení ano/ne, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, myšlenková mapa.⁶⁴

Z uvedených metod jsou některé využity v kapitole Didaktické ukázky, níže proto uvádíme jejich obsahové zpracování:

a) **Práce s příběhem** – tato biblioterapeutická metoda využívá podle Bubeníčkové hlasitého předčítání. Učitel zastává roli předčítače, klade hlasem důraz na určité pasáže, slova, pracuje s rytmem a intonací. Žáci poslouchají a soustředí se na obsah textu i přednes učitele. Po skončení četby probíhá řízená diskuze, při které žáci v odpovědích na otázky kladené učitelem hledají vhodné řešení krizové situace. Prezentují své postoje k jednání literárních postav v konkrétních situacích, případně připojují vlastní životní zkušenosti.

b) **Produkce textu** – jedná se o biblioterapeutickou strategii, kterou podle Bubeníčkové realizují žáci tvůrčí činností, kdy se hlavním cílem stává zklidnění, zábava a duševní očista. Nabízí se několik možností: žáci píšou text na zadané téma nebo dokončují text jiného autora, zapisují si myšlenky a pocity z četby do deníku, mohou vytvořit svůj životopis, použít verše či propojit text s ilustrací.⁶⁵

⁶³ Bubeníčková, 2017, s. 87-91

⁶⁴ Šlapal, 2012, s. 15-22

⁶⁵ Bubeníčková, 2017, s. 91

c) **Čtení s předvídáním** – metoda kritického myšlení využívá podle Šlapala tichého čtení, kdy žáci dostávají společný text po částech. Před čtením každé části textu nejprve samostatně předvídají pokračování textu, následně své nápady diskutují se spolužáky ve dvojici, ve skupině či v celé třídě. Pokračují ve čtení další části textu, zvažují, do jaké míry je jejich odhady naplnily a pokračují v dalším předvídání. Využitím této metody se žáci učí v textu odlišit podstatné a nepodstatné informace, hledat důkazy pro svá tvrzení, formulovat myšlenky, vyjádřit vhodné řešení situace a porovnat je se svou zkušeností. Lze využít variantu této metody, která pomáhá žákům přehledněji zaznamenat své odpovědi. Jedná se o tabulku předpovědí, kterou žáci vyplňují samostatně, na otázky odpovídají v celých větách a následně své odpovědi sdílí s celou třídou.⁶⁶

Tabulka 2: Tabulka předpovědí 1⁶⁷

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu doposud stalo?
Předvídání před čtením			
První část textu			
Atd.			

d) **Podvojný deník** – při realizaci této metody kritického myšlení si žáci podle Šlapala zapisují na papír rozdělený do dvou sloupců citáty a komentáře. Citátem rozumíme pasáž textu, která žáky zaujme a provokuje ke komentáři, doslovně ji opíše a poznamenají si stránku, případně číslo řádku. V komentáři celými větami na citát reagují a zdůvodňují, proč si jej vybrali, např. co je při čtení napadlo, jaká souvislost s jejich životem či jiným textem se jim vybavila, s čím nesouhlasí, jaké v nich citát vyvolává otázky. Práce v hodině může pokračovat diskuzí nad podvojným deníkem ve dvojicích či v třídním kolektivu. Není vyloučeno, aby se učitel doptal žáků na upřesnění komentáře, tak aby ostatní porozuměli, nesmí ovšem informaci věcně opravovat. Variantou této metody je tzv. trojitý deník, ve kterém třetí sloupec tvoří reakce spolužáka na daný komentář. Žáci se využitím metody podvojného deníku učí hledat v textu místa, která v nich vyvolávají potřebu čtenářské odezvy, následně na ně reagovat. Zároveň se žáci učí diskuzi (ústní či písemné) nad příspěvky ostatních.⁶⁸

⁶⁶ Šlapal, 2012, s. 16-17

⁶⁷ Šlapal, 2012, s. 16

⁶⁸ Šlapal, 2012, s. 21-22

Tabulka 3: Podvojný deník 1⁶⁹

cítát	komentář

e) **Myšlenková mapa** – při využití této metody kritického myšlení podle Šlapala žáci strukturují určité téma do sítě uzlovitých bodů. Do středu papíru napíší téma myšlenkové mapy, následně další témata, poznámky, výroky a myšlenky týkající se hlavního tématu zapisují tak, aby byly znázorněny vztahy - podřazenost a nadřazenost, závislost a provázanost. Vznikají další větve, které je možné opět dělit. Pro lepší názornost se nabízí použití různých značek, šipek, barev a rozdílných velikostí písma. Po vytvoření myšlenkové mapy může následovat individuální či skupinová prezentace, hledání společných závěrů, myšlenková mapa může sloužit jako výchozí materiál pro psaní vlastního textu. Realizování této metody se žáci učí nalézt určité složky tématu, třídít je a porovnat, hledat souvislosti, pojmenovávat kategorie, strukturovat informace a graficky je zaznamenat.⁷⁰

⁶⁹ Šlapal, 2012, s. 21

⁷⁰ Šlapal, 2012, s. 23-24

2 Biblioterapeutická témata

Každá kniha s biblioterapeutickou dispozicí obsahuje určité biblioterapeutické téma, které se dotýká postav v textu. Vhodnost témat se různí vzhledem k věku čtenáře. Výběr knihy s vhodnou problematikou zůstává převážně v kompetenci osoby, která řídí práci s textem.

Mezi biblioterapeutická témata, se kterými mohou pracovat učitelé na druhém stupni základní školy, podle Bubeníčkové patří:

- a) navazování přátelství
- b) závislosti - vztahové či drogové
- c) ADHD, ADD, autismus
- d) sebepoznání, sebezvoje, dospívání, první lásky
- e) šikana
- f) rodinné vztahy - konkrétně například rozvod rodičů, nefungující rodina
- g) handicap, nemoc.⁷¹

Ve zbytku kapitoly se práce věnuje problematice nefunkčních rodinných vztahů se zaměřením na rozvod rodičů. Dle zkušenosti ze souvislé pedagogické praxe na druhém stupni základní školy učitelé tento jev vnímají jako velký problém, který je počátkem dalších potíží u konkrétních jedinců i v třídním kolektivu.

2.1 Rozvod rodičů

Jednu z definic rodiny zmiňuje dětská a rodinná psycholožka Ilona Špaňhelová. Udává, že rodina představuje biopsychosociální skupinu vznikající ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi kterými nejsou pokrevní pouta, a z jejich dětí.⁷² Podle dětské psycholožky Jiřiny Prekopové bezvýhradná láska mezi otcem a matkou dítěte otevírá brány pro osobní svobodu dítěte i dospělého. Představuje jakousi usměrňovací sílu v životním stylu rodiny, která se spolu s výchovou dětí ocitá ve velké krizi. Dodává, že snaha

⁷¹ Bubeníčková, 2017, s. 83

⁷² Špaňhelová, 2010, s. 11

nalézt pochopení, může konflikty a krize prožité v rodině proměnit do lásky, která bývá znovu nalezena mezi manželi, partnery, mezi rodiči a dětmi.⁷³

Do života rodiny každý člen přináší pozitiva, která zmiňuje Špaňhelová v publikaci přibližující rozvod rodičů z pohledu dítěte. Matka může dle slov autorky dát dítěti zažít pocit přijetí, lásky, jistoty, učí ho komunikaci, je dítěti příkladem a předává mu model ženské role, který si odnáší do svého života. Otec s dítětem většinou neprožije tolik chvil jako matka, proto je velmi důležité, aby dítěti věnoval svůj čas. Z otce si dítě bere příklad, může ho naučit rozhodnosti, potřebuje cítit lásku, ochranu a podporu, se svým otcem komunikovat. Otec je v jistém pohledu vzorem, podle kterého si bude dívka vybírat svého partnera. Chlapec bude jeho chování v dospělosti do určité míry přejímat. Dítě do rodiny přináší radost, nové postřehy, podněcuje osobní růst rodičů a učí je odpovědnosti, kterou svému dítěti předávají zpět. Dítě mezi rodiče vnáší pocit blízkosti a naplnění.⁷⁴

Výše byly uvedeny vlastnosti a pocity, které si členové rodiny mohou navzájem předávat, pokud jejich soužití funguje. Špaňhelová upozorňuje, že mohou nastat situace, kdy se partneři neshodnou, vzdálí se od sebe, nenachází společnou řeč, jsou na sebe alergičtí, hádají se a zraňují. V takovém případě manželství často končí rozvodem.⁷⁵ Odloučení partnerů nese vždy bolestivé důsledky, obzvláště když spolu vychovávají děti a rozvod se týká i jich, dodává Isabelle Gravillon, autorka knih poskytující rady rodičům při výchově dětí.⁷⁶ Dětská klinická psycholožka Gražina Kokešová Kleinová zdůraňuje, jak je důležité, aby dítě bylo přesvědčeno, že ono „nemůže za rozvod rodičů! Ať je jakékoliv, ať sebevíce zlobí nebo dělá rodičům starosti. Zodpovědnost za svůj partnerský vztah nesou jen a jen rodiče. Každé dítě má v sobě sílu zvládnout rozpad rodiny a žít šťastný život.“⁷⁷

2.2 Statistika rozvodů v ČR

V následující podkapitole jsou uvedeny některé statické údaje týkající se rozvodu manželství, text si klade za cíl upozornit na fakt, že se tento problém promítá do poměrně velké části naší společnosti.

⁷³ Špaňhelová, 2010, s. 13-15

⁷⁴ Špaňhelová, 2010, s. 17-26

⁷⁵ Špaňhelová, 2010, s. 29-30

⁷⁶ Berger, Gravillon, 2011, s. 15

⁷⁷ Berger, Gravillon, 2011, s. 11

Pohled statistiky v oblasti rozvodů nabízí poradenský psycholog Tomáš Novák ve své publikaci přibližující péči o dítě po rozvodu rodičů. Udává, že v roce 1930 bylo v bývalém Československu povoleno 5609 rozvodů, podobný počet manželství bývá v České republice rozveden v průběhu pouhých dvou měsíců. V roce 1950 došlo k 13 122 rozvodům, roku 1970 jich bylo 24 936, po sametové revoluci v roce 1990 byl rozveden rekordní počet manželství, tedy 41 641. Zmíněné údaje zahrnují i slovenskou část.

V devadesátých letech po vzniku České republiky počet rozvedených manželství kolísal kolem 30 000 ročně.⁷⁸ Špaňhelová uvádí statistiky z roku 2008. Bylo schváleno 31 300 návrhů o rozvod, což se dotklo 27 034 dětí žijících v těchto manželstvích. O 65% rozvodů požádaly ženy, o první rozvod u obou manželů se jednalo v 72 %. Partneři spolu žili v manželském svazku průměrně 12,3 let. Častým důvodem byla udávána nevěra, ze strany mužů v 1442 případech, ze strany žen v 921 situacích.⁷⁹

Nejaktuálnější údaje Českého statistického úřadu z roku 2017 udávají počet 25 755 rozvedených manželství, z toho 15 196 rozvodů se týkalo i dětí.⁸⁰ Co se týče míry rozvodovosti, po přelomu tisíciletí kolísá na úrovni 44 – 50 %. Nejvíce manželství skončí v době 2 – 5 let od svatby.⁸¹

Jako hlavní dlouhodobé důvody, které ovlivnily rozpad manželství v posledních desetiletích, podle Nováka partneři udávají na prvním místě rozdílnost názorů na trávení volného času, dále nedostatek společných zájmů, rozkol v názorech na práva a povinnosti v domácnosti, mimomanželský vztah partnera, také rozpory ve finančním hospodaření, nespokojenost v intimním soužití, hrubé jednání partnera či rozdílné názory na výchovu dětí. Většina uvedených důvodů se samozřejmě promítá do života celé rodiny, tedy i dětí, které situaci prožívají silněji, než si mnohdy rodiče uvědomují, dodává autor.⁸²

⁷⁸ Novák, 2012, s. 13

⁷⁹ Špaňhelová, 2010, s. 131

⁸⁰ Český statistický úřad. Veřejná databáze [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-parametry&pvo=DEMD130062-5-1&sp=A&pvoc=&katalog=30845&z=T>

⁸¹ Český statistický úřad. Obrat v rozvodech [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/0b00225862>

⁸² Novák, 2012, s. 14-15

2.3 Dítě a rozvod rodičů

Dítě na spory svých rodičů může reagovat různě. Podle Špaňhelové se jeho chování odvíjí od věku, temperamentu, vlastností, také od schopnosti stavět se překážkám, což ho učili především rodiče. Mnohdy na sebe chce jedinec upozornit. Touží ukázat, že něco není v pořádku a volá o pomoc.⁸³ Jeho prožívání začnou přepadávat nové pocity. Podle dětského psychologa a psychiatra Maurice Bergera si dítě často myslí, že rozvod rodičů je jeho vina. Přejímá nevědomě odpovědnost za situaci, kterou si neumí vysvětlit. Berger zmiňuje, že dítě „*uvažuje tak, jako by bylo původcem události, než aby mělo pocit, že nemůže nijak ovlivnit svůj osud, to by ho uvrhlo do tísnivé bezmoci*“. Je přesvědčeno, že pokud může za rozvod rodičů, správným chováním vše urovná. Tyto pocity viny bohužel jedince mohou pronásledovat až do dospělosti. Je velmi důležité dítěti opakovat, že za situaci nemůže a problém je především mezi dospělými, zmiňuje psycholog.⁸⁴

Dalším velmi častým projevem dětí, které prožívají rozvod svých rodičů, je podle Bergera strach. Prostředí, které dítěti poskytovalo určitý pocit jistoty a bezpečí, se otřásá ve svých základech, vzniká atmosféra napětí a obav. Některé děti se musí přestěhovat, opustit místa, kde žila celá rodina společně. Často se změnou bydlení přichází i nová škola, dítě ztrácí kamarády. Všechny tyto faktory mohou nahánět úzkost. Autor dodává, že velmi zásadní je způsob, jakým se dítěti situace sděluje. Rodiče by se měli snažit nešířit paniku, nezlobit se na dítě a ujistit ho, že bude zase lépe.⁸⁵

V devadesátých letech minulého století byla sestavena tabulka, znázorňující míru stresu různých životních událostí, které prožívají děti na základní škole. Rozvod rodičů zde zaujímá hned druhé místo, zmiňuje Novák. Každé situaci je přiřazen určitý počet bodů. Pokud dítě zažije během roku 150-300 „stresových“ bodů, je možné u dítěte očekávat přechodné poruchy, více než 300 „stresových“ bodů ročně přináší velmi pravděpodobně intenzivní poruchy. Pro ilustraci uvádíme několik příkladů:

- Úmrtí rodiče	100 bodů
- Rozvod rodičů	73 bodů
- Rozchod rodičů	65 bodů

⁸³ Špaňhelová, 2012, s. 46

⁸⁴ Berger, Gravillon, 2011, s. 34-38

⁸⁵ Berger, Gravillon, 2011, s. 40-41

- Časté služební cesty rodiče	65 bodů
- Vlastní nemoc či zranění	53 bodů
- Matka jde do zaměstnání	45 bodů
- Nový učitel či třída	39 bodů
- Obavy z násilí ve škole	31 bodů.
- Získání nebo ztráta zvířete	25 bodů. ⁸⁶

2.3.1 Projevy ve škole

Pokud dítě prožívá problémy v domácím prostředí, s velkou pravděpodobností se promítnou i ve škole, kde dítě denně tráví několik hodin. Častým a viditelným projevem se podle Špaňhelové stává zhoršení školního prospěchu. Dítě se nedokáže soustředit, hlavou se mu honí myšlenky týkající se situace doma. Někdy se mohou začít posmívat spolužáci nebo jeho chování nevhodně komentovat učitel. Rodiče by měli dítěti pomoci se v učivu zorientovat, ujistit ho, že není hloupé a nabádat ho, aby se víc soustředilo. Psycholožka radí, aby rodiče zvážili návštěvu školy a na rodinnou situaci učitele upozornili.

Vedle obtíží se školním prospěchem podle Špaňhelové dochází často ke zhoršení vztahů se spolužáky a kamarády. Dítě může s vrstevníky méně mluvit, vyhýbat se jim, stydět se za situaci doma, odmítá s nimi trávit volný čas a je smutné. Pro spolužáky jsou jeho reakce neobvyklé, nevyznají se v dítěti. Pokud jim v takové situaci nikdo nepomůže, mohou se k dítěti obrátit zády a nechat je samotné. Zde podle psycholožky hrají důležitou roli učitel i spolužáci. Zásadní je, aby se dítě necítilo v této obtížné situaci osamocené. Pokud si učitel všimne změny v chování žáka, může si s ním opatrně promluvit nebo problematice uzpůsobit výuku.

Špaňhelová uvádí, že v období rozchodu rodičů často děti používají nadávky a negují všechno, co dospělý řekne. Takové projevy se nevyhnou ani školnímu prostředí. Jedinec má v sobě nahromaděné negativní emoce, které používá ve formě útoku. V takovém případě mohou pomoci fyzická aktivita a následná komunikace, při které dítě slovně popíše, co se v něm děje. Některé děti se naopak vykazují přehnanou ukázněností a vzorností. Jedinec je přesvědčený, že tak dokáže situaci doma uklidnit. Obviňuje samo sebe a emoce zůstávají ukryté, neprojevené. Dospělý by měl dítěti vysvětlit, že takovým

⁸⁶ Novák, 2012, s. 54-55

přístupem rozchodu nezabrání, sejmout z něj pocit viny a zaměřit se na prožívání dítěte, dodává psycholožka.⁸⁷

2.3.2 Specifika prožívání rozvodu dle věku dítěte

Každou vývojovou etapu dítěte charakterizuje určité chování a prožívání, které se liší i v případě, kdy dítě prochází náročnou situací, např. rozvodem rodičů. Ve věku, kdy jedinec ještě neumí mluvit, je podle Špaňhelové velmi citlivý na atmosféru okolního prostředí. Pokud je svědkem hádek, křiku nebo naopak mlčení, vycítí, že něco není v pořádku. Důsledkem se stává pláč, vztek, neklid při spánku, vyšší míra nočních děsů. U dětí předškolního věku hraje velkou roli fantazie. Vytváří si v hlavě představy, které mohou mít základ ve větě, kterou třeba špatně pochopilo, slyšelo jen část. Je důležité, aby rodiče věděli, co dítěti vrtá v hlavě.⁸⁸ Další poznatky k problematice uvádí ve své publikaci Zlata Knetlová, psycholožka a pracovnice krizového centra pro děti a rodinu. Zmiňuje, že jedinec v předškolním věku posuzuje vztah k rodičům na základě aktuálního zážitku, nedokáže posoudit dopad rozhodnutí na budoucnost, často přičítá vinu za cokoliv sobě.

Pro děti v období mladšího školního věku je podle Knetlové typická tzv. somatizace, projevení psychických problémů tělem. Začnou se například pomočovat, mají problémy s vyměšováním, bolí je hlava nebo břicho. Psycholožka podotýká, že tyto projevy často slouží jako argument, proč dítě nesmí navštěvovat druhého rodiče. Důvodem problémů není osoba rodiče, ale konfliktní situace, na kterou dítě tímto způsobem nevědomě reaguje.⁸⁹ Špaňhelová upozorňuje, že jedinec v tomto věku dosahuje vyšší rozumové zralosti, chce slyšet argumenty a důvody, proč k důvodu došlo. V takovém případě je správné ze strany dospělého být co nejvíce upřímný a otevřený. Pokud se dítě dozví, že mu rodič lhal, přemohou ho pocity naštvání a zklamání.⁹⁰

V období staršího školního věku a dospívání se dítě podle Knetlové staví do pozice úniku. Vyhýbá se rozhodování, nechce volit, s kterým z rodičů a kde bude. Snaží se co nejvíce zapadnout mezi vrstevníky, nebýt ničím zvláštní, nestrhávat na sebe pozornost, skrývá své emoce. Učitelé si mnohdy nemusí všimnout změn v chování žáky. Pro dítě představuje přímý rozhovor na bolestivé téma ohrožující situaci, vhodné je dostat se

⁸⁷ Špaňhelová, 2012, s. 56-63

⁸⁸ Špaňhelová, 2012, s. 87-90

⁸⁹ Knetlová, 2017, s. 58-60

⁹⁰ Špaňhelová, 2012, s. 92-93

k problému doptáváním na všední záležitosti či zájmy dítěte, radí psychologka.⁹¹ V období dospívání jsou podle Špaňhelové důležitou součástí života dítěte jeho vrstevníci, autorita dospělých se v očích jedince snižuje. Dítě je kritické ke svým rodičům, učitelům, prakticky ke všemu a všem. Kolikrát tak nechtěně druhým ubližuje. Je citově nestabilní, obviňuje sebe i druhé, hledá svou identitu. Ze strany dospělých je důležité, aby dítěti nechali prostor a čas se vyjádřit, uvolnit své emoce - hudbou, zpěvem, křikem, sportem, pláčem.⁹² Přestože si dospívající jedinec začíná tvořit vlastní názory a zaujímá kritický postoj k dospělým, může se stát, že jím např. rodiče svými sděleními manipulují, upozorňuje Knetlová. Pokud mělo dítě před rozvodem dobré vztahy s matkou i otcem, snaží se rozdělit svůj čas oběma stejně, často na úkor vlastních potřeb, uvádí psychologka. Roli hraje také způsob, jakým se rodiče k sobě i dítěti zachovali a jaký byl důvod rozvodu.⁹³

2.3.3 Střídavá péče

Po rozvodu rodičů, kteří spolu vychovávali potomka, přichází zásadní otázka: S kterým z rodičů bude dítě žít? Špaňhelová uvádí několik možností. Buď dítě bydlí s matkou a k otci dochází, nebo žije dítě s otcem a navštěvuje matku, dítě je v péči jiného rodinného příslušníka, např. prarodičů.⁹⁴ Diskutovanou možností styku rodičů s dítětem je střídavá péče, kterou Novák charakterizuje jako „svěření dítěte v určitém přesně vymezeném časovém období do výchovy a péče jednoho rodiče a v následujícím časovém období do výchovy a péče druhého z rodičů. Svěření se děje rozsudkem soudu. Ten současně vymezí práva a povinnosti obou rodičů. Délka intervalu střídání není zákonem vymezena“.⁹⁵ Podle Nováka psychologové a rodinní poradci nejčastěji doporučují střídání péče o dítě po týdně.⁹⁶ U mladších dětí v předškolním věku je možné podle Špaňhelové zvolit interval 3-2-2. Tři dny stráví dítě u tatínka, dva u maminky a dva u tatínka. V dalším týdnu se situace otáčí.⁹⁷ Realizovanou praxí se ve většině případů stává způsob, kdy každý z rodičů bydlí na jednom místě a dítě střídá své

⁹¹ Knetlová, 2017, s. 62-64

⁹² Špaňhelová, 2012, s. 94-95

⁹³ Knetlová, 2017, s. 64

⁹⁴ Špaňhelová, 2012, s. 131-138

⁹⁵ Novák, 2013, s. 22

⁹⁶ Novák, 2013, s. 22

⁹⁷ Špaňhelová, 2012, s. 139

dva domovy. Méně se praktikuje možnost, kdy dítě bydlí v jednom domově, ve kterém se střídají rodiče, uvádí Novák.⁹⁸

Psycholožka Špaňhelová upozorňuje, že rodiče, kteří přemýšlejí nad střídavou péčí o dítě, by měli být schopní spolu komunikovat bez výčitek a útoků. Měli by si jasně vymezit, kdo je za co odpovědný, měli by si vyjasnit i mimoškolní aktivity dítěte. Obě bydliště by neměla být příliš vzdálená a především je zásadní, aby s touto formou souhlasilo dítě, aby vědělo, co ho čeká. Následně je důležité, aby rodiče na dítě nespěchali, ale dali mu čas si na novou situaci zvyknout. Měli by se pokoušet s ním mluvit, aby ventilovalo své emoce.⁹⁹

⁹⁸ Novák, 2013, s. 13-14

⁹⁹ Špaňhelová, 2012, s. 140-141

3 Beletrie s tematikou rozvodu

Tato kapitola podává přehled beletristické literatury pro děti a mládež disponující biblioterapeutickým charakterem, kterou by pedagogové mohli využít ve školním prostředí. Knihy spojuje problematika rozvodu rodičů, nefunkční rodiny nebo vyrůstání dítěte v neúplné rodině. Tituly jsou vhodné pro práci učitele se třídou žáků v hodině literární výchovy nebo pro činnost učitele s jednotlivcem. Je důležité zmínit, že velmi záleží na zvoleném způsobu práce s textem a výběru vhodného textu. Knihy může učitel svému žákovi také doporučit k přečtení, pokud zhodnotí, že by mu mohla pomoci v jeho problémové situaci. Hlavní měřítko pro rozdělení beletrie představuje věk čtenářů - tedy čtenářské etapy - pro který se titul jeví jako nejvhodnější. Knihy jsou seřazeny do tří kategorií: předškolní a mladší školní věk, starší školní věk, adolescenti. Některé tituly lze využívat při práci se širší věkovou skupinou, i zde hraje roli výběr textu a zvolená metoda. V jednotlivých kategoriích jsou knihy řazeny abecedně dle příjmení autora.

3.1 Předškolní a mladší školní věk

Tato věková skupina zahrnuje děti v mateřské škole a žáky na prvním stupni základní školy. První kniha v seznamu je určena pro děti v předškolním věku, ostatní tituly se jeví jako vhodné pro práci s dětmi na prvním stupni základní školy. Vzhledem k zaměření práce, která si klade za cíl představit především beletrii vhodnou pro práci s žáky na druhém stupni základní školy, je následující seznam pouze informační. Obsahy knih jsou stručně představeny pro případné zájemce o knihy s touto problematikou. Některé tituly je možné použít i pro práci v nižších ročnících druhého stupně základní školy. Dalším důvodem zmínky následujících knih pro mladší čtenáře je fakt, že titulů určených primárně čtenářům mladšího školního věku, které se zabývají přímo rozvodem rodičů a problematikou nefunkční rodiny, je na knižním trhu podstatně víc, než beletrie pro starší školní věk. Čtenáři či pedagogové mezi nimi mohou snáz najít knihu, která by vyhovovala jejich potřebám a požadavkům.

Název knihy: Dva domovy – Laskavý průvodce pro děti po rozchodu rodičů¹⁰⁰

Autorka: Šárka Weberová

Kniha je určena pro děti od 3 do 6 let, pro jejich rodiče, prarodiče, učitele a vychovatele. Zaznamenává formou obrázků a krátkých vět život chlapce Martina, jehož rodiče se rozvedli a mají ho ve střídavé péči. Kniha obsahuje i návod pro dospělé, jakým způsobem publikaci používat. Zároveň existuje webová adresa kopírující název knihy, kde naleznou čtenáři další informace k práci s knihou.

Název knihy: Nejhorší den v životě třetáka Filipa L.¹⁰¹

Autorka: Petra Braunová

Třeták Filip žil doposud pouze s maminkou, svého otce nikdy nepoznal. Matka si našla nového přítele, který po rozvodu vychovává třináctiletou Moniku. Filip i Monika se s novou situací těžce srovnávají. Chlapec se chce dívce pomstít, jeho čin nese vážné důsledky, které nakonec vedou ke smíření. Kniha poutavým a dobrodružným způsobem čtenáři přibližuje problematiku rozvodu rodičů, začínající život s novým partnerem a jeho dítětem. Formou otázek a odpovědí zmiňovaných v textu nabízí v příběhu nový pohled na tuto náročnou životní situaci.

Název knihy: Ďapka, kočka stěhovavá¹⁰²

Autorka: Ivona Březinová

Dívka Peťula navštěvuje druhou třídu ve dvou školách. Rodiče se rozvedli, teď tráví týden u matky a týden u otce. Ten si našel novou přítelkyni vychovávající šestiletého Prokopa. Jediný, kdo dívku všude doprovází, je kočka Ďapka, které vypráví všechny své obavy a otázky přicházející se dvěma domovy, dvěma školami, novými kamarády. Kniha velmi dobře představuje situaci dítěte ve střídavé péči, součástí je kapitola o problematice střídavé péče určené dospělým pracujícím s touto publikací.

¹⁰⁰ Weberová, 2016

¹⁰¹ Braunová, 2011

¹⁰² Březinová, 2017

Název knihy: Zpívající kuchyň¹⁰³

Autorka: Blanka Čapková

Třetřák Pavel se s maminkou po rozvodu rodičů přestěhoval na vesnici, tatínek se sestrou zůstali ve městě. Chlapec měl dříve problémy s koktáním a se změnou školy a náročnou situací se koktání vrátilo. Ve škole proto nemluví a cítí se osamělý. Později se skamarádí s Anežkou, která mu pomáhá obtíže s mluvením překonat. První část knihy zobrazuje problém Pavlovým pohledem, ve druhé části naopak příběh autorka nabízí čtenářům očima Anežky.

Název knihy: Julie mezi slovy¹⁰⁴

Autorka: Petra Dvořáková

Desetiletá Julie a její sestra Ela prožily rozvod rodičů. Matka od nich odešla a dívky zůstaly s otcem, který se nastěhoval k nové přítelkyni vychovávající dva syny, Jakuba a Vítku. Kniha zobrazuje situaci, která je náročná pro všechny členy vzniklé rodiny. Autorka zároveň čtenářům v příběhu nabízí konfrontaci se slovy ze světa dospělých, kterým děti nerozumí, ale mohou se s nimi už v dětství setkat, např. rozsudek, upomínka, kreditní karta, psychiatrická klinika, kyberšikana atd. Kniha proto nese název Julie mezi slovy.

Název knihy: Luisa a Lotka¹⁰⁵

Autor: Erich Kästner

Kniha německého autora vypráví o životě dvojčat, která do svých desátých narozenin žila odděleně a neměla o vzájemné existenci ponětí. Každá vyrůstala s jedním z rodičů, kteří se rozešli, když byla děvčata malá. Příběh se odehrává v létě, kdy se děti potkají na společném táboře. Po návratu z tábora si vymění své domovy, protože chtějí poznat svého druhého rodiče a snaží se mámu s tátou zase dát dohromady.

¹⁰³ Čapková, 2013

¹⁰⁴ Dvořáková, 2013

¹⁰⁵ Kästner, 2004

Název knihy: Trable s tátou¹⁰⁶

Autorka: Jana Klimentová

Desetiletá Markétka zjišťuje, že se tatínek zamiloval do jiné paní a odchází od rodiny, dítětem by chtěl být v kontaktu. V domácnosti zůstává dívka s matkou, která rozchod těžce nese, a s mladou tetou Hanou. Markétce se zhorší prospěch ve škole, je nepozorná a roztěkaná. Stejně jako její matka stále doufá, že se otec vrátí. Na školním výletě do Prahy otce náhodou potká a chce, aby se vrátil domů. Táta jí totiž prozradí, že se s přítelkyní rozešel. Dívka musí teď trpělivě čekat, až si rodiče promluví a rozhodnou se, jestli si k sobě najdou opět cestu. Kniha přináší náhled do prožívání dítěte, které zažívá rozchod rodičů. Je vhodná pro čtenáře na přelomu prvního a druhého stupně základní školy.

Název knihy: Škvíry¹⁰⁷

Autorka: Marka Míková

Dívka Matylda žije pouze se svým otcem, který pracuje jako režisér a na dítě nemá příliš čas. Matylda tedy tráví dny s kamarády nebo sama. Má tyto chvíle ráda, dokáže se o sebe dobře postarat. Jednou objeví ve zdi škvíru, díky které se jí otevře jiný svět, dostane příležitost podívat se do budoucnosti. Zároveň zde nalezne vysvětlení, proč prožila dětství bez maminky. Poeticky napsaný příběh nechává prostor rozvoji fantazie dítěte. Knihu ocení čtenáři ve vyšších ročnících prvního stupně i žáci v nižších ročnících druhé stupně základní školy.

Název knihy: Kryštofe, neblbni a slez dolů!¹⁰⁸

Autorka: Iva Procházková

Chlapec Kryštof sedí na skále a nechce slézt dolů, protože ho kamarád Aleš urazil a posmíval se mu kvůli otci, který od nich odešel. Během času stráveného na skále vzpomíná na události ze školy a zážitky s Alešem. Také se mu vybavují chvíle, které prožil s otcem, i situace, kdy táta navždy zmizel. Aleš se nakonec přijde se svým

¹⁰⁶ Klimentová, 2018

¹⁰⁷ Míková, 2014

¹⁰⁸ Procházková, 2004

kamarádem Kryštofem usmířit. Kniha je vhodná pro přemýšlivé děti, neobsahuje napínavý děj, ale spíše zobrazení myšlenkových pochodů.

Název knihy: Bertík a Čmuchadlo¹⁰⁹

Autorka: Petra Soukupová

Bertíkovi rodiče se rozvedli a o prázdninách devítiletý chlapec vyráží s maminkou, jejím přítelem Richardem a známými na chalupu. Bert ale cítí sám, nenalézá u dospělých ani dětí porozumění a Richarda nemá vůbec rád. V lese potká zvláštní zvíře, Čmuchadlo, které mu pomáhá náročnou životní situaci zvládnout, podívat se na problémy jiným pohledem a pochopit svět dospělých. Později se dozvídá, že se mamince narodí miminko, jeho nevlastní sourozenec. Díky Čmuchadlu dokáže zprávu přijmout a na dítě se těší. Kniha velmi dobře zpracovává problematiku rozvodu rodičů a skrz pohled Berta může pomoci i čtenářům prožívajícím podobné těžkosti.

Název knihy: Dítě do kufru¹¹⁰

Autorka: Jacqueline Wilsonová

Rodiče Andy se rozvedli, oba si našli nového partnera a dívka se musela rozhodnout, kde bude bydlet, zvolila střídavou péči. Jediný, kdo jí zůstal, je maskot Ředkvička, se kterým Andy sdílí všechny těžkosti. Nemůže si ovšem zvyknout na nové prostředí, nové sourozence a vzpomíná na Morušový domek, kde bydlela celá jejich rodina dohromady. Zhorší se jí školní prospěch, utíká z domu, rodiče spolu nevychází dobře, což situaci ještě zhoršuje. Události nabírají lepší směr, když nalezne jiný Morušový dům se zahradou, kam si chodí hrát a kde nalezne přijetí od manželů Westových. Kniha nabízí pohled do prožívání dítěte, které ztratilo svůj pravý domov, kde bydlelo s oběma rodiči. Je vhodná pro čtenáře na přelomu prvního a druhého stupně základní školy.

¹⁰⁹ Soukupová, 2014

¹¹⁰ Wilsonová, 2004

Název knihy: Líza Bublina¹¹¹

Autorka: Jacqueline Wilsonová

Líza žila s maminkou sama do chvíle, než se matka seznámila se Samem, který vychovává dva syny. Dospělí se rozhodli pro společné bydlení, z čehož má dívka strach kvůli předchozím zkušenostem s matčinými známostmi. Rozhodne se trucovat a s nikým nemluví. Situace se zlepší díky prababičce a její sbírce panenek. Líza si tak najde cestu i k ostatním členům nové rodiny.

Shrnutí

Některé knihy zařazené do věkové kategorie mladší školní věk - primárně určené dětem na prvním stupni základní školy - je možné využít i v nižších ročnících druhého stupně základní školy. Je v kompetenci učitele, který vede práci s textem, aby zhodnotil vhodnost textu vzhledem ke čtenářským schopnostem žáků i problému, který kniha čtenářům nabízí a odkrývá. Mezi takové knihy patří určitě *Dítě do kufru* od Jacqueline Wilsonové, dále kniha české autorky Jany Klimentové *Trable s tátou* nebo Marky Míkové *Škvíry*.

Téměř ve všech titulech uvedených v seznamu pro předškolní a mladší školní věk tvoří hlavní motiv knihy problematika nefunkční rodiny či rozvodu rodičů, tedy hlavní problém, se kterým se hrdina příběhu potýká a který ho ovlivňuje. Proto se jeví jako vhodné pro biblioterapeutickou činnost týkající rozvodu rodičů či nefunkčních rodinných vztahů.

V několika zmíněných dílech autoři zpracovávají téma střídavé péče, jedná se o knihu *Dva domovy* od Šárky Weberové, dále *Ťapka, kočka stěhovavá* Ivony Březinové, *Dítě do kufru* Jacqueline Wilsonové. Častým motivem v příbězích je odchod jednoho z rodičů, ve většině případů se jedná otce. Mezi takové publikace se řadí *Trable s tátou* Klimentové nebo *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* autorky Ivy Procházkové. Odchod matky od rodiny se objevuje v knihách *Julie mezi slovy* Petry Dvořákové či *Škvíry* od Míkové. Velký problém pro děti představuje začít společný život s novým partnerem jednoho z rodičů, což zpracovává například Petra Soukupová v knize *Bertík a Čmuchaadlo* nebo Jacqueline Wilsonová v knize *Líza Bublina*. Další téma představuje

¹¹¹ Wilsonová, 2009

tzv. Patchworková rodina. Jedná se o situaci, kdy dva rozvedení lidé i se svými dětmi z rozpadlého manželství začnou žít společně a vytvoří novou rodinu. Tato problematika se objevuje například v dílech *Julie mezi slovy* od Dvořákové, *Líza Bublina* od Wilsonové. Strach z nového sourozence zpracovává Petra Braunová v knize *Nejhorší den v životě třetíáka Filipa L.*, téma narození malého nevlastního sourozence nabízí Petra Soukupová v příběhu *Bertík a Čmouchadlo*. Další z témat tvoří také absence jednoho z rodičů, kdy jej hrdinové příběhu vůbec nepoznali, tuto problematiku zobrazuje například Braunová v knize *Nejhorší den v životě třetíáka Filipa L.* Dalším motivem může být touha po domově, kde literární hrdina bydlel společně s oběma rodiči, což zobrazuje Wilsonová v díle *Dítě do kufru*.

3.2 Starší školní věk

Následující seznam knih obsahuje beletristické tituly vhodné pro čtenáře na druhém stupni základní školy, kteří spadají do věkové kategorie staršího školního věku. Každá uvedená položka obsahuje název díla a jméno autora, základní linii příběhu a komentář. V komentáři nalezneme doplňující informaci, např. hlavní témata knihy; název knižní série; další díly knihy; zmínku o skupině čtenářů, která dílo ocení či rozsah knihy v případě obsáhlejších děl. Knihy jsou řazeny abecedně dle autorova příjmení. V závěru seznamu je představena příručka vhodná pro děti a mládež, které prochází rozvodem rodičů.

Název knihy: Dominiko, žádný strach!¹¹²

Autorka: Irena Brandejsová

Dominice je ve škole špatně, má horečku a odvezou ji přímo do nemocnice, protože se paní ředitelka nedovolá ani jednomu z rodičů. Matka i otec jsou zaneprázdnění kvůli práci, jak oba své dceři tvrdí. Dívka v nemocnici tráví dva týdny a rodiče ji nezávisle na sobě navštěvují. Na nemocničním pokoji Dominika leží s dalšími děvčaty a povídají si o dívčích záležitostech. Po týdnu při pohledu z nemocničního okna vidí otce, jak se objímá s cizí ženou. Postupně se dozvídá, že rodiče mají jiné partnery, spolu žijí jen kvůli dceři. Dívka je postavena před těžké rozhodnutí, jestli bude bydlet u matky nebo

¹¹² Brandejsová, 2005

otce. V situaci jí pomáhá zdravotní sestřička, která sama rozvod rodičů zažila. Dívka se nakonec rozhodne pro život s tátou, protože si s ním více rozumí.

Kniha je napsána způsobem typickým pro dívčí romány, vzhledem ke svému obsahu a formě se jeví jako vhodná spíše pro čtenáře v nižších ročnících druhého stupně základní školy. Čtenáři v textu nachází pocity, myšlenky, obavy dítěte, které se dozví, že jeho rodiče už nechtějí žít spolu. Zároveň s hlavní hrdinkou prožijí náročný krok volby života s jedním z rodičů.

Název knihy: Borůvkové léto s Terezou¹¹³

Autorka: Petra Braunová

Kniha zobrazuje příběh Michala a Terezy. I když oba žijí ve stejném městě, neznají se. Jejich cesty se střetnou až v druhé polovině vyprávění. Deváták Michal je zamilovaný do spolužačky Barbory, kvůli nesmělému chování se mu ji nepodaří získat. Rodina se mu rozpadá, otec odešel od rodiny, našel si mladou přítelkyni, o Michala se nezajímá a matka doma stále pláče. Má pocit, že se jeho život momentálně neubírá šťastným směrem. Tereza žije s oběma rodiči, ti se o ni vůbec nezajímají, protože neustále pracují. Dívka nachází oporu u mladé tety Heleny. Do města přijíždí filmaři a shání mladou dvojici na film Borůvkové léto. Na konkurzu se Michal s Terezou potkají a získají hlavní role. Oba si jsou navzájem sympatičtí a těší se na společné natáčení. Na poslední chvíli Michalovu roli přebere jeho kamarád a rival Štěpán. Ten ji získá díky finanční podpoře, kterou Štěpánův otec poskytnul filmovému štábu.

Kniha ukazuje pohled do světa dívek i chlapců na základní škole, do jejich myšlenek, starostí, radostí, pocitů a komplexů. Jednotlivé kapitoly jsou střídavě zobrazeny z pohledu Michala a poté Terezy, čímž autorka dosáhla většího kontrastu mezi prožíváním dívek a chlapců, rozdílu v pohledu na svět očima představitelů obou pohlaví. V příběhu se v určitých situacích objevují závorky s textem prozrazujícím o konkrétné osobě její životní osud, či jak se daná chvíle promítne do jejich dalšího života. Tyto pasáže mohou vést čtenáře k zamyšlení nad tím, jak by hrdina mohl změnit či ovlivnit svůj další život, pokud by se zachoval jinak. Volným pokračováním příběhu je kniha s názvem *Terezománie*.

¹¹³ Braunová, 2007

Název knihy: 3333 km k Jakobovi¹¹⁴

Autorka: Petra Braunová

Mírek chodí do deváté třídy, žije jen s maminkou. Táta rodinu opustil, když byl Mírek ještě malý, od té doby se spolu viděli jen párkrát. Matka o tátovi mluví hezky, zato babička Olga ho ráda nemá, byla patrně jedním z důvodů, proč Mirkův otec odešel od rodiny. Před letními prázdninami táta synovi nabídl, že ho vezme na konec světa, pojedou spolu dva měsíce na kole do španělského města Santiago de Compostela. Mírek výzvu přijal, trémuje a vypravují se spolu na dobrodružnou cestu, při které se vzájemně poznávají. Chlapec si s otcem poměrně dobře rozumí a začíná doufat, že by se otec mohl vrátit domů. Tyto naděje trvají ovšem jen do chvíle, než mu otec představí svou francouzskou přítelkyni Jacqueline a dceru Manon. Mírek se do své nevlastní sestry málem zamiluje. Tím větší šok utrpí, když se dozví pravdu, je na otce naštvaný a nechce s ním zbytek cesty absolvovat. Jelikož se mu rozbije kolo, pouť dokončí sám vlakem. V cíli u mořského břehu vyčerpaný fyzicky i psychicky přemýšlí o svém životě, o vztahu s otcem, o rozvodu rodičů. Křičí na Boha a vyčítá mu všechny křivdy, kterých se mu za život dostalo. Uvědomí si, že ho cesta změnila. Že stojí na začátku nové cesty.

Knihy je psána na motivy skutečné události, podle deníku Mirka Korbela, který autorku oslovil na její besedě a poskytl své zápisky z cesty. Formu deníku zvolila pro dílo i autorka, jednotlivé kapitoly zobrazují konkrétní dny pouti. Kniha je aktuální pro současnou mládež. Obsahuje zmínky o sociálních sítích, hlavní hrdina je zpočátku závislý na uznání druhých skrz zeď Facebooku, kam přidává příspěvky. Postupně si však uvědomí, že tento kontakt k životu nepotřebuje. Příběh vede čtenáře k zamyšlení, prostřednictvím hlavního hrdiny nabízí ke konfrontaci různé otázky. Hlavní téma knihy tvoří rozvod rodičů, nefunkční rodina, které autorka dobře zpracovává.

Název knihy: Kůň mých snů¹¹⁵

Autorka: Christiane Gohlová

Dvanáctiletá Žofie je postavena před těžké rozhodnutí, jestli bude bydlet po rozvodu rodičů s matkou nebo otcem. Přilíš se jí nezamlouvá tátova nová přítelkyně Kateřina

¹¹⁴ Braunová, 2014

¹¹⁵ Gohlová, 2010

přehnaně lpící na pořádku, otec Žofii však slíbí nového poníka. U soudu nakonec dívka sdělí, že chce bydlet u táty a na víkendy navštěvovat matku. S otcem koupí na koňském trhu islandského poníka Smetanu. Klisna je ustájena u souseda, takže se o ní dívka může každý den starat a trávit se zvířetem čas. Neumí ovšem na koni jezdit a otec nechce Žofii zaplatit lekce v jezdecké škole. Dívce se také zhoršuje školní prospěch a rozumná domluva mezi dítětem a otcem se nedaří. Jediné zastání nachází v nevlastním bratrovi a kamarádce Haně. Po čase zjistí, že Smetana je kradené zvíře a rozhodně se pravým majitelům zavolat. Uvědomí si, že její poník může být stejně nešťastný jako ona u táty. Vrací se domů k matce a začne navštěvovat jezdeckou školu, aby si časem mohla pořídit vlastního koně.

Kniha je vhodná pro čtenáře, kteří mají v oblibě koňskou tematiku, která v příběhu dominuje. Příběh doplňují motivy rozvodu rodičů a nefunkčních vztahů ovlivňující jednání hlavní hrdinky. Dívka si až v závěru uvědomí, že své rozhodnutí udělala na základě slibů otce, což nebylo správné. Čtenářům v podobné situaci může kniha nabídnout určitý pohled. Další téma knihy představuje otázka pravého přátelství.

Název knihy:	Telefonní třeštění ¹¹⁶
Autorka:	Cathy Hopkinsová

Čtrnáctiletá Izzie bydlí s matkou a jejím přítelem Agnusem, se kterým nemá příliš dobrý vztah, nazývá ho podnájemníkem. Snaží se k němu být zdvořilá, větší pouto však mezi sebou nevytvořili. Rodiče se rozvedli, když bylo dívce sedm let. Cítila se zoufale a byla přesvědčená, že za rozchod může ona. Chtěla by bydlet s tátou, ten se po několika letech oženil, narodil se mu malý Tom a v bytě mají málo místa. Jelikož žijí ve stejném městě, dívka otce a jeho rodinu ráda navštěvuje. Nejlepší kamarádky Izzie jsou Lucy a Nesta, s nimi řeší všechny své trable, které se momentálně nejvíce týkají kluků. Izzie díky zkušenostem z vlastní rodiny tvrdí, že se nikdy nechce vdávat, svoje mínění změní ve chvíli, kdy pozná Marka. Bláznivě se zamiluje a neustále čeká, kdy jí mladík zavolá. Sleduje také horoskopy, kterými se nechává silně ovlivnit. Kvůli Markovi zanedbává kamarádky, které se ovšem nedají odbýt a pomohou jí ve chvíli, kdy je kvůli chlapci nešťastná. Dívka si postupně nachází cestu i ke své matce, která ji vypráví o svém mládí.

¹¹⁶ Hopkinsová, 2004

Knihy je typickým zástupcem dívčí literatury, kde hlavní téma tvoří přátelství, první lásky a vztahy s chlapci. Představitelky prožívají pubertální léta a dostávají se též do konfliktu s rodiči. Dalším motivem je rozvod rodičů, se kterým se hlavní hrdinka již srovnala, matčina přítel ovšem pouze respektuje, bližší vztah s ním nevytváří. Úryvek z knihy týkající se rozvodu rodičů byl zařazen do nejnovější verze čítanek pro 8. ročník základních škol nakladatelství Nová škola¹¹⁷. Součástí knihy *Telefonní třeštění* jsou písňové texty, které Izzie skládá a nabízí v nich čtenářům pohled do vlastního prožívání.

Název knihy: Tajemství v plavé hřívě¹¹⁸

Autorka: Marlene Jablonski

Dvanáctiletá Pia se musela přestěhovat po rozvodu rodičů do jiného města, kde teď bydlí její matka s novým manželem. Otec zůstal v Düsseldorfu, dívka opustila nejen táta, ale taky své oblíbené koně. Čekají ji letní prázdniny, nemá ovšem žádné kamarády a nudí se. Táta, který Pie velmi chybí, se téměř neozývá. Své pocity a myšlenky si zapisuje do deníku, kterému říká Tabu. Při jedné projížďce okolím narazí na pastvinu a koňskou stáj, skamarádí se s místními dětmi, dívkou Leou a chlapcem Joshem, do kterého se zamiluje. Pia dostane za úkol pečovat o klisnu Auroru patřící nafoukané Sofii, která se náhodou dostane k jejímu deníku. Čte si poznámky o tom, jak se Pia musí stěhovat, co je pro ni těžké. Sofie se také cítí sama, dokáže se vžít do situace zaznamenané v deníku a na otázky odpovídá. Dívky se postupně sblíží a mohou si být vzájemnou oporou.

Knihy patří do série „holky v sedlech“, jedná se o první díl. Pokračování naleznou čtenáři v knihách *Kouzelný šepot koní*, *Bláznivá sázka*, *Čarodějky a sny o koních*. Hlavní motiv příběhu v knize *Tajemství v plavé hřívě* představují koně, problematika rodinných vztahů tvoří podtext knihy ovlivňující hlavní hrdinky, které své problémy „léčí“ časem stráveným s koňmi, kamarády a sdílením v deníku. Pro čtenáře mohou být uvedené způsoby dobrým vodítkem, jak se vypořádat se svými těžkostmi. Dalším tématem zobrazeným v knize je kamarádství a první láska.

¹¹⁷ srov. Vieweghová, 2017, s. 86-87

¹¹⁸ Jablonski, 2010

Název knihy: Prstýnek z vlasů¹¹⁹

Autor: František Kožík

Rodiče čtrnáctiletého Petra Havla se rozešli, matka se odstěhovala do jiného města a přerušila s chlapcem kontakt. Otec si po čase našel mladou přítelkyni. Chlapec se rozchodem rodičů velmi trápil, ve škole se mu spolužáci smáli a říkali si mezi sebou, že je z „té“ rodiny, kde se rodičům rozpadl vztah. Chlapci se líbila dívka Lída, která o něj nejevila žádný zájem. Po měsících strávených bez matky se Petr seznámil s Janou Formanovou, začali spolu kamarádit a zamilovali se do sebe. U dívky našel chlapec porozumění a povídali o svých trápeních. Petr vidí, že jeho otec není šťastný a rozhodne se s Janou zajet k dědečkovi a poprosit ho o radu. Společně vymysleli a uskutečnili plán, ve kterém spatřovali poslední naději, jak by Petrovy rodiče opět svedli na společnou cestu. Jana mezitím onemocněla zápallem plic, společný boj o záchranu jejího života sehrál důležitou roli při setkání rodičů. Dospělí se rozhodli, že rozpadlému vztahu dají druhou šanci.

Knihy v poeticky a melancholicky napsaném příběhu zobrazuje téma dětské zamilovanosti, přátelství a nefunkčních rodinných vztahů. Nabízí čtenářům pohled do prožívání chlapce při rozchodu rodičů, přesto dílo ocení spíše dívky vzhledem k motivům lásky. Kniha byla poprvé vydána v roce 1969, pro současnou mládež nemusí být proto atraktivní, text obsahuje archaické výrazy. Čtenáři vyhledávající romantické příběhy může dílo zaujmout.

Název knihy: Polča¹²⁰

Autor: Guus Kuijer

Knihy nabízí příběh nizozemské dívky Polči, která žije pouze s maminkou Týnou, rodiče se rozvedli, když byly dívce tři roky. Otec Spík bydlí ve stejném městě s jinou ženou, není ovšem schopný se postarat o svou současnou rodinu, prosí dceru o peníze, fetuje a postupně skončí na ulici. Tvrdí, že chce být básníkem, ve skutečnosti si se sebou neví rady. Polča má svého otce ráda a snaží se mu pomáhat, skládá básně místo něj. Matka se zamiluje do Polčina učitele a plánují svatbu, což pro dívku také není

¹¹⁹ Kožík, 1996

¹²⁰ Kuijer, 2018

jednoduché, obzvláště ve školním kolektivu. Ve třídě kamarádí s Nizozemkou Kájou, ostatní spolužáci jsou jiné národnosti. Polča chodí s Marokánem Mimúnem, který se s ní po nátlaku rodičů rozejde, kvůli kulturní odlišnosti. Jedenáctiletá dívka prožívá mnoho těžkostí, ke kterým se statečně staví čelem. Odpočinek nachází každý víkend u babičky a dědy na venkově, tráví čas s malým telátkem pojmenovaným po ní. Prarodiče jsou věřící lidé, diskutuje s nimi o Bohu, víře a zkouší se modlit. Svému otci Polča navrhně, aby šel na odvykací kúru, dokonce kvůli němu obětuje letní prázdniny a vydává se do domu plného fetišů. Otec nakonec vycestuje do Nepálu, kde nalezne sám sebe a naučí se meditaci. V dopisech, které si spolu posílají, uvažují nad smyslem lidské existence. V závěru příběhu umírá Polčin milovaný děda. Dívka přemýšlí nad smrtí, o věčném životě. S novou kamarádkou, Mexičankou Consuelou, se vydávají na hřbitov a na počest dědy si nad hrobem udělají odpolední piknik. Vztah s Mimúnem Polča opět naváže, protože se mají rádi a překážky v odlišnosti kultur společně překonávají. Příběh končí v době, kdy je dívka třináct let. Otec jí dá do života radu, že nejdůležitější je víra v lásku.

Kniha nabízí čtenářům k zamyšlení velkou škálu témat. Jedním z hlavních motivů jsou rodinné vztahy – rozvod rodičů, nezvládnutá role otce, sžívání hlavní hrdinky s matčíným přítelem, vztah matky a dcery nebo prarodičů s vnučkou. Další téma představuje kamarádství a láska. Čtenáři jsou konfrontováni s problematikou rasismu, kulturní odlišnosti, závislosti na drogách, objevují se zde pojmy jako lesba, gay, dealer. Hlavní hrdinka uvažuje nad smyslem lidské existence, úctě k rodičům, nad Bohem nebo smrtí. Svoje myšlenky a pocity často vyjadřuje krátkými básnickými texty. Kniha je rozdělena do pěti částí, svým rozsahem 357 stran najde zalíbení u zdatných čtenářů.

Název knihy: Balada o zlomeném nosu¹²¹

Autor: Arne Svingen

Třináctiletý Bart žije s maminkou, občasně pracující alkoholičkou, v činžáku pro sociálně slabší a nepřizpůsobivé občany, tatínka nikdy nepoznal. Matka se o něj není schopná starat, Bart tráví hodně času sám. Trápí se pocity méněcennosti, chybí mu mužský vzor. Po svém otci tedy pátrá. Jediné, co se mu od matky podařilo zjistit, je jeho jméno John Jones. Na internetu nalézá mnoho mužů s takovým jménem, s jedním

¹²¹ Svingen, 2014

pánem si domluví schůzku. Nakonec ovšem zjistí, že tento člověk není jeho tátou. Matka si totiž jméno otce nepamatuje a pouze si ho vymyslela. S nalezeným „tátou“ zůstává v kontaktu a neztrácí svůj optimistický přístup k životu. Téměř polovinu příběhu má Bart zlomený nos, zranil ho spolužák při rvačce, poprali se kvůli Bartově matce, které se spolužák posmíval. Chlapec také chodí na box a rád operně zpívá, bojí se ale vystoupit na veřejnosti. Čistý hlas vydává pouze, když je zavřený doma v koupelně nebo drží za ruku svou kamarádku Adu. Jejich třída chystá vystoupení na školní akademii, kde Bart bude zpívat. Tato události je pro chlapce velkou zkouškou, strach se mu podaří překonat. Představuje si, že v sále sedí jeho táta. Bart zpívá jen pro něj a zpěv se mu povede.

Kniha vedle tématu absence otcovství a nefunkční role matky řeší problematiku strachu, outsiderů v třídním kolektivu, malého sebevědomí. Čtenářům v období hledání sebe sama přináší odvalu mít pozitivní pohled na svět a být sám sebou. Dalším motivem příběhu je přátelství. Hlavní hrdina kamarádí jednak s dívkou Adou, zároveň však potkává v činžáku feťáka Geira, se kterým si velmi rozumí a označuje ho za nejlepšího přítele. Kniha je vhodná spíše pro čtenáře v nižších ročnících druhého stupně.

Název knihy: Cukrová vata¹²²

Autorka: Jacqueline Wilsonová

Floss žije s maminkou, jejím přítelem a malým nevlastním bratrem, tatínka navštěvuje o víkendech. S rozchodem rodičů se stále nesrovnala a přála by si, aby jejich rodina žila pohromadě jako dřív. Matka s přítelem se ovšem stěhují do Austrálie. Rodiče i kamarádi předpokládají, že se dívka vypraví na druhý konec světa také. Floss se ale rozhodne zůstat s tátou v Anglii, protože si s ním dobře rozumí, svým krokem všechny velmi překvapí. Po odjezdu mámy zažívá náročné časy. Stýská se jí, spolužačky ve třídě se jí posmívají. Nazývají Floss „Smradlavko“, protože chodí ve špinavém a zmačkaném oblečení. Táta se naučí o dívku pečovat, po čase ovšem přijdou další komplikace. Otec není příliš dobře finančně zajištěný, musí zavřít svou kavárnu a opustit byt. Bydlí s dcerou přechodně v domě přátel a prodává v pojízdné maringotce žemle s hranolky. Společně těžké chvíle překovávají a Floss si ve třídě najde opravdovou kamarádku. Otec

¹²² Wilsonová, 2007

se zamiluje do ženy z pouti, která prodává cukrovou vatu. V závěru příběhu se táta s dcerou vydávají trávit letní prázdniny s kolotočáři.

Knihy je svým obsahem a formou vhodná pro žáky na přelomu prvního a druhého stupně základní školy, svým rozsahem 285 stran se řadí mezi publikace pro zdatnější čtenáře. Vedle problematiky rozpadlé rodiny a rozhodování pro život s jedním z rodičů, které hrdinka podstupuje, je důležitým motivem příběhu dětské přátelství. Dívka považuje za svou nejlepší kamarádku Rhiannon, která ji jen poroučí a využívá. Po čase se z jejího vlivu dokáže vyprostit a najít si opravdovou přítelkyni.

Název knihy: Divný dárek¹²³

Autorka: Jacqueline Wilsonová

Amy žije v jednom domě se svou mámou, babičkou, nevlastními sourozenci Vitou a Maxem a nevlastním tátou, kterého považuje za svého. O Vánocích od rodiny otec odejde za mladou přítelkyní. Máma i děti tátovo jednání těžce nesou a nemohou se s ním smířit. Vzpomínají na něj a čekají, že se vrátí. Amy se stará o mladší sourozence a vypráví jim prostřednictvím sobího maňáska Tanečnice různé pohádky a zapisuje si je do notýsku. Ponořením do příběhů zapomíná na vlastní starosti. Dívka podporuje svou nešťastnou matku i sourozence, kterým táta moc chybí. Zdá se, že je nejsilnějším členem rodiny, který na situaci nahlíží správným pohledem. Pouze s babičkou si občas Amy nerozumí a trápí se pocitem, že ji babička nemá ráda. Po několika měsících bez kontaktu s otcem ho děti náhodou potkají na výletě do Londýna, kam Amy toužila jet na autogramiádu oblíbené spisovatelky, které ukázala i své sepsané příběhy. Po setkání s tátou se znovu objeví naděje, že jejich rodina bude celá jako dřív. V příběhu se Amy setkává i se svým biologickým otcem. Nechce s ním však být v kontaktu, protože za svého vlastního otce považuje muže, kvůli kterému se tolik natrápila, když od jejich rodiny o Vánocích odešel.

Knihy je vhodná pro děti na přelomu prvního a druhého stupně základní školy, svým rozsahem 250 stran najde zalíbení u zdatnějších čtenářů. Nabízí pohled do prožívání literárních hrdinů, kterým schází přítomnost otce, tato problematika tvoří hlavní motiv knihy. Čtenáři jsou zároveň konfrontováni s tématem biologického otcovství. Dívka

¹²³ Wilsonová, 2006

sice pozná svého pravého otce, za vlastního tátu považuje muže jiného. Dále se v knize objevuje problematika obezity, kterou se trápí hlavní hrdinka.

Název knihy: Jak přežít, když se rodiče rozvádějí¹²⁴

Autoři: Melanie, Annie a Steven Fordovi

Sourozenci Fordovi zažili rozvod rodičů. Do této knihy zaznamenali své zkušenosti a nabízí dětem, které potkal stejný osud, různé rady, jak náročnou situaci zvládnout. Jedná se o praktickou příručku napsanou z pohledu dětí, ve které čtenáři najdou odpovědi na otázky typu: Co mám dělat, když se rodiče hádají? Co znamená, když se rozvedou? Co bude se mnou? Jak se mám chovat, když si táta našel přítelkyni? Máma čeká miminko? Co když to nové dítě všechno zkazí? Na otázky autoři odpovídají formou komentářů a vzpomínek na své dětství. Součástí knihy jsou i krátké komiksové vstupy zobrazující různé situace, které se týkají dětí a rozvodu rodičů. Publikaci zpracovala Jann Blackstone-Ford specializující se na řešení konfliktů při rozvodu rodičů.

Shrnutí

Tituly pro žáky staršího školního věku ve výše uvedeném seznamu obsahují motivy rozvodu či rozchodu rodičů, absenci jednoho z rodičů, problematiku nefunkční rodiny. Tento prvek ovšem mnohdy netvoří hlavní téma příběhu, jako je tomu u většiny titulů zmíněných v seznamu pro děti předškolního a mladšího školního věku. V knihách pro čtenáře staršího školního věku se často rozvod rodičů a problémy v rodinných vztazích objevují v pozadí příběhu vedle prvních lásek, dětských přátelství nebo koňské tematiky. Tento fakt nebrání tomu, aby knihy mohly být použity k biblioterapeutické činnosti, případně svůj biblioterapeutický účel splnily v případě, že dítě čte knihu samo bez přítomnosti pedagoga či biblioterapeuta.

Titulů pro čtenáře na druhém stupni základní školy zabývajících se přímo a pouze problematikou rozvodu rodičů a nefunkční rodiny nalezneme na knižním trhu velmi málo. Jedním z ukázkových příkladů je kniha od české autorky Petry Braunové *3333 km k Jakobovi*. Ze zahraničních děl uvádíme knihu *Divný dárek* od Jacqueline Wilsonové.

¹²⁴ Ford, 2016

V několika knihách se autoři dotýkají problematiky, kdy se postava v příběhu rozhoduje, s kterým z rodičů bude nadále žít. Jedná se o knihy *Dominiko, žádný strach!* autorky Ireny Brandejsové, *Kůň mých snů* Christiane Gohlové, *Cukrová vata* od Jacqueline Wilsonové. Častým motivem je odchod jednoho z rodičů od zbytku rodiny, většinou otce, dítě zůstává nadále s matkou. Takovou situaci zažívají hlavní hrdinové v knize *3333 km k Jakobovi* Braunové nebo od stejné autorky v díle *Borůvkové léto s Terezou*, otec odchází od rodiny také v knize Jacqueline Wilsonové *Divný dárek*. Odchod matky od rodiny zažívá hlavní hrdina knihy *Prstýnek z vlasů* od Františka Kožíka. Jedním z motivů příběhů představuje rovněž nezvládnutí rodičovské role, kdy je dítě staveno do pozice rozumnějšího a vyzrálejšího jedince, než je dospělý, což nalezneme v knihách *Polča* nizozemského autora Kuijera - v tomto případě se jedná o otce, a *Balada o zlomeném nosu* norského autora Svingena, kde protagonista vyrůstá s matkou alkoholičkou. V knize *Balada o zlomeném nosu* nalézáme další téma, absenci otcovství, kdy otce knižní hrdina vůbec nepoznal. Náročnou událostí v životě dítěte představuje příchod nového životního partnera jednoho z rodičů, což zmiňuje Brandejsová v knize *Dominiko, žádný strach!*, Braunová v *Borůvkovém létě s Terezou* a *3333 km k Jakobovi*, dále se téma objevuje v knihách *Kůň mých snů* Gohlové, *Telefonní třeštění* Hopkinsové, *Tajemství v plavé hřívě* autorky Jablonski, *Prstýnek z vlasů* Kožíka, *Divný dárek* a *Cukrová vata* od Wilsonové a *Polča* od Kuijera, kde se novým matčiným přítelem stává učitel hlavní hrdinky. Otázky biologického otcovství se dotýká Wilsonová v knize *Divný dárek* a Kuijer v díle *Polča*. Dalším motivem objevujícím se v knihách je opuštění dosavadního domova kvůli rozvodu rodičů, což nacházíme v díle *Kůň mých snů* autorky Gohlové a *Tajemství v koňské hřívě* od Marlene Jablonski. Jedním z témat se stává seznámení nebo život s nevlastním sourozencem, tuto problematiku zmiňuje v příběhu *3333 km k Jakobovi* Braunová, Gohlová v knize *Kůň mých snů* a Wilsonová v díle *Divný dárek*.

3.3 Adolescenti

Následující tituly řadíme mezi knihy vhodné pro čtenáře adolescentního věku. Jedinci této věkové kategorie ukončují posledním rokem základní školní docházku, následně navštěvují učiliště, střední školy a gymnázia. Každá položka v níže uvedeném seznamu obsahuje opět název knihy, jméno autora, popis linie příběhu a komentář ke knize.

Název knihy: Hrdý Budžes¹²⁵

Autorka: Irena Dousková

Helena Freisteinová navštěvuje druhou třídu základní školy. Žije v Ničíně s matkou Kačenkou, jak ji sama označuje, a nevlastním otcem Pepou, kterého považuje za svého, a malým bratrem Pepíčkem. Biologického otce nepoznala, žije v New Yorku a občas jí pošle nějaký dopis nebo malý dárek, kterého se dívka snaží rychle zbavit. Helenka po otci dostala příjmení, které se jí vůbec nelíbí, spolužáci se jí kvůli němu smějí, podepisuje se proto Součková. Po otci se jí nestýská, nemá touhu jej poznat, spíše se ho bojí. Jediný, kdo s ním udržuje kontakt, je Helenčina babička. Dívka kromě strachů souvisejícím s vlastním otcem prožívá těžkosti kvůli své obezitě. Další trápení, kterým se hrdinka zabývá, se týká zaměstnání rodičů. Příběh se odehrává v 60. letech minulého století a Kačenka s Pepou nejsou pohodlní režimu. Pracují v divadle, kam Helenka za rodiči ráda chodí a setkává se s dospělými. Po čase však Helenčina maminka dostane výpověď, rozhodnou se proto přestěhovat do Prahy.

Knihy zobrazuje život mladé rodiny nepohodlné komunistickému režimu. Příběh je podáván očima malé Helenky, která mnoha věcem nerozumí, interpretuje a komentuje události svým dětským pohledem. Autorka tímto způsobem dosahuje humoru. Absurdní a dramatické situace dostávají jiný kontext. Kniha ocení především čtenáři, kteří znají dobové souvislosti. U mladších jedinců nemusí najít takový ohlas. Toto dílo se stalo předlohou pro úspěšné divadelní zpracování.

Název knihy: Lepší než prstem do oka¹²⁶

Autor: Jan Malinda

Sedmnáctiletý Honza žije střídavě u matky a otce. Matka je ambiciózní žena milující své psy, zároveň přehnaně starostlivá matka, žije v Litoměřicích. Otec bydlí v Praze s druhou manželkou Sašou a devítiletým synem Michalem. Honza se označuje se za „oběť rozvodu svých rodičů“. Cítí se rozpolceně, nejistě, neví, komu a kam patří. Má nízké sebevědomí. Často vzpomíná na Prahu, ve které žil do svých šesti let, do rozvodu rodičů. Návraty k matce do Litoměřic v něm probouzí velkou nechuť, nemá město rád.

¹²⁵ Dousková, 1998

¹²⁶ Malinda, 2002

Příběh zobrazuje rok mladíkova života, ve kterém se seznámí s několika dívkami, Denisou, Klárou, Alicí a Lenkou. Touží po milostném životě, jeho snahy ovšem končí neúspěchem. Není schopný opravdově milovat. Pokouší se o kariéru spisovatele a píše román, který nabízí v nakladatelství a doufá, že jej vydají.

Knihu autor napsal v mladém věku a zobrazil v něm pocity, myšlenky, komplexy, kterými se mohou zabývat mladí v dospívajícím období. Je napsaná v ich formě, popisné pasáže se střídají se zápisky podobné deníku. Dílo nese autobiografické prvky. Svým obsahem je kniha vhodná pro starší čtenáře, tedy ve věku po ukončení základní školní docházky.

Název knihy: Nazi ¹²⁷
Autorka: Iva Procházková

Román zobrazuje příběh pěti sedmnáctiletých lidí, kteří se dohromady nikdy nepotkali, přesto je mnohé spojuje. Sylva, Niklas, Evita, Filip a Robin se ocitají ve fázi, kdy se musí rozhodnout, kam bude jejich život dále směřovat, postavit se na vlastní nohy. Stojí před otázkou, jestli budou světem procházet jako jejich rodiče nebo zvolí jinou cestu. Zamýšlí se nad existenciálními otázkami, uvažují o svých životech, lásce, sexualitě, hledají svobodu. Pojítkem mezi příběhy je postava Sylvy, která se z Čech, kde bydlela několik let s otcem, stěhuje zpátky za matkou žijící v německém Berlíně. Miluje přírodu, chová se jako nespoutaný živel a její vášní je plavání v řece. V Čechách se přátelila s Filipem, který ji zásoboval učenými poučkami, především do ní byl zamilovaný, ale ona mu city neopětovala. Každý uvažoval jiným způsobem. V Berlíně Sylva marně hledá kamaráda z dětství Niklase. Jeho snem bylo stát se filmařem, žil pouze s matkou, která ho měla velmi ráda, on se už chtěl pomalu osamostatnit. Pak potkal dívku Evitu a od té chvíle ho nezajímalo nic jiného, vyhýbal se setkání se Sylvou i s matkou. Niklas je zároveň vypravěč příběhu, jeho příběh autorka podává v první osobě. Evita je narkomanka, závislá na pervitinu, nemá kde bydlet. Vyrůstala v klášteře poté, co ztratila matku, následně utekla do Berlína a seznámila se s Niklasem, potlouká se ulicemi a shání drogy, které jí dávají zažít alespoň na chvíli pocit svobody. Poslední z pětice, Robin, se stává Sylviným sousedem, poté co se vrátila k matce do Berlína.

¹²⁷ Procházková, 2009

Mladík se uzavírá do svého nitra po incidentu ve škole, kdy byl obviněn ze znásilnění. Nedokázal spolužačce říct, že ji miluje, označila tedy veřejně jejich pohlavní styk za znásilnění. Nenalézá porozumění u otce, který Robinovi neustále předhazuje, že by měl za své činy převzít zodpovědnost. Zároveň se dozvídá, že se jeho rodiče rozvádějí.

Knihy nabízí pohled dospívajících lidí, kteří uvažují nad svým životem, je plná otázek a zajímavých myšlenek. Děj knihy není nijak poutavý, výjimečnost díla čtenáři naleznou právě v myšlenkových pochodech hlavních postav. Dalším motivem, který spojuje protagonisty, je rodinné zázemí. Žádný z mladých lidí v příběhu nepoznal funkční rodinné vztahy. Sylva musí volit, jestli bude žít s matkou nebo otcem, což více podněcuje její rozpolcenost. Filip vyrůstá bez otce, Evita žila jen s matkou, kterou posléze také ztrácí. Robinovi rodiče se rozvádí. Tyto aspekty ovlivňují jejich mladé životy víc, než si možná uvědomují. Německá verze této knihy byla dvakrát nominována na Cenu německé literatury pro děti a mládež.

Shrnutí

Všechny tři tituly uvedené v kategorii pro mladé v adolescentním věku jsou vhodné spíše pro čtenáře, kteří již ukončili základní školní docházku. Není ovšem vyloučené, že si díla mohou přečíst i jedinci ve vyšších ročnících druhého stupně základní školy. Všechny knihy obsahují motiv rozvodu rodičů či problematiku nefunkčních rodinných vztahů, většinou však tato témata nepředstavují hlavní motiv příběhu, se kterým jsou literární hrdinové konfrontováni. Častým hlavním tématem se stává láska, přátelství, uvažování nad vlastní sexualitou a smyslem života.

Rozvodem rodičů je poznamenán literární hrdina knihy *Lepší než prstem do oka*, autor Jan Malinda vnesl do příběhu autobiografické prvky. O rozvodu rodičů se dozvídají i postavy v díle *Nazí* od Procházkové. Strachem z vlastního otce, který nežije s rodinou, trpí hrdinka v knize *Hrdý Budžes* od Douskové. Motiv rozpolcenosti kvůli střídání života s matkou nebo otcem se objevuje v díle *Nazí* od Procházkové a v knize *Lepší než prstem do oka* od Malindy. V tomto díle od Jana Malindy najdeme i motiv života s nevlastním sourozencem. Téma soužití s nevlastním otcem, kterého má literární hrdinka radši než svého biologického otce, nabízí Dousková v knize *Hrdý Budžes*. Zobrazení života bez jednoho z rodičů nabízí Procházková v příběhu *Nazí*.

4 Didaktické ukázky

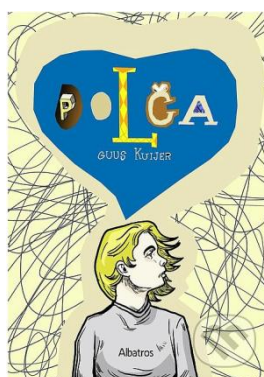
V této kapitole jsou představeny didaktické ukázky s vybranými biblioterapeutickými tituly. Použité metody práce s textem jsou obsahově rozpracovány v podkapitole 1.6 Biblioterapie ve škole. V následujících ukázkách jsou didaktické metody upraveny dle potřeby a cíle konkrétní realizace ve školní třídě. Z didaktických ukázek byly po dohodě s vyučujícím vybrány dvě přípravy, které se realizovaly v hodinách literární výchovy na druhém stupni základní školy. Tyto ukázky uvádíme ve druhé části kapitoly včetně komentářů k uskutečněné výuce, které jsou zaznamenány kurzívou.

4.1 Didaktická ukázka ke knize *Polča*¹²⁸

Cílová skupina:	žáci 8. třídy ZŠ
Časová dotace:	45 minut
Cíl hodiny:	Žáci si přečtou ukázkou z knihy; žáci rozvíjí kritické myšlení realizací metody podvojného deníku - zapisují si citáty z textu a reagují na ně v komentáři; žáci na základě přečteného textu určují, jaké vztahy má hlavní hrdinky s ostatními postavami; žáci společnou diskuzí vytvoří jedno řešení zadaného úkolu

Evokace před četbou: (čas: 5 min, sociální forma [dále jen SF]: frontální výuka

- Položíme otázku „co nebo kdo je Polča?“, žáci by měli sdělit své nápady, poté ukážeme přebal knihy a položíme stejnou otázku znovu.



Obrázek 1: Obal knihy *Polča*¹²⁹

¹²⁸ Kuijer, 2018

¹²⁹ Databazeknih.cz. *Polča* [online]. [cit 20. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/polca-366336>

Čtení textu a využití metody podvojného deníku: (čas: 20 min, SF: samostatní práce)

- Úkolem žáků je přečíst si úryvek z knihy (viz příloha A) a vpisovat během čtení na papír či do sešitu citát. Citátem rozumíme pasáž z textu, která je zaujala a chtějí na ni reagovat v komentáři. Tato metoda práce s textem se nazývá podvojný deník a je podrobněji popsána v podkapitole 1.6. Při využití této metody ve výuce postačí papír přeložený na dva sloupce, není nutné vyplňovat následující tabulku:

Tabulka 4: Podvojný deník 2¹³⁰

citát	komentář

Uvedená tabulka je pouze ilustrační, při použití metody podvojného deníku vytvoříme pro vpisování textu větší sloupce.

Vzájemné sdílení: (čas: 7 min, SF: práce ve dvojicích)

- Žáci si ve dvojicích sdělují citáty a komentáře, které zapsali do tabulky. Vyberou jeden, který sdělí ostatním ve třídě, zdůvodní svou volbu.

Postavy v textu: (čas: 12 min. SF: frontální výuka)

- Vyzveme žáky, aby na tabuli napsali všechny postavy, které se objevují v textu. Ve společné diskuzi u každé literární postavy žáci určují, jaký vztah s hlavní hrdinkou má podle ukázky z knihy zvolená postava, zdůvodňujeme konkrétními úseky z textu. Výstupem diskuze by mělo být jedna verze, na které se shodne většina žáků v třídním kolektivu.

¹³⁰ srov. Šlapal, 2012, s. 21

4.2 Didaktická ukázka ke knize *Borůvkové léto s Terezou*¹³¹

Cílová skupina:	žáci 9. třídy ZŠ
Časová dotace:	45 minut
Cíl hodiny:	žáci si přečtou ukázkou z knihy; žáci si podtrhávají slovní spojení, která je zaujala, vyvolala v nich nějaké pocity; žáci rozvíjí své kritické myšlení prací s myšlenkovou mapou, žáci vedou společnou diskuzi o prožívání literárního hrdiny v situaci, kdy tráví čas s otcem, který opustil vlastní rodinu kvůli mladé přítelkyni

Úvodní aktivita: (čas: 5 min, sociální forma [dále jen SF]: frontální výuka)

- Napíšeme na tabuli slovní spojení „Borůvkové léto s Terezou“. Úkolem žáků je napsat první asociaci, která je napadne, následuje vzájemné sdílení návrhů.
- Představíme žákům stručný obsah knihy *Borůvkové léto s Terezou* (viz obsah knihy v podkapitole 3.2) a přiblížíme situaci v příběhu, ve které začíná ukáзка textu: Štěpán se s kamarády vsadil, že připraví o panenství spolužačku Barboru, která se líbí Michalovi, uspořádal večerní party, kam pozval ještě Michala a kamarádku Barbory. Druhý den ve škole spolužákům vykládá o své vítězné sázce. V této chvíli už Michalův otec nebydlí u nich doma, mladík s ním má domluvenou schůzku.

Čtení úryvku z knihy: (čas: 18 min, SF: samostatná práce)

- Žáci si samostatně čtou část příběhu (viz příloha B), zároveň je jejich úkolem podtrhávat v textu slovní spojení či věty, které je zaujmou, vyvolají v nich nějaké emoce, myšlenky a otázky, vše si písemně zaznamenávají.

Myšlenková mapa (čas: 7 min, SF: samostatná práce)

- Žáci vytváří myšlenkovou mapu složenou z poznámek, otázek, myšlenek a pocitů, které v nich vyvolal přečtený text.

¹³¹ Braunová, 2007

- Vytvářením myšlenkové mapy je realizována stejnojmenná metoda rozvíjející čtenářskou gramotnost, která je teoreticky představena v podkapitole 1.6. V této didaktické ukázce je forma myšlenkové mapy uzpůsobena vzhledem k cíli výuky, tedy aby žáky nasměrovala k uvažování nad prožíváním literárního hrdiny i sebe sama.

Třídni myšlenková mapa (čas: 15 min, SF: frontální výuka)

- Žáci si vzájemně představují své myšlenkové mapy, sdělují ostatním, nad jakými otázkami uvažovali, jaké emoce v nich text vyvolal. Závěrečným výstupem společné diskuze se stává myšlenková mapa na tabuli, která představuje myšlenky a pocity literárního hrdiny v textu ukázky.
- Případnou variantou může být i návrh, jak by se měl Michal po setkání s otcem se současnou situací vypořádat.

4.3 Práce s knihou *Balada o zlomeném nosu*¹³² v hodině literární výchovy

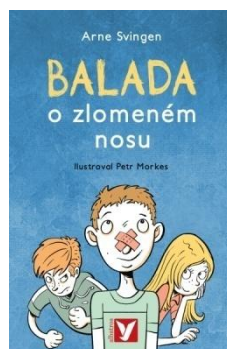
Cílová skupina:	žáci 6. třídy ZŠ
Časová dotace:	45 minut
Cíl hodiny:	Žáci vnímají předčítaný text a následně diskutují nad otázkami týkající se přečteného textu; zamýšlí se nad jednáním a pocity postavy v textu, která hledá svého otce; žáci se snaží vcítit do situace, kterou prožívá literární postava, a napíší mu krátký vzkaz.

Průběh hodiny:

Evokace před četbou: (čas: 5 min, sociální forma [dále jen SF]: práce ve dvojici)

- Učitel ukazuje žákům přebal knihy a dává jim pokyn, aby si ve dvojici sdělili své nápady, o čem bude kniha vyprávět.

¹³² Svingen, 2014



Obrázek 2: Obal knihy Balada o zlomeném nosu¹³³

- Učitel se ptá žáků na jejich návrhy týkající se příběhu v knize.
Mezi nejčastěji zmíněné nápady v uskutečněné hodině patřila témata šikany a lásky. Žáci se domnívali, že hlavní hrdina knihy bude šikanovaný druhým chlapcem znázorněným na přebalu knihy, zároveň se zamiluje do dívky, též vyobrazené na knižním obalu, která mu bude pomáhat se zlobivého kluka zbavit.
- Vyučující naváže krátkým představením linie příběhu. Sděluje, že je kniha o Bartovi. Chlapec žije v Norsku a navštěvuje sedmou třídu, chodí na box, baví ho operně zpívat. Nos mu zlomil spolužák, se kterým se popral, když se chlapec posmíval Bartově mamince. Zlomený nos je pouze jeden problém, který chlapec má. Víc ho trápí, že nezná svého tátu, občas po něm pátrá.

První předčítání knihy: (čas: 3 minuty, SF: frontální výuka)

- Žáci dostávají pokyn, aby se pohodlně usadili a pozorně poslouchali obsah předčítaného textu. Učitel prostřednictvím předčítání první ukázky textu (viz příloha C) a následné diskuze realizuje metodu práce s příběhem, která je teoreticky popsána v podkapitole 1.6.

Diskuze: (čas: 5 minuty, SF: frontální výuka)

- Po přečtení první ukázky textu učitel sděluje žákům, že se Bartovi podařilo domluvit schůzku s jedním pánem, doufá, že by to mohl být jeho otec.
- Následně probíhá diskuze, při které učitel pokládá žákům otázky typu: Jak se Bart teď cítí? Z čeho může mít před setkáním s mužem strach? Jak myslíš, že

¹³³ Albatros media. Balada o zlomeném nosu [online]. [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/17188493/balada-o-zlomenem-nosu/>

si svého tatínka představuje? Co bys dělal ty, aby ses takových těžkých myšlenek zbavil?

- Žáci uvažují a sdělují slovně své pohledy, názory, odpovídají na otázky.
Žáci se domnívali, že je literární hrdina před setkáním s potenciálním otcem velmi nervózní a má strach, přemýšlí, jestli se na setkání dostaví. Velká část třídy zmiňovala, že by na takové setkání buď přizvala nějaký doprovod, nebo by tam vůbec nešla. Mohlo by se totiž ze strany neznámého muže jednat o podvod, žáci obecně byli k takovému střetnutí velmi opatrní a nedůvěřiví. Dále uváděli, že si Bart svého otce představuje jako toho nejlepšího pána, kterého poznal a který mu je velmi podobný. Hrdinovi v knize radili, aby ve chvíli, kdy je nervózní myslel na nějaký hezký zážitek, zhluboka dýchal, případně se zabýval fyzicky náročnou aktivitou. Mezi návrhy zazněla i možnost vzít si s sebou na setkání nějakou oblíbenou věc či hračku pro štěstí.

Druhé předčítání knihy: (čas: 8 minut, SF: frontální výuka)

- Učitel pokračuje v předčítání knihy druhou ukázkou textu (viz příloha C).

Diskuze nad přečteným textem: (čas: 10 min, SF: frontální výuka)

- Učitel pokládá otázky a dává prostor žákům se vyjádřit, jejich názory a myšlenky nehodnotí, pouze je vyslechne a podněcuje ke vzájemné reakci: Co se Bart dozvěděl? Jak myslíš, že se teď cítí? Co pro něj bylo v nemocnici nejtěžší? Co myslíš, že teď Bart udělá? Proč? Bude pokračovat v hledání táty?
Žáci konstatovali, že se literární hrdina dozvěděl velmi špatné zprávy, jeho matka si jednak nepamatuje jméno jeho otce, zároveň mu lhala, když tvrdila, že se jeho táta jmenuje John Jones, což pro Barta muselo být velmi nepříjemné zjištění. Podle žáků musel být na maminku hodně naštvaný, cítí se velmi zklamaný a podvedený, protože se spletl v osobě, které věřil. V nemocnici pro něj muselo být podle uvažování žáků těžké ustát náročnou situaci. Očekával, že se rodiče znovu rádi uvidí a najednou zjistil, že jeho představy byly mylné. Někteří optimističtí žáci navrhovali, že bude Bart určitě pokračovat v hledání pravého táty, podle slov žáků zkusí své štěstí

přes sociální síť. Ostatní se přikláněli k variantě, že už pátrání zanechá. Zde se názory ve třídě lišily.

Vzkaz literární postavě: (čas: 8 min, SF: samostatná práce)

- Učitel sděluje žákům, aby si představili, že je Bart jejich kamarád nebo spolužák ve třídě a dozvěděli se, co se chlapci stalo.
- Žáci píšou krátký vzkaz literární postavě z příběhu, mohou vyjádřit porozumění, poskytnout radu. Touto formou činnosti žáci realizují biblioterapeutickou metodu produkce textu, která je teoreticky popsána v podkapitole 1.6.

Sdílení a závěr hodiny: (čas: 6 minut, SF: frontální výuka)

- Žáci čtou spolužákům vzkazy napsané pro literární postavu z příběhu.
Po napsání vzkazu pro literárního hrdinu se přikláněla k možnosti dalšího pátrání už téměř většina třídy. Vyjadřovali ve vzkazu soucit a lítost slovy: „moc mě to mrzí; vím, že jsi v těžké chvíli; nebud' smutnej; nemysli na tátu“. Nabízeli Bartovi pomoc, že se s ním sejdou a mohou hledat společně nebo naopak vytvářet nějakou činnost, při které na trápení zapomene, například jít hrát fotbal nebo počítačové hry. Také nabízeli možnost psát si přes sociální síť, zavolat si a být v kontaktu. Často žáci zmiňovali chování maminky, která Bartovi lhala. Navrhovali, ať se jí zkusí znova zeptat, obrátit se na prarodiče, tetu a strýce nebo najít staré fotografie, případně nějaký maminčin deník. Někteří žáci napsali pouze krátký vzkaz typu: „to bude dobrý, Barte“ či „vyjadřuju upřímnou soustrast“. Některé vzkazy obsahovaly i přirovnání žáka k sobě samému slovy: „já bych taky hledal, když by se mi něco takového přihodilo“ nebo „vím, jaké to je nemít tátu a chápu, že ho chceš najít“.

Shrnutí hodiny literární výchovy:

Využitím biblioterapeutické metody práce s příběhem ve výuce literární výchovy byly naplněny cíle hodiny. Žáci diskutovali nad otázkami týkajícími se přečteného textu a chování literárního hrdiny. Reagovali jednak na pobídnutí učitele, zároveň se vyjadřovali k myšlenkám svých spolužáků. Zamýšleli se nad jednáním a pocity literární

postavy na základě přečteného textu i vlastních zkušeností. Snažili se vžít do jeho situace a napsali krátký vzkaz, ve kterém se jej snažili podpořit, vyjádřit lítost a porozumění. Většina jedinců ve třídě pobízela literárního hrdinu, aby se nevzdával a po otci dále pátral.

Práce s příběhem vytvořila mezi žáky atmosféru důvěry. Jedna žákyně našla odvahu a sdělila před ostatními, že ví, jaké to je žít bez táty, že by ho také hledala. Otec zmíněné žákyni umřel. Spolužáci tuto informaci nevěděli a reagovali s údivem. Žákyni bylo nabídnuto, aby vyjádřila své pocity, které v souvislosti se ztrátou otce prožívala, zároveň byla oslovena, aby sdělila ostatním, jak se se situací vypořádala. Zmiňovala, že pro ni bylo důležité sdílet své těžkosti s ostatními, pomáhalo jí trávit čas s kamarády. K takovému názoru se připojila většina žáků ve třídě, též by v těžké situaci chtěli být s kamarády, několik zmínilo, že by byli radši sami.

V závěru hodiny byli žáci osloveni otázkou, jestli by měli chuť si knihu přečíst, kladně zareagovala menšina. Žáci svou negativní odpověď zdůvodňovali tím, že nečtou knihy dobrovolně vůbec. Plní si pouze povinnost čtenářského deníku. Spíše uvítají nějaké internetové články či komentáře. Někteří zmiňovali, že je musí kniha opravdu zaujmout, aby si ji přečetli, nemají ovšem rádi smutná témata, přednost dávají literatuře s pozitivním tématem.

4.4 Práce s knihou *3333 km k Jakobovi*¹³⁴ v hodině literární výchovy

Cílová skupina:	žáci 7. třídy ZŠ
Časová dotace:	45 minut
Cíl hodiny:	Žáci si přečtou zadaný text; rozvíjí kritické myšlení prací s tabulkou předvídání; žáci se snaží vcítit do hlavní postavy textu a vyjádřit, co prožívá při trávení času se svým otcem, který ho opustil, když byl ještě malý; žáci se pokouší představit si sebe na místě protagonisty a vyjádřit písemně i ústně své reakce na situaci.

¹³⁴ Braunová, 2014

Průběh hodiny:

Motivace a uvedení do děje knihy: (čas: 5 min, sociální forma [dále jen SF]: frontální výuka)

- Učitel pokládá žákům otázky typu: Jezdíte rádi na kole? Kdo má kolo? Pořádá se na škole cyklistický kurz? Kolik jste nejvíc ujeli km?
Většina žáků ve třídě se v uskutečněné hodině hlásila, že na kole jezdí ráda a kolo má vlastní. Na cyklistický kurz se v rámci školního roku nevypravují. Nejzdatnější jedinci uvedli trasu absolvovanou na kole - přes 100 km denně.
- Učitel naváže dějem knihy vyprávějícím o devátáku Mirkovi. Chlapec se vydává na celé prázdniny na cyklopout'. Rodiče se mu rozvedli, když byly chlapeci dva roky, žil jen s mámou, tátu vídal občas a před prázdninami za Mirkem přišel, jestli by s ním nechtěl jet na konec světa.
- Položíme žákům otázku: Ví někdo, kde je konec světa? Následuje případné vysvětlení – konec světa se nazývá místo kousek od poutního místa Santiago de Compostela, kam se chodí věřící modlit ke svatému Jakubovi, což vysvětluje i název knihy *3333 km k Jakubovi*.

Práce s tabulkou: (čas: 3 minuty, SF: samostatná práce)

Tabulka 5: Tabulka předpovědí 2¹³⁵

Část textu	Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? Proč si to myslíš?	Jak se podle tebe Mirek cítí? Proč?	Jak by ses v jeho situaci choval/a ty? Proč?
Před čtením			
1. část			
2. část			
3. část			

- Tabulka zde v práci je pouze ilustrační, pro použití v hodině je nutné, aby učitel tabulku zvětšil a vytiskl na papír velikosti A4 na šířku. Práci s tabulkou předvídání je realizována metoda kritického myšlení čtení s předvídáním, která je teoreticky popsána v podkapitole 1.6. Otázky ve výše uvedené tabulce byly upraveny vzhledem k cílům hodiny.

¹³⁵ srov. Šlapal, 2012, s. 16

- Žáci si rozdají pracovní list s tabulkou a dle položených otázek vyplní první řádek. Učitel jim před začátkem samostatné práce sdělí, že Mirek je v této chvíli na cestě s tátou, se kterým se celý život téměř nevidal. Momentálně se nachází za půlkou cesty ve Francii.

Společné sdílení před prvním čtením: (čas: 2 minuty, SF: frontální výuka)

- Po ukončení samostatné práce se učitel ptá žáků, co odpověděli na jednotlivé otázky v tabulce.

Většina žáků se domnívala, že v dalším pokračování příběhu zažije hlavní literární postava příběhu, Mirek, nějaké dobrodružství se svým otcem. Navrhovali také, že se spolu na cestě více poznají. Někteří jedinci zastávali protichůdné názory a tvrdili, že se na cestu vůbec nevydají, případně bude Mirek na otce nepříjemný a nebude ho cesta bavit.

Na otázku „jak se podle tebe Mirek cítí?“ někteří žáci odpovídali, že se chlapec stydí, je nejistý, unavený a vyčerpaný z cesty, neví, co může od svého otce očekávat. Většina žáků ze třídy situaci viděla optimisticky a uváděli, že je literární hrdina šťastný, že se může trávit čas se svým otcem.

Žáci se také vyjadřovali k otázce, jak by se v situaci Mirka zachovali oni sami. Převážná část žáků by se na cestu s otcem vypravila, vzápětí však dodávali, že by v sobě nesli strach a obavy, jednak aby ji zvládli fyzicky, největší překážku ovšem viděli v trávení času s mužem, kterého by vlastně neznali. Někteří by jej při cestě ignorovali a pár jedinců zmínilo, že by na cestu vůbec nejelo.

První část textu (čas: 6 minut, SF: samostatná práce)

- Rozdání první části textu (viz příloha D), kterou si každý žák pozorně přečte a poté vyplní řádek v tabulce s označením „1. část“

Společné sdílení po prvním čtení: (čas: 4 minuty, SF: frontální výuka)

- Učitel se ptá žáků, co odpověděli na jednotlivé otázky v tabulce.

Převážná část žáků ve třídě vyjadřovala, že žena, kterou potkali, bude v příběhu hrát důležitou roli, navrhovali několik variant - Mirkův otec se do

ní zamiluje, půjdou k ní domů, vydá se s nimi na cestu, ale hlavně se otec bude chlapci méně věnovat, případně se pohádají.

Na otázku "jak se podle tebe Mirek cítí" tentokrát téměř všichni odpovídali, že zmateně, divně, smutně. Své názory zdůvodnili názorem, že literární hrdina neví, co je žena zač a proč za nimi přišla.

V situaci hlavního hrdiny příběhu by se žáci chovali následovně. Někteří by se otce zeptali, kdo ta žena je. Další by následovali otce a ženu a snažili by se zjistit, o koho se jedná, aby mohli situaci zhodnotit. Většina by se však vypravila domů, protože by je chování otce naštvalo. Někteří by se ženy snažili zbavit, aby neodváděla otcovu pozornost. Dva žáci zareagovali na část textu odehrávající se v kostele. Jeden zmiňoval, že by se tam určitě šel podívat, další zmínil, že by se tam velmi smál.

Druhá část textu: (čas: 6 minut, SF: samostatná práce)

- Rozdání druhé části textu (viz příloha D), každý žák si ji přečte a poté vyplní další řádek v tabulce.

Společné sdílení po přečtení druhé části textu: (čas: 4 minuty, SF: frontální výuka)

- Učitel se opět ptá žáků, co odpověděli na jednotlivé otázky v tabulce.
Žáci se vyjadřovali k pokračování příběhu, někteří zmiňovali, že se Francouzky s Mirkem a jeho otcem vydají na cestu, jedni volili variantu, že se Mirek s nimi skamarádí, druzí byli přesvědčeni, že se otec bude více věnovat ženám než Mirkovi. Chlapec bude zklamáný, protože si chtěl čas s tátou užít, možná se vydá na cestu sám či zpět domů. Další také navrhovali možnost, že se Mirek do dívky Manon zamiluje.
Na otázku ohledně Mirkových emocí a pocitů žáci odpovídali, že je chlapec zmatený a především naštvaný, protože chtěl čas s tátou trávit samostatně, dalším uvedeným důvodem mohla být ignorace Mirkovi poznámky o matce.
V situaci hrdiny by se většina žáků ze třídy vrátila zpátky domů, protože by je mrzelo, že s nimi už táta netráví čas, jak očekávali. Některé dívky zmínily, že by se urazily, další jedinci by se na tátou naštváli, padla zmínka dokonce o nenávisti vůči takovému otci. Dvě žákyně by se snažily s ženami skamarádit a více je poznat.

Třetí část textu: (čas: 6 minut, SF: samostatná práce)

- Rozdání třetí části textu (viz příloha D), kterou si žáci přečtou a vyplní poslední řádek v tabulce.

Společné sdílení po přečtení třetí části textu: (čas: 4 minuty, SF: frontální výuka)

- Učitel se naposledy ptá žáků, co odpověděli na jednotlivé otázky v tabulce.
Většina žáků se domnívala, že v pokračování příběhu se hlavní hrdina knihy dostane do bližšího kontaktu s dívkou Manon, navrhovali, že se spolu začnou více bavit, skamarádí se, zamilují se do sebe nebo spolu začnou chodit.
Na otázku „jak se podle tebe Mirek cítí?“ nejčastěji žáci zmiňovali, že se má už líp, protože je zamilovaný do Manon, zároveň však žárlí na její matku, takže se cítí rozpolceně, zmateně. Někteří v souvislosti s dívkou tvrdili, že je chlapec šťastný, jiní naopak, že je nervózní a rozpačitý, aby se mu podařilo udělat dojem.
Odpovědi žáků na otázku „jak by ses v situaci Mirka zachoval/a ty?“ se značně lišily. Někteří zmiňovali, že by se už velmi těšili domů a snažili se cestu urychlit, případně by domů utekli. Další uvedli, že by byli zmatení a potřebovali čas pro sebe nebo prostor na popovídání s otcem. Jiní by odmítali jakoukoliv komunikaci. Někteří žáci sdělili, že by v tuto chvíli už nebyli tolik naštvaní, snažili by se poznat s Manon, zklamání z táty by ovšem přetrvávalo, protože by je stále mrzelo, že Francouzky přivedl. Byl uveden i názor, že by se žák s takovým otcem už nechtěl nikdy vidět.

Závěr hodiny: (čas: 5 minut, SF: frontální výuka)

- Učitel s žáky vede diskuzi na téma: Jak myslíš, že příběh dopadne? Co se stane s jednotlivými postavami? Měl bys chuť si knihu přečíst?
Ukázky z knihy u žáků vzbudily velký zájem, nejvíce uvažovali o vztahu Mirka s Manon, většina věřila na šťastný konec, že se spolu skamarádí nebo spolu začnou chodit. Ohledně vztahu s otcem odpovědi tolik pozitivní nebyly. Někteří žáci uvažovali, že se po návratu z cesty s tátou opět dlouho neuvidí, jiní zmiňovali, že zůstanou v kontaktu. Asi 5 žáků se přihlásilo, že by si knihu samostatně doma přečetli, práce s knihou v hodině je zaujala. Asi dva žáci uvedli, že ji četli už dřív a líbila se jim.

Shrnutí hodiny literární výchovy:

Přečtením zadaného úryvku z knihy a využitím metody kritického myšlení čtení s předvídáním ve výuce literární výchovy byly splněny určené cíle hodiny. Žáci předvídali, jak bude příběh pokračovat. Snažili se vcítit do prožívání literárního hrdiny v souvislosti s určitou situací v textu. Zapisovali si odpovědi na otázky do tabulky a následně je reprodukovali a zdůvodňovali před svými spolužáky. Zároveň se pokoušeli představit si sebe na místě literárního hrdiny a vyjádřit, jak by na jeho místě sami jednali. Odpovědi žáků se lišily, každý měl na situaci jiný pohled. Někteří by se na cestu s otcem vůbec nevypravili, jiní by měli radost, že se s ním mohou blíže poznat. V situaci, kdy se v příběhu objevila žena zaměstnávající otce, se téměř všichni žáci shodli, že by se cítili zmateně a byli na otce naštvaní, patrně by chtěli utéct. V dalším úryvku, kdy se v příběhu objevila dívka Manon, se opět názory žáků rozdělily. Jedni by se s ní snažili navázat kontakt a hledat společnou řeč, druzí by se drželi pozice odjet a přerušit kontakt s otcem, protože je zklamal.

V závěru hodiny proběhla krátká diskuze, při které žáci vyjadřovali své názory na knihu, případně uváděli, zda by si ji přečetli. Práce s knižním úryvkem žáky bavila, vyvolala u nich poměrně velký zájem o pokračování příběhu. Zajímalo je, jak děj dopadne, co se stane s postavami v příběhu. Některé jedince výuka namotivovala k tomu, aby si knihu přečetli.

Po ukončení hodiny došlo k zajímavému zjištění. Třídní učitelka přihlížející průběhu výuky vyučující sdělila, že se ve třídním kolektivu nachází žákyně, která se před časem dozvěděla o svém biologickém otci, který se s ní pokouší navázat kontakt. Tato dívka byla v hodině mnohem aktivnější, než při ostatních hodinách literární výchovy. Na otázky reagovala a se zájmem odpovídala, což se běžně nestává. Podle názoru třídní učitelky si žákyně mohla v hodině během práce s textem s biblioterapeutickou dispozicí mnohé otázky v sobě ujasnit a popřemýšlet o nich, případně ji daly podnět k dalšímu uvažování. Za vyučující tato zmíněná žákyně po hodině ze své vlastní iniciativy přišla a sdělila, že se jí hodina líbila, že by se něco podobného mohlo zopakovat, že by jí taková práce bavila. Práce s textem s biblioterapeutickou dispozicí může být zvolená účelně kvůli určitému žákovi v třídním kolektivu. Může se také stát, že text zaujme jedince, který zažívá podobný problém jako literární hrdina, aniž by tento fakt pedagog plánoval. Takový případ proběhl při realizaci výše popsané hodiny literární výchovy.

Závěr

Cílem práce bylo nabídnout přehled beletristické literatury s tematikou rozvodu rodičů a nefunkčních rodinných vztahů, který by mohl pomoci učitelům či rodičům zorientovat se v knižních titulech s touto problematikou. Knihy mohou být následně použity v práci s textem v hodinách literární výchovy nebo doporučeny žákům k přečtení. Zároveň práce obsahovala konkrétní didaktické ukázky s vybranými knižními tituly. Dvě přípravy byly realizovány v hodině literární výchovy na druhém stupni základní školy a následně v práci zhodnoceny.

Beletristické tituly byly rozděleny do tří kategorií dle věku čtenářů, kterým jsou knihy primárně určeny. Některé tituly je možné použít pro práci s jedinci jiné věkové a čtenářské kategorie. Úloha zvolit úměrný text leží především na pedagogovi. V práci bylo u konkrétních knih uvedeno, pokud se jevíly vhodně pro širší věkový rozptyl nebo stály na pomezí dvou čtenářských kategorií. Mezi takové knihy řadíme například díla Jacqueline Wilsonové *Dítě do kufru*, *Divný dárek*, *Cukrová vata*. Dále *Trable s tátou* Jany Klimentové, *Švíry* Marky Míkové nebo Brandejsové *Dominiko, žádný strach!* Tyto knihy uvítají čtenáři na přechodu prvního s druhého stupně základní školy.

Tituly určené primárně čtenářům na prvním stupni základní školy byly představeny jen stručně, práce se zaměřovala na literaturu pro druhý stupeň základní školy. Knihy pro děti mladšího školního věku nemohly však být opomenuty, protože se určité tituly hodí i pro strašit čtenáře. Dalším důvodem zmínky o knihách pro žáky na prvním stupni byl fakt, že tyto knihy řeší problematiku rozvodu přímo. Většina knih uvedených v přehledu se zabývala pouze rozvodem rodičů a problematickými rodinnými vztahy, žádné další téma se v knize neobjevovalo. Tento motiv byl hlavním problémem, kterým se literární hrdina trápil či zabýval. Proto považujeme za důležité, aby se o takových titulech učitelé či rodiče měli možnost informovat. Knihy jsme dále zmiňovali v souvislosti s problémem, který hlavní hrdina prožíval. Problematikou střídavé péče se zabývala například kniha *Ťapka, kočka stěhovavá* Ivony Březinové. V knize *Bertík a Čmuchaadlo* Petry Soukupové si hlavní hrdina nemůže zvyknout na nového přítele své matky, kniha zobrazuje téma nového životního partnera jednoho z rodičů. Tematiku života s nevlastním sourozencem ukazuje kniha *Nejhorší den v životě třetíáka Filipa L.* Petry Braunové. Motiv nově vzniklé rodiny, kterou vytvořili dospělí partneři a jejich děti z předchozích manželství, jsme našli v knize *Julie mezi slovy* Petry Dvořákové.

Knihy určené primárně čtenářům na druhém stupni základní školy obsahovaly v seznamu literatury následující položky: název knihy a jméno autora, děj příběhu a komentář. V komentáři jsme uvedli zajímavosti a informace, které by mohly pomoci učitelům či potenciálním čtenářům při zvažování, jestli je daný titul vhodný právě pro ně. Bylo zjištěno, že beletrie určená pro věkovou skupinu staršího školního věku, disponuje malým množstvím knih, které jako hlavní téma obsahuje motiv rozvodu a nefunkčních rodinných vztahů. Z takových děl jsme zmínili *3333 k Jakobovi* české autorky Petry Braunové, od zahraničních autorů byl uveden titul *Divný dárek* Jacqueline Wilsonové. Problematika rozvodu rodičů a nefunkčních rodinných vztahů se objevovala spíše na pozadí příběhů, i když literární hrdiny ovlivňovala, někdy velmi silně, jindy okrajově. Mezi hlavní motivy takových knih patřilo téma prvních lásek a zamilovanosti například v knihách *Borůvkové léto s Terezou* Petry Braunové, *Telefonní třeštění* Hopkinsové, *Polča* Kuijera. Dalším motivem bylo kamarádství v knihách *Balada o zlomeném nosu* Arne Svingena nebo *Cukrová vata* Jacqueline Wilsonové. Značně zastoupenou skupinu také tvořily knihy s koňskou problematikou, byly uvedeny tituly *Kůň mých snů* Gohlové, *Tajemství v plavé hřívě* autorky Marlene Jablonski. Mezi další motivy patřila například problematika rasismus a odlišnosti kultur obsažená v díle *Polča* od Kuijera nebo otázka nízkého sebevědomí v *Baladě o zlomeném nosu* Svingena.

Knihy určené čtenářům na druhém stupni základní školy se sice ve většině případů nevěnovaly motivu rozvodu rodičů a nefunkčním rodinným vztahům jako hlavnímu tématu, tento fakt nijak nebrání tomu, aby mohly být tituly využity k biblioterapeutické činnosti. V takovém případě hraje důležitou roli zvolená metoda práce s textem a vedení činnosti učitelem. Knihy mohou rovněž splnit svůj biblioterapeutický účel, pokud je jedinec čte sám pro sebe. Jedním z témat obsažených v knihách byl odchod rodiče od zbytku rodiny. Jednalo se například o tituly *3333 km k Jakobovi* a *Borůvkové léto s Terezou* Braunové, *Divný dárek* Wilsonové. Volbu pro život s jedním z rodičů jsme našli v knihách *Dominiko, žádný strach!* Brandejsové, *Kůň mých snů* Gohlové a *Cukrová vata* Wilsonové. Svou roli rodiče nevládaly literární postavy v knihách *Polča* od Kuijera nebo *Balada o zlomeném nosu* Svingena. Motiv nového životního partnera jednoho z rodičů se objevoval v knihách *Dominiko, žádný strach!* Brandejsové, *Borůvkové léto s Terezou* a *3333 km k Jakobovi* Braunové, *Kůň mých snů* Gohlové, *Telefonní třeštění* Hopkinsové, *Tajemství v plavé hřívě* od autorky Jablonski, *Divný dárek* a *Cukrová vata* od Wilsonové, *Polča* od Kuijera. Další téma, které bylo v dílech

nalezeno, představuje opuštění dosavadního domova kvůli rozvodu rodičů, tento motiv zobrazovala kniha *Kůň mých snů* od Gohlové a *Tajemství v koňské hřívě* od Jablonski. Seznámení nebo život s nevlastním sourozencem bylo zobrazeno v knihách *3333 km k Jakobovi* Braunové, *Kůň mých snů* Gohlové a *Divný dárek* Wilsonové.

Ve vytvořených didaktických ukázkách byly k práci s biblioterapeutickým textem využity biblioterapeutické strategie: práce s příběhem a produkce textu; také metody kritického myšlení: čtení s předvídáním, podvojný deník a myšlenkový mapa. Všechny tyto metody byly zároveň obsahově a teoreticky vysvětleny v podkapitole Biblioterapie ve škole.

Výuka uskutečněná v hodinách literární výchovy splnila určené cíle. Žáci pomocí biblioterapeutických strategií či metod kritického myšlení uvažovali nad jednáním a prožíváním literárního hrdiny. Zároveň tyto situace vztahovali na své vlastní zkušenosti. Zamýšleli se a vyjadřovali, jak by se v takové chvíli zachovali oni sami. Zvolený způsob práce s textem žáky zaujal a některé namotivoval k tomu, aby si následně knihy sami přečetli. V jedné třídě byla vytvořena atmosféra důvěry v takovém rozsahu, že vedla konkrétního jedince k tomu, aby se svěřil s osobními záležitostmi a pocity týkající se vlastní rodiny před ostatními spolužáky. V jiné třídě další žákyně prožívající komplikované rodinné vztahy oslovila po hodině vyučující a sdělovala, že se jí výuka velmi líbila a chtěla by něco podobného znovu zažít. Tyto výsledky považujeme za velmi úspěšné. Realizace biblioterapeutických metod nemusí vždycky dosáhnout takových výsledků, v tomto případě se však ukázaly bezprostředně během hodiny a po výuce.

Při biblioterapeutické činnosti v hodině literární výchovy hraje důležitou roli učitel, který volí text k interpretaci. Měl by uvažovat nad věkem žáků i nad jejich čtenářskými schopnostmi, případně nad problémem, který jedinci řeší. Zároveň je v kompetenci učitele, aby zvolil vhodnou metodu práce. Rovněž je jeho úkolem sledovat atmosféru ve třídě a reakce žáků na daný text. Doufáme, že tato práce pomůže k lepšímu průběhu hodin literární výchovy na druhém stupni základní školy, ve kterých se učitelé rozhodnou pro práci s biblioterapeutickým textem.

Seznam použitých zdrojů

Primární literatura

BRANDEJSOVÁ, Irena. *Dominiko, žádný strach!*. Praha: Petra, 2005. ISBN 80-7301-127-1.

BRAUNOVÁ, Petra. *Borůvkové léto s Terezou*. Praha: Albatros, 2007. Romana. ISBN 978-80-00-01935-2.

BRAUNOVÁ, Petra. *Nejhorší den v životě třetáka Filipa L.* Ilustroval Filip POŠIVAČ. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02817-0.

BRAUNOVÁ, Petra. *3333 km k Jakubovi: podle deníku Mirka Korbela*. Ilustroval Nikkarin. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03695-3.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Ťapka, kočka stěhovavá*. Ilustrovala Darina KRYGIELOVÁ. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04861-1.

ČAPKOVÁ, Blanka. *Zpívající kuchyň*. Ilustrovala Magda VEVERKOVÁ HRNČÍŘOVÁ. Praha: Albatros, 2013. Třetí čtení. ISBN 978-80-00-03148-4.

DOUSKOVÁ, Irena. *Hrdý Budžes*. Praha: Hynek, 1998. Neon. ISBN 80-86202-07-0.

DVOŘÁKOVÁ, Petra. *Julie mezi slovy*. Ilustrovala Katarina GASKO. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-966-3.

FORD, Melanie, Annie FORD, Steven FORD a Jann BLACKSTONE-FORD. *Jak přežít, když se rodiče rozvádějí*. Ilustroval Libor DROBNÝ, přeložila Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1108-2.

GOHLOVÁ, Christiane. *Kůň mých snů*. Přeložila Alena BEZDĚKOVÁ. V Praze: Knižní klub, 2010. ISBN 978-80-242-2671-2.

HOPKINSOVÁ, Cathy. *Telefonní třeštění*. Ilustroval Luděk BÁRTA, přeložila Veronika VOLHEJNOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2004. Klukům nepřístupno. ISBN 80-204-1157-7.

JABLONSKI, Marlene. *Tajemství v plavé hřívě*. Přeložila Anna ŠTORKÁNOVÁ. Líbeznice: Víkend, 2010. Holky v sedlech. ISBN 978-80-7222-689-4.

KÄSTNER, Erich. *Luisa a Lotka*. 8. vyd. Ilustrovala Eva MASTNÍKOVÁ, přeložila Hana ŽANTOVSKÁ. Praha: Albatros, 2004. Klub mladých čtenářů. ISBN 80-00-01271-5.

KLIMENTOVÁ, Jana. *Trable s tátou*. Ilustrovala Marie URBÁNKOVÁ. Praha: Euromedia, 2018. Pikola. ISBN 978-80-7549-651-5.

KOŽÍK, František. *Prstýnek z vlasů*. Praha: Knižní klub, 1996. ISBN 80-7176-352-7.

KUIJER, Guus. *Polča*. Ilustroval Jiří FRANTA, přeložila Magda de BRUINHÜBLOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-04299-2.

MALINDA, Jan. *Lepší než prstem do oka*. Praha: Motto, 2002. ISBN 80-7246-121-4.

MÍKOVÁ, Marka. *Škvíry*. Ilustrovala Tereza ŠČERBOVÁ. Praha: Argo, 2014. Ahoj!. ISBN 978-80-257-1311-2.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Kryštofe, neblbni a slez dolů!*. Ilustrovala Zdeňka KREJČOVÁ. Praha: Albatros, 2004. Klub mladých čtenářů. ISBN 80-00-01326-6.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Nazí*. Praha: Paseka, 2009. ISBN 978-80-7185-979-6.

SOUKUPOVÁ, Petra. *Bertík a čmouchadlo*. Ilustroval Petr KORUNKA. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-248-1.

SVINGEN, Arne. *Balada o zlomeném nosu*. Ilustroval Petr MORQUES, přeložila Iva VEDRALOVÁ. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03429-4.

VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2017. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-894-7.

WEBEROVÁ, Šárka. *Dva domovy: laskavý průvodce pro děti po rozchodu rodičů*. Ilustrovala Bára BUCHALOVÁ. V Praze: True Self, 2016. ISBN 978-80-270-0556-7.

WILSONOVÁ, Jacqueline. *Cukrová vata*. Ilustroval Nick SHARRATT, přeložila Daniela FELTOVÁ. Praha: BB/art, 2007. ISBN 978-80-7381-003-0.

WILSONOVÁ, Jacqueline. *Dítě do kufru*. Ilustroval Nick SHARRATT, přeložila Daniela FELTOVÁ. Praha: BB art, 2004. ISBN 80-7341-190-3.

WILSONOVÁ, Jacqueline. *Divný dárek*. Ilustroval Nick SHARRATT, přeložila Daniela FELTOVÁ. Praha: BB/art, 2006. ISBN 80-7341-785-5.

WILSONOVÁ, Jacqueline. *Líza Bublina*. Ilustroval Nick SHARRATT, přeložila Daniela FELTOVÁ. Praha: BB/art, 2009. ISBN 978-80-7381-470-0.

Sekundární literatura

BERGER, Maurice a Isabelle GRAVILLON. *Když se rodiče rozvádějí: jak pochopit citění dítěte a jak mu pomoci*. Přeložila Abigail KOZLÍKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-843-2.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Biblioterapie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

KNETLOVÁ, Zlata. *Čí je to hra?: zapojování dětí do rozhodovacích procesů jako promyšlená strategie při práci s rodinou ve sporech o dítě*. České Budějovice: Krizové centrum pro děti a rodinu, 2017. ISBN 978-80-904854-6-4.

NOVÁK, Tomáš. *Péče o dítě po rozvodu a její úskalí*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4110-9.

NOVÁK, Tomáš. *Strídavá péče o dítě: zájem dítěte především*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0342-1.

ONDŘEJOVÁ, Edita. Biblioterapie v praxi. In: *Sborník příspěvků z konferencí Ústavu pedagogických a psychologických věd a Dětského centra Čtyřlístek z let 2008-2010*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2012. ISBN 978-80-7248-755-4.

PILARČÍKOVÁ - HÝBLOVÁ, Slávka. *Biblioterapia*. Liptovský Mikuláš, 1997.

STEJSKALOVÁ, Marina. *Psychoterapie uměním*. Praha: Pressto Publishing, 2012. ISBN 978-80-905141-0-2.

SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3181-0.

TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

Online zdroje

Albatros media. Balada o zlomeném nosu [online]. [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/17188493/balada-o-zlomenem-nosu/>

Bibliohelp [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.bibliohelp.cz/>

Český statistický úřad. Obrat v rozvodech [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/0b00225862>

Český statistický úřad. Veřejná databáze [online]. [cit. 16. 2. 2019]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-parametry&pvo=DEMD130062-5-1&sp=A&pvokc=&katalog=30845&z=T>

Databazeknih.cz. Polča [online]. [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/polca-366336>

Knihovna Kroměřížska. Biblioterapie. Databáze knih [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie/databaze-knih.html>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Obal knihy *Polča*..... 57

Obrázek 2: Obal knihy *Balada o zlomeném nosu*..... 61

Seznam tabulek

Tabulka 1: Etapizace dětského čtenářství	21
Tabulka 2: Tabulka předpovědí 1	27
Tabulka 3: Podvojný deník 1	28
Tabulka 4: Podvojný deník 2	58
Tabulka 5: Tabulka předpovědí 2	65

Seznam příloh

Příloha A: Úryvek z knihy <i>Polča</i>	I
Příloha B: Úryvek z knihy <i>Borůvkové léto s Terezou</i>	V
Příloha C: Úryvek z knihy <i>Balada o zlomeném nosu</i>	VIII
Příloha D: Úryvek z knihy <i>3333 km k Jakobovi</i>	XII

Příloha A: Úryvek z knihy *Polča*

Kapitola sedmá: O TOM, ŽE DOSTAMU DOPIS, VE KTERÝM JE SCHOVANÁ BÁSNIČKA, A O TOM, CO MÁ ČLOVĚK NA TOMHLE SVĚTĚ DĚLAT

Když jsem šla druhý den ze školy, podívala jsem se do naší ulice, jestli je tam Spík. Ale nebyl tam. Chvilí jsem čekala, pak jsem šla domů. Na rohožce ležel složený papírek. Byl to dopis.

Moje milá Polčo,

netroufám si přijít, protože nemám básničku. Víš, pro tebe není těžké psát básničky. Pro mě jo. Dřív jsem nevěděl proč. Ted' už to vím. Slyšelas už někdy slovo talent? Talent znamená něco jako nadání. Někteří lidi se narodí s určitým nadáním nebo talentem. Člověk může mít například nadání na hudbu nebo na truhlářinu. Ty máš talent na básnění. Jsi rozená básnířka. Když mi bylo jako tobě, snil jsem o tom, že jsem básník. Myslel jsem, že mám talent. Jenže já žádný talent nemám, Polčo. Nejsem básník, bohužel. Ty chceš básnit, já jsem chtěl být básník. Práví básníci nechtějí být básníkem, práví básníci chtějí básnit. Když jsem byl malý, připadalo mi senzační být básníkem. Žít ve velkém městě, kde se dějou napínavé věci. Nechtěl jsem bydlet na vesnici a farmářit. Chtěl jsem, aby každý den byl dobrodružství. Myslel jsem, že básník je mezi lidmi něco jako pták. Že stačí, aby otevřel zobák, a zpívá. Nechápal jsem, že básnění je práce. Že člověk musí nejdřív léta cvičit a pak teprve přijdou básně... pokud má člověk talent. Ty a já, my dva si budeme muset zvyknout na to, že nejsem básník. Co jsem, to nevím. Nevím jistě, jestli to chci vědět. Možná se bojím, že nejsem nic. Neříkám to proto, abys mě litovala. Jsem myslím hodnej člověk. Ale nevím, co mám na tomhle světě dělat. Doufám, že je tenhle dopis dost dobrý, aby nahradil básničku.

Pusu posílá Tvůj táta

P.S. Poděkovala bys Bohovi za ty krásné šaty? Nevím, kde bydlí.

Spík

Přečetla jsem dopis třikrát, pak jsem ho složila. Naučila jsem se, že Spíkovi se nedá věřit. Ted' jsem mu taky nevěřila. Kdyby nebyl básník, tak co by byl? A řeči o talentu, to je podle mě jen výmluva.

Kdo viděl talent, ať je rád

Je to něco jako Bůh snad?

Ale stejně jsem z toho dopisu smutná. „Nevím, co mám na tomhle světě dělat,“ napsal Spík. Tyvado! To je teprve pitomost! Fakt že jo. Co má člověk dělat na tomhle světě? No prostě chodit a hrát si a učit se a smát se a co já vím. Otázka je, co na světě dělat NEMÁ. Strílet slony kvůli klům se NEMÁ. Svítit, když je dost světla. TO SE NEMÁ. Psát dopisy, který někoho rozesmutní. To SE NEMÁ. Je spousta věcí, co se NEMAJÍ dělat. Ale většinu věcí člověk dělat MÁ. Takže až se mě někdo zeptá: „Co mám na tomhle světě dělat?“ Řeknu: „Skoro všechno, jen pár věcí ne.“ Napadlo mě, že Spík to taky ví, a proto jsem mu věřila ještě míň. Ted' najednou nejsi básník, jo? říkala jsem si naštvane, tak to teda ne!

Tvá hlava je jako klec

A v ní polomrtvý ptáček,

Co drží zobáček,

Nevěří, že zpívat umí.

Z toho mi v hlavě šumí.

Vidíš to, Spíku? Tuhle básničku jsem vytáhla z tvýho dopisu! Byla tam schovaná, ale já jsem ji našla. Vlastně je to tvoje básnička. Neviděls ji tam, protože máš v hlavě spoustu jiných věcí. A to s tím Bohem mi taky přijde pitomý. Copak si myslí, že jsem padlá na hlavu? Bůh nebydlí někde v domě! Bůh bydlí všude a nikde. Bůh je bezdomovec, stejně jako on. Jejda, když jsem to ted' napsala, vylekalo mě to. Nevěděla jsem, že to vím, víte. Jako že je Spík bezdomovec. Myslela jsem, že věřím, že spí u nějakých známých, jenže tomu jsem, jak je vidět, nevěřila. Věděla jsem, že je bezdomovec, ještě než jsem to věděla.

Šla jsem věn. Nikdo na obzoru, sedla jsem na obrubník. Bylo to jako ve filmu. Přesmutný dítě, co se sedí na obrubníku. To dítě je samo. Nikoho nemá, akorát mámu a dědečka a babičku a kluka a kmošku na tátu bezdomovce a tele a učitele. A každý, co tam to dítě vidí sedět, si pomyslí: jeжданáčku, to je ale smutné dítě. Snad abychom pro ně uspořádali televizní sbírku. Aby si mohlo každý den koupit sáček lékořicových cukrátek. Nevědí totiž, že to dítě ten den už sluplo celý pytlík. „Ahoj Polčo,“ uslyšela jsem. „Ty si tu ale pěkně sedíš – jak hříbeček.“ Byla to máma. Jak hříbeček! To víš, že

jo! Ještě toho trochu. Postavila si kolo k baráku. Slyšela jsem, jak otvírá dveře. „Přijdeš na čaj?“ zeptala se. „Ne,“ zabručela jsem. „Nemám chuť.“ „Nikdo tě nenutí,“ zašvitořila. „Klidně si tam sed’“ Bum, udělaly dveře. A byla pryč. K čemu tu mámu mám! Ničeho si nevšimla! Vůbec ničeho! Až já budu máma a uvidím své dítě, jak sedí na chodníku, zvednu ho a donesu ho domů. A pak ho až do večera budu utěšovat. Až bude soutěž o nejlepší mámu na světě, vyhraju na celý čáře.

Za chvíli přišel učitel. Pozdravil: „Nazdar, Polčo.“ Řekla jsem smutným hlasem: „Zdravím, učitelскеj.“ Přisedl ke mně na obrubník. Nic neříkal. Jenom vedle mě seděl. To mi od něj přišlo tááák strašně bezva! Napadlo mě: možná je čas hodit pořádnou řeč. Povídám: „Učitelскеj, co má člověk na tomhle světě dělat?“ Učitel se zamyslel. Pak povídá: „Snažit se.“ Nemohla jsem si pomoci. Pusa se mi sama od sebe rozšklebila. „Snažit se!“ Tyvado! Z takový odpovědi se prostě osypávám. Ale říkala jsem si: ovládej se, nechytej ho za slovo, myslí to dobře. Řekla jsem: „Tomu rozumím, učitelскеj, ale znám někoho, kdo se snaží, a stejně neví, co má na tomhle světě dělat.“ „Vážně?“ podivil se učitel. „Tak například ty jsi učitel,“ pokračovala jsem. „A to přesně máš na světě dělat?“ Učitel si povzdechl. Dívala jsem se mu do obličeje a viděla, že hluboce přemýšlí. To se mi líbilo, protože dospěláci většinou jen tak něco plácnou. „Snažíš se,“ pokračovala jsem. „Chceš být nejlepší učitel na světě. Slavný učitel, na kterýho se přijede do Holandska podívat třeba čínský císař.“ Učitel se zakřenil. (...)

Měla jsem o zábavu postaráno, protože za chvíli si ke mně přišel sednout Mimún. Podíval se mi do obličeje a povídá: „Se Spíkem se zas něco děje, vid?“ „Jo,“ potvrdila jsem. Nic neříkal. Trvalo to dlouho. V duchu jsem do něj hučela: tyvado, tak něco řekni, a vtom našťestí spustil. „Táta včera říkal: Ten Spík je přese všechno dobrej chlap. Zeptal jsem se: Jak to? – No, povídá táta, když jsme se nastěhovali tady do ulice, přišel za námi jediný Holand’an. A to byl Spík. Povídá: Pěkně vítám u nás v ulici, potřebujete s něčím pomoci? A pomohl nám se stěhováním. To mu naši nikdy nezapomněli.“ Mimún se na mě ze strany podíval, ale já jsem se neodvažovala podívat na něj, protože jsem cítila, že bych se rozbrečela. Fúj! To moje bulení! Tak jsem se pořádně podríbala na hlavě. „Ty se na mě zlobíš?“ zeptal se Mimún. Kluci jsou někdy strašně pitomí! „Vůbec,“ povídám. Ale dívala jsem se pořád jinam. „Hele, Mimúne, co podle tebe má člověk na tomhle světě dělat?“ Bez přemýšlení povídá: „Pořádně makat, aby na tom jeho děti byly líp než on.“ Byla to divná odpověď, moc jsem jí nerozuměla. „Táta

vychodil v Maroku obecnou školu,“ vykládal Mimún. „A to bylo všechno. Já budu mít lepší vzdělání a moje děti ještě lepší. Z těch budou třeba doktoři nebo advokáti.“ „Jo, už chápu. Ale moc to stejně nepomohlo. Jako bych hledala úplně jinou odpověď.“ „Víš,“ povídám. „Nebýt Spika, nikdy by ze mě nebyla básnička, jenže on neví, co má dělat.“ „Víš moc dobře, co má dělat,“ prohlásil Mimún. „A co teda?“ zeptala jsem se a žaludek jsem měla stažený, protože odpověď vlastně znám. „Jít na odvykací kúru,“ podívá Mimún.¹³⁶

¹³⁶ Kuijer, 2018, s. 104-109

Příloha B: Úryvek z knihy *Borůvkové léto s Terezou*

Michal položil lžici vedle talíře a zvedl se. „Dneska nejdu na trénink. Jdu za tátou.“ „Ty nebudeš?“ Štěpán ukázal prstem na Michalův druhý talíř se zapečenými těstovinami. „Tak dík.“ Sebral ho Michalovi z tácu a položil před sebe. „Ale zase tak světový to nebylo,“ ucedil náhle, snad proto, že se mu kamaráda zželelo. Michal byl bílý jako křída. „Tobě není dobře?“ zeptala se u dveří Valášková, která měla v jídelně dozor. „To bude nějaká viróza, už jste tři,“ zakroutila hlavou. „Bára s Kristýnou taky odešly bez oběda.“ Viróza! Michal se vypootácel na schodiště. A ten, kdo ji rozšířil, se spokojeně cpe, až má boule za ušima. Pitomej svět! Přesto se na Štěpána záhadně nezlobil. Uznával právo silnějšího. Přirozený nelítostný byznys matky přírody.

Cestou k tátovi se vzpamatoval. Nemůže tam přece přijít takhle zničený, pokud nechce, aby měl táta pocit, že ho svým odchodem dostal. Přešel náměstí a za kostelem uhnul doleva. Nízký měšťanský dům z osmnáctého století nenasvědčoval tomu, že se v něm točí milionové obchody. Ovšem ne přímo v tátově kapse, jako správce počítačové sítě firmy svého kamaráda z dětství měl bohužel normální průměrný plat. „Ahoj, ahoj, Michale!“ táta se prudce postavil, jen co Michal vstoupil do dveří. „Ahoj!“ snad v rozpacích se usmíval na celé kolo. Michal se nemohl zbavit dojmu, že je táta zoufale nepřirozený. Od jeho odchodu, který stále nevysvětlil, uplynuly víc než tři neděle. „Čau,“ taky v rozpacích mu stiskl ruku, kterou k němu táta napřáhl. „Nějak jsi vyrostl,“ odkašlal si táta a dlaní si přešel strniště na bradě. Poznámka vyzněla hloupě, stejně tak, jak hloupá byla. Oba věděli, že za tři neděle nikdo o moc nevyroste. (Přesto Michalovi utkví v hlavě natolik, že to samé řekne o třicet let později své dospívající dceři týden po tom, co pustí její matku.) No... myslel jsem, že bysme mohli zajít třeba na pizzu.“ Michal neurčitě pokrčil rameny. „Na chvíli mizím, pánové,“ ohlédl se táta na kolegy. Blahosklonně pokrčili rameny. Michal hlad neměl, ale pochopil, že si s ním táta potřebuje někde promluvit. Před budovou se zarazil, když táta namířil klíčky na svou obstarožní felicii. Ve městě byla jediná pizzerie, a to na náměstí, pár kroků odsud. „Pojedeme na lepší,“ řekl táta na vysvětlenou.

V autě nepromluvili. Ani jeden nebyl schopný vymyslet kloudnou větu, která by nevyzněla blbě. Až když táta zastavil na parkovišti motelu, patnáct kilometrů za městem, obrátil se na syna a prohodil: „Jsem rád, že to bereš takhle.“ (I tahle věta byla hloupá, a přesto si ji bude Michal pamatovat celý život.) „Dej si, co chceš,“ pobídl ho táta

u stolu. „Na ceny nekoukej.“ Michal sklopil oči k jídelnímu lístku. Cítil se mizerně. Jediné, co studoval v nabídce jídel, když byl v restauraci s mámou, byly ceny. Náhle mu bylo líto, že tu není s nimi. Po chvíli naléhání si vybral pizzu s dary moře, kterou jedl zatím dvakrát v životě. „A co bude k pití?“ Štíhlá tmavovláska, která se objevila u jejich stolu, se na něho profesionálně usmívala. Pokrčil rameny: „Třeba kolu.“ „A pro tebe?“ obrátila se na tátu. Michal překvapeně zvedl oči. Tyká mu? Nebo se přeslechl? „Dneska musím nealko. Jsem tu autem...“ vrátil jí táta jídelní lístek. „Perlivou, prosím tě.“ Michal uhnul očima. Tykají si. Táta tu není poprvé. Najednou se cítil znovu jako vůl.

„Líbí se ti?“ zeptal se táta a pohodil hlavou za odcházející servírkou. Michal jen pokrčil rameny. Je fakt, že dívka byla mimořádně útlá a měla skvěle upravené vlasy. Obličej si však vůbec nezapamatoval, kromě toho, že si všiml piercingu v doličku na bradě. „Nevím...“ „Je moc hezká a milá.“ „Hm...“ „Tebe asi holky ještě moc nezajímají, co.“ Přestože se Michal na tátu od rána těšil, pomalu začal litovat, že sem šel. Táta byl protivně nervózní. „Co škola?“ „Hm...“ Michal pokrčil rameny. „S tím gymnáziem mě to mrzí,“ odkašlal si táta. Snad to nebylo kvůli mně...“ Michal jenom zakroutil hlavou. V den zkoušek si na tátu opravdu nevzpomněl. „Viš, nevím, co ti řekla máma, ale...“ „Nic mi neřekla,“ vypálil Michal. „No...tak určitě jsi pochopil, že...“ „Nic jsem nepochopil.“ „Přestaň se utrhovat, jasný?“ Táta snížil hlas. „Nepozval jsem tě sem proto, abysme se hádali. U vás doma jsem si užil hádek dost.“ Michal cítil, jak v něm narůstá bezmocný vztek. U vás doma...Tohle neřekl táta náhodou. „Chci ti říct, že když budeš něco potřebovat, když budeš chtít... tak mi můžeš vždycky zavolat.“ „A máma?“ „Co – máma?“ Bylo vidět, že ho tímhle jednoduchým slovem docela slušně vytočil. „Co když bude potřebovat něco máma?“ „Ale prosím tě,“ táta nervózně škulbl rameny. „Ta má, co chtěla.“

Michal si vybavil mámu plačící na gauči. Má, co chtěla... Fakt solidně krutý. Ještěže jí o schůzce s tátou neřekl. „Ty se nevrátíš?“ Táta uhnul očima. „Michale... nejsi přece malej kluk.“ „Takže se nevrátíš.“ Koutky úst mu nepřirozeně zacukaly. Kdyby mu bylo deset, docela jistě by už ronil slzy. Dneska měl pocit, že omdlí. „Michale... já musím, chápeš to?“ Táta ho vzal za ruku, ale Michal mu ji vytrhl. Měl chuť vstát a odejít. Jenom proto, že se objevila číšnice s pizzou vonící rozmarýnem, zůstal. „Počkej“, chytil dívku táta za ruku, když položila pizzu na stůl. „Michale, podívej, chtěl bych ti někoho představit. Tohle je Jolana.“ Zatímco Jolana se usmála, Michal strnul s vidličkou

v puse. Nemohl uvěřit, že by mu tohle všechno dělal vlastní táta. Připadal si jako debil. „Jolana... je moje přítelkyně,“ dodal zbytečně táta. „Bydlíme spolu.“ (Kdykoli Michal později ucítí vůni rozmarýnu, vzpomene si na to, jak se tátova přítelkyně zatvářila. Ze všech emocí, které v tu chvíli vyzařovala, byl nejsilnější stud.)

„Ale tu pizzu bych klidně sežral,“ řekl mu Štěpán, když vedle něho za hodinu klusal na tréninku. „A stopem bych taky nejezdil, vole. Měl jsi zavolat, máma by pro tebe sjela.“ Tu noc Michal usínal s otevřenýma očima. Nemohl je zavřít, aby neviděl tátův idiotský výraz zamilovaného plešatého padesátníka a studem zčervenalé tváře útlé servírky Jolany, ne o mnoho starší než Michal. Těsně předtím, než se mu víčka sama zavřela únavou, blesklo mu hlavou překvapivé zjištění: za celé odpoledne si ani jednou nevzpomněl na Barboru.¹³⁷

¹³⁷ Braunová, 2007, s. 80-84

Příloha C: Úryvek z knihy *Balada o zlomeném nosu*

První část textu:

Připojím se k sousedově nezabezpečené wifině a přihlásím se na Facebook. Mám čtyři přátele z boxu a dva z fanouškovské stránky Simpsonů. Nic zajímavého a nového u nich není a já si nikdy nic neaktualizuji. Potom hledám tátu. Jako obvykle na mě vyskočí 86 milionů výsledků. Je dost pravděpodobné, že jeden z nich bude o tátovi. Akorát nevím který. Táta je Američan a jmenuje se John Jones. To je asi vše, co mi o něm máma řekla. Nemám tušení, jestli toho o něm vůbec ví víc, protože se prý nestihli tak dobře poznat. Jednou ho ale najdu a poprosím ho, aby se mnou šel do studií Universal nebo jiného tematického parku, nejlíp tak do čtyř nebo pěti. Většina odkazů, které na mě vyskočí, však nestojí ani za kliknutí. Žádný z Johnů Jonesů se mi nepodobá. Na Wikipedii je dokonce 77 Johnů Jonesů, poměrně velká část z nich je však už po smrti. Takže dneska jsem opět nikoho jménem John Jones, který pátrá po svém nepoznaném synovi z Norska, nenašel. Naštěstí mi však ještě zbývá nespočet dalších milionů výsledků vyhledávání.¹³⁸

Druhá část textu:

Sedím v kavárně a pozoruji táty. Kolem není ani jeden ve správném věku, a tak jsem se musel posadit ke stolu, odkud mám dobrý výhled ke dveřím. Už deset minut po. Třeba má důležitou schůzku? Nebo sedím ve špatné kavárně. Anebo jsem mu rozuměl jinou hodinu, možná jiný den, nebo si ze mě zkrátka vystřelil? Co mám dělat, když se mi hlavou honí takové myšlenky? Náhle se však stane něco, co mi rozžehne oheň v břiše. Ve dveřích se objeví holohlavý muž a pohledem si měří kavárnu. Je přibližně v mámině věku. Jakmile si mě všimne, zamíří ke mně. Postavím se. Měl bych se cítit jako při magickém okamžiku, co vám utkví v paměti až do smrti. Nemám tušení, jestli se mi podobá. Ale co já vím, jak budu vypadat za pětadvacet let. „Jsi...?“ nestačí dokončit otázku, protože mezitím horlivě přikývnu. Napřáhne ruku. Objetí by asi nebylo na místě. Na to si budu muset ještě chvíli počkat. Silně si stiskneme dlaně a pak se mě zeptá, co si dám. „Co třeba horkou čokoládu?“ navrhnou. Jde k pultu, objedná nám pití, a když se vrací zpět, z celého srdce si přeju, aby si nedal pivo. V jedné ruce nese čokoládu a v druhé napěněnou kávu. „Tak povídej,“ vybidne mě ostrým americkým přízvukem.

¹³⁸ Svingen, 2014, s. 38-39

Zkrátím to. Všechna svá fiaska vynechám. Když skončím, zdá se, že o něčem hluboce přemýšlí. „Chápu, co tím ty myslíš,“ řekne. „Tak teď něco o mně. Byl v Norsku několikrát. A jasně, před třinácti nebo čtrnácti lety jsem byl tu. Potkal hodně různých ženských. Jmenuje se mám Linda, že jo?“ „Ano,“ řeknu s nadějí v hlase. „Nepamatovat si Lindu.“ Pracovala v pekárně. „John Jones pokrčí rameny. „Bydlela ve čtvrti Tøyen.“ Opět pokrčí rameny. „Jezdila na červeném kole s nákupním košíčkem vpředu.“ „Jo?“ „Podle fotek měla dlouhé světlé vlasy.“ „A smála se často?“ „Jo... teda snad jo.“ „Tak to si ji asi pamatovat.“ Nechápu, proč mi to tak dlouho trvalo, ale teprve teď jsem si všiml, že John Jones má stejné oči. Bleděmodré. Posazené vysoko do čela. „A jak se mít...Linda?“ ptá se. „Je v nemocnici. A červené kolo už bohužel nemá. Myslím si, že se odminula trochu změnila.“ „A kdo ne?“ ptá se a přejede si rukou po čele. „Možná je divný to takhle rovnou říct, ale podle mě... jste možná můj táta,“ řeknu. John Jones se na mě usměje. Natáhne se ke mně přes stůl a uchopí mě za rameno. Asi to tak tátové dělají. Místo objetí vás kamarádsky poplácají. „To zjistit jen jediným způsobem,“ oznámí mi. „Musím vidět tvoje máma.“ „Co takhle za pár dní?“ „Fajn. Tak pověz něco o sobě.“¹³⁹

Zaměřím ke vchodu. Hned jakmile vejdu do nemocnice, zahlédnu tátu, jak chodí v jakémsi kruhu. Má plnou náruč květin. „Ahoj,“ pozdravím a přemýšlím, jestli ho už dneska můžu obejmout. Vypadá trochu nejistě, a tak si radši opět potřese rukou. Popovídá se o tom, jak bylo těžké se rozhodnout, jaké má koupit květiny. Prý vzal raději od všeho něco. Květiny v sobě totiž obsahují skrytý význam, některé se hodí na pohřby, jinými zase člověk říká miluji tě, a on chtěl jen květiny, co jsou hezké a ne moc výstřední, a navíc nebudou znamenat nic víc než jen, že jsou květiny. „Jsou moc pěkný,“ ujistím ho, když už o nich mluví příliš dlouho. Táta má orosené čelo. Opráší si z košile nečistoty, vysmrká se a zrudne mu tvář. Na oddělení nám oznámí, že mámu převezli na pokoj číslo 117. Dohodneme se, že táta počká venku. Potichu vejdu dovnitř. Vidím, že je máma vzhůru. Když si mě všimne, mile mě pozdraví, ale z hlasu je jí slyšet únava. Snaží se, seč jí síly stačí, aby na ní nebylo poznat, jak moc je unavená a slabá, ale nedaří se jí to. „Tak jak to dopadlo?“ ptám se. „Dobře. Brzy budu v pořádku. Zhubnu a postupně nastoupím do práce a budu moct pracovat víc a víc. A pak, Barte, pak se přestěhujeme.“ „Asi bys to měla brát jedno po druhém.“ „Až seženu stálou práci, můžu

¹³⁹ Svingen, 2014, s. 168-170

si vzít od zaměstnavatele půjčku, a pak si někde v nějaké hezké čtvrti pronajmeme lepší byt.“¹⁴⁰

Posadím se na okraj postele. „Mami, chtěl jsem se tě na něco zeptat.“ „Ano?“ „Víš, táta. John Jones. Trochu jsem po něm zapátral.“ „Ale Bartíku. To je naprosto běžné jméno.“ „Poslouchej...“ „Chápu, že bys ho chtěl najít. Ale asi tě to spíš zklame. Můžeš mi slíbit, že už toho...“ Vstanu a máma se uprostřed věty odmlčí. „Počkej chvíli,“ vyletím ze dveří. Mávnou na tátu, který se pomalu šourá do pokoje a před sebou drží pugét květin jako štít. Máma na mě vrhne skeptický pohled. „Dobrý den, nebo vlastně ahoj,“ pozdraví a položí mámě květiny na postel. Přestože je máma po operaci unavená a nadopovali ji všemožnými prášky, posadí se na posteli a lehce se od táty odtáhne. Napráhne k ní ruku: „Jsem John Jones. Už jsme se určitě... viděli.“ Máma vypadá, jako by právě spatřila strašidlo. Nepotřese mu rukou a upře na mě udivený pohled. „Kdo to je?“ zeptá se vážně. „To je... táta...“ odpovím. Skoro dodám... aspoň doufám. Tak moc si přeju mámu přesvědčit o tom, že to musí být on. Lidé se mění. Chápu, že může existovat hromada důvodů, proč ho na první pohled nepoznala. Ale mami, jen počkej, až ti řekne o červeném kole. Jasně, že John Jones se jmenuje každý druhý, ale ne v Norsku. Tady se takhle jmenuje málokdo! „Musím s tebou mluvit, Barte,“ poprosí mě máma. John Jones stojí jako k zemi přikovaný. „Přinesl ti květiny,“ upozorním ji. „Mám jít...?“ zeptá se táta a kývne ke dveřím. „Ano, můžete nás prosím na chvíli nechat o samotě?“ požádá máma. John Jones zamíří ke dveřím. Chtěl bych, aby zůstal, protože táta přece může slyšet všechno, o čem se bavíme. Patří do rodiny. Na druhou stranu chápu, že je toho na mámu hodně. Bylo ode mě hloupé si myslet, že ji potěší, až ho zase uvidí. A hlavně teď, když je tak nemocná a slabá. Co já vím, třeba se pohádali? Nebo jí John Jones utekl za jinou ženskou? „Pojď sem,“ pobídne mě máma a pohládí prostěradlo vedle sebe. „Tady to je dobrý, dík.“ „Kde jsi ho našel?“ zvažní. „Na internetu.“ „Mohlo mě napadnout, že se ho dřív nebo později pokusíš najít. Ve skrytu duše jsem ale doufala, že mi o tom aspoň řekneš, protože bych tě poprosila, abys toho nechal.“ „Ale dyť jsem ho našel. Stojí venku za dveřmi. Jmenuje se John Jones. A pamatuje si tvoje červené kolo s košíkem vpředu.“ „On se nejmenuje John Jones.“ „Mně ale řekl, že jo... co tím chceš říct?“ „Tvůj táta se nejmenuje John Jones. Vymyslela jsem si to.“ Najednou je mi v pokoji úzko a připadá mi, jako by se zmenšil. Ustoupím od mámy o pár kroků. „Ale on... mi řekl, že...“ „Pravda je taková, že si tvého

¹⁴⁰ Svingen, 2014, s. 188-189

otce přesně nepamatuju. V té době jsem hodně pila a...“ „Vi, že jsi měla červené kolo,“ řeknu slabým hlasem. „Myslím si, že to není on. Bohužel.“ Ta slova mi zní v hlavě jako ozvěna. Bohužel... prosvíští kolem mě jako hopík. „Vymyslela jsem si jméno John Jones, protože je cizí, a navíc se tak jmenuje kde kdo. Doufala jsem, že jakmile se ho budeš snažit najít, velmi rychle to vzdáš. Bohužel si tvého otce nepamatuju. Je mi líto, Barte.“ „A co kdyby...“ Víc už neřeknu. Šance, že muž za dveřmi je můj táta, je tak mizivá, že nestojí ani za řeč. Tak malá pravděpodobnost úspěchu nikoho nezajímá. Máma se na mě pokusí usmát. Napřáhne ruku. Stojím úplně u zdi. Studí mě na předloktí. A náhle mi dojde, že John Jones je ve skutečnosti jen nešťastný muž, který si nepamatuje své přítelkyně. Možná si ze srdce přeje, aby našel svého ztraceného syna, který ho potřebuje a který by jeho životu dal smysl. Třeba mu totiž bytí na tomto světě nepřineslo to, v co doufal. Nečekaně vyběhnu ze dveří. Máma za mnou volá slabým hlasem. Zastavím se před Johnem Jonesem. „Bylo od vás hezké, že jste se chtěl stát mým tátou. Ale zkrátka a dobře jím nejste,“ oznámím mu a pokračuji chodbou k východu. „No...ale aspoň jsem rád poznal,“ volá za mnou John Jones. „A bohužel... si tvoji mámu nepamatovat.“¹⁴¹

¹⁴¹ Svingen, 2014, s. 190-193

Příloha D: Úryvek z knihy 3333 km k Jakobovi

První část textu: *Den dvacátý šestý*

Probudil jsem se v šest hodin. Kóje č. 13, pro starší a pokročilé cizince mi dala jenom na půl hodinky dojem, že jsem v tomhle poutnickém místě sám. Brzy se ubytovna rozezvučela jako úl. Snídaně byla báječná. Seděli jsme u dřevěného stolu se spoustou dalších poutníků z celého světa, pojídali jsme francouzský chleba a bagetky s másličkem, mazali různými druhy marmeládiček... Všiml jsem si, že táta vůbec není ve své kůži. Snažil se neohlížet, ale vrtěl se, jako by se mu chtělo šíleně na záchod. “Včera jsem psal mámě”, ozval jsem se, “a odpověděla mi fakt dobře.” Dal jsem tátovi mobil pod nos, aby si její odpověď přečetl sám. Bleskl po ní okem, ale hned se zase věnoval bagetě. Tušil jsem, že mu něco na mých řečech vadí, ale přišel jsem na to až o hodinu později.

V obrovské katedrále se táta postavil do fronty k svatému přijímání. “Mám jít taky?” vyděsil jsem se. “Pojď. Jsi přece pokřtěný.” “Ale do kostela nechodíme.” “To neřeš. To, že nedodržuješ lidská pravidla, Bohu nevádí.” Táta byl šíleně nervózní. Pořád se ohlížel. Skoro jako kdyby stál Pánbůh přímo vedle nás a poslouchal jeho blekotání. Kolem nás se tlačily davy. “Mirku, nenutím tě. Jak chceš. Tohle je výjimečná chvíle.” Bleskově jsem se rozhodl. Udělám tátovi radost. Postavil jsem se vedle něho. Posouvali jsme se v nekonečné frontě jako šneci. Konečně jsem na kněze vypláznul jazyk, dostal jsem hostii a kapku vína. Zamumlal jsem “amen” a připadal si jako šašek. Netušil jsem, jestli ji můžu rozkousat, a tak jsem ji jenom jazykem rozmačkal a složitě spolkl. Posunuli jsme se do vedlejší kostelní lodi, kde nám dal farář rozhřešení na cestu. Každého se zeptal na jméno a zemi původu. I já jsem cosi zablekotal. Konečně jsme se vypořádali do saktistie, kde proběhlo razítkování credentinalů. Dostal jsem růženec a medailonek s Pannou Marií a mušlí. “Docela síla, takhle po ránu,” řekl jsem tátovi. Byl docela mimo. Přikládal jsem to mocnému bizarnímu zážitku v kostele. “Bonjour!” ozvalo se za námi. “Mirrrek!” Otočil jsem se. Vysoká štíhlá kudrnatá žena, která určitě nebyla ryzí běloška, na nás cenila sněhobílé zuby. Vmžiku se k tátovi přimkla jako liána. Měla dlouhé tmavé ruce, kterými ho objala, a přilepila se mu ke rtům. Pokud jsem při polykání hostie vypadal směšně, teď jsem se tvářil jako totální magor. Vůbec jsem nechápal, co se děje. Žena pustila tátu a přilepila se na mě. Neuvěřitelně smyslně voněla. Měla měkké rty. Vlepila mi hned tři pusy. Táta se rozzářil.

Žena ho popadla za ruku, vyrazila z davu pryč, táta za ní vlál jako šála. Následoval jsem je v dokonalém zmatku.¹⁴²

Druhá část textu:

Na náměstí jsme se zastavili. Až teď jsem si uvědomil, že k ženě patří vysoká tmavá dívka s neuvěřitelnou hrívou kučeravých vlasů. Měla taky neskutečně štíhlé čokoládové paže. Mohla být o něco mladší než já. Tvářila se, jako by město kolem nás neexistovalo. Okamžitě mi byla blízká. Až na rozkaz své matky mi věnovala pohled hlubokých tmavých očí. “Wow”, vykřikla žena. “Black and white! Wow! Magnifique! Noire et blanc! Cest genial! Mes enfants adorables!” To je Jacqueline,” představil mi ji táta, “a tohle je to překvapení. Manon.” Táta mžikal očima z jedné ebenové krasavice na druhou, pak na mě a zase na ně. Neměl jsem slov. “Pojedou s námi, víš? Mluví anglicky, takže se domluvíte, neboj. Manon je kočka, ne?” To jsem nečekal. Myslel jsem si, že budu mít tátu celého pro sebe. Zatvářil jsem se určitě blbě. Táta byl překvapený. Poprvé jsem ho viděl s vyvalenýma očima. Malinko mi připomněl babičku Olgu. “Říkal jsem si, že bude lepší, když se poznáte při nějaké akci, víš? Než nějaká sáhodlouhá příprava. Jste přece děti.” Tátův hlas zazněl prosebně. Cítil jsem se rozladěný a očividně to nechápal. Překvapení, které chystal půl roku předem, mu nevyšlo. Zastyděl jsem se, cítil jsem pohled exotické Manon. Určitě jí nebylo po chuti, kam ji máma vytáhla. Jestli pak jí taky řekla až dnes, že pojedou na konec světa se dvěma českými tajtrlíky? Manon se zdvořile natáhla, políbila tátu na obě tváře a chystala se totéž udělat mně. Zrudnul jsem. Francouzský zvyk líbání neznámých lidí na uvítanou jsem znal, ale Manon ho provedla tak noblesně, že jsem si připadal jako malý spratek. Jacqueline se ujala vedení. Nezavřela pusy. Musel jsem se jí líbit, protože mě několikrát pohládila a políbila. Nemohl jsem dělat vůbec nic. Byla rychlá jako ještěrka. Ačkoli se táta snažil začít anglicky, Jacqueline se vždycky vrátila k rodnému jazyku. “Francouzi angličtinu nemají v lásce, to má historické souvislosti, víš? Určitě znáš příběh Johanky z Arku, kterou sami upálili, i když je chtěla zbavit nadvlády Angličanů...” Táta marně zachraňoval situaci. Konečně jsem pochopil, proč mluví tak dobře francouzsky! Jacqueline ho nehodlala pustit ke slovu. Zato Manon nemluvila vůbec. Pozorovala všechno kolem, ale já, táta a nakonec i vlastní matka jsme jí byli fuk. Bylo mi to sympatické, a rozhodl jsem se ji následovat. Mlčel jsem taky. Aspoň jsem nemusel

¹⁴² Braunová, 2014, s. 90-91

*ovládat hlas, který by se mi klepal vzteky. Já vůl, konečně chápu, proč táta tak nelibě nesl zmínky o mámě, když věděl, že mi naservíruje francouzskou přítelkyni!*¹⁴³

Třetí část textu:

*“Tak pojedeme,” táta byl pořád nervózní. “To se všechno srovná,” řekl mi omluvně. Dělal jsem, že jsem v naprosté pohodě. Jacqueline mi byla ukradená, ale před Manon jsem nechtěl vypadat jako český jelimánek. Ještě že jsem se ráno vysprchoval, dokonce jsem měl vyprané tričko. Manon se v obličejí nehýbal ani jeden sval, byla jako proutek. Vyšvihla se na kolo a okamžitě nám ujela. Já pochopil, že pokud se nemám ztrapnit, musím makat. Jacqueline rozhodla, že k soše Panny Marie prostě musíme. Táta se náhle nebránil. Vyšplhali jsme na vyhlídku. Panorama středověkého Puy vyráželo dech všem, kteří se kochali nejen městem, ale i sopkami, co před námi jako zelené kužely ležely na dlani. “Kanálu sopky, kterým se dostává na povrch magma, se říká sopouch!” volal na mě táta rozjařeně. Probíhalo trapné fotografování. Divil jsem se, že to Manon nevdá. Napadlo mě, že mlčení je její způsob obrany před šíleně akční matkou. Jacqueline nás energicky stavěla do skupinek: Já a Manon, Manon a táta, já a táta, a Manon, já a Jacqueline, a tak dál, dokud fotek nebylo sto. Jacqueline byla nadšená, když jsem sám od sebe Manon objal kolem ramen. Měla je špičatá a ostrá. Jako ramínka na šaty! uslyšel jsem v duchu babičku Olgu. Co by asi řekla tátově tmavé přítelkyni? O rasismu jsem se s babičkou nikdy nebavil, ale něco mi říkalo, že by jí to nebylo po chuti. To, že já rasista nejsem, jsem si uvědomil po několika minutách. Mohl jsem na Manon oči nechat. Podobala se cizokrajným dívkám z obálek Bravička, které hltají holky ve škole. Když se táta ani Jacqueline nedívali, obdařil jsem Manon poprvé úsměvem. Opětovala mi ho povytažením levého koutku perfektně vykrojených tmavorudých úst. Vypadala, jako kdyby měla jasný nános rtěnky, ale protože tuhle barvu vytvořila sama příroda, hluboce jsem to ocenil. Vzpomněl jsem si na Kláru. Už tři dny jsem jí nepsal. Po setkání s Manon to asi neudělám vůbec. „Všechno v pořádku?“ ptal se mě táta zbytečně vesele. Pořád čekal, že mu dám nějaké tajné znamení, jak jsem z cizinek, které mi takhle nečekaně naservíroval, nadšený. Rozhodl jsem se použít taktiku Manon. Mlčky jsem pokrčil rameny.*¹⁴⁴

¹⁴³ Braunová, 2014, s. 91-93

¹⁴⁴ Braunová, 2014, s. 93-94