

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Fantastická literatura v procesu literární edukace
Fantastic Literature in Process of Literary Education

Bc. Lucie Lichtenbergová

Vedoucí práce: Mgr. Filip Komberec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-ZSV 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma Fantastická literatura v procesu literární edukace potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 4. 2024

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucímu diplomové práce Mgr. Filipu Kombercovi, Ph.D. za celkové vedení práce, inspirativní rady a podnětné diskuse. Dále patří můj obrovský dík také všem mým přátelům, kolegům a rodině, a to za neustálou podporu a některé trefné komentáře, které mi pomohly nahlédnout danou problematiku zase z jiného úhlu pohledu.

ABSTRAKT

Práce si klade za cíl dokázat, že i mezi díly fantastické literatury lze nalézt takové texty, s nimiž lze pracovat ve výuce literatury (nejen) na střední škole, a že se skrze jejich interpretaci můžeme vztahovat k našemu aktuálnímu světu a jeho problémům. Teoretická část věnuje prostor vymezení fantastické literatury jako takové (především pak vůči pojmům fantastika, fantasy a sci-fi) a snažím o definici extenze tohoto pojmu jakožto žánru. Taktéž zde čtenář nalezne kapitolu věnovanou argumentům vyvracejícím podceňování tohoto žánru, načež navazuje zdůvodnění využití fantastické literatury ve školní praxi, kde argumentujeme především mnohými výzkumy čtenářství, jež potvrzují čtenářskou oblibu žánru, ale také vybranými literárními oceněními, které zase dokládají kvalitu některých děl literární fantastiky. Praktická část již pomocí obsahové analýzy vybírá několik konkrétních děl, v nichž lze identifikovat momenty, které se vztahují k jednotlivým průřezovým tématům Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a jejich očekávaným výstupům. Na jejich základě je zde následně navrženo pět modelových výukových lekcí respektujících tzv. E-U-R model výuky. Tyto lekce byly odučeny na nejmenované pražské střední škole. Každá z odučených hodin je posléze v práci reflektována a na základě toho je navržena případná alterace. Výsledkem práce je kromě navrhovaných lekcí, jež mohou být dále využity, také důkaz toho, že i mezi díly fantastické literatury lze skutečně najít takové texty, skrze které můžeme nahlížet aktuální problémy a výzvy našeho světa nebo napomáhat k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji jejich čtenářů.

KLÍČOVÁ SLOVA

fantastická literatura, fantasy, sci-fi, rámcový vzdělávací program, průřezová témata

ABSTRACT

The aim of this work is to prove that even among works of fantastic literature, it is possible to find texts that can be used in literature classes (not only) in secondary school, and that, through their interpretation, we can relate to our current world and its problems. The theoretical part focuses on the definition of fantastic literature as such (especially in relation to the terms fantasy and sci-fi) and on attempts to define the extension of this concept as a genre. The reader will also find a chapter focusing on arguments disproving the underestimation of this genre. This chapter is followed by an explanation on how to use fantastic literature in school practice, where we present primarily many readership studies that confirm the popularity of this genre among readers, but also with some literary awards that demonstrate the quality of some works of fantastic literature. The practical part uses content analysis to select several specific works in which it is possible to identify moments that relate to individual cross-curricular themes of the Curriculum Framework for grammar school and their expected outcomes. On their basis, five model teaching lessons, which were taught at an unnamed Prague secondary school, are subsequently proposed here. Each lesson is followed by a reflection on the lesson(s) taught and their possible alterations. The result of the work is, in addition to the proposed lessons, which can be further used, also the proof that even among works of fantastic literature it is really possible to find such texts through which we can see current problems and challenges of our world or support the growth of the personal and social development of their readers.

KEYWORDS

Fantastic literature, Fantasy, Science-Fiction literature, Curriculum Framework, Cross-curricular Themes

Obsah

Úvod	7
1 Fantastická literatura.....	10
1.1 Vymezení fantastické literatury.....	11
1.1.1 Problematika označení „žánr“	13
1.1.2 Vymezení fikčního světa	15
1.1.3 Fantasy a sci-fi.....	18
1.2 Konkretizace fantastické literatury v naší práci	19
1.2.1 Znaký fantastické literatury	20
1.3 Zdůvodnění výběru fantastické literatury.....	22
1.3.1 Důvody pro podceňování fantastické literatury	23
1.3.2 Aktuálnost a popularita fantastické literatury.....	26
2 Fantastická literatura mezi dětskými čtenáři a ve výuce literatury	28
2.1 Literární ocenění.....	28
2.2 Zastoupení žánru v učebnicích literatury.....	32
2.3 Výzkumy čtenářství.....	33
2.4 Závěrečné práce zaměřené na fantastickou literaturu.....	35
3 RVP a průřezová témata	38
3.1 Co je to RVP.....	38
3.2 Průřezová témata	38
3.3 Využití průřezových témat v naší práci.....	40
4 Praktická část – výukové lekce.....	41
4.1 Metodologie.....	41
4.2 Osobnostní a sociální výchova – <i>Havraní kruhy</i> (Siri Pettersenová).....	44
4.2.1 Obecný popis díla a jeho interpretace.....	44

4.2.2	Návrh výukové lekce	46
4.2.3	Zhodnocení odučené hodiny a alterace	54
4.3	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – <i>Bezvětrné město</i> (Eléonore Devillepoixová)	57
4.3.1	Obecný popis díla a jeho interpretace.....	57
4.3.2	Návrh výukové lekce	58
4.3.3	Zhodnocení odučené hodiny a alterace	65
4.4	Multikulturní výchova – <i>Zlomená země</i> (Nora K. Jemisinová).....	67
4.4.1	Obecný popis díla a jeho interpretace.....	67
4.4.2	Návrh výukové lekce	69
4.4.3	Zhodnocení odučené hodiny a alterace	78
4.5	Environmentální výchova – <i>Zlomená země</i> (Nora K. Jemisinová)	80
4.5.1	Obecný popis díla a jeho interpretace.....	80
4.5.2	Návrh výukové lekce	81
4.5.3	Zhodnocení odučené hodiny a alterace	87
4.6	Mediální výchova – <i>QualityLand</i> (Marc-Uwe Kling).....	89
4.6.1	Obecný popis díla a jeho interpretace.....	89
4.6.2	Návrh výukové lekce	91
4.6.3	Zhodnocení odučené hodiny a alterace	100
	Závěr.....	102
	Seznam použitých informačních zdrojů	104
	Seznam příloh.....	109

Úvod

Žánr fantastické literatury bývá v kruzích literárních teoretiků často buď opomíjený, nebo označován za méně hodnotný než některé jiné. Odpověď na otázku, proč tomu tak je, by byla jistě velice obsáhlá. Při pokusech o dobrání se důvodů totiž narážíme na mnoho problémů, ať už se jedná vůbec o definici fantastické literatury jako takové, o nejednotnost názorů na to, co to vůbec fantastično v literatuře je a jakými znaky jej lze vymezit, či o dohady o tom, zda má fantastická literatura vůbec právo na to být umístěna v kruzích tzv. „vyšší literatury“. Přitom se často zcela opomíjí inspirativní potenciál některých děl, a to právě jen z toho důvodu, že jsou „onálepkována“ označením *fantasy* či *sci-fi*, což pro mnohé lidi bohužel stále apriorně znamená, že se jedná o žánr, který je něčím „podřadným“. „Přestože se kritická recepce fantastické literatury během let rozrůstá a prohlubuje (zatím je to pozorovatelné spíše ve světovém kontextu), fantastika se stále nachází v obranné pozici“ (Dědinová, 2015, str. 60). I z toho důvodu se jen velice pomalu rozbíjí stereotypní pohled na fantastickou literaturu a některá (zcela jistě hodnotná) díla, která sem řadíme, proto a priori nezískávají takovou pozornost, jakou by si zasloužila.

Domníváme se, že fantastická literatura neznamena jen únik z reality či oddychové čtení (přestože nepopíráme, že spousta děl, která sem řadíme, tyto charakteristiky splňuje a již dále neusiluje o žádný další cíl). Některá díla fantastické literatury nám toho mohou hodně říct i o našem světě a o nás, lidech. Například Tolkien (2006, str. 166) pokládá provokativní otázku: „Proč by svět fantasy měl být o něco méně skutečný než ten *náš*? Věžeň také touží po světě mimo jeho zdi, po světě *tam venku* – a ten není o nic méně skutečný jen proto, že jej věžeň nevidí.“ A skrze perspektivu neskutečných světů se můžeme obracet zpátky k naší realitě; můžeme na ni nahlížet prismatickým fantastického světa, abychom nakonec zjistili, že se ve skutečnosti od toho „našeho“ zase tak moc neliší. Naopak nám může být fantastika užitečným nástrojem, jak jej ještě lépe prozkoumat: „Jednou z výhrad vůči fantasy je její údajně nepřekonatelná eskapičnost; únik do nejrůznějších Nikdyzemí, Středozemí a Narnií, kam se uchylují ti, kteří nechtějí nikdy vyrůst a nedokáží čelit problémům našeho, tj. reálného světa. Fantastika – a fantasy zvláště – ovšem slovy americké spisovatelky Ursuly K. Le Guinové není únikem před realitou, nýbrž průnikem do jejích hlubších vrstev“ (Hokr, 2017).

Cílem naší práce je mimo jiné dokázat, že i v oblasti, kterou běžně označujeme jako žánr fantasy¹, lze nalézt inspirativní díla, se kterými lze pracovat (nejen) ve školní praxi. Jak říká Dědinová (2015, str. 12), fantastická literatura, často „...odsunuta na vedlejší kolej jakožto literatura triviální, úniková a nehodná zájmu náročnějšího čtenáře, získává jen málo inspirativní zpětné vazby.“ Tento pohled bychom v naší práci rádi narušili a ukázali čtenářům nejen důvody, proč fantastickou literaturu vůbec číst, ale také důvody, proč může být přínosné s ní pracovat se žáky a studenty v hodinách literatury. Za tímto účelem jsme si stanovili za cíl propojit výuku fantastické literatury s průřezovými tématy Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). Chtěli bychom tím potvrdit hypotézu, že se fantastická literatura může vztahovat k různým klíčovým problémům, které naše společnost aktuálně řeší – a které jsou také definovány právě průřezovými tématy (například ke globální klimatické změně a s ní souvisejícím environmentálním problémům, k přijímání multikulturality a mezinárodní spolupráce nebo třeba k orientaci v mediálním prostoru).

Pro naplnění výše zmíněného cíle je ale nejprve potřeba zamyslet se vůbec nad definicí fantastické literatury jakožto žánru. Dílčím cílem, jímž se bude zabývat teoretická část práce, je tedy snaha o toto vymezení a zároveň o postižení rozdílu mezi pojmy *fantasy*, *sci-fi*, *fantastika* a *fantastická literatura*. Stěžejním zdrojem, o který se zde budeme opírat, je publikace Terezy Dědinové *Po divné krajině: Charakteristika a vnitřní členění fantastické literatury*, jež se zabývá právě snahou o nové vymezení fantastické literatury – a to na základě srovnání mnoha stávajících definic z českého i světového prostředí. Dále se budeme zaměřovat na vyloučení mytických a religiózních textů a žánru pohádky – zde zohledňujeme kromě Dědinové také studii Luisy Novákové. Nutně také budeme narážet na samotnou definici pojmu *žánr* – zde budeme vycházet kromě Todorova především ze Šidákova *Úvodu do studia genologie*. Kromě toho se budeme muset krátce dotknout i problematiky teorie fikčních světů, konkrétně jejich vymezení a dělení. Chybět zde nesmí ani kapitola obsahující obšírnější zdůvodnění výběru fantastické literatury, kde se zároveň budeme snažit vyvracet argumenty, které vedou právě k výše zmíněnému podceňování fantastické literatury.

¹ Zmiňujeme zde primárně žánr fantasy, avšak v dalších kapitolách vysvětlíme, jak je označení „fantasy“ problematické, a budeme pracovat především s pojmem „fantastická literatura“.

Praktická část naší práce si následně klade za cíl vybrat na základě utvořené definice několik titulů literární fantastiky a zpracovat na jejich základě čtenářské lekce, které se svým tematickým zaměřením a svými cíli budou shodovat s výstupy z průřezových témat RVP. Návrhy čtenářských lekcí budou odučeny v hodinách literatury, načež bude průběh hodin vyhodnocen a případně navržena alterace. Konečným výstupem by pak mělo být pět modelových čtenářských lekcí, které lze využít v hodinách literatury primárně na středních školách a vyšších gymnáziích. Lekce by měly doložit, že nejen literatura, ale také (a možná dokonce především) fantastická literatura může vést žáky a studenty k přemýšlení nad aktuálními problémy společnosti, k diskusi o tom, jaké jsou jejich důsledky a jak je lze řešit. V posledku pak také může (a nemusí) být „subjektivním“ výstupem každého žáka kritická úprava vlastních hodnot a postojů k probírané tematice. To by totiž dle našeho názoru mělo být jedním z nejvyšších cílů všech pedagogů.

1 Fantastická literatura

Chceme-li pracovat s termíny jako *fantasy*, *fantastika*, *fantastično* či *fantastická literatura*, je zapotřebí je nejprve řádně vymezit. Jak již bylo řečeno, v oblasti literární teorie nepanuje shoda v tom, jaká díla můžeme do těchto kategorií zařadit, což je ještě umocněno problémem, že „reflexí fantastické literatury se zabývají badatelé vycházející jak z akademického prostředí, tak ze sdružení fanoušků fantastické literatury (fandomu) a autoři sami a jejich slovníky se v mnoha případech nepřekrývají“ (Dědinová, 2015, str. 15).

Zde tedy narážíme na další problém, a to ten, že existuje značné množství pojmů označujících fantastickou literaturu, ty jsou navíc někdy užívány synonymně, jindy jsou vymezovány proti sobě, případně mohou být různými vzájemně se protínajícími množinami. To vnáší do celé problematiky chaos. Fantastika navíc „představuje mohutný a rozmanitý soubor textů, u kterého je každý pokus o ohraničení nutně doprovázen vynecháním některých aspektů na úkor těch, které si autor definice vybral za záchytné body“ (Tamtéž, str. 30).

V následujících kapitolách proto nastíníme některé z definic, které považujeme za stěžejní, případně definice, proti kterým se podle našeho názoru lze jednoznačně vymezit (pro znázornění problematičnosti pokusů o definování fantastické literatury). Dále upřesníme, s jakými pojmy, definicemi a přístupy budeme následně v práci operovat.

1.1 Vymezení fantastické literatury

Jako první musíme upozornit na to, že „jelikož všeobecně uznávaná a přesná definice literární fantastiky neexistuje, není možné s konečnou platností rozhodnout o tom, která díla na pomezí žánru do fantastiky ještě patří a která nikoliv“ (I. Adamovič, 1995, str. 7). Jaký by pak ale mělo smysl vůbec označovat některá literární díla za fantastická, pokud nelze říci, která sem patří? Musí proto existovat určitý prvek či určité prvky, které všechna tato díla – ať už více či méně – spojují.

„Fantastickou literaturu v tom nejširším kontextu, jako modus², lze vymezit proti literatuře nefantastické (mimetické)“ (Dědinová, 2015, str. 56). Mimetickou literaturu pak Dědinová chápe jako takovou, v níž se její jednotlivé komponenty (nejčastěji tematické a motivické, ale i komponenty časoprostoru atd.) nijak neodlišují od svého předobrazu ve světě reálném (aktuálním)³. Oproti tomu vymezuje literaturu fantastickou jednoduše jako takovou, jež toto pravidlo nedodrží, a tudíž si pro své vlastní potřeby pozměňuje a vymýšlí např. přírodní a fyzikální zákony, historické události, zeměpisná místa, časoprostorová specifika apod. Jednoduše lze tedy shrnout, že fantastická literatura „zpochybňuje hranice reality a fantazie“ (Tamtéž). Takové záměrné změny od konsensuální reality pak označuje jako **fantastický prvek** (o něm více v kapitole 1.2.1). Tato definice se sice jeví jako velice abstraktní a široká, na druhou stranu se domníváme, že tím může být také nejpřesnější, jelikož tím řeší problém úzkých definic, které se sice snaží být co nejkonkrétnější, nicméně tím také nutně vylučují určité aspekty a tím také některá díla, jež bychom jinak k fantastické literatuře zařadit mohli.

Abychom si však představili i příklad definice problematické, uvedeme např. tu ze *Slovníku literární teorie*, který vymezuje fantastiku jakožto „literární díla vytvářející obraz skutečnosti za pomoci prvků smyšlených, tj. takových, které neodpovídají běžné zkušenosti ani obecně platnému pojetí a nazírání světa“ (Táborská, 1984, str. 109). Tato definice se nám jeví jako sporná, jelikož nezahrnuje skutečnost, že přestože se smyšlenými prvky fantastická literatura sice pracuje, ještě to neznamená, že nikdy neodpovídají zkušenostem a nazírání reálného světa. Zároveň můžeme argumentovat názorem, že veškerá literatura přeci pracuje se smyšlenými prvky (např. i realistický román vždy bude stále jen fikcí).

² O modu viz kapitola 1.1.1.

³ O vymezení světa fikčního, aktuálního a možného viz kapitola 1.1.2.

Dále existují definice, které rozlišují fantastiku v širším a užším slova smyslu. Sem patří např. česká verze *Lexikonu teorie literatury a kultur*, která tvrdí, že: „V širším smyslu je to každý druh lit., která staví proti empiricky ověřitelnému obrazu čtenářova světa jiný svět, mj. science fiction, fantasy, legenda, horor, pohádka. Naproti tomu stojí f. v užším smyslu. V ní se uvnitř textu líčí konflikt mezi obrazem světa, který zde byl představen a který je zároveň čtenářovým světem, a událostmi, které se v rámci tohoto obrazu světa nedají vysvětlit“ (Dědinová, 2015, str. 48). Podobně odlišuje literární fantastiku i *Slovník české literární fantastiky a science fiction*: „Fantastická literatura v užším slova smyslu je příběhem, kde je přítomen prvek nadpřirozena (magie, spiritismu apod.). Patří sem i jakýkoliv horor, v němž má hrůza nadpřirozený původ. V širším slova smyslu zahrnuje i veškerá SF [science fiction] díla a označuje veškerou literaturu, jejíž děj vybočuje z rámce nám známé reality“ (Adamovič, 1995, str. 6).

V těchto „dvojakých“ definicích však – jak je vidět – nenalezneme shodu mezi tím, jaké žánry tedy lze zařadit do onoho širšího a užšího slova smyslu fantasy. Například horor staví jedna definice do okruhu širšího, druhá již do okruhu užšího. A dalším problematickým zařazením může být žánr pohádky, legendy, případně mýtu. Nepochybně se jedná o žánry, ze kterých fantastická literatura vychází, avšak do jaké míry se jedná o samostatné žánry a do jaké míry je lze zařadit spíše k dílům fantastickým? Do jaké míry má například smysl odlišovat fantasy od pohádky?⁴ „Hranice mezi (...) autorskou pohádkou a fantasy určenou dětem se mnohdy jeví jako velmi pofiderní – z toho pramení genealogovy rozpaky nad takovými tituly, jako je *Nekonečný příběh* Michaela Endeho či dokonce *Bratři Lví srdce* Astrid Lindgrenové apod.“ (Nováková, 2013, str. 104). Na tuto otázku nakonec Nováková odpovídá tak, že fantasy se shoduje s pohádkou v tom smyslu, že oba tyto žánry se zabývají nějakou proměnou, v obou případech jde pak často o volbu mezi dobrem a zlem. Zásadním rozdílem je však to, že v žánru fantasy (na rozdíl od pohádky) nebývá na první pohled jasné, co je to „dobro“ a co je „zlo“. Hrdinové (a čtenář) fantasy prožívají často morální dilema a jejich volba nebývá jednoznačně kladná či záporná (Tamtéž). K tomuto vymezení se přikláníme.

⁴ To je otázka, kterou si zde položit musíme vzhledem k tomu, že v dalších kapitolách zkoumáme čtenářství i mezi mladšími čtenáři, což je oblast, ve které se ještě stále vyskytuje velké množství knih pohádkových.

Problematický je také žánr mýtu. Nepochybně má s žánrem fantastické literatury mnoho společného. Skrze fantastické příběhy či alegorie byly odnepaměti vysvětlovány například některé přírodní zákonitosti, které lidé nebyli schopni uchopit jiným způsobem. Podobně je tomu také u náboženských textů. „Náboženské a mytické texty jsou pro fantastickou literaturu bohatým zdrojem inspirace, nesmějí s ní však být směřovány. Opět je zásadní záměr textu (...). Úspěšná fantastika vzbuzuje pevnou sekundární víru, neusiluje ale o evokaci víry totožné s náboženskou vírou ani s vírou ve skutečnosti aktuálního světa“ (Dědinová, 2015, str. 205).

Navíc se neustále proměňuje chápání toho, co je za fantastické považováno: „Proměnlivost konsenzuální reality je snadno pozorovatelná v průběhu historie: naši předkové byli přesvědčeni o existenci skřítků a dalších „pohádkových“ bytostí – v daném kontextu skřítkci přirozeně vysvětlovali mnoho záhadných, a tedy „nadpřirozených“ jevů, naopak představa létajících strojů nebo vyslání sondy na Mars by patřila do říše pohádek a science fiction“ (Dědinová, 2015, str. 25). Dříve však bylo nevysvětlitelných jevů mnohem více než dnes. Jak říká Václav Kubín (1962, str. 342): „Sama skutečnost je stále fantastičtější: první lidé už překročili práh kosmu...“ To však neznamená, že by kvůli tomu měl zaniknout žánr fantasy tak, jak ho známe, fantastično se dnes rozhodně nevytrácí, nýbrž se spíše neustále zpřesňuje a přibližuje realitě; Kubín dokonce tvrdí, že jeho význam roste s každým novým vědeckým objevem (Tamtéž).

1.1.1 Problematika označení „žánr“

Z výše zmíněného vyplývá, že hranice mezi žánry může být tenčí, než se na první pohled může jevit. Jenže „[s]tudium fantastické literatury předpokládá, že víme, co je *literární žánr*“ (Todorov, 2010, str. 7). Literární žánr je „souhrn recepčně-genetických vztahů a signálů, provázaný systém autorských výzev, čtenářských instrukcí, interpretačních možností i formálních a funkčních složek uměleckého díla svázaný s širším uměleckým i mimouměleckým kontextem“ (Šidák, 2013, str. 66). Žánru se v literatuře nelze vyhnout – nelze zkrátka nalézt dílo „žánrově neutrální“. Navíc i kdybychom se snažili kategorii žánru vědomě ignorovat, vždycky jím budeme nějak ovlivněni. Žánr nám totiž apriorně „vnucuje“ určitá pravidla pro genezi i recepci díla (Tamtéž).

Todorov (2010) uvádí, že definice žánrů musí pokaždé vycházet jak z teorie (tzn. že musí být podloženy různými studii apod.), tak z praxe (čili musí být nějakým způsobem doložitelné). Ale i v případě, že budeme toto pravidlo dodržovat, stejně vždy najdeme i taková díla, která se budou nějakým způsobem vymykat. To znamená, že definice literárního žánru nikdy není úplně stoprocentní (Tamtéž). Šidák (2013, str. 68) však poukazuje na fakt, že „není nutné, abychom vnímaný text dokonale vřadili do oblasti určitého žánru. [...] To neumenšuje recepční význam žánru; naopak, právě tenze mezi žánrově čistým ideálem (čistým žánrem) a konkrétním textem může být důležitou součástí uměleckého účinku.“

Brian Attebery navrhuje chápat žánr „jako neostrou množinu (fuzzy set), v jejímž středu se nacházejí prototypové texty a na samém okraji díla, která s těmi prototypovými nějaké rysy spojují, ale nad jejichž zařazením do stejného žánru bychom již váhali“ (Dědinová, 2015, str. 42). Posléze pak můžeme hovořit o tzv. „stupních příslušnosti“: „Namísto tázání, zda příběh je, nebo není SF [science-fiction], lze říci, že je to z největší části SF, nebo částečně SF, popřípadě v některých aspektech SF“ (Attebery, 2014, str. 33, překlad T. Dědinová). Dědinová pak ve své publikaci vychází z tohoto přístupu, ale dále navrhuje definovat žánr velice obecně, a to na základě odlišení od modu a formule takto:

- **Modus** – tzn. způsob, jak něco dělat, v našem případě vyprávět příběhy.⁵
- **Formuli** (vzorec) – jež představuje snadno rozpoznatelné a hojně užívané prvky (například nějakého vyprávění).
- **Žánr** – způsob, jak vymezit příběhy, které jsou si podobné více než modus, ale méně než formule (Dědinová, 2015).

Toto vymezení je opět relativně vágní, ale potvrzuje výše zmíněné přístupy a taktéž naši teorii, že již samotný pojem žánr může být problematický a jako čtenáři můžeme často váhat, jaká díla k němu ještě zařadit, a jaká již nikoliv. Připustíme-li však prostupnost pojmu žánr, otevírá se nám tím cesta k pochopení definice literární fantastiky.

⁵ Mody představují „významové příznaky díla (typicky modus ironický, satirický, groteskní, alegorický nebo parodický či realistický, jak je vyjmenovává C. Guillén). Jinými slovy: mody samy o sobě nejsou žánry, ale mohou jakýkoli žánr modifikovat“ (Šidák, 2013, str. 90). Modus tedy může procházet všemi žánry, vertikálně.

Zanedbávat bychom však neměli ani „ustálenost“ toho, co bývá za fantastickou literaturu obecně považováno: „Fantastická literatura (či fantastika) je v českém prostředí vykládána jako termín zastřešující především science fiction, fantasy a horor, k nimž se někdy vágně přičleňuje fantaskní literatura a rozličné texty počínaje *Labyrintem světa a rájem srdce* Jana Amose Komenského. Méně často v nečetných teoretických studiích zahrnuje široké spektrum textů včetně prací Čapkových, Weissových, Kohoutových a podobně“ (Dědinová, 2015, str. 16). Sama Dědinová pak ve své publikaci pracuje s vlastní terminologií, v níž pojem fantastická literatura zahrnuje všechny beletristické texty, které obsahují **fantastický prvek**⁶ (ne již však texty mytické a religiózní – jelikož těm přisuzuje odlišný záměr, viz výše) (Tamtéž).

V práci tedy sice budeme pracovat s termínem „žánr“, avšak je třeba si uvědomovat, jak neostrá a prostupná je hranice mezi jednotlivými žánry a jak problematické může zařazení ke konkrétnímu žánru být.

1.1.2 Vymezení fikčního světa

Abychom mohli lépe pochopit, co je to fantastická literatura, je také třeba vymezit její fikční světy. K tomu bude zapotřebí krátkého úvodu do teorie fikčních světů. V nejobecnějším pojetí se většinou pracuje s pojmy aktuální (reálný, skutečný, „náš“), fikční (neaktuální) a přirozený (možný) svět.

Aktuálním světem se myslí náš svět, ve kterém žijeme a ke kterému se vztahujeme. Již zde ale narážíme na problém. Slovy Pavla Tichého (1996, str. 54): „Ale který konkrétní svět je aktuálním světem? Víme to? Určit, který z nesmírné množiny myslitelných světů je tím skutečným, se zdá být nejzazším cílem vědy. Ať už je tento cíl dosažitelný či nikoli, můžeme si být jisti, že dosud dosažen nebyl.“ Lze ale potom aktuální svět vůbec vymezit? Návrhem může být vymezit jej na základě fyzické možnosti a nálezení do fyzického prostoru: „Musíme si pamatovat, že cokoli aktuálně existuje, přísluší do aktuálního světa, dokonce i je-li to vzdálené světelné roky. Jiné, neaktuální možné světy nejsou umístěny nikde ve fyzickém prostoru, ale jakoby v prostoru konceptuálním, nebo spíše v prostoru logickém“ (Fořt, 2005, str. 35). Dále můžeme uvažovat o tom, že aktuálním světem je myšlen takový

⁶ Viz definice výše.

svět, ve kterém je umístěno naše „já“ (např. Ryanová, 1997). To by však potom znamenalo, že aktuálních světů může být tolik, kolik je na světě lidí (ne-li více, jelikož i každé individuum je v každém okamžiku svého života někým trochu jiným, než byl třeba před několika minutami, dny, lety). Zde už se pak pohybujeme na hraně mezi aktuálním světem a světem možným. Definovat jakousi „objektivní realitu“ je tedy těžší, než se může na první pohled zdát, pro potřeby naší práce si však vystačíme s tím, že se jedná o takový svět, ke kterému se veškeré další (fikční) světy vztahují jako ke svému základu.

Fikční světy jsou v nejširším pojetí podmnožinou možných světů a jsou specifikovány tím, že existují prostřednictvím určitého média (v našem případě literárního textu), skrze které jsou vytvářeny, uchovávány a rozšiřovány (Fořt, 2005). Můžeme tedy říci, že je fikční svět prostředím, ve kterém se odehrává děj nějakého uměleckého díla. Čtenář musí při četbě přistoupit na perspektivu fikčního světa se všemi jeho pravidly a zvláštnostmi. Dle Dědinové (2015) přitom postupuje dle tzv. minimální odchylky, což znamená, že si v textu doplňuje „bílá místa“ (to, co nebylo vypravěčem či postavami vyřčeno) tím, co zná ze světa aktuálního. Opět se tedy vracíme k domněnce, že fantastická literatura vypráví „příběhy o našem světě, o lidském vědomí a jeho hranicích – posun za meze přirozeného fikčního světa a konkrétního časoprostoru dovoluje nahlížet jasněji, příměji a z většího nadhledu. Prostřednictvím symbolu, metafory a alegorie se fantastika vztahuje k univerzálním otázkám a problémům našeho světa“ (Dědinová, 2015, str. 12).

Zásadním rozdílem mezi fikčním a **možným** světem je ten, že možné světy jsou neomezené, jsou tudíž pojímány jako shrnutí všech možných stavů věcí (Fořt, 2005). Fikční svět je oproti tomu vždy něčím omezen (v našem případě opět literárním textem), to znamená, že je v něm obsaženo konečné množství postav, míst, předmětů apod. (Tamtéž). Možné světy pak předpokládají, že existuje pluralitní množství světů a dle koncepce Nicholase Reschera se stejně jako fikční světy „vztahují k aktuálnímu světu (o čemkoli pod tímto pojmem uvažujeme) jako ke svému základu“ (Dědinová, 2015, str. 23).

Fikční světy fantastiky

Když už víme, jaký je rozdíl mezi aktuálním, fikčním a možným světem, můžeme se teprve zamýšlet nad tím, čím jsou specifikovány fikční světy fantastické literatury. Někteří autoři je vymezují pomocí opozice (fyzikálně) možného a nemožného – tedy fantastické fikční

světy definují na základě přírodní či logické nemožnosti nějakého jevu v našem aktuálním světě (např. Traillová, 2011; Ryanová, 1997). Ryanová pak tuto definici dále rozvádí opět na základě principu rodové podobnosti – čím více se fikční svět logicky či fyzikálně vzdaluje tomu aktuálnímu, tím více jej můžeme prohlásit za fantastický (Ryanová, 1997, str. 580).

Umberto Eco (2004) pak navrhuje odlišovat realistický a fantastický fikční svět na základě nemyslitelnosti (tedy něčeho, co si nedokážeme představit) fikčního světa nebo jevů, které se v něm vyskytují. „Eco dělí fikční světy na pravděpodobné a věrohodné (které si snadno dokážeme představit a které neodporují konsenzuální realitě), na nepravděpodobné (nevěrohodné z hlediska naší zkušenosti, ale stále představitelné, například takové, které jsou osídleny mluvícími zvířaty), na nemyslitelné a konečně na nemožné (které vybízejí modelového čtenáře k pokusu představit si je, jenom proto, aby shledal, že jsou v zásadě nepředstavitelné)“ (Dědinová, 2015, str. 100).

Nancy H. Traillová (2011) nabízí typologizaci fantastických fikčních světů na základě vztahu mezi přirozeným a nadpřirozeným fikčním světem, a to následovně:

- **Disjunktivní modus** – nadpřirozeno může zasahovat do přirozeného světa, a to tím způsobem, že narušuje přírodní zákony světa přirozeného. Jedná se tedy o dva odlišné světy, které vedle sebe koexistují.
- **Fantazijní modus** – je podtypem modu disjunktivního. Nadpřirozeno vyplňuje celý fikční svět, ale bývá rámované světem přirozeným. Typickým příkladem jsou *Gulliverovy cesty*.
- **Nejednoznačný modus** – čtenář v tomto případě až do konce váhá, co je přirozené, a co nikoliv, nadpřirozeno je zde konstruováno jako možnost, kterou čtenář může a nemusí přijmout. Zde jako příklad uvádí novelu *Utažení šroubu*.
- **Naturalizace nadpřirozeného** – nadpřirozeno je v tomto případě nějakým způsobem vysvětleno (např. jako sen, halucinace, technologie apod.). Příkladem může být *Alenka v kraji divů*.
- **Paranormální modus** – zde se již stírá rozdíl mezi přirozeným a nadpřirozeným. Přirozená oblast je tedy rozšířena o (pro čtenáře) nadpřirozené, avšak např. postavám fikčního světa již toto nadpřirozeno připadá jako přirozené.

Z výše zmíněného je tedy vidět, že ani zde nepanuje jednota v názorech na to, jakým způsobem by měly být fantastické fikční světy vymezeny. To by nám však nemělo bránit ve snaze je popsat.⁷

1.1.3 Fantasy a sci-fi

Dalším problémem může být klasické rozlišování žánru „fantasy“ a žánru „sci-fi“. Za zásadní rozdíl mezi těmito dvěma žánry se většinou považuje vysvětlitelnost daného fantastického prvku, tedy pokud lze fantastičnost v díle vysvětlit z hlediska vědy, zařadíme jej spíše do žánru sci-fi. Opět se však potýkáme s tím, že ne ve všech dílech to lze jednoznačně určit, toto dělení totiž „výborně funguje u děl nacházejících se ve středu neostrých množin obou kategorií, méně pak na jejich okrajích. Navíc zdaleka ne všechny texty psané jako science fiction skutečně pracují s racionální vysvětlitelností, o vědeckém přístupu nemluvě. Častějším příznakem je specifický jazyk obsahující vědeckou či pseudovědeckou hantýrku a přítomnost prototypických prvků“ (Dědinová, 2015, str. 95). Dále lze rozlišení těchto žánrů popsat ještě tematicky: „Ke kulisám science fiction charakteristicky patří poznávání vesmíru, roboti, vyspělá technika a setkání s představiteli mimozemského inteligentního života, zatímco fantasy je primárně spojována s dobrodružnými výpravami různorodých skupinek, s čaroději a draky, se zářícími meči a s magií“ (Tamtéž, str. 96)

Jako příklad si můžeme uvést trilogii *Tulák* Petera Newmana, která může na první pohled působit jako fantasy z důvodu přítomnosti démonů, zázračných mečů a schopností apod. S postupujícím vyprávěním však odhalujeme vědeckotechnický původ zmíněných jevů, určitá magičnost v díle však přetrvává až do konce. Jedná se tedy o typický příklad díla, u něž nelze jednoznačně určit, zda jej zařadit pod žánr sci-fi, či fantasy.

James Gunn (2005) přichází se zajímavým návrhem, a to nazývat science fiction jako literaturu změny a fantasy jako literaturu rozdílu. Odlišuje je pak na základě toho, zda podněcují čtenáře ke kladení realistických otázek: „Když postava propadne králičí norou

⁷ Domníváme se, že např. ve školní praxi nabízí otázka, co vše lze zařadit do žánru fantastické literatury, velice zajímavou diskusi a může studenty podnítit k přehodnocení dosavadního stanoviska a k novému pohledu na celý žánr. Cílem tedy nemusí být dobrat se nutně jednoznačného závěru o tom, co je to fantastická literatura a jak lze vymezit či kategorizovat její fikční světy. Cílem může být „jen“ podnítit u studentů uvažování nad tím, jak mohou být fikční světy rozmanité a co nám jako čtenářům mohou nabídnout.

nebo projde zrcadlem, spisovatel říká čtenáři: nepokládej realistické otázky. V science fiction příběhu jsou realistické otázky nezbytné pro plné porozumění a prožitek; čtenář má porovnat fikční svět s reálným světem a vyhodnotit ho nejen jako lepší nebo horší, anebo prostě jen jiný, ale musí být schopen zjistit, co to lepší nebo horší nebo různé způsobuje“ (Gunn, 2005, str. 10, překlad T. Dědinová). Avšak i zde narážíme na problém – nelze snad stejným způsobem vyhodnocovat a zkoumat i světy fantasy? Domníváme se, že fantasy příběhy mohou ve čtenáři vzbuzovat úplně stejné otázky, avšak pracují s nimi trochu jiným způsobem, respektive pro čtenáře může být složitější tyto otázky skrze alegoričnost fantasy příběhu rozpoznat.

Závěrem tedy můžeme shrnout, že ani rozlišování fantastické literatury na žánry sci-fi a fantasy nemusí být vždy zcela nutné a přínosné: „[V]ětšina badatelů se soustřeďuje buď na fantasy v širším smyslu, nebo naopak na science fiction, přestože obě kategorie mají množství styčných prvků a v nemálo případech není zcela funkční pokoušet se je oddělovat“ (Dědinová, 2015, str. 31).

Termínem *fantastická literatura* jsou tedy v naší práci označována jak díla, která jsou běžně označována za „fantasy“, tak i díla klasicky spadající do žánru „sci-fi“ či dalších nově vznikajících „podžánrů“ (např. subžánry jako new weird, kyberpunk, steampunk, alternativní historie, space opera, science fantasy, šířeji pak i mnohem starší žánry jako jsou utopie a dystopie – nově však s prvky fantasy či sci-fi apod.).

1.2 Konkretizace fantastické literatury v naší práci

V naší práci tedy budeme pracovat převážně s pojmem *fantastická literatura*, pod který budeme podobně jako Dědinová (viz výše) řadit veškerou literaturu obsahující fantastický prvek. Musíme si ovšem definovat, co budeme fantastickými prvky rozumět. Možné znaky uvádíme přehledně v následující kapitole.

Zde si však ještě musíme vysvětlit, jak se vypořádat s problémem, že jen ojediněle (jestli vůbec) můžeme v díle nalézt všechny tyto fantastické prvky najednou. Zároveň také nemůžeme s jistotou říci, že je jen jeden fantastický prvek společný všem dílům fantastické literatury. Tento jev lze vysvětlit pomocí tzv. Wittgensteinovy rodové podobnosti, která přirovnává tyto prvky k rodině. I mezi členy jedné rodiny totiž existuje mnoho společných

rysů, ale ani jeden z nich nemusí být přítomen skutečně u všech jejích členů. Členové jedné rodiny mají i mnoho odlišností, přesto je však nazýváme rodinou. Při zařazení do rodiny tedy zkoumáme, zda má daný člověk s rodinou více rysů společných, či odlišných. Stejně tak by tomu mělo být u zařazování díla do žánru (Dědinová, 2015, str. 57).

Nancy H. Trillová pak upozorňuje na to, že se při posuzování fantastických prvků v díle můžeme zaměřit buď na hledisko kvalitativní (kde jde o to, jak důležitý je daný prvek pro dílo jako celek), nebo na hledisko kvantitativní (jež se zaměřuje na počet fantastických prvků nebo počet jednotlivých výskytů daného prvku v textu), popřípadě na hlediska oboje (Tamtéž, str. 59).

Z výše zmíněných teorií budeme v práci vycházet, což znamená, že jsme si vědomi toho, že ne každé námi vybrané dílo, s nímž budeme pracovat v praktické části, bude nutně obsahovat všechny fantastické prvky, které si uvedeme dále.

1.2.1 Znaky fantastické literatury

Možné znaky fantastické literatury shrnujeme do následujícího přehledu:

- Protikladné postavení vůči tzv. mimetické literatuře (tzn. literatuře, která napodobuje či zrcadlí náš aktuální svět).
- Úžas postavy nad změnou pravidel fikčního světa.
- Úžas čtenáře nad nějakým prvkem fikčního světa, který by nebyl v jeho světě možný.
- Prvek nemožného, tedy něčeho, co je ve fikčním světě považováno za běžné, avšak v našem aktuálním světě nikoliv.
- Prvek nevysvětlitelného, tedy něčeho, co nelze rozumově vysvětlit.
- Prvek nemyslitelného, tedy něčeho, co si čtenář nedovede představit.
- Specifická struktura zápletky, která v nejobecnějším smyslu počíná problémem a ústí v řešení (a často ji provází nějaká cesta, hledání, nutnost volby či proměna hrdiny).
- Specifické archetypy postav (např. hrdina, mistr a žák, společník, druh či družka, někdo, proti komu je potřeba bojovat apod.).
- Diachronní pohled (ustálenost řazení určitého prvku do žánru fantastické literatury).
- Synchronní pohled, tedy zařazení daného prvku (a skrze něj celého díla) do žánru fantastické literatury knihkupci, nakladateli, literárními teoretiky, čtenáři apod.

Dále bychom mohli diskutovat o dalších znacích fantastické literatury, které ale již hraničí spíše s její funkcí. Jde například přístup Roberta Scholese, který říká, že fantastická literatura odpovídá na selhávání miméisis. Jde o to, že dle jeho názoru nelze „docílit přímého uchopení reality skrze umělecké dílo“ (Dědinová, 2015, str. 36) A když nemůžeme realitu věrně popsat jazykem, nemůžeme ve fikci budovat náš svět, ale jen jeho verze. To ale stále neznamená, že bychom z našeho aktuálního světa nevycházeli – nějakým způsobem se k němu vztahujeme vždy, ať už při konstrukci, tak také recepci fikčního světa.⁸

Na závěr této kapitoly je třeba ještě jednou zdůraznit, že i přes výskyt fantastického prvku nebudeme do žánru fantastické literatury řadit ani texty náboženské a mytologické, ani texty pohádkové, a to z důvodů, které jsme si uváděli výše (viz str. 12–13).

⁸ Sám Scholes upozorňuje na fakt, že dokonce i nálepka „úniková literatura“ dokazuje, že se jedná o literaturu vztahující se k našemu světu – a to tím, že nám nabízí úlevu od všedních problémů (Dědinová, 2015)

1.3 Zdůvodnění výběru fantastické literatury

Pro potřeby práce je ještě třeba lépe objasnit, proč je přínosné se (nejen ve škole) o fantastické literatuře vůbec bavit, proč o ní diskutovat a polemizovat, proč ji vůbec číst. Neboť jak říká Dědinová (2015, str. 12): „Diskurz vedený o fantastické literatuře je výrazně podbarven snahou obhajovat ji a oponovat mnohdy nepodloženému podceňování jejích metod.“ Problémem je, že opravdu kvalitní (jakkoli může být tato charakteristika subjektivní a problematická⁹) fantastickou literaturu zastírá enormní množství komerční produkce stejného žánru. Je obecně známým faktem, že úspěšnost prodeje literárního díla (či jen jeho označení jako „bestseller“ knihkupci) ještě nutně nemusí znamenat jeho kvalitu. A stejně jako v ostatních žánrech, i v oblasti fantastické literatury zkrátka najdeme množství děl triviální povahy. „Právě tato díla vytvářejí značnou část obecného povědomí o fantastické literatuře jako celku a ovlivňují také odbornou recepci fantastiky“ (Tamtéž, str. 41). To poté způsobuje, že některým dílům z oblasti fantastické literatury není literárními kritiky a teoretiky věnována taková pozornost, jakou by si zcela jistě zasloužila.¹⁰ „Zřídka se vyskytl žánr, o kterém má tolik lidí pevné názory bez přímé zkušenosti s jeho hlavními texty“

⁹ Dělení na literaturu vyšší a nižší má sice své historické základy (nejsilněji se tato tendence projevovala v klasicismu, kdy byly přísně rozlišovány žánry vyšší a nižší literatury, nicméně určitou podobu tohoto rozdělení nalezneme již v antické literatuře), ale je třeba si uvědomovat, že pojem „vyšší“, „hodnotné“ či právě „kvalitní“ literatury je dnes často založen na nějakém subjektivním hodnotovém systému. Ač se tedy někteří literární teoretici mohou shodovat na tom, co musí literatura splňovat, aby byla považována za kvalitní, musíme zdůraznit, že tyto kvality se proměňovaly nejen historicky (a v postmoderní době plně relativismu je to ještě mnohem markantnější než dříve), ale také se mohou lišit z hlediska toho, kdo se je zrovna snaží definovat. Jistě však existuje alespoň několik objektivních ukazatelů, které nám mohou napovědět, že bychom mohli dané dílo označit pojmem „kvalitní“ – např. originalita nebo komplexnost textu či jeho dominantní estetická funkce (zde může jít třeba o propracovaný jazyk a styl, silné postavy a děj, hlubší myšlenku a především to, jaký mají tato hlediska dopad na čtenáře a jaký v něm zanechají dojem), případně faktor, že tato díla vyvolávají dlouhodobou čtenářskou odezvu (tedy jde o díla, která se budou číst ještě staletí po jejich vydání a zároveň se často ocitají na seznamech tzv. literárních kánonů sestavovaných různými institucemi, nejčastěji právě těmi vzdělávacími). Žádný z těchto ukazatelů ale nemusí být pro všechny čtenáře stejně relevantní při individuálním posuzování, zda dané dílo označit za „kvalitní“.

V naší práci je pojmem „kvalitní“ myšleno zejména to, že (nejen) fantastická literatura takto označovaná splňuje požadavek na rozvoj osobnostního a sociálního charakteru svých čtenářů, potažmo také na rozvoj čtenářství obecně. Kromě toho se dále zabývá tématy, jež jsou v něčem aktuální, a reaguje tak na některé současné problémy a výzvy reálného světa. Spojujeme tedy pro účely práce „kvalitu“ především s naplněním didaktického potenciálu literárního díla, ovšem zdůrazňujeme, že takovéto vymezení je velice úzké a pro obecnější pohled na literaturu zcela jistě nedostačující.

Nicméně i tato otázka nabízí možnost podnětné diskuse, kterou lze vést se studenty v hodinách literatury a směřovat je tak k poznání toho, co považují za kvalitní literaturu oni sami, případně srovnávat, jak se liší jejich pohled na tuto problematiku od pohledu jejich spolužáků či od pohledu vyučující/ho nebo vybraných literárních teoretiků.

¹⁰ Dědinová (2015) tento názor dokládá např. nedostatkem recenzí překladů autorů jako jsou Ted Chiang, Paol Bacigalupi či Ian McDonald v odborných literárněvědných periodikách.

(Scholes, 1975, str. 47, překlad T. Dědinová). V následující kapitole tedy nastíníme některé důvody, kvůli nimž je fantastika v literatuře podceňována, a pokusíme se ke každému uvést protiargumenty.

1.3.1 Důvody pro podceňování fantastické literatury

Jedním z často uváděných argumentů je ten, že fantastická literatura nedokáže tak „realisticky“ postihnout skutečně hluboké lidské starosti, jako literatura mimetická.¹¹ Tento postoj odsuzuje fantastično v literatuře jen jako kulisu vzbuzující úžas a lákající čtenáře. S tím poté souvisí i obecnější fakt, že čtení fantastické literatury je v kruzích „vyspělých a kultivovaných“ čtenářů jaksi zapovězené, a to právě z důvodu, že je tato literatura obecně považována za podřadnou a nenáročnou. Dostáváme se pak do začarovaného kruhu, ve kterém čtenář i v případě zájmu o fantastickou literaturu apriori předpokládá její druhořadost a zároveň autor píšící „kvalitní literaturu“ váhá, zda s fantastikou ve svém díle vůbec pracovat. Tento jev popisuje například Attebery (1992), který upozorňuje na smutný fakt, že existují recenzenti či učitelé literatury, kteří se dokonce chlubí tím, že nedokážou číst fantasy. Toto je komplexní problém, který nelze vyřešit jinak než vytrvalou obhajobou, prezentováním a recenzováním kvalitních děl literární fantastiky. Dále lze k pozitivnějšímu přijímání tohoto žánru přispět pečlivým výběrem a prací s ním právě v hodinách literatury ve školách.

Souvisejícím problémem může být i fakt, že úspěšní a kritiky přijímaní autoři píšící fantastickou literaturu¹² jsou často samotnými knihkupci či knihovníky (případně označením již v anotaci knihy) raději řazení pod obecnější označení „světová literatura“, než pod žánr fantasy. Domníváme se, že dokud se toto bude dít, bude to stále znamenat, že je fantastická literatura poznamenána nějakým stigmatem, proti kterému je třeba bojovat.

Dalším důvodem, kvůli němuž se k fantastické literatuře někteří literární teoretici staví negativně, může být právě již zmiňovaná nejednoznačnost pojmů z oblasti literární teorie, které při uplatňování na tento žánr mnohdy selhávají či se nám zdají jako nedostatečné. Na druhou stranu termíny, jež někteří teoretici (když už se do popisu fantasy pustí) navrhují, se

¹¹ O tomto postoji hovoří např. Ann Swinfenová ve své publikaci *In Defence of Fantasy* a snaží se jej vyvrátit.

¹² Mendelsohnová a James (2009) uvádí jako příklad autory jako jsou David Mitchell (např. dílo *Atlas mraků*) nebo Susanne Clarkovou (*Johnatan Strange & pan Norrell*).

jiným mohou zdát výstřední či dokonce „esoterické“ (Wolfe, 1986). Jak jsme již ovšem naznačili, nejednoznačnost pojmů pro popis fantastické literatury nemusí být nutně negativem; může jít naopak o výzvu, do které se můžeme jakožto vyspělí čtenáři pustit a zamýšlet se nad ní.

Dalším významným argumentem odsuzujícím fantastickou literaturu jako literaturu „podřadnou“ je postoj, že čtenáři jejím prostřednictvím jen unikají před reálným světem, že zavírají oči před jeho problémy a raději utíkají do světů jiných, „lepších“. To ale rozhodně není pravdou, jelikož i ve fantastických fikčních světech narážíme na stejné problémy, které trápí i svět reálný. „Někdy se zdá, že náš život je plný tragédií, smutku a zla, realizovaných vizí chtivosti, chyb, pýchy, nenávisti a sobectví. Čist fantasy znamená unikat zlu, ne ignorovat jej, ale také rozpoznat dobro; uniknout realitě v úmyslu spatřit ji takovou, jaká opravdu je – vidět ji, jak řekl Rupert Brooke, ne více zaslepeni vlastníma očima“ (Waggoner, 1978, str. 27, překlad T. Dědinová). Pravdou totiž je (a již jsme to zmiňovali), že fikční svět se pokaždé nějakým způsobem vztahuje ke světu aktuálnímu. Přidáním fantastických prvků ale můžeme na realitu aktuálního světa nahlížet s odstupem a například si uvědomit problémy, které již v našem světě nevnímáme, případně na ně pohlédnout „novýma očima“: „...přiblížení fantastických prvků umožňuje získat odstup od podvědomého spojování fikčního a aktuálního světa, v důsledku čehož čtenář může zpětně nahlížet na realitu novým, jasným pohledem“ (Dědinová, 2015, str. 64).

S tím se pojí problematika představitelnosti fantastických prvků. Pro někoho je fantastická literatura jaksi „jednodušší“, jelikož si její autor může vymýšlet cokoli, co se mu líbí, a nemusí se zabývat například tím, zda by to bylo v našem světě fyzikálně možné. To však může být pro čtenáře naopak výzvou – musí přijmout fantastické jako něco, s čím je třeba počítat, tzn. že musí uvěřit, že je daný jev v daném fikčním světě reálný. Ursula K. Le Guinová považuje za zásadní, aby měl autor i čtenář fantasy živoucí, silnou a koherentní představivost, a to z toho důvodu, aby si dokázal představit nepředstavitelné a aby mohl uvěřit jak fikčnímu světu, tak jeho příběhu (Le Guin, 2015). Argument odsuzující fantasy kvůli její „nepředstavitelnosti“ tedy může být pro někoho jen výmluvou: „Fantazie samozřejmě začíná s výhodou – je nadána zvláštností, která poutá. Tato výhoda je však používána proti ní a přispívá k její špatné pověsti. Mnozí lidé jsou neradi ‚upoutávání‘“

(Tolkien, 2006, str. 158). Ve školní praxi lze tedy pracovat s fantastickou literaturou i z hlediska rozvíjení představivosti u studentů (nemusí jít nutně jen o četbu a interpretaci těchto textů, nýbrž i o úkoly s četbou spojené – např. vlastní tvořivé psaní na základě příběhu či jen popisu prostředí fikčního světa, zobrazování přečteného skrze vizuální umění, dramatické či hudební ztvárnění apod.).

Souvisejícím problémem může být vůbec jazyk, kterým je fantastická literatura psána. Autoři fantasy si často vymýšlejí nové výrazy pro popisy nových, v aktuálním světě neexistujících jevů, prvků, postav, tvorů apod. Pro čtenáře mohou být neznámé pojmy matoucí, případně těžko zapamatovatelné či nevyslovitelné. Velký problém pak může nastat v případě překladů do dalších jazyků. V případě fantastické literatury se překladatel více než kde jinde potýká s otázkou, zda dané pojmy přeložit, či nikoliv. Bohužel ne vždy se překlad povede. Na druhou stranu tato problematika opět nabízí možné náměty, se kterými lze (nejen ve škole) pracovat – sledovat označení v původním jazyce a porovnávat originál a překlad, diskutovat nad dalšími možnostmi, jak by šly dané výrazy přeložit apod.

Někteří lidé mají navíc často mylnou představu, že fantastická literatura je něco nového, něco, co vzniklo až v posledních letech. „Teoretici fantastiky mají tendenci vytvářet silné opozice mezi fantastickým a mimetickým; fantastika je na jedné straně a na druhé pak to, co zbude, literatura nepřesahující rámec všední zkušenosti. Tato označení jen podporují dojem, že fantastické a mimetické stojí proti sobě a je historickou tradicí přirozeně odděleno. Fantastické nicméně bylo vždy součástí literatury“ (Dědinová, 2015, str. 65). Skrze fantastické lze totiž často lépe vyjádřit nevyjádřitelné – často si totiž při pokusu o vyjádření něčeho, co se vymyká našemu chápání, pomáháme metaforami a alegoriemi (vzpomeňme například již na Platóna). Z toho vyplývá, že fantastično bylo v literatuře přítomno odnepaměti a že skrze něj lze mnohdy naopak lépe nastínit nějakou hlubší filosofickou otázku: „Fantasy byla od samého počátku více čistě filozofický způsob psaní než realismus. Navazuje nakonec na literární tradici zaměřenou především k propojení konečné existence s nekonečnem. Byla méně zaujata skutečností, jednotlivými postavami a situacemi než ztělesněním filozofického, intelektuálního, morálního a sociálního diskurzu“ (Matthews, 2002, str. 16, překlad T. Dědinová).

1.3.2 Aktuálnost a popularita fantastické literatury

Výše jsme nastínili některé hlavní argumenty proti fantastické literatuře, a přestože je z našich protiargumentů patrně zjevné, proč si naopak myslíme, že je přínosné fantastickou literaturu číst, uvedeme zde ještě další důvod, kvůli kterému jsme se rozhodli pracovat ve výuce literatury právě s tímto žánrem. Domníváme se totiž, že fantastická literatura je mezi současnými čtenáři (a převážně čtenáři mladšího věku) velice populární. (Tuto domněnku se pokusíme obhájit v následující kapitole.) Totéž platí pro autory, kteří se již dnes tolik nebojí se do sepsání fantastického příběhu pustit. Toto tvrzení dokládá v rozhovoru pro Respekt (Sladovníková, 2023) i Jiří Štěpán: „Někteří autoři by dříve asi fantastiku nepsali, ale teď už ano, protože jim to přijde jako normální vyjadřovací prostředek.“ Zvyšující se kvalitu fantastické literatury dokládá i tvrzením, že rukopisů mu chodí stále stejné množství, avšak zvyšuje se jejich kvalita (Tamtéž). Na otázku, proč bychom měli fantastiku vůbec číst, pak odpovídá: „Fantastika nám dává jiný pohled na skutečnost a rozšiřuje nám obzory. I když čteme knihu, která se odehrává v budoucnosti a na vzdálených planetách, tak se vždy jedná o reflexi současnosti a současných lidí. Fantastika nám může zajímavě pomoci pochopit to, co prožívají lidé, kteří mají jiné možnosti než my. Dokáže také zprostředkovat emoce; to umí literatura obecně velice silně, ale fantastika k tomu dává širší pole“ (Tamtéž).

Pro výuku literatury je tedy fantastická literatura něčím, čeho se dá výborně využít pro další rozvoj čtenářství – skrze správně vybrané tituly fantastické literatury se lze dostat k podnětným námětům (ať už k podnětům k zamyšlení se nad termíny z teorie literatury, tak i k hodnotám vztahujícím se k sobě samému či k současnému světu a jeho aktuálním problémům).

Domníváme se navíc, že dětský čtenář může být pro chápání aktuálních sdělení ve fantastických textech vnímavější než mnozí dospělí čtenáři. Dospělý čtenář totiž často čte fantastickou literaturu s předsudkem, že se jedná právě o smyšlený příběh, který nemá s jeho aktuálním světem nic společného (nehledě na to, že smyšlená je jakákoliv fikce). Jak dokládá ve své diplomové práci Jana Segi Lukavská (2015, str. 30), dítě si však můžeme představovat jako „svobodného čtenáře bez *brylí konvence*, který je schopen recipovat takřka jakýkoliv text či obraz, a to nově, *nezkaženě*.“ (Nejen) ve výuce se tak při interpretaci textů fantastické

literatury mladšími čtenáři můžeme setkat s originálními a velice vnímavými názory, které často propojují předkládanou fikci právě s jejich vlastní zkušeností.

2 Fantastická literatura mezi dětskými čtenáři a ve výuce literatury

Jak říká ve své práci Martin Čermák (2007, str. 71), žánr fantasy „je velmi populární, má mezi dětskými čtenáři velký dosah i rozsah, jeho obliba jde napříč celým světem dětského a dospívajícího čtenáře.“ To je jistě důvod, proč by se s ním mělo umět v hodinách literatury pracovat. V následující kapitole se pokusíme podrobněji shrnout, jak si vede v České republice fantastická literatura mezi čtenáři (primárně čtenáři literatury pro děti a mládež), literárními teoretiky a kritiky a také ve školách (konkrétně v učebnicích a mezi vyučujícími českého jazyka a literatury).

2.1 Literární ocenění

V prvé řadě se podíváme na některá česká literární ocenění a na podíl v nich oceněné fantastické literatury. Budeme sledovat ceny *Zlatá stuha*, *Magnesia Litera* a taktéž *Cena za literaturu pro děti a mládež* „*Suk – čteme všichni*“, všechny v horizontu posledních deseti let, tedy od roku 2013 do roku 2023.

Co se týče literární ceny *Zlatá stuha*¹³, sledovali jsme nominace na cenu primárně v kategoriích *Původní česká slovesná tvorba* (a to konkrétně v podkategorii *Beletrie pro mládež*) a také kategorii *Překladová beletrie pro mládež*. Je třeba upozornit na fakt, že od roku 2013 – tedy za posledních deset let – byla vždy v nominacích fantastická literatura zastoupena alespoň několika tituly, což svědčí nejen o popularitě tohoto žánru mezi mladšími čtenáři, ale také to značí, že mezi tituly tohoto žánru lze každoročně nalézt alespoň několik děl, která by neměla uniknout naší pozornosti. Ocenění pak získala díla z řad fantastické literatury v letech 2016 (česká beletrie pro mládež: Martin Vopěnka – *Nová planeta*, překladová literatura: Ray Bradbury – *Strom duchů*), 2017 (překladová literatura: Tania Del Rio – *Warren XIII. A Vševidoucí oko*), 2020 (překladová literatura: Madeline Miller – *Kirke*), 2021 (překladová literatura: Chris Priestley – *Moldánkovské věže 1: Kletba vlkodlačího chlapce*) a 2023 (česká beletrie pro mládež: František Tichý – *Rekrut 244*, překladová literatura: Xian Jay Zhao – *Železná vdova*).

¹³ „Výroční cena *Zlatá stuha* je každoročně udělována tvůrcům nejlepších knih pro děti a mládež vydaných v českém jazyce. Existuje již více než 30 let a představuje jedinou cenu v České republice zaměřenou výhradně na dětskou literaturu“ (*Zlatá stuha*, 2014).

Podíváme-li se pak na nejspíše nejprestižnější české literární ocenění *Magnesia Litera* (magnesia-litera.cz), můžeme zařadit do žánru fantastické literatury (některé více, některé méně) následující nominovaná či oceněná díla:

- 2015: *Litera za knihu pro děti a mládež* (nominace): Marka Míková – *Škvíry*.
- 2017: *Litera za prózu* (nominace): Bianca Bellová – *Jezero*.
- 2019: *Litera za knihu pro děti a mládež* (nominace): Vojtěch Matocha – *Prašina*.
- 2019: *Litera za knihu pro děti a mládež* (nominace): Bára Dočklaová – *Tajemství oblázkové hory*.
- 2020: *Litera za prózu* (vítěz): Jiří Kratochvíl – *Liška v dámu*.¹⁴
- 2020: *Litera za prózu* (nominace): Štěpán Kučera – *Projekt Gilgameš*.
- 2021: *Litera za knihu pro děti a mládež* (nominace): Radek Malý – *Rozára a Černý Petr čili O větrných mlýnech*.
- 2021: *Litera za debut roku* (vítěz): Lenka Elbe – *URaNovA*.
- 2022: *Litera za překladovou knihu* (vítěz): Jacek Dukaj – *Led*.

Jak se samo ocenění prezentuje: „Nejdůležitějším úkolem výročních knižních cen *Magnesia Litera* je propagovat kvalitní literaturu a dobré knihy. A to bez omezení a bez ohledu na žánry: stejnou pozornost si zaslouží spisovatelé, básníci, překladatelé, nakladatelé i vědci a teoretici“ (magnesia-litera.cz). Jak je však vidno, tak v nominacích a oceněních najdeme zástupců fantastické literatury jen nemnoho. Zůstává tedy otázkou, zda je nízké zastoupení žánru fantastické literatury v ocenění důsledkem jeho neustálého odmítání z řad literárních teoretiků a kritiků, či zda se jedná o fakt, že v České republice je kvalitní fantastické literatury skutečně zatím vydáváno pomálu. Bohužel pro odpověď na tuto otázku nelze shromáždit objektivní data, nicméně lze provést alespoň jedno srovnání. Budeme-li vycházet z výsledků *Zlaté stuhy* a srovnáme je s výsledky *Magnesie Litery* v kategorii *Litera za knihu pro děti a mládež*, všimneme si, že zatímco *Zlatá stuha* za stejné časové období (tedy za posledních deset let) a ve stejné kategorii (*Česká beletrie pro děti a mládež*) ocenila dva tituly, které bychom mohli zařadit do žánru fantastické literatury, *Magnesia Litera* žádný.

¹⁴ Zde je však nutno podotknout, že se rozhodně nejedná o typické dílo fantastické literatury, spíše naopak o dílo, které bychom zařadili na okraj tohoto žánru, fantastický prvek (proměna lišky v ženu) zde funguje spíše jako dokreslení děje.

To může být nicméně způsobeno jen tím, že *Zlatá stuha* se zaměřuje pouze na literaturu pro děti a mládež, a má z toho důvodu také širší „záběh“. Zůstáváme tedy u pouhých spekulací.

Co je ale třeba zmínit je, že v roce 2023 zařadila *Magnesia Litera* do svého repertoáru novou kategorii, a to právě ocenění za fantastiku. Toto ocenění v roce 2023 získala Vilma Kadlečková za knihu *Program apokalypsy* (osmý díl ze série *Mycelium*). Toto ocenění však nebylo součástí hlavního vyhlášení pořádaného Českou televizí, což dokazuje, že ačkoliv můžeme vnímat jistý posun stran vnímání fantastické literatury, tento žánr je stále považován za jaksi podřadný. Zavedení této ceny trefně komentuje Jiří Štěpán, redaktor nakladatelství Host, pro rozhovor s týdeníkem Respekt (Sladovnicková, 2023): „Přestože výsledky byly zmíněny moderátory, přišlo mi to škoda. Myslím, že nominovaní autoři a vítězové mají co nabídnout i čtenářům, kteří sledují vyhlášení Liter v zavedených kategoriích. [...] Ta škoda je násobena i tím, že fantastika už delší dobu nemá vlastní žánrovou cenu. Pokud tedy nepočítáme knihy roku, které vyhláší některé weby nebo časopis Pevnost. Jedná se o ankety, kterých si vážím, ale žánrová cena tu chybí už od roku 2017. Tedy cena, která by ocenila nejen práci konkrétních autorů, ale udávala směry, kterými by se fantastika měla vydat. I proto jsem rád, že se toho *Magnesia Litera* chopila. Není to jednoduché. Lidí, kteří mohou být v porotě, ale zároveň nejsou angažováni v nakladatelství, je poměrně málo. Každopádně doufám, že bude mít vliv na přístup všech čtenářů.“

Zatímco *Zlatá stuha* a *Magnesia Litera* hodnotí knihy z pohledu osobností z řad literárních kritiků a teoretiků, existuje v České republice ještě ***Cena za literaturu pro děti a mládež „Suk – čteme všichni“***, kde mimo kategorii *Počín školních knihoven / počín krajských knihoven* nalezneme také *Cenu učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství*. Můžeme se tedy podívat na pohled učitelů na to, jaké zastoupení má podle nich fantastická literatura v knihách napomáhajících rozvoji dětskému čtenářství.

Učitelé oceňují každým rokem pět knih pro děti a mládež, které vyšly v daném kalendářním roce, a to bez ohledu na pořadí. Je také třeba upozornit na fakt, že oproti ocenění, které udělují samy děti, oceňují učitelé jen knihy od českých autorů. Na druhou stranu se může jednat jak o literaturu naučnou, tak beletrii či poezii a soutěž uděluje ceny zároveň titulům

pro menší děti¹⁵, tak i pro starší mládež (je zde tedy relativně široké pole děl, ze kterých lze vybírat). Od roku 2013 byly oceněny celkem dvě knihy, které bychom mohli zařadit do žánru fantastické literatury: kniha *Pírko* od Vlasty Baránkové (která je však na pomezí žánru fantasy a pohádky) a *Prašina* od Vojtěcha Matochy. Mohlo by se zdát, že je to málo, nicméně jak bylo uvedeno výše, okruh titulů, ze kterých je vybíráno, je relativně široký. Na druhou stranu například v porovnání s naučnou literaturou, která je zastoupena téměř v každém ročníku alespoň jedním titulem, je zastoupení fantastické literatury jistě menší. Opět se však můžeme jen dohadovat, zda je to způsobeno spíše nedůvěrou učitelů v tento žánr, nebo tím, že na české literární scéně zatím ve větší míře nevycházejí díla fantastické literatury pro děti a mládež, která by byla hodna naší pozornosti. Dalším důvodem může být právě i fakt, že mezi literaturou pro mladší čtenáře dominují spíše knihy pohádkové, které zde do žánru fantastické literatury nezařazujeme. Domníváme se, že všechny tyto argumenty se pravděpodobně navzájem kombinují a ovlivňují.

Kromě dvou výše zmíněných kategorií pak Národní pedagogická knihovna uděluje ceny také v kategorii *Cena dětí v Anketě o nejoblíbenější knihu*. Nyní se tedy můžeme podívat také na preference samotných čtenářů, jelikož v této anketě hlasují samy děti. Nutno podotknout, že děti vybírají knihy jak z české, tak i světové produkce. Zde je již žánr fantastické literatury zastoupen mnohem četněji. Nebudeme zde uvádět všechna díla, ale je nutné upozornit alespoň na některé „typické“ autory či díla fantasy, která se zde opakovaně objevovala. Jsou to: J. K. Rowlingová (např. *Harry Potter*), J. R. R. Tolkien (*Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*), J. Flanagan (*Hraničářův učeň*), A. Sapkowski (*Zaklínač*), C. S Lewis (*Letopisy Narnie*), T. Pratchett (*Draci na hradě Ruinově*), V. Matocha (*Prašina*), R. Riordan (*Bohové Olympu*), K. Cassová (*Siréna*), Ch. Colfer (*Země příběhů*) a další. Jak je vidno, ve čtenářských preferencích dětí a mládeže se tedy díla a autoři fantastické literatury objevují v relativně početném zastoupení. Lze si zde tedy položit otázku, zda se nejedná o nevyužitý potenciál ze strany učitelů v této oblasti, jelikož o díla fantastické

¹⁵ Zde je třeba upozornit na fakt, že u spousty dětských knih je velice tenká hranice mezi tím, jaká díla zařadit do žánru pohádky, a jaká již do žánru fantasy. Jak bylo uvedeno v kapitole 1.2.1, do žánru fantastické literatury zde nezařazujeme pohádky a mýty. Některá díla z oblasti literatury pro děti však zkrátka nelze jednoznačně zařadit, respektive by pro jednoznačnost jejich zařazení byl nutný obsáhlejší výzkum, na který v naší práci nezbývá prostor.

literatury je očividně mezi dětmi zájem. Pro odpověď ovšem opět není možné na takto malém prostoru získat dostatečné množství dat.

2.2 Zastoupení žánru v učebnicích literatury

Jelikož se v naší diplomové práci věnujeme především výuce literatury na středních školách, opomeneme zde učebnice určené základním školám. Z vlastní zkušenosti ale víme, že v učebnicích určených druhému stupni ZŠ jsou texty fantastické literatury zastoupené relativně běžně. V učebnicích pro střední školy se však v drtivé většině případů postupuje chronologicky, a tudíž se zde s fantastickou literaturou setkáváme většinou až v učebnicích pro 4. ročníky.

Namátkově jsme si vybrali jednu z často využívaných učebnic a podívali jsme se, jak četně je tu fantastická literatura zastoupena. Jedná se o řadu učebnic *Literatura v souvislostech* z vydavatelství Fraus, kde jsme se zaměřili především na poslední díl věnující se české a světové literatuře od 50. let minulého století až do současnosti. Z žánru fantastické literatury věnuje krátký odstavec J. R. R. Tolkienovi a jeho dílům *Hobit a Pán prstenů* nebo C. S. Lewisovi a jeho sérii *Letopisy Narnie*. Dále věnuje pozornost třeba R. Bradburymu a jeho *Martánské kronice* nebo dílu *451 stupňů Fahrenheita*, které však řadí spíše mezi „populární literaturu“. Okrajově je zmíněna také anglická spisovatelka Angela Carterová, jež kombinuje surrealismus právě s prvky fantasy, mýtu a dalších žánrů. Jako představitel žánru „čisté fantasy“ je zde představen Terry Pratchett, dále pak Stephen King jako autor kombinující horor se žánrem sci-fi a fantasy. Je tu zmíněn i polský autor Stanislaw Lem a jeho nejznámější sci-fi román *Solaris*. Okrajová pozornost je věnována třeba i americkému zakladateli kyberpunku Bruci Sterlingovi. Z české literatury je pak pozornost věnována třeba Michalu Ajvazovi. Ze současné literatury nám v učebnici chybí alespoň třeba J. K. Rowlingová, A. Sapkowski nebo G. R. R. Martin.

Bereme-li v potaz obrovské množství literárních děl, které od 50. let 20. století do současnosti vyšlo a vychází, nemůžeme se divit, že učebnice zmiňuje jen ty autory a díla, které zmiňuje. Na druhou stranu vnímáme jako problém to, že konkrétně v této učebnici (ale i v řadě dalších) se jen velmi málo pracuje s úryvky z představovaných děl. Pokud tedy úryvek do hodiny nepřinese sám vyučující, žák si v učebnici přečte většinou jen jméno,

název díla a stručnou informaci, která jej charakterizuje. To je však problém komplexní, netýká se jen žánru fantastické literatury.

Pro naši práci je však stěžejní jiný problém – většina škol na našem území postupuje dle chronologického hlediska. Žáci si tedy na žánr fantastické literatury musí „počkat“ až do posledního ročníku. Navíc se často stává, že jsou vyučující s látkou pozadu a např. současnou literaturu již se žáky vůbec nestihnou probrat. V případě, že u žáka nebylo čtenářství řádně rozvinuto na základní škole, se pak na střední škole často stane, že dlouhé hodiny věnující se nejstarším literárním památkám žákům čtení spíše znechutí. Přitom řešením by mohl být například tematický přístup, který spojuje různá literární díla z různých období, a to na základě intertextuality, společných témat, nebo právě žánru. V takovém případě můžeme žákům předkládat různorodé texty, ze kterých si může každý vybrat to, co ho nejvíc baví.

Se zajímavou myšlenkou přichází ve své práci také Čermák (2007), který říká, že pokud budeme se žáky SŠ pracovat s fantastickou literaturou (která je podle jeho názoru pro žáky často přitažlivější než typicky kanonická díla), můžeme skrze ni žáky postupně dovést k literatuře, která má taktéž rysy fantastické literatury, ale je dnes běžně řazena právě do tzv. knižního kánonu (díla autorů jako jsou A. Huxley, F. Kafka, J. Arbes, K. Čapek a další). Žáci tímto způsobem mohou zjistit, že ani povinná četba nemusí být nudná.

2.3 Výzkumy čtenářství

Podíváme-li se na některé výzkumy čtenářství u české mládeže zaměřené na žánrové preference, zjistíme, že fantastická literatura je mezi těmito čtenáři relativně oblíbeným žánrem. Z výzkumu, který byl publikován v roce 2014 (I. Prázová, K. Homolová, H. Landová a V. Richter), můžeme vysledovat, že u „starších“ dětí (mezi lety 12–14 let) odpovídalo 36 % respondentů, že rádi čtou žánr fantasy, 23 % respondentů pak, že rádi čtou žánr sci-fi. Nejvíce respondentů (53 %) ale odpovídalo, že rádi čtou dobrodružné příběhy – toto též vnímáme jako důležitý faktor, jelikož fantastické příběhy můžeme často zároveň označit za dobrodružné. Zajímavé je také sledovat trend, preferencí žánru fantasy mezi jednotlivými věkovými kategoriemi. Respondenti mezi šestým a osmým rokem života preferovali žánr fantasy pouze v 8 % případů, mezi devátým a desátým rokem již ve 20 % případů, ve věku 11–12 let pak již v 31 % případů. Z toho je patrné, že preference žánru

fantasy s postupem věku rostou. Obdobný závěr bychom mohli vyvodit u žánru sci-fi. Zároveň se dá předpokládat, že čtenáři preferující v mladším věku pohádky a pověsti (52 % ve věku 6–8 let) postupně od tohoto žánru upouštějí a substituci hledají právě v tematicky podobných fantastických žánrech.

Tentýž výzkum obsahoval také otázku na oblíbeného autora a oblíbenou knihu. Jednoznačně nejoblíbenější autorkou mezi českými čtenáři ve věku 9–14 let je J. K. Rowlingová, autorka fantastické série *Harry Potter*, na třetím místě se pak umístil J. R. R. Tolkien. V první desítku se pak umístil ještě třeba Jules Verne, John Flanagan, Thomas Brezina nebo Jaroslav Foglar. Co se týče oblíbených knih, na prvním místě se nepřekvapivě umístil právě *Harry Potter*, na třetím místě pak fantastická romantická sága *Stmívání*, respondenti často zmiňovali taktéž *Pána prstenů* (Tamtéž).

Podíváme-li se ještě na jeden z výzkumů zaměřených přímo na studenty středních škol, můžeme si zde uvést např. výsledky výzkumu M. Záplatové (2016, str. 70): „Co se týče žánru, středoškoláci preferují především četbu fantasy a vědeckofantastické povídky. Tento žánr dominuje v četbě 37 % respondentů Gymnázia Boženy Němcové v Hradci Králové, 44 % respondentů Gymnázia Josefa Ressela v Chrudimi a 48 % respondentů Střední průmyslové školy v Chrudimi. Na Střední škole zdravotnické a sociální žánr fantasy obsadil druhé místo.“ Ačkoliv se jednalo o průzkum mezi „pouhými“ čtyřmi středními školami, domníváme se, že můžeme brát tento výsledek jako relevantní, podobá se totiž výsledkům celorepublikových výzkumů zaměřených na žánrovou oblíbenost mezi čtenáři podobné věkové kategorie (viz výše a níže).

Z nejnovějších průzkumů můžeme zmínit výzkum Národní knihovny ČR a Ústavu pro českou literaturu AV ČR, v. v. i. z roku 2023. Tento průzkum mapoval čtenářství obyvatel ČR starších 15 let. Ukázalo se, že „nejoblíbenější knihou je *Harry Potter* od J. K. Rowlingové; co do žánrových preferencí vede současná literatura oddechová, následovaná klasickou beletrií a sci-fi/fantasy/horory žánrem, kterému ve srovnání s rokem 2018 výrazně vzrostla obliba“ (Pedagogicke.info, 2023). Podíváme-li se však na rozdíly mezi ženskými a mužskými čtenáři, zjistíme, že mezi ženami se fantastická literatura¹⁶ neumístila ani

¹⁶ Zde definována jako žánr fantasy/sci-fi/horor.

v první trojici, zatímco mezi muži se drží se 36 % na prvním místě (ipk.nkp.cz, 2023). Ještě zajímavější je pro naši práci podívat se konkrétně na věkovou kategorii 15–24 let, žánry fantastické literatury zde vedou dokonce se 44 % (Tamtéž).

Uvést by se dala ještě zkušenost Jiřího Štěpána, jenž má možnost čtenářství fantastické literatury u nás sledovat z pozice redaktora zaměřeného právě na žánry sci-fi a fantasy. Ten na otázku, jak velká je u nás komunita čtenářů fantastiky, odpovídá: „Poměrně veliká a rozhodně daleko méně uzavřená než před patnácti až dvaceti lety. Tehdy byla skutečně dost oddělená od běžného čtenářstva, dnes má zkušenost s fantastikou téměř každý čtenář. Ať už díky Harry Potterovi, Pánu prstenů nebo marvelovkám, které viděli v kině. Práh pro fantastiku už není tak vysoko. Věřím, že se to bude nadále zlepšovat“ (rozhovor pro Respekt, 21. 7. 2023). Na otázku, co teď čtenáři nejraději čtou, poté odpovídá: „Rozhodně stále vede oddechovější fantastika s nádechem české akční školy, kam patří František Kotleta. Ale myslím, že se teď čtenářská pozornost dost diverzifikuje. Masový zájem o tenhle typ čtení tu je, zároveň chtějí čtenáři i náročnější tituly. [...] Jinak řečeno: máme knihy, které se prodávají, a díky nim můžete dělat i ty, pro které by jinak prostor na trhu nebyl. A věřím, že si tak připravujeme půdu pro budoucnost“ (Tamtéž).

Z výše zmíněných informací vyplývá, že zařazení žánru fantastické literatury do výuky na středních školách zcela jistě má své opodstatnění. Mezi mladými čtenáři totiž neustále roste obliba tohoto žánru a sami autoři v současné době tvoří stále kvalitnější fantastická díla, čímž přispívají k celkovému zkvalitnění nejen žánru, ale také českého čtenářství jako takového. A učitelé (nejen) na středních školách by toho dle našeho názoru měli v hodinách literatury využívat.

2.4 Závěrečné práce zaměřené na fantastickou literaturu

Tematikou fantastické literatury se zabývala či zabývá i řada studentů Pedagogických fakult a zkoumá jejich didaktický potenciál. Vybíráme zde tedy některé z nich pro představení toho, na jaké práce můžeme v této oblasti navázat.

Například Jitka Končelová se ve své práci *Žánr fantasy ve čtenářství jedenáctiletých* zaměřuje na výuku žáků páté třídy. Konkrétně pracuje ve výuce s texty *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*, *Harry Potter a vězeň z Azkabanu*, *Letopisy Narnie (Čarodějův synovec)*

a *Příběh, který nikdy neskončí* a dokládá, že díla fantastické literatury mohou žáky přinutit reflektovat vlastní prožitky a zkušenosti v aktuálním světě a případně i pracovat se svými hodnotami, postoji, vlastnostmi a dovednostmi (Končelová, 2016).

Obsáhlejší počinem argumentujícím pro práci se žánrem fantasy v hodinách literatury je diplomová práce Martina Čermáka (2007) s názvem *Kognitivní a didaktický potenciál literatury fantasy*. Již v teoretické části zdůrazňuje propojení žánru fantasy s fantazií, která může být (hlavně pro dospívající čtenáře) nejen ve funkci odpoutání od reality, ale také třeba prožití rolí, které nemůžeme prožít ve skutečnosti, což může být prospěšné pro rozvoj nových složek vlastní identity. Čermák se podrobněji zabývá například snahou o vymezení fantastických fikčních světů, způsobem narace fantasy příběhů či typologizací postav v žánru fantasy. Všechny tyto aspekty pak spojuje právě s argumenty o jejich přínosu pro mladší čtenáře. Následně provádí také vlastní výzkum mezi žáky víceletého gymnázia ve věku 13–19 let. Zajímavá je zde například otázka, co mladí čtenáři na fantasy příbězích nejvíce oceňují: z průzkumu vyplynulo, že jsou to často postavy, poté prostor a prostředí a také děj a akce. Únik z reality naopak zvolilo relativně nízké procento čtenářů, což autor práce považuje za důkaz, že to „nedává za pravdu hlasům poukazujícím na primární „únikovost“ fantasy literatury“ (Čermák, 2007, str. 108). (Je však třeba dodat, že průzkumu se účastnilo pouhých 28 žáků, objektivita takového průzkumu je tedy značně diskutabilní.) Ještě zajímavější je otázka, zda se čtenářům stává, že si při četbě fantasy uvědomí nějaký poznatek přesahující do „našeho“ světa. Na tuto otázku totiž všichni respondenti odpověděli kladně, což již můžeme brát i jako potvrzení naší domněnky, se kterou zde pracujeme, tedy že skrze fantastickou literaturu jsme schopni poznávat i náš aktuální svět a sami sebe. V závěru Čermákova výzkumu navíc většina respondentů (82 %) vyjádřila názor, že by se se žánrem fantasy mělo pracovat i ve škole.

Odlíšným způsobem pracuje se žánrem fantasy ve své práci Lenka Ratajová (2009), která svou diplomovou práci pojala jakožto vytvoření antologie fantasy literatury pro děti a mládež. Cílem její práce je mimo jiné poskytnout vyučujícím na základních a středních školách výběr děl žánru fantasy (respektive určitý zástupný počet autorů), se kterými lze v hodinách literatury pracovat. Přínos zde vidíme v rozmanitosti děl, která autorka vybírá. Jak sama v úvodu práce říká: „ve finálním seznamu se ocitla díla, která se neomezují na

běžná fantastická kliše, ale naopak tvorba těch autorů, kteří pracovali s originálními prvky a motivy nebo kteří zaběhnuté prvky zpracovali neobvyklým a netypickým způsobem“ (Ratajová, 2009, str. 7). Ke každému dílu pak uvádí kromě úryvku také komentář se zdůvodněním výběru a možnosti využití díla v hodinách literatury (i s návrhy pracovních listů).

Zajímavou a inspirující může být pro vyučující literatury také práce Lenky Jiranové (2008), která využívá tématu fantastického hrdiny a didakticky jej pak transformuje pro práci se žáky v hodinách výtvarné výchovy. Tato práce pro nás tak může být podnětem pro promýšlení integrace literatury s výtvarným uměním a pro mezipředmětové vztahy.

Je třeba zdůraznit, že výše zmíněný výčet prací byl spíše namátkový a rozhodně není vyčerpávající. Snažili jsme se však zvolit čtyři odlišné přístupy závěrečných prací k problematice fantasy a fantastické literatury a ukázat tak, jakými směry mohou v současné době vyučující o fantastické literatuře přemýšlet a pracovat s ní. Bylo by také velice obtížné dohledat, kolik existuje prací zaměřených pouze na jedno konkrétní dílo fantastické literatury a jeho didaktický potenciál. Tuto oblast zde tedy vynecháváme, jelikož takový výzkum není cílem naší práce.

3 RVP a průřezová témata

3.1 Co je to RVP

Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují hlavní kurikulární dokumenty a „tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání“ (Edu.cz, 2022). Jejich platnost se opírá o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V nejobecnější rovině RVP obsahuje „zejména konkrétní cíle, formu, délku a povinný obsah vzdělávání [...], jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů“ (Edu.cz, 2022). Dále stanovuje také podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak vyplývá z výše zmíněných informací, RVP existují zvláště pro předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání. V naší práci budeme vycházet z RVP pro gymnázia (dále jen RVP G).

3.2 Průřezová témata

„Průřezová témata vstupují do vzdělávání jako témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální“ (RVP G, 2007). Tato témata tvoří povinnou součást vzdělávání, nicméně je na jednotlivých školách, jakým způsobem budou výuku průřezových témat realizovat. Může to být v rámci všech vyučovacích předmětů, ale také je možné jednotlivým průřezovým tématům vymezit samostatné předměty, projekty, přednášky a besedy, kurzy, semináře apod. Od toho se pak také odvíjí hloubka a rozsah realizace výuky průřezových témat.

V ideálním případě by měla průřezová témata propojovat všechno to, co si žáci během studia osvojili, zároveň také ovlivňují rozvoj klíčových kompetencí. Témata jsou zvolena především tak, aby ovlivňovala a rozvíjela postoje, hodnoty a v konečném důsledku i jednání žáků (Tamtéž).

Osobnostní a sociální výchova

Prvním z pěti průřezových témat je osobnostní a sociální výchova, která „pomáhá žákům vést zdravý a zodpovědný život jako jednotlivcům i členům společnosti, poskytuje žákům

příležitosti přemýšlet o svých zkušenostech a o vlastním vývoji. Rozvíjí u žáků sebeúctu, sebedůvěru a schopnost přebírat zodpovědnost za své jednání v různých životních situacích, při sebevzdělávání a při práci. Učí rozumět hodnotě mezilidských vztahů a respektovat názory, potřeby a práva ostatních“ (RVP G, 2007). Dvěma hlavními cíli osobnostní a sociální výchovy pak jsou pěstování zdravého vztahu k sobě samému a také k ostatním lidem (Tamtéž).

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Dalším tématem je výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, která se zabývá pohledem na aktuální globalizační a rozvojové procesy současného světa. Konkrétně jde o „rostoucí propojování aktivit ve všech oblastech lidského života, vnímání globálních hospodářských, sociálních, politických, kulturních a environmentálních příznivých prvků a jevů, ale i problémů, proniknutí do podstaty evropské integrace a porozumění sobě samému v tomto kontextu“ (RVP G, 2007).

Multikulturní výchova

Multikulturní výchova s předchozím tématem úzce souvisí. Zásadní význam má právě pro budoucí generace, které se v důsledku právě oné globalizace budou v životě stále více „setkávat s příslušníky jiných národností, etnik, ras, náboženství, s lidmi jiného životního stylu a jiných uznávaných hodnot“ (RVP G, 2007). Hlavním záměrem zde tedy je naučit se vnímat, přijímat a respektovat odlišnosti, se kterými se žáci setkávají u ostatních lidí. Dále má také u žáků za cíl porozumět vlastní identitě skrze vlastní kulturu a zároveň podpořit integraci lidí z kultur odlišných (Tamtéž).

Environmentální výchova

Také environmentální výchova jde ruku v ruce s výše zmiňovanými globalizačními procesy současnosti. „[Environmentální] problémy, jež z větší části způsobil člověk [...], vyžadují k řešení a prevenci „environmentálně“ vzdělaného občana“ (RVP G, 2007). Hlavním cílem je zde vytvořit předpoklad pro udržitelný rozvoj, čehož lze dosáhnout jedině zvýšením obecného povědomí o ekologii.

Mediální výchova

Posledním průřezovým tématem je mediální výchova. V době, kdy se média (a především tzv. nová média) stala neoddelitelnou součástí lidských životů, je třeba, abychom se v obrovském množství informací, které přijímáme ze všech stran, byli schopni orientovat. Je třeba rozumět již základům – chápat, jak a proč vůbec vzniká mediální sdělení, dále pak být schopen účastnit se mediální komunikace, snažit se vnímat vliv, který na nás média mají, využívat mediální nabídku a zároveň si od ní udržovat odstup. Média se zkrátka v našem životě stala „faktorem natolik významným, že s [nimi] není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“ (RVP G, 2007).

3.3 Využití průřezových témat v naší práci

Jak je vidět, průřezová témata společně vytvářejí základní hodnotové a postoje podloží pro budoucí fungování a orientaci žáka ve světě. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli propojit téma naší práce právě s průřezovými tématy, jelikož je lze velice často vysledovat právě v beletrii (žánr fantasy nevyjímaje) a dále s nimi pak můžeme v hodinách literatury pracovat. Také se domníváme, že žánr fantasy nám (respektive žákům) jako čtenářům může dopomoci nahlédnout tato témata z trochu odlišné perspektivy, než jsme běžně zvyklí. V literatuře totiž nejde o explicitní vyjádření těchto témat, nýbrž o jejich přenos do fikčních světů¹⁷, kde se nám nemusí jevit tak jednoznačné, jako třeba v reálném světě. Žánr fantasy toto pojetí jen umocňuje, jelikož se zde bavíme o fikčních světech na první pohled neodpovídajících aktuálnímu světu¹⁸, tudíž ještě o to více vzdálených naší všední realitě. To nám může otevřít cestu k novému pohledu na věc, k dekonstrukci našeho původního názoru na danou problematiku. Ve finále bychom pak v ideálním případě měli dialekticky dojít k poznání, že i fantastická literární fikce je stále jen odrazem našeho světa (např. většina vzorců chování postav ve fikčním světě bude vždy odrážet vzorce chování, které známe z vlastního každodenního života). Na cestě k tomuto poznání však lze formovat a upravovat náš hodnotový a postojový systém právě skrze jistou míru odstupu od jednoznačného zobrazení reality, na které jsme zvyklí.

¹⁷ Literatura nám tato témata zprostředkovává nejčastěji skrze smýšlení a jednání postav, může ale jít i např. o popis prostředí. Základním předpokladem pro jejich rozklíčování však zůstává čtenářova schopnost empaticky se vcítit do jednotlivých postav a utváření si vlastního názoru na dané situace.

¹⁸ Pro vymezení fikčních světů viz kapitolu 1.1.2.

4 Praktická část – výukové lekce

V této části se již prakticky podíváme na propojení vybraných děl ze žánru fantastické literatury s průřezovými tématy RVP. V následujících kapitolách představíme nejprve metody, s jakými návrhy jednotlivých výukových lekcí vznikaly, dále pak postupně všech pět čtenářských lekcí, které jsou řazeny dle pořadí průřezových témat v RVP G.

4.1 Metodologie

V praktické části naší práce bylo naším záměrem navrhnout pět modelových výukových lekcí, které se svým tematickým zaměřením a svými cíli budou shodovat s výstupy z průřezových témat RVP. Zde jsme tedy pracovali zejména s obsahovou analýzou. Při návrhu výukových lekcí jsme jako první vycházeli právě z jednotlivých průřezových témat a podle nich jsme vybrali několik děl fantastické literatury, která s nimi tematicky korespondují. Původním plánem bylo vybrat ke každému průřezovému tématu jednu knihu či knižní sérii, avšak nakonec jsme se rozhodli využít pro témata *multikulturní* a *environmentální výchova* tutéž knižní sérii, a to z toho důvodu, že jsou zde tato dvě témata velice úzce propojena. Domníváme se také, že žákům může být bližší pracovat delší dobu s jedním příběhem, jelikož se do něj tak mohou hlouběji ponořit a tím pádem i lépe argumentovat své odpovědi týkající se daného díla.

Dalším krokem bylo vybrat konkrétní úryvky jednotlivých děl tak, aby korespondovaly s námi vybranými výstupy z průřezových témat RVP a zároveň aby se jednalo o úryvky nosné a pro žáky též atraktivní. Výstupy z průřezových témat jsme přitom vybírali podle toho, zda se jejich obsah dá alespoň částečně nalézt v tematice námi vybraného díla. Dle konkrétních úryvků jsme poté počet výstupů zredukovali na ty, které nám přišly pro dané úryvky stěžejní. Jednalo se tedy o relativně složitý proces, při kterém jsme museli několikrát ověřit, zda námi vybrané výstupy korespondují s námi vybranými úryvky a naopak.

K tomu nám pomohlo také to, že jsme si u každého námi vybraného díla a také u každého z úryvků formulovali didaktický potenciál textu, kde jsme si odpovídali především na otázky, jaká je jeho velká/nosná myšlenka (či myšlenky) a jakým způsobem je autorem podaná, jaké otázky může ve čtenářích text vzbuzovat a jak souvisí se životem žáků. Naše formulování vychází z pojetí didaktického potenciálu textu tak, jak jej chápe Ondřej

Hausenblas (2012), avšak pro potřeby práce si jej zjednodušíme. Další důležitou roli při formulaci didaktického potenciálu totiž hrálo především to, do jaké míry a jakým způsobem se text vztahuje právě k námi vybraným výstupům z průřezových témat RVP. Celkově lze poté říci, že všechny námi vybrané texty musely mít takový potenciál, aby navzdory – nebo možná právě díky – své příslušnosti k žánru fantastické literatury mohly žákům přinášet podněty k zamýšlení se nad jejich aktuálním světem a nad jejich životem v něm.

Následně jsme již postupovali dle klasického plánování hodiny „odzadu“, tedy jsme měli hlavní cíle, kterých chceme ve výukové lekci dosáhnout a měli jsme vybrané úryvky, se kterými můžeme pracovat. Na základě toho jsme poté vybírali aktivity, které se nám jevily jako vhodné pro dosažení námi stanovených cílů.

Dále je třeba zdůraznit, že jsme vždy postupovali podle tzv. třífázového modelu učení (E-U-R modelu). Tento model je jednou z metod plánování výuky, která je založena na konstruktivistickém přístupu k vzdělávání. Jeho podstatou je to, že „respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování, a představuje univerzální pomůcku, jak vystavět jakoukoliv učební jednotku, aby se i v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu“ (Metodický portál RVP, 2011). Jak již napovídá název, skládá se ze tří fází učení – evokace, uvědomění a reflexe. Ve fázi evokace by si měl žák vybavit, co už o daném tématu ví a jaké má o něm prekoncepty. Ve fázi uvědomění probíhá samotné zpracování nových informací. Reflexe pak slouží k ukotvení učiva, žáci se při ní ohlížejí za proběhlou hodinou a reflektují, co a jak se učili (Tamtéž). Na základě tohoto modelu jsme tedy sestavili pět výukových lekcí s časovou dotací buď 45 minut, nebo 90 minut (tudíž jednu či dvě klasické vyučovací hodiny).

Námi sestavené návrhy lekcí byly následně všechny odučeny, a to ve třídách prvních nebo čtvrtých ročníků střední školy. Výukové lekce jsme zkoušeli učit jak ve třídách půlených (tedy s počtem cca 14 žáků ve třídě), tak ve třídách celých (s počtem 28–30 žáků ve třídě). Po každé odučené hodině jsme si udělali záznam do pedagogického deníku, kam jsme si zapisovali: jak daná hodina celkově probíhala, co se nám povedlo, a co se naopak nepovedlo, jestli je třeba nějak upravit časovou dotaci a co by se dalo pro příště zlepšit. Na základě těchto poznámek poté vznikl celkový zápis o zhodnocení odučených hodin, který zde

uvádíme u každé výukové lekce zvlášť. V případě potřeby poté vznikly alterace, které reagovaly na případné původní nedostatky našich návrhů.

4.2 Osobnostní a sociální výchova – *Havraní kruhy* (Siri Pettersenová)

4.2.1 Obecný popis díla a jeho interpretace

Norská autorka Siri Pettersenová se v posledních letech proslavila právě svou trilogií *Havraní kruhy*, jež se skládá ze tří knih: *Ódinovo dítě*, *Plíseň* a *Síla*. Mezinárodní prestiž si tato série ale nezískala jen celkovou oblibou severské mytologie, která je v současnosti stále populárnější, ale zcela jistě i autorčiným svérázným a svižným stylem psaní a jejím umem nenásilně zakomponovat do fantastického příběhu aktuální témata. Celá série se totiž hodně zabývá problematikou odlišnosti a strachu z odlišností – ať už z hlediska skupinového začlenění do společnosti a tolerance jinakosti, tak z hlediska hledání sama sebe ve složitém a nepřátelském světě, který se odlišností buď bojí, nebo jimi opovrhuje.

Skrze osudy hlavní hrdinky Hirky nám autorka poskytuje vhled do tří rozdílných světů – nejprve do světa ocasatých aetlingů, kteří jsou navzájem spojeni vírou v posvátného havrana, „Vidoucího“, se kterým může komunikovat jen hrstka vyvolených (kteří tímto získávají ohromnou politickou moc). Celá tato společnost je založena na tradici a víře v posvátno. Je to navíc jediný svět, kde zůstala Síla – jakási tajemná moc, která obyvatelům dodává prosperitu. Ve druhém díle se pak společně s Hirkou vydáváme do světa lidí, který je nám všem dobře znám, často je však popisován jako šedivé, nehostinné a bezútěšné místo, které postrádá životodárnou Sílu, takže pomalu umírá (navzdory technologickému pokroku), aniž by si to jeho obyvatelé uvědomovali. V posledním díle se setkáváme zase s další, odlišnou rasou nesmrtelných bytostí, které byly zvyklé ovládat Sílu i svět, avšak tato moc jim byla odebrána. Od té doby jsou živeni především touhou po pomstě a po návratu daru, který jim byl sebrán. Všechny tyto tři světy – a především jejich obyvatelé – mají odlišné názory, schopnosti a pohnutky, dokonce i odlišný vzhled, ale spojují je minimálně dvě věci. Za prvé je to touha po Síle, kterou můžeme chápat jako synonymum pro prosperitu a moc. Za druhé pak strach ze všech bytostí, které nepocházejí ze stejného světa – strach, který se vždy dříve či později přetaví v nenávist.

Sama autorka v rozhovoru pro internetový portál iLiteratura (V. Vladimírová, 2016) prohlašuje: „Fantasy je často podceňovaná a nepochopená. Osobně si myslím, že je skvělým nástrojem, jak sdělit něco důležitého o realitě. Má kniha *Havraní kruhy* je vlastně vyprávění

o strachu z cizího a neznámého. [...] Fantasy je výborný prostředek, jak psát o lidech, kteří jsou pronásledováni.“

Didaktický potenciál díla a vybraných úryvků

Oproti typickým hrdinům a hrdinkám fantastické literatury (kteří v sobě často objeví nějakou moc, jíž ostatní neoplývají) je Hirka odlišná svou obyčejností. Jako jediná nedokáže to, co všichni ostatní ano – totiž přimknout a pocítit tak Sílu. Čtenáři tímto způsobem dokáže bravurně zprostředkovat pocity vyloučení a také nahlížení se strachem a nenávistí na všechno cizí, což je velice podobné častému chování některých jedinců v našem aktuálním světě. Zároveň je nám však Hirka blízká tím, že je dlouhou dobu v příběhu jediným člověkem, a to člověkem obklopeným bytostmi, které se zase čtenářům jeví jako „cizí“. Autorka tedy ve svém díle popisuje xenofobní jednání vůči člověku – a to právě kvůli jeho lidskosti. Je to něco, co je pro nás absurdní a těžko představitelné, ale když se nad touto zápletkou zamyslíme, zjistíme, že naprosto koresponduje s realitou. Poskytuje totiž čtenářům poznání skutečnosti, že takové chování dává úplně stejný smysl, jako jakékoliv jiné xenofobní chování – totiž žádný.

Úryvky vybrané do této lekce se zaměřují na důležité okamžiky, které formovaly osobnost hlavní hrdinky. Hirka je míšenec, který nepatří ani do světa aetlingů, kde vyrostla, ani do světa lidí, protože je sice napůl člověk, ale svět lidí je pro ni nepřátelský a nepochopitelný, ani do světa Umpiri, který je pro ni zase chladný a nebezpečný, i když sem také pokrevně z poloviny patří. Jenže nikam nepatří „úplně“. Navíc díky postupnému poznávání všech světů poznává také pohnutky jejich obyvatel a učí se chápat, že lidi (ani žádné jiné bytosti) nelze jednoduše rozdělit na „dobré a zlé“. Protože zatímco postupně poznává každou jednotlivou rasu a odhaluje pohnutky jejich zástupců, začíná také chápat, že nic není černobílé a že nelze vždy jednoznačně určit, kdo je v právu. Zároveň také musí určit, zda její životní směřování a budoucí rozhodnutí budou formovány spíše pokrevní linií, či emocionálními vazbami.

Žáci se zkrátka mohou do Hirky vcítit a tím také procítit, jakými způsoby člověk hledá a nachází svou identitu a čím vším může být v životě ovlivňován. Především si uvědomí, jaký může mít na člověka vliv, když je jakýmkoliv způsobem vyloučen z kolektivu ostatních.

4.2.2 Návrh výukové lekce

Obecné údaje o vyučovací jednotce

Ročník: jakýkoli ročník SŠ

Počet žáků: cca 28

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: pracovní listy s natištěnými úryvky a otázkami

Cíle výukové lekce

1. Žák sdílí, co mu evokuje slovní spojení „strach z neznámého“.
2. Žák pracuje s textem a odpovídá na otázky k textu.
3. Žák se vcítí do postavy díla a hledá analogické situace ve vlastním životě.
4. Žák předvídá chování hlavní postavy na základě údajů, které o ní získal.
5. Žák reflektuje, jak může na vývoj osobnosti působit strach z odlišností a sociální vyloučení.
6. Žák vyjádří, co se může naučit od postavy z literárního díla.

Dále se lekce vztahuje k následujícím cílům z průřezového tématu *osobnostní a sociální výchova* (RVP G, 2017). Žák:

1. „uvědomí si a respektuje přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka;
2. uvědomuje si svou vlastní identitu;
3. uvědomuje si, jak ho vnímají ostatní, umí přijímat chválu i kritiku, úspěch i neúspěch pozitivním způsobem a umí se poučit ze zkušenosti;
4. v souladu s tím nastavuje své osobní cíle a plánuje osobní rozvoj;
5. vytvoří si rejstřík různých variant chování a zodpovědně se rozhoduje o využití různých typů chování a jednání v různých situacích;
6. porozumí sociální skupině, v níž žije; tvoří kvalitní mezilidské vztahy, bere ohled na druhé.“

Mimo to se lekce vztahuje k následujícím výstupům ze vzdělávací oblasti *literární komunikace* (RVP G, 2017). Žák:

1. „objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
2. rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
3. při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
4. postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu;
5. získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.“

Průběh hodiny

Evokace (cca 10 minut)

Žákům dáme v úvodu hodiny dvě minuty na volné psaní na téma *strach z neznámého*. Následně si své poznatky sdílejí ve dvojicích a poté necháme dobrovolníky sdílet své postřehy i s celou třídou. Klíčová slova zapisujeme na tabuli. Následují otázky formou frontálního dialogu: Setkali jste se někdy v životě se situací, kdy jste museli čelit strachu z neznámého (ať už v roli toho, kdo se bál, či v roli toho, koho se báli ostatní; případně v roli pozorovatele)? Jak vás to ovlivnilo?

Skrze tyto otázky se dostaneme k našemu prvnímu úryvku, který tematizuje právě strach z odlišnosti, a to konkrétně tak, jak jej vnímá hlavní postava.

Uvědomění

Žáci dostanou pracovní list, ve kterém budou mít nakopírované úryvky z knih série, které postupně mapují vývoj hlavní postavy, a otázky a úkoly, které se k nim vztahují. Počítáme s tím, že po každé sérii otázek a úkolů proběhne společné sdílení se třídou. U každého úryvku jsou tedy uvedené otázky, způsob jejich vypracování a časový odhad dané aktivity (aktivitou se myslí četba úryvku, vypracování otázek a úkolů a společná reflexe dané aktivity).

Úryvek č. 1 (cca 15 minut)

Před tímto úryvkem je třeba žákům krátce nastínit děj knihy (buď ústně, nebo písemně před první úryvek). Shrnutí dosavadního děje může vypadat následovně: Hirka je bezocasým dítětem v Ymslandě, světě ocasatých aetlingů. Nezapadá, ostatní se jí smějí. Nyní je jí šestnáct a musí na Obřad, při kterém mají členové Rady zjistit, jak je mocná, a podle toho ji přiřadit práci. Ona však neumí přimknout jako její vrstevníci a pocítit tak Sílu. Měla plán, jak přimknutí před Radou obejít, ale ten nevyšel...

Nosička havrana položila ruku na čelo chlapce klečícího vedle Hirky, zašeptala „Ungi verja“, což ve staré midtymštině znamenalo „Ochraňuj děti“, a udělala znamení Vidoucího. Pak se zastavila před Hirkou. Ta se na ni nepodívala. Netroufala si vzhlednout k Vidoucímu. Jen zírala na roucho. Černé jako noc.

„Přimkni,“ zašeptala Nosička havrana, jako by dívka jen zapoměla. Hirka zavřela oči a ukápala jí slza. Věděla, co se po ní žádá, ale nedokázala to.

„Přimkni, dítě,“ zašeptala Eir znovu.

Hirka zatřásla hlavou. „Nemůžu.“

Slova se zdála těžká jako kámen. Když je vyřkla, pocítila ulehčení. Neumí přimknout, a tak to řekla. Jak prosté. Čas se zastavil. Někdo zakašlal, ale jinak bylo ticho.

Nakonec jí Nosička položila ruku na hlavu a Hirčiným tělem se začal šířit chlad. Ruka se odtrhla od hlavy. Nosička o dva kroky ustoupila. Hirka zaslechla přidušený vzlyk. Téměř dětský. Ostatní se nakláněli, aby zjistili, co se děje.

„Jsi dutá...“ Nosička promluvila. Neochvějná jistota z jejího hlasu zmizela. Před ní stála vyděšená stará žena. Jeden z členů Rady se vztyčil. „Dutá?“ otázal se další.

„Prázdná! Zeměslepá!“ zalapala po dechu Nosička. Jedna klečící dívenka se rozplakala. Hirka otevřela oči a podívala se na Nosičku. Žena vypadala zároveň mladě i staře. Měla plochý nos a hluboko posazené oči. Byly však velké a vytřeštěné. Eir si dala ruku před ústa. Malíček se jí třásl. Zírala na Hirku, jako by patřila ke slepým. Vidoucí se na holi neklidně zavrtěl.

„Chraň nás Vidoucí! Ódinovo dítě. Emblina dcera.“ Nosička havrana se přitiskla k holi. „Plíseň! Plíseň v Ymslandě!“

„Eir!“ Ilumin hlas. Ostré vyštěknutí. Příkaz, aby se Nosička vzpamatovala. Někdo uchopil hůl a Eir pomohl. Odvedli ji pryč od Hirky. Slova „Ódinovo dítě“ se řadou nadějných dětí šířilo jako oheň suchou trávou. Hoch, který klečel nejbliž, se zvedl a ustoupil. Ostatní neváhali a učinili totéž.

„Nechápete...“ začala Hirka, ale v nastalém zmatku neslyšela ani samu sebe. Všichni vstávali. Někteří spěchali ze sálu. Někdo křičel. Vnímala ozvěnu. Ozvěnu slov, která všem včetně jí zněla cize. Emblina dcera. Zeměslepá. Menskr. Pliseň.

Narovnala se. Necítila nohy. Jako by se nad podlahou vznášela. Stála tam a pozorovala dav. Zírali na ni. Ukazovali. Pokřikovali. Tolik očí! Vysvětlit něco takovému zástupu bylo nemožné. Kdyby to tak mohla vysvětlit aspoň jednomu z nich... (S. Pettersen, 2016, str. 300–302, kráceno).

Diskutujte ve dvojicích/skupinách:

1. Jak reagují ostatní, když zjistí, že je Hirka jiná než oni?
2. Jakými termíny Hirku označují? Jak vám tato označení zní? Co mohou znamenat?
3. Jak se Hirka v průběhu Obřadu cítí? Jaké emoce se v ní střídají?
4. Stalo se vám někdy, že jste nedokázali něco, co všichni ostatní dokázali? Jak jste se při tom cítili? Jak jste se zachovali?

Úryvek č. 2 (cca 10 minut)

Před tímto úryvkem je opět potřeba nastínit žákům vývoj děje, který může vypadat třeba takto: Aetlingové se kromě Hirky bojí také havraních kruhů, které slouží jako brány mezi světy a do Ymslandy přivádějí slepé – monstra s prázdnýma očima, která jsou větší a silnější než oni a vraždí nevinné. Hirka cestuje skrze kruhy do světa lidí, jelikož ve světě aetlingů byla zas ona jen monstrem. Doufá, že tu konečně bude „mezi svými“. Sama je totiž člověkem. Cítí se tu ale stejně osamělá, jako ve světě aetlingů – nezná zdejší řeč, pravidla, technologie... Navíc se i zde setkává s jedním ze slepých.

Měl značnou sílu. Jeho ruka byla oproti té její velmi bledá. A prsty... Znala je až příliš dobře. Doufala, že ty drápy už nikdy neuvidí.

Je to slepý. Nábyrn. Mrtvorozený.

Ty prázdné oční důlky... Tohle stvoření je sama smrt. Divoké zvíře. Nebezpečné. Cizí.

Náhle si uvědomila, že tatáž slova dřív říkali o ní. Mnohokrát. Na mysl se jí draly vzpomínky, které zasunula hluboko do svého nitra. Ocelové rukavice na těle. Meč v zádech. Sama byla vydaná na milost. Vyděšená k smrti. Dokonce slepá, kvůli pásce přes oči. Klečící na tvrdé podlaze. Nestvůra. Ódinovo dítě. Plíseň.

Z toho srovnání se jí udělalo nevolno. Jako by jí vzalo sílu odejít. Zabránila jí, aby ho opustila.

Zatím ti neublížil.

Snažila se na něj podívat nezaujatě. Kdyby byl... trochu míň mužný. Jenže on byl tak zjevně silný. Dřímala v něm nebezpečná surová síla. Táta by jí řekl, aby odtamtud vypadla. Ríme by ho už dávno zabil. Věděla to. Ale u nich to bylo jiné. Oni měli vždycky na výběr. Pro ni to neplatilo. Život je život. Nechat ho umřít by bylo stejně sebezničující jako ho zachránit. Musí uplatnit svoje schopnosti. Rozhodovat, kdo přežije a kdo ne, není její starost. A ani nikdy nebyla.

Je léčitelka. O třídění ať se postarají ve Slokně (S. Pettersen, 2017a, str. 55–56).

Odpovězte písemně na následující otázky (každý sám):

1. Jak je zde slepý popisován?
2. Proč se Hirka slepého bojí? Na čem je založený její strach? Je to strach oprávněný?
3. Z jakého důvodu se nakonec rozhodne mu pomoci?
4. Co tato zkušenost může znamenat pro její další vývoj? Odůvodněte.

Úryvek č. 3 (cca 15 minut)

Opět žákům nejprve nastíníme vývoj děje: Hirka se pak ve světě lidí dozvídá pravdu o svém původu – je sama napůl člověk a napůl slepá. Lidé se ji kvůli jejímu původu také snaží ulovit, jelikož její krev pro ně znamená výrazné prodloužení života. Jejím otcem je Graal, vykázaný slepými, svým vlastním národem, do světa lidí.

„Jsi tady. Moje dcera. Dítě, jehož narození se obávali. Jsi zázrak. Člověk s krví prvních. Probudila jsi brány.“

„Chtěl jsi mě poslat k nim...“ Hirka si vzpomněla na Urdova slova. „Chtěl jsi mě obětovat!“

„Obětovat? Kdybych si tě nechal, pronásledovali by tě ti, kteří pronásledují mě. Nepatříš sem. Jsi lepší než lidé!“

„Takže se mám usadit mezi sobě rovnými,“ zamumlala.

„Domnívali se, že je moje krev mrtvá, a přesto jsi tady. Chtěl jsem tě poslat k Dreyri. Ne jako oběť, ale jako vůdce. Získala bys větší moc, než si dokážeš představit. Ovládala bys Sílu. Měla bys moc léčit i zabíjet. Byla bys vychována jako jedna z nás. Zaujala bys moje místo. Měla jsi vést Umpiri do Ymslandy. Za Sílou.“

Pustil její bradu. „Jenže když jsi zmizela, tenhle sen se zhroutil. Havraní kruhy tě pohltily. Vyrostla jsi mezi aetlingy. Můžu ti vyprávět, že Umpiri jsou nejstarší. Že můj bratr zničil proudění Síly, a tak mé plemeno hladoví. Nikdy mi ale neuvěříš. Nikdy to nepochopíš. Znáš nás jen z pohledu aetlingů. A to není lichotivý obrázek. Osud nás postavil na odlišné strany a my navždy zůstaneme protivníky. Já budu bojovat za práva svého plemene. Ty se mě vždy budeš snažit zastavit.“

Hirce se podlomily nohy. Sesula se na pohovku, která byla příjemně skutečná. Nábytek. Něco, čeho se může chytit. Něco skutečného v tomhle snu. Je poloviční slepá. Zrozená proto, aby se postavila do čela slepých při jejich nájezdu do Ymslandy. Takový je důvod její existence. Měla prožít úplně jiný život. Na úplně jiném místě.

Graal ji vytáhl zpátky na nohy. „Nemusím ti říkat, že jsme lepší než oni. Nemusím ti vyprávět všechny lži, které o nás vykládají. Víš lépe než mnozí, kolik lží se šíří o tom, co je odlišné. Nic to neznamená. Nikdy se nemůžeš stát tím, kým jsem tě toužil mít. Ale i přesto tě mám rád.“ (S. Pettersen, 2017a, str. 364–365, kráceno).

Diskutujte ve dvojicích:

1. K čemu byla Hirka zrozena?
2. Z jakého důvodu k tomu podle Graala nemůže dojít?
3. Jaké emoce Hirka prožívá, když se tuto informaci dozvídá?
4. Jaký po tomto zjištění může být její vztah k otci? Jaký je naopak Graalův vztah k Hirce?
5. Znáte výraz sebeprojece? Jak může souviset s naším úryvkem?

Úryvek č. 4 (cca 15 minut)

I zde bychom měli před četbou úryvku nastínit žákům další vývoj děje: V posledním díle se Hirka vydává do světa slepých (či Umpiri nebo Dreyri, jak si sami říkají) za svou rodinou. Jako dcera Graala se sem vrací, aby pomohla rase Umpiri navrátit do jejich světa Sílu tak, aby nemusela prolévat krev aetlingů. Ani mezi vlastní rodinou se však necítí být doma...

Vydala se tam, odkud slyšela hlasy. Na jedné straně se tu ve stropě otevíral pohled na ledovec a otvor zároveň propouštěl modrozelené světlo, které dopadalo na skupinku slepých. Příliš mnoha slepých. Rodina. Její rodina. S níž ji pojí pokrevní pouto.

Zpozorovali ji. Hovor utichl. Nastalo takové ticho, že dívka slyšela své vlastní kroky na kamenné podlaze. Buď pyšná. Nebojácná. Chovej se jako Dreyri. Napřímila se a zvedla bradu.

Všichni byli tak cizí. Uvědomila si, že se ocitla sama v místnosti plné mrtvorozených. Svalnatých a zvířecích, s drápy a mléčnými pohledy. Nadechla se. Rozechvěle. (...)

Dívka se snažila sledovat hovor, ale rozuměla jen tomu, že otevřeně probírají její nedostatky. Nedostatečnou znalost řeči. Ruce jako párátka. Drápy, za jejichž absenci už se sama nenáviděla. Mluvili o ní a nebrali si žádné servítky.

Oni jí tlumočila. Šeptala Hirce do ucha a zjevně si neuvědomovala, jak ta slova dívku zraňují.

Jak se tohle stalo? Jak se ocitla v situaci, kdy představuje záchranu rodu slepých? Jsou to cizinci! Cizinci, kteří vedou cizí způsob života a mají cizí zvyky. To, co je zajímavé, se jí netýká. Ani rody, ani čest. Jí se týká jen jedno, a to je Síla (S. Pettersen, 2017b, str. 83–84).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, každý sám):

1. Jaký je tu kontrast mezi vztahem pokrevním a emocionálním?
2. Jaké cítí Hirka emoce, když se poprvé setkává se svou rodinou? Proč?
3. Myslíte si, že po takovém uvítání se ještě může s rodinou sblížit? Proč ano/ne?
4. Nyní víte, jaký je Hirčin vztah k aetlingům, lidem i slepým (a jaký je jejich vztah k ní). Víte, že všechny rasy chtějí ovládnout magickou Sílu, ale Hirka se domnívá, že ji může mít vždy jen jeden ze světů. Co byste na místě Hirky podnikli jako další krok? Odůvodněte.

Úryvek č. 5 (cca 15 minut)

Opět nejprve nastíníme žákům závěrečný vývoj děje: V samotném závěru trilogie se pak Hirka vrací do Ymslandy a stává se Vidoucím, všemocným havranem, aby mohla sama ovládnout Sílu a ukončit tak spory mezi jednotlivými rody a světy.

Kdo jsi?

Jsem Hirka!

Tělem se jí šířila panika. Až po ocas. Do křídel. Srdce jí připadalo malé. Tělo těsné. Řítla se k zemi. Je havranem. Nechala havrana, aby ji ovládl. Havran musí letět. To ona nedokáže. Havran převzal kontrolu. Poradil si s poryvy větru.

Havran také rozuměl. Havran mluvil všemi jazyky. Všech dob. Protože všechno pocházelo ze stejného místa. Všechno bylo totéž.

Síla.

Cítila ji. Věděla, že by neměla. Zaslouží si ji? Hlodal v ní pocit, že se dopustila příliš mnoha bezpráví.

To my všichni.

Ona by tu ale neměla být. Je Ódinovým dítětem. Plísni. Mrtvorozenou. Zeměslepou. Nebyla vítána nikde. V žádném světě.

Tady vítána jsi.

Osvobodila se od cizího těla v explozi krve a kostí. Pak ucítila náraz na dlažbu. Pokusila se pohnout rukama. Poslechly ji. Plazila se vpřed. Do těla jí v nárazech vnikala Síla. Byla tam, propletená s Hirkou v neoddelitelné jednotě. Splynuly v jedno. Chytila se za zlomenou paži. Přiměla kost, aby změnila místo. Věděla, kde má být, aniž dokázala vysvětlit jak. Kostí srostly. Síla to věděla.

Spletli se. Všichni se spletli. Tvrdili, že nikdy nemůže splynout se Sílou. To prý můžou jen Umpiri. Ti, kteří mají čistou krev, krev prvních. Ona však ve třech světech viděla stejné spirálovité kameny. V odlišných světech. Prazačátek tedy měli společný.

Čistá krev neexistuje. Existuje jen začátek, v němž panuje jednota. Jenž obsahuje všechno zároveň.

Jako ona. Začátek byl stejně smíšený jako ona (S. Pettersen, 2017b, str. 349–352, kráceno).

Odpovězte na otázky (písemně, ve dvojicích):

1. Hirka dokázala létat až ve chvíli, kdy přijala, že havran tuto dovednost ovládá lépe než ona a „předala“ mu velení. Co se tím naučila?
2. Proč si Hirka myslí, že si Sílu nezaslouží? Odpověď hledejte nejen v posledním úryvku, ale promýšlejte ji i v kontextu toho, co jste se o Hirce již dříve dozvěděli.
3. Co nakonec Hirka zjistila o jednotlivých rasách i o sobě?
4. Kým se Hirka v závěru knihy stala? (Můžete odpovědět názvem určité vlastnosti, nebo ji popsat komplexněji, zde je prostor pro váš názor na to, jak byste Hirku popsali.)

Reflexe (cca 10 minut)

V závěru hodiny bychom měli být schopní společně zreflektovat, co a jakým způsobem Hirku významně ovlivňovalo. Tuto otázku žákům položíme ještě před tím, než jim rozdáme následující otázky, které by měli vypracovat samostatně a odevzdat jako propustku.

1. Jak Hirku v jejím životě ovlivnil „strach z neznámého“?
2. Je něco, co jste se od Hirky naučili a víte, že to můžete využít i ve svém životě?
3. Je něco, co se vám v Hirčině chování nelíbilo a nesouhlasili jste s tím? Pokud ano, tak co to bylo a proč s tím nesouhlasíte?
4. Co nejdůležitějšího si z dnešní hodiny odnášíte?

4.2.3 Zhodnocení odučené hodiny a alterace

Tato výuková lekce byla pilotována v prvním ročníku střední školy ve dvou vyučovacích hodinách, které na sebe nenavazovaly bezprostředně, nýbrž se odehrály ve dvou po sobě následujících dnech. (Z důvodů plnění tematického plánu a blížícího se pololetí jsme bohužel nenalezli jiné vhodné řešení.) Žáci však měli úryvky z první hodiny většinou ještě stále v živé paměti, proto se domníváme, že i takto realizovaná lekce mohla naplnit své cíle.

Co se týče evokace, žákům bylo potřeba nejprve detailně popsat, co je to volné psaní, jelikož se s touto metodou nikdo z nich na základní škole nesetkal. Domníváme se, že z tohoto důvodu byli někteří při psaní trochu nejistí a výsledné výstupy nebyly příliš podnětné. Při následném sdílení se třídou však na sebe žáci bezprostředně reagovali a výslednou mozaiku

klíčových pojmů na tabuli šlo považovat za zdařilou – v průběhu první hodiny jsme se k ní několikrát vrátili. Na otázku, zda se žáci sami někdy ocitli v situaci, kdy by museli čelit strachu z neznámého, se však nikdo nepřihlásil. To pravděpodobně zapříčinilo vícero faktorů, např. neochota sdílet zážitek s kolektivem, který je pro většinu žáků zatím ještě stále relativně nový, a tudíž také neznámý nebo vnitřní konflikt, který kolektiv třídy řešil nedlouho před touto hodinou. V kombinaci s osobnějším charakterem otázky je pochopitelné, že se žákům odpovídat nechtělo. V takovém případě doporučujeme na žáky nijak nenaléhat. Osobně jsme tuto situaci vyřešili sdílením vlastního příběhu, kdy jsme se jako divák setkali se slovními útoky řidiče na cestující v autobuse, kteří mluvili odlišným jazykem. Žáci pak na tuto situaci sami navázali návrhy možných řešení a morálními dilematy, která může divák řešit v případě uvažování nad zapojením se do konfliktu. Nicméně lze také tuto otázku úplně vynechat a v případě neochoty sdílení vlastních zkušeností přejít rovnou k prvnímu úryvku s komentářem, že pokud si nikdo žádnou takovou situaci nevybavuje, tak se na podobný případ můžeme společně podívat skrze literární text.

Pokud jde o samotné uvědomění, lze ho považovat za zdařilé. Žáci zodpověděli každou sérii otázek a následně své otázky okomentovali ve společné diskusi. Svě odpovědi si zapisovali i tam, kde to po nich nebylo přímo vyžadováno (viz příloha č. 1). Po zkušenosti z evokační aktivity jsme již po žácích nechtěli nahlas vyslovovat odpověď na čtvrtou otázku k prvnímu úryvku („Stalo se vám někdy, že jste nedokázali něco, co všichni ostatní dokázali? Jak jste se při tom cítili? Jak jste se zachovali?“), nicméně při obcházení diskutujících dvojic jsme registrovali, že ve dvojicích, které žáci vytvořili podle své vůle, se již osobní zkušenost sdílet nebojí, a to ani před vyučujícími.

Z důvodu nutnosti rozdělit lekci do dvou 45minutových hodin jsme se následně rozhodli vynechat úryvek č. 3 a místo něj provést se žáky krátkou reflexi první hodiny. Ptali jsme se na otázku, kterých témat, jež jsme si po volném psaní zapsali na tabuli, jsme se v hodině zabývali a případně jakým způsobem. Další hodinu jsme pak začali zopakováním toho, co jsme se doposud z úryvků dozvěděli a podrobnějším nastíněním dalšího vývoje děje (jelikož jsme vynechali úryvek č. 3, bylo potřeba alespoň stručně zmínit, co se v něm událo). Následně jsme již pracovali dle plánu. Zkrácení návrhu lekce o jeden úryvek nám pak umožnilo vést nad posledními dvěma úryvky podrobnější a hlubší diskusi, což hodnotíme

jako přínosné. Navíc měli žáci více času na promyšlení svých odpovědí ve fázi reflexe. (Poslední otázku z reflexe – jestli se od hlavní postavy úryvků něco naučili – jsme je pak navíc nechali sdílet i se třídou.) Z tohoto důvodu také navrhujeme při realizaci přípravy pracovat právě jen se čtyřmi úryvky.

Celkově hodnotíme lekci za relativně zdařilou – i přes počáteční nesnáze a nutnost zkrácení přípravy o jeden úryvek se domníváme, že se nám podařilo naplnit většinu cílů, které jsme si stanovili.

4.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – *Bezvětrné město* (Eléonore Devillepoixová)

4.3.1 Obecný popis díla a jeho interpretace

Bezvětrné město je duologie francouzské autorky, jež sama pracuje v Bruselu pro Evropský parlament. Výborná znalost fungování Evropské unie se promítá právě i do této její knižní série. Ve svém fikčním světě reflektuje fungování – nebo možná spíš nefungování – Evropské unie a Evropy jako celku, a to v oblastech jako jsou vzájemná mezinárodní spolupráce, přijímání migrantů a respektování kulturních a jiných odlišností, pomoc méně rozvinutým zemím nebo zemím, které se ocitly v nesnadné situaci, zaujímání pozitivních stanovisek k otázkám míru, obrana proti násilí a terorismu apod.

K žánru fantastické literatury se *Bezvětrné město* řadí díky propracovanému fikčnímu světu plnému magie, intrik, ale také některými místy až absurdními prvky (jako například obří želvy jakožto dopravní prostředek). Na čtivosti sérii přidává také detektivní zápletka, totiž vyšetřování smrti jednoho z kouzelníků, což postupně vyústí až v mezinárodní konflikt a střet několika mocností. Příběh navíc sledujeme z pohledu několika postav, takže máme možnost nahlížet některé události z vícero úhlů pohledu. Prvním z nich je perspektiva mladé třináctileté dívky, která přichází do Bezvětrného města hledat nejen svého otce, ale také dobrodružství a nevšední zážitky. V kontrastu k ní zde máme perspektivu devatenáctiletého kouzelníka Lastyanaxe, který se z nejnižších vrstev města dostal až mezi kouzelnickou elitu a jeho tajným snem jsou rovnější příležitosti pro všechny obyvatele bez rozdílu.

Zajímavé je dílo také díky svému finále, které může být na první pohled chápáno jako typický „šťastný konec“. Člověk, který chtěl ovládnout všechny mocnosti, je poražen, v Bezvětrném městě jsou uspořádány volby, jež vyhraje překvapivě žena. Dalo by se říci, že z oligarchie se stane prezidentská republika a že životní úroveň jejich občanů je obecně lepší, než byla na začátku. V závěru však Lastyanax ve svých úvahách uvádí, že je velmi pravděpodobné, že toto uspořádání nevydrží navěky, že přijdou další převraty, korupce apod. On sám se do parlamentu nevrací nýbrž se chce nově zabývat diplomacií a zlepšovat vztahy jednotlivých mocností, v čemž vidí jedinou naději na přežití celého světa. Zde se tedy velice výrazně projevuje ideologický vliv autorky a jejího působení v Evropském parlamentu.

Didaktický potenciál díla a vybraných úryvků

Hlavní potenciál díla tkví v tom, že představuje čtenářům mocenské boje na úrovni vysoké politiky čtivou formou. Skrze fantastický a místy až bláznivý příběh předkládá autorka svým čtenářům složitost problémů, jež musí řešit nejen politici, ale také jeden každý odpovědný občan jakéhokoli uskupení (ať už se jedná o stát či jakoukoli mezinárodní organizaci). Dává nám poznat skutečnost, že ať už o sobě v životě tvrdíme cokoliv, většinou se každý z nás pouze žene za vlastními cíli a sny. A také, že někdy více než na otázce, zda jsou naše cíle ušlechtilé, záleží na tom, jak moc při jejich realizaci bereme ohledy na ostatní.

Série zobrazuje dilemata, se kterými se můžeme setkat každý den, pokud budeme jen trochu všímaví k tomu, co se děje kolem nás. Dotýká se témat jako je odpovědnost (kterou má každý z nás nejen sám za sebe, ale také za kontrolu fungování demokracie a dodržování lidských práv), respektování druhých i s jejich odlišnostmi, soucit a pomoc lidem v nesnázích nebo třeba feminismus a genderová nerovnoprávnost (nejen) v politice. Žákům tak můžeme výše zmíněná témata zprostředkovat pomocí textu, který pro ně může být bližší, než jen abstraktní diskuse v některých jiných předmětech (např. občanská výchova).

4.3.2 Návrh výukové lekce

Obecné údaje o vyučovací jednotce

Ročník: jakýkoli ročník SŠ

Počet žáků: cca 28

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: pracovní listy s natištěnými úryvky a otázkami

Cíle výukové lekce

1. Žák navrhuje, co vše se mu vybaví, když se řekne „spojenectví“.
2. Žák pracuje s textem a odpovídá na otázky, které se k němu vztahují.
3. Žák pomocí metody podvojného deníku vyhledá a komentuje pasáže týkající se začlenění minority do většinové společnosti.
4. Žák propojuje situaci z úryvků se situacemi ze svého reálného života.
5. Žák navrhne fiktivní společenství, které by mohlo postavám z úryvku pomoci.
6. Žák vyplní propustku, v níž shrne svůj postoj k důležitosti spojenectví/spolupráce.

Dále se lekce vztahuje k následujícím cílům z průřezového tématu *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (RVP G, 2017). Žák má:

1. „uvědomovat si potřebu a přínos mezilidské soudržnosti a spolupráce;
2. být vnímavý ke kulturním rozdílnostem, chápat je jako obohacení života, učit se porozumět odlišnostem;
3. spolupracovat aktivně a efektivně s jinými lidmi, vcítit se při poznávání a posuzování jejich názorů do situace a prostředí, ze kterého vycházejí jejich přístupy;
4. být solidární s lidmi žijícími v obtížných podmínkách;
5. aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí;
6. ctít a rozvíjet duchovní a etické hodnoty, zejména racionalitu, toleranci, sociální spravedlivost a demokracii;
7. zaujímat konstruktivní postoje k naléhavým otázkám míru a lidských práv v konkrétních životních situacích;
8. kriticky zhodnotit a využít zkušenost z jiného kulturního prostředí.“

Mimo to se lekce vztahuje k následujícím výstupům ze vzdělávací oblasti *literární komunikace* (RVP G, 2017). Žák:

1. „objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
2. při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
3. postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu;
4. získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.“

Průběh hodiny

Evokace (cca 5 minut)

Krátký brainstorming nad termínem *spolupráce* – lze využít Mentimeter, nebo jen zapisovat návrhy na tabuli (dle možností vyučující/ho a vybavení učebny). Výsledky zatím nijak nekomentujeme a řekneme žákům, že se k této aktivitě vrátíme v závěru hodiny.

Uvědomění (cca 35 minut – aktivity lze přizpůsobit)

Ve fázi uvědomění budeme pracovat se dvěma konkrétními úryvky z knihy. Po každém úryvku následuje série otázek a úkolů, které se k nim vztahují. Po každé sérii otázek se zároveň počítá se společnou celotřídní diskusí založenou na předložených otázkách a žákovských odpovědích. Po četbě úryvků je vhodné začít otázkou, zda v nich žáci něčemu nerozuměli (je vhodné zmínit a vysvětlit pojmy *basileus* = vládce; *hypery* = měna; *noskuti* = kouzelníci učni).

Úryvek č. 1

Před četbou tohoto úryvku je na místě stručně žákům nastínit fikční svět, ve kterém se pohybujeme, a dosavadní vývoj děje. To může vypadat následovně: V tomto fikčním světě existují tři, potažmo čtyři velmoci. Nejprve Hyperborea, město pod ochranou kouzelníků stojící uprostřed ledových plání, které je však proti nepříznivému podnebí chráněno skleněnou kupolí. Dále tu máme Themiscyru, což je velmoc vytvořená z nájemných žoldáků, které sjednotil velký Lykurgos a který také dobyl Napoku (proto ji už nepovažujeme za velmoc, její obyvatelé žijí rozptýlení po okolních velmocích). A nakonec tu existuje ještě Arkádie, území Amazonek, které moc nevychází s žádnými jinými národy a raději žijí stranou od ostatních. V současné době podnikli Themiscyřané útok na Hyperboreu, rozbili kupoli a zmasakrovali nebo uvěznilí většinu kouzelníků, kteří Hyperboreu chránili. Útok plánují svést na Amazonky.

Themiscyřané potřebovali sotva tři dny, než v zárodku potlačili rodící se povstání, vyvolané masakrem na kanále u věznice. Ačkoliv plebejci aristokracii nesnášeli, zpráva o vraždění spáchaném na bezbranných ženách a dětech obyčejný lid pobouřila. S kouzelníky a jejich rodinami najednou všichni projevili solidaritu. Člověk byl buď Hyperborejec, nebo jím nebyl.

Lastyanax doufal, že dramatická událost bude mít alespoň ten pozitivní účinek, že vyvolá mezi jeho spoluobčany vlnu odporu. Naneštěstí Themiscyřané rychle našli ideální politickou kličku, kterou jim dali na jejich rozhořčení zapomenout. Silenius rozechvělým hlasem obyvatele ujistil, že vojáci odpovědní za zabíjení budou popraveni, a ohlásil pořádání voleb.

„Co se bude volit?“ zeptal se Lastyanax Pyrrhy, která se opět zúčastnila lemurova proslovu u hradeb.

„Nový basileus.“

„Kdo u těch voleb bude moct kandidovat?“ zeptal se Lastyanax.

„Každá osoba schopná přispět částkou ve výši patnácti tisíc hyperů k uspořádání všeobecného hlasování,“ odrecitovala Pyrrha.

„Jinak řečeno, málokdo,“ přeložil Lastyanax.

Generál Filon samozřejmě kandiduje,“ upřesnila Pyrrha.

„Themiscyřani chtějí lidové hlasování, které by upevnilo legitimitu jejich zvoleného vůdce,“ řekl Lastyanax. „Je to od nich velice chytré. Kdo bude moct pro nového basilea hlasovat?“

„Silenius právě upřesnil, že k účasti musíš v Hyperboreji žít a být dospělý. Nechápu, jak můžou doufat, že jejich kandidát ve volbách zvítězí,“ dodala. „Na to, co se stalo na kanálu u věznice, se hned tak nezapomene...“

„Ty a všechna hyperborejská aristokracie nezapomenete,“ odpověděl Lastyanax. „Ale obyčejní lidi ano. Kouzelníci příliš často přehlíželi jejich požadavky, než aby si teď nechali ujít příležitost se vyjádřit, i kdyby měli podpořit kandidáta Themiscyřanů.“
(E. Devillepoixová, 2022, str. 131–133, kráceno).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, každý sám):

1. Co spojilo aristokracii a plebejce z řad Hyperborejců?
2. Jakým způsobem si Themiscyřané chtějí zajistit důvěru a přízeň Hyperborejců?
3. Kdo může ve volbách kandidovat a kdo volit? Co to má asi pro Themiscyřany za výhodu?

Úryvek č. 2

Zadání: „Přečtěte si následující ukázkou. Pomocí metody podvojného deníku zaznamenávejte veškeré pasáže, které se vztahují k tématu integrace minority do většinové společnosti.“

Prošli mýtnými branami až dolů do Malé Napoky. Lastyanax měl smíšené pocity vůči této čtvrti nacházející se ve druhé úrovni a známé jako útočiště pro obyvatele Napoky, kteří uprchli před obléháním svého města. S sebou přivezli své znalosti slévačského řemesla: ze čtvrti se stala nepřehledná spleť sklářských a kovodělných dílen, jakési město ve městě, které žilo hukotem pecí, září žhnoucího skla a rozžhavených slitin a zpěvným jazykem obyvatel.

Po svém odchodu z domova našel Lastyanax útočiště a práci právě v jedné ze skláren v Malé Napoce. Malá Napoka si uchovala svůj neuspořádaný ráz, který si udržoval ve vzpomínkách. Zdálo se dokonce, že Ochlazení, jak se změně začalo říkat, mělo na živoucnost čtvrti jen nepatrný dopad, neboť většina obyvatel znala zimu z prostředí vně kupole a věděla, jak se přizpůsobit.

Nezdálo se, že by s ním Pyrrha sdílela jeho klid. Napočanům vracela jejich nedůvěřivý pohled, kterým ji počastovali. Neskuti se ve čtvrti vyskytovali jen vzácně: navzdory kožešinám, které všem propůjčovaly podobné vzezření, si jich všímali už zdaleka. Ani Napočany nebylo snadné přehlédnout. Byli malého vzrůstu, měli osmahlou kůži, štíhlá těla a pravidelné rysy. Paže měli zdobené zlatými a měděnými náramky, jejichž konce představovaly vlčí hlavu s vyceněnými tesáky. Každé křídlo dveří, každý basreliéf, každé hrnčířství v Malé Napoce zdobily rytiny těchto šelem, symbolů jejich lidu.

„Po začlenění zrovna toužit nebudou, tihleti lidi,“ poznamenala Pyrrha, zatímco procházeli kolem skupinky dospívajících, kteří mezi sebou směňovali pravděpodobně odcizené z vil v sedmé úrovni. „Člověk by nevěřil, že je v Hyperboreji. Ani se nenamáhají mluvit naším jazykem.“

Lastyanax by byl raději, kdyby nemluvila tak nahlas. Podobné poznámky o Malé Napoce byl zvyklý slyšet: v sedmé úrovni byly běžné. Hyperborejci se na obyvatele čtvrti dívali jako na komunitu příživníků, která zneužívá štědrosti města a přitom podkopává jeho fungování. Pyrrha, která vyrostla ve staré aristokratické rodině, se tomuto pravidlu nevymykala.

„Většina lidí v této čtvrti musela ze dne na den opustit své domovy a uprchnout,“ odpověděl Lastyanax. „Rifejší karavanáři si od nich nechali královsky zaplatit, než je přivedli až k Hyperboreji. Když sem přišli, spousta z nich už neměla zlato, aby si zaplatila vstup do města. Basileus je odmítl nechat vpustit a oni po tom všem, co zakusili, zemřeli zimou a hladu. Není se co divit, že ti, co přežili, chtěli raději mezi své, než se míchat mezi nás – nepřichystali jsme jim příliš vřelé uvítání,“ uzavřel s ponurým pokrčením ramen.

Jeho výklad se trefil do černého: zdálo se, že se Pyrrha zlobí, že mu musí dát za pravdu. Protože však, stejně jako on, nerada prohrávala slovní souboje, opáčila:

„Nemůžeme za to, co se v Napoce stalo. Nemůžeme přijmout každého chudáka, co žádá o azyl. Hyperborea není nafukovací, už teď jsou věže přelidněné.“

Lastyanax si dal dobrý pozor, aby nepoznamenal, že v jejich rodinné vile by mohla pohodlně žít šedesátka obyvatel z nižších úrovní: věděl, že podobné argumenty povedou k neplodné konverzaci. On sám jako první si cenil pohodlí života v sedmé úrovni. Raději hledal jiný úhel pohledu.

„Za události v Napoce neseme svůj díl odpovědnosti. Obléhání trvalo celé měsíce, mohli jsme zakročit. Ale Rada tehdy rozhodla, že bude lepší, když se věcem nechá volný průběh – úpadek města, které s námi soupeřilo, posloužil našim ekonomickým zájmům...“

„To Napočani se dopustili chyby, když slepě svěřili obranu města žoldákům,“ ohradila se Pyrrha zuřivě. „Nechápu, proč bychom riskovali životy našich branců a řešili problém, který si sami způsobili. A když před šedesáti lety Hyperboreu zdecimovala epidemie rudého moru, oni nehnuli prstem ani neposlali léčitele, ne? A co válka čtyř měst, která se proti nám postavila, co mi k tomu můžeš říct?“

Lastyanax pokrčil rameny.

„Neexistuje společnost bez újmy,“ povzdychl si.

Touhle debatou si už prošel stokrát a věděl, kam vede: nikam. Hyperborejci měli Napočanům vždy co vytknout, ať už právem, či neprávem. Když se šířila nějaká nemoc, říkalo se, že přichází z Malé Napoky. Obyvatelé první úrovně obviňovali Napočany, že jim špiní vodu, ti z vyšších úrovní si stěžovali na kouř, který se valil z jejich pecí. Politici přilévají olej do ohně, aby odvrátili pozornost obyčejného lidu od svých vlastních neřestí. Napočané byli vhodnými obětními beránky: do města se přihrnuli v davech, do zbytku populace se téměř nezačlenili, velice lpěli na své kultuře a byli vyhlášení svou prohnaností, a tak ve městě nepočítali s žádnou oporou. Byli nicméně jedinými spojenci, ve které mohla Pyrrha s Lastyanaxem v boji proti themiscyrskému převzetí moci doufat.

„Někdy si říkám, že by mezi městy mělo vzniknout nějaké spojenectví,“ řekl najednou Lastyanax.

„Pakt o neútočení?“ zeptala se Pyrrha skepticky.

„Ne, něco pokrokovějšího. Někaký princip solidarity.“

Pyrrha se posměšně zasmála.

„To se nikdy nestane. Budeme rádi, když se nám podaří získat zpátky kontrolu nad naším městem a opravit kupoli.“

„Naopak, právě v krizových dobách je potřeba politiku přehodnotit,“ zabručel Lastyanax. „Jsme tady,“ dodal a zastavil se pod věží (E. Devillepoixová, 2022, str. 133–137, kráceno).

Ve dvojici diskutujte následující otázky:

1. Jaký je postoj většiny Hyperborejců k Napočanům? Proč?
2. Jak se liší názor Lastyanaxe a Pyrrhy vůči obyvatelům Malé Napoky?
3. Čím mohou být obyvatelé Napoky Hyperboreji přínosní?
4. Kde pramení vzájemná nesnášenlivost mezi obyvateli Hyperboreje a Napoky?
5. Vnímáte v textu určitou podobnost s nějakou situací z vašeho života / s problémy, které jsou aktuálně řešené v médiích? Popište.
6. Zamyslete se nad výrokem: „Neexistuje společnost bez újmy.“ Co tím Lastyanax myslel?

Poslední volitelný úkol uvědomění

Podle času, který nám zabere společná diskuse, se nakonec rozhodneme, zda tuto úlohu žákům zadáme k vypracování ještě na hodině, nebo jen zadáme za domácí úkol.

Zadání: V závěru úryvku Lastyanax mluví o společenství založeném na principu solidarity.

Zkuste ve skupinách navrhnout, jak by takové spojenectví mohlo vypadat:

1. Jak by se společenství jmenovalo, jaký by byl vztah mezi jeho členy, jaké by mělo řídicí orgány a jak často by se scházely, jaké by byly jeho cíle, na jakých dalších principech (hodnotách) by stálo, jaké by byly hlavní činnosti a pravomoci společenství apod.
2. Bylo by možné a přínosné sem začlenit i Themiscyřany? Proč ano/ne? Za jakých podmínek?

Reflexe (cca 5 minut)

Vrátíme se k evokaci. Žákům necháme jako propustku vypracovat následující úkoly:

1. Jak by obyvatelům Hyperboreje, Themiscyry, Napoky a případně Amazonkám pomohlo spojenectví? Co by jim přineslo?
2. Kde všude se vy ve svém životě setkáváte se spoluprací? Jak ní můžete sami přispět?
3. Znáte z reálného světa nějaké formy mezinárodní spolupráce? Uveďte.
4. Může mít spolupráce/spojenectví nějaká rizika? Uveďte.
5. Doplňte větu: Spojenectví pro mě znamená...

4.3.3 Zhodnocení odučené hodiny a alterace

Tuto lekci jsme pilotovali v prvním ročníku střední školy s původním záměrem zrealizovat ji v jedné vyučovací hodině (tedy v časové dotaci 45 minut). Již v první polovině hodiny však bylo jasné, že žáci potřebují na diskusi a čtení úryvků (především čtení za pomoci metody podvojného deníku) mnohem více času, než bylo původně odhadováno. Lekci jsme tedy nakonec rozdělili do dvou vyučovacích hodin, problémem tu však bylo, že hodiny probíhaly s týdenním odstupem a v první hodině neproběhla řádná reflexe – hodina skončila vrstevnickým a následně třídním sdílením odpovědí z podvojného deníku. V následující hodině pak také bylo potřeba, aby si žáci celý úryvek znovu přečetli a tím si ho i připomněli. To však nakonec bylo spíše k užitku, jelikož při druhém čtení se již mohli více soustředit na hledání zmínek o způsobech integrace menšiny do většinové společnosti. Navíc ti, kteří si v první hodině nebyli jistí, co přesně mají hledat, měli nyní jakýsi „návod“ v podobě několika odpovědí, které zazněly v předchozí hodině ze strany jejich spolužáků. Většina žáků po druhém přečtení úryvku zhodnotila, že jim opětovné čtení pomohlo vnímat text právě v kontextu zadaného úkolu.

Následovala diskuse ve dvojicích či trojicích nad otázkami, které měli žáci k úryvku zadané. Během diskuse jsme třídu obcházeli a je třeba podotknout, že někteří žáci přicházeli s velice bystrými postřehy (např. již zde srovnávali situaci v úryvku buď s vlastními zkušenostmi např. z dovolené, nebo s postoji k migrantům ze strany současné evropské společnosti) a rozvíjeli podnětné diskuse. Následoval poslední úkol z fáze uvědomění, který jsme díky navýšené časové dotaci mohli zadat již na hodině jako skupinovou práci, kterou nakonec

všechny skupinky krátce prezentovaly spolužákům. I z této aktivity vznikaly velmi zajímavé návrhy. V závěru hodiny jsme pak žákům připomněli, že v úvodu předchozí hodiny se měli zamýšlet, co se jim pojí s pojmem spolupráce a zeptali se jich, jakým způsobem se tento pojem vztahuje k dnešní lekci. Nechali jsme zaznít tři odpovědi a následně jsme žákům rozdali propustky se závěrečnými reflektivními otázkami. Časová dotace 90 minut tedy byla nakonec optimální.

Výukovou lekci nakonec hodnotíme jako úspěšnou, a to i navzdory nesplnění předem určené časové dotace. Důležité je podle našeho názoru naplnění konkrétních cílů lekce. Důkazem o jejich naplnění jsou pro nás vyplněné pracovní listy a propustky (viz přílohy č. 7–9), dále také podněty, které zaznívaly při vrstevnických i celotřídních diskusích. V alteraci bychom doporučili realizovat lekci s 90minutovou časovou dotací, a to ideálně ve dvou po sobě bezprostředně následujících vyučovacích hodinách. Zvážili bychom také dvojí čtení druhého úryvku, poprvé jen se zaměřením na význam textu a pocity, které ve čtenáři vyvolává. První čtení bychom zakončili otázkou, zda může někdo sdílet alespoň jednu pasáž týkající se jakýmkoliv způsobem začleňování minority do většinové společnosti. Poté, co zazní alespoň jedna správná odpověď, by teprve následovalo druhé čtení za pomoci metody podvojného deníku. Zbytek návrhu lekce ponecháváme beze změny.

4.4 Multikulturní výchova – *Zlomená země* (Nora K. Jemisinová)

4.4.1 Obecný popis díla a jeho interpretace

Jedná se o knižní sérii skládající se ze tří dílů – *Páté roční období*, *Brána z obelisků* a *Kamenné nebe*. Trilogie nás přenáší do světa, který se sice odehrává na planetě Zemi, ovšem tady většina podobností s naším aktuálním světem končí. Autorka totiž vymyslela svět, ve kterém otec Země trestá své obyvatele za dávnou křivdu a čas se tu měří podle jednotlivých období, která následují po koncích světa. Obyvatelé této nehostinné planety se zcela přizpůsobili hrozbě toho, že s každým dnem může nastat další období, jež ukončí období relativního klidu a spustí další vlnu smrti a strádání. Jediní, kdo mohou těmto katastrofám zabránit, jsou orogénové, kteří mají schopnost napojit se na zemské podloží a manipulovat s ním. Ovšem jsou díky tomu také jedinými bytostmi, které mohou jakoukoliv katastrofu spustit, a proto se je lidstvo rozhodlo zotročit.

Navzdory mnoha odlišnostem od aktuálního světa se této sérii daří otevírat neustále se opakující témata, která rezonují naší lidskou společností odnepaměti. Veškeré své hrdiny autorka dříve či později nutí zaujmout stanovisko vůči světu. Pokládá hrdinům (a skrze ně také čtenářům) nelehké otázky týkající se smyslu přežití lidstva – totiž zda má vůbec smysl zachraňovat svět, ze kterého vymizela naděje a nahradilo ji zoufalství a který staví svou moc na nadvládě a dehumanizaci některých svých obyvatel.

Díky tomu, že můžeme sledovat perspektivy různých postav s velice odlišnými motivy, zjistíme, že nelze něčí jednání jednoduše odsoudit. Svět se rozpadá a přináší svým obyvatelům pouze utrpení a bolest, každého hrdinu tu trápí nějaká nespravedlnost, každý se vyrovnává s vlastním zármutkem. Po tom, co si společně s postavami prožijeme, se nelze divit, že některé z nich vidí jediné východisko z neustále se opakujícího utrpení v definitivním zničení světa – a s ním i ukončení všudypřítomného zoufalství. O to více si však budeme vážit těch postav, které to s lidstvem ještě nevzdaly, a i přes veškerá příkoří, jež se na nich ostatní dopustili, se rozhodly, že svět přec jen stojí za záchranu.

Abychom byli konkrétnější, jmenujme zde alespoň několik důležitých témat, na která při četbě *Zlomené země* narážíme. Jedná se např. o konec světa a co k němu může vést; dehumanizaci člověka; odlišnost člověka na základě vnějších rysů a jaký může mít dopad na

mezilidské vztahy, ale i na společnost jako takovou; vývoj osobnosti na základě vnějších podmínek či komplikovaný vztah rodiče a jeho dítěte/děti. My jsme se v naší práci rozhodli zabývat se touto trilogií z hlediska dvou propojených témat – za prvé je to problematika multikulturality a odlišnosti, což se pojí s průřezovým tématem *multikulturní výchova*. Za druhé potom tématem některých environmentálních problémů lidstva – toto se pojí s průřezovým tématem *environmentální výchova* (viz další kapitola). V knize jsou tato dvě témata navzájem velice úzce propojena, jedno souvisí s druhým, navrhli jsme proto dvě výukové lekce, které na sebe navzájem navazují, ale každá se bude celkově zabývat jiným tématem.

Didaktický potenciál díla a vybraných úryvků

V úryvcích, které jsme vybrali, se vymezuje odlišnost určité skupiny obyvatelstva – zde konkrétně orogénů. Ve druhém a třetím úryvku se líčí, jak tato odlišnost vznikla a k čemu vedla – tedy k rozdělení společnosti na ovládající a ovládané. Lidé totiž nechtěli žít ve strachu, že orogénové, kteří mají určité schopnosti navíc, by mohli využít svou moc ve vlastní prospěch, obrátit se proti nim a ovládnout je. Proto udělali lidé to, čeho se obávali ze strany orogénů – totiž rozhodli se, že raději ovládnou orogény jako první. Získali tím navíc přístup k jejich schopnostem, protože pokud někoho přesvědčíte, že je pouhým nástrojem bez vlastních práv, tak se jím také stane. Zajímavé je v úryvcích také sledovat, na jakých argumentech lidé vystavěli odlišnost orogénů a nutnost je ovládat – jde totiž dle jejich slov o přežití samotného lidstva.

Dále je zde popisováno, jak se členové této utlačované menšiny vypořádávají se svým životem v dehumanizovaném poddanství. V prvním úryvku sledujeme každodenní život v jakémsi výchovném zařízení pro orogény, jež však více připomíná pracovní-výchovný tábor. Dozorci tu dělají sami orogénové, jelikož za dlouhé roky poddanství nezpochybnitelně věří v to, že takové chování vůči nim samým je nutné. V posledním úryvku pak sledujeme úvahy mladé orogénské dívky o tom, co pro ni znamená být orogénem. V kontrastu k ní tu máme strážce, který se stará o její poslušnost a který jí nabízí své vlastní pokroucené vnímání orogénů. Na příkladu jejich odlišných snah o definici genocidy lze ukázat, jak snadno si člověk může vyložit obsah nějakého pojmu tak, aby si ospravedlnil své vlastní jednání.

Žákům mohou úryvky evokovat různé situace (buď z jejich každodenního života, nebo ze světového dění), při kterých jsou určitým lidem upírána jejich základní lidská práva, a to jen na základě jejich odlišnosti od majoritní společnosti. Žáci si mohou díky úryvkům uvědomit, že mnohdy jsou odlišnosti mezi lidmi vytvářeny uměle jen na základě předsudků, případně zjistit, že lidská rozmanitost může být jednotlivým společnostem naopak ku prospěchu, a to díky vzájemnému obohacování.

4.4.2 Návrh výukové lekce

Obecné údaje o vyučovací jednotce

Ročník: jakýkoli ročník SŠ

Počet žáků: cca 14

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: natištěné a rozstříhané citáty, pracovní listy s natištěnými úryvky a otázkami, připravený dokument k promítnutí (úryvky z *Listiny základních práv a svobod* a článek týkající se porušování lidských práv)

Cíle výukové lekce

1. Žák diskutuje o krátkém citátu/úryvku z knihy a vyvozuje z něj hlavní motivy knihy.
2. Žák odpovídá na otázky vztahující se k úryvkům z knihy.
3. Žák hledá situace, které jsou analogické situacím v předložených úryvcích.
4. Žák hledá podobnosti a rozdíly dvou různých úryvků.
5. Žák vysvětlí pojem genocida na základě úryvku, vlastní definice a definice ze slovníku.
6. Žák aplikuje poznatky z *Listiny základních práv a svobod* na situace z úryvků.
7. Žák jmenuje příklady ze současného světa, kdy jsou porušována základní lidská práva a svobody.

Dále se lekce vztahuje k následujícím cílům z průřezového tématu *multikulturní výchova* (RVP G, 2017). Žák má:

1. „chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců;

2. respektovat jedinečnost, důstojnost a neopakovatelnost života, chápat lidskou bytost jako nedílnou jednotu tělesné a duševní stránky osobnosti, ale i jako součást etnika;
3. respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat;
4. chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace
5. rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, umět vysvětlovat příčiny xenofobie v minulosti i současnosti;
6. rozumět podstatě nejzávažnějších sociálně patologických jevů i jejich důsledkům pro společnost.“

Mimo to se lekce vztahuje k následujícím výstupům ze vzdělávací oblasti *literární komunikace* (RVP G, 2017). Žák:

1. „objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
2. při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
3. postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu;
4. tvořivě využívá informace z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje.“

Průběh hodiny

Evokace (cca 25 minut)

Žáci dostanou do dvojic následující citáty z knih trilogie. Každá dvojice bude tedy mít jiný citát. Ve dvojici budou mít za úkol nejprve diskutovat o významu předloženého citátu, následně budou své závěry krátce prezentovat před třídou. Postupně se nám tedy bude skládat mozaika různých motivů, které se v knihách často opakují. Jednotlivé motivy / klíčová slova, která žáci zmiňují, zapisujeme na tabuli.

1. *Co se rozbilo jednou, rozbije se zas, a o to snáz.* (N. K. Jemisinová, 2018, str. 394)

2. *„Co vlastně hledáš?“*

Syen zavrtí hlavou. „Nevím.“ Skoro, ale ne úplně podvědomě si však pomyslí: Způsob, jak všechno změnit. Protože tohle není správné.

Alabastr vždycky tuší, co se jí honí hlavou. „Nic nezlepšíš,“ opáčí ztěžka. „Svět je, jaký je. Nemáš šanci ho změnit, leda bys ho zničila a začala znovu. Vem si z něj, co jen jde, Syen. Miluj svého synka. Třeba si i žij jako pirátka, jestli pak budeš šťastná. Ale přestaň hledat něco lepšího.“ (N. K. Jemisinová, 2018, str. 343)

3. *Tohle ale znamená, když je někdo civilizovaný – dělá, co se po něm chce, zdánlivě v zájmu všech.* (N. K. Jemisinová, 2018, str. 76)

4. *Všichni děláme, co musíme. Ospravedlnil si tak už mnoho ohavností. Všichni dělají, co musejí, z povinnosti. Aby přežili.* (N. K. Jemisinová, 2019, str. 45)

5. *Existuje jistá hranice, kdy už je ztrát příliš. Oba jste toho ztratili až moc – svět bral a bral a bral, až zbyla jenom naděje, a té jsi zanechala, protože přináší příliš mnoho bolesti. Až bys radši zemřela, vraždila nebo se k nikomu nepoutala, jen abys zase o někoho nepřišla.* (N. K. Jemisinová, 2019, str. 104)

6. *Překvapuje tě, jak osvěžující je to pocit – když tě soudí podle toho, co děláš, a ne podle toho, co jsi zač.* (N. K. Jemisinová, 2019, str. 124)

7. „Býval to člověk.“

„Všichni byli. Proto jsou tak vadní. Já už si sotva vzpomínám, co se mi stalo před padesáti lety – tak si představ, že si zkusíš vzpomenout, co bylo před pěti tisíci lety. Před deseti tisíci. A před dvaceti. Podle mě se od nás tak neliší kvůli tomu, z čeho jsou vytvořeni. Podle mě je to tím, že nikdo nemůže žít tak dlouho a nezměnit se v něco naprosto cizího.“ (N. K. Jemisinová, 2019, str. 161)

8. „Bylas jim užitečná. Stejně jako císařští orogénové. Ale být někomu užitečný není totéž jako být mu roven.“ (N. K. Jemisinová, 2019, str. 276)

9. Uke neudělal nic, čím by Džidžu vydráždil. To znamená, že Džidža zabil vlastního syna za něco, co udělal někdo úplně jiný dávno předtím, než ten syn přišel na svět. To ji víc než co jiného konečně přesvědčí, že s otcovou nenávisť nepůjde bojovat rozumem. (N. K. Jemisinová, 2019, str. 292)

10. Do toho, kdo stojí o pokus o záchranu by neměli mluvit všichni. (...) Bojovat za ostatní je vždycky těžší než bojovat za sebe. (N. K. Jemisinová, 2019, str. 316)

11. „Asi chápu, proč nás nesnášíš,“ řekne otci a svěsí ruce podél boků. „Jak jsi nejspíš čekal, tati, dělám hrozný věci. Nevím, jak je nedělat. Jako by všichni chtěli, abych byla špatná, a tak ani jiná být nemůžu.“ (N. K. Jemisinová, 2019, str. 359)

12. Začíná jí docházet, že přes všechnu svou velikost je svět ve skutečnosti docela malý. Pořád ty stejné příběhy, pořád dokola a dokola. Tytéž konce, zas a znovu. Nekonečné opakování stejných chyb. (N. K. Jemisinová, 2020, str. 320)

13. Opora není první zařízení, které pochopilo odvěkou pravdu: strážci nejsou potřeba, když dokážete lidi přesvědčit, aby na svém věznění spolupracovali. (N. K. Jemisinová, 2020, str. 12)

14. No a některé světy stojí na zlomových liniích bolesti a pohromadě je drží noční můry. Nenaříkej, když se zhroutí. Rozčiluj se, že je někdo vybudoval tak, že byly od začátku odsouzené k zániku. (N. K. Jemisinová, 2020, str. 14)

15. *Gallat si myslí, že bude lepší, když ji bude vlastnit on než Syl Anagist. Ale aby Kelenli mohla být člověkem, nesmí být... vlastnitelná. Nikým.* (N. K. Jemisinová, 2020, str. 239)

Uvědomění

Ve fázi uvědomění budeme opět pracovat s konkrétními úryvky, za nimiž vždy následuje série otázek a úkolů. Po každé sérii se předpokládá společné sdílení odpovědí se třídou.

Úryvek č. 1 (cca 15 minut)

Život v Opoře se řídí jistým řádem.

Vstává se s úsvitem. Damaja takhle na statku vstávala pořád, takže to zvládá hravě. Co se týče ostatních štěrků – právě tím teď totiž je, nedůležitým kamínkem, který se má nechat vyleštit k užitečnosti nebo aspoň pomoci s broušením jiných, lepších kamenů – ti se budí, když do ubikací vejde jeden z cvičitelů a rozezná bolestně hlasitý zvon, při jehož zvuku sebou škubnou i ti, co už jsou vzhůru. Všichni zaskučí, včetně Damaje. Baví ji to. Dává jí to pocit, že někam patří.

Vstanou a ustelou si, po vojensku poskládají přikrývku. Pak se odšourají do sprch a tam je vítá bílé elektrické světlo, lesk kachliček a vůně bylinných čisticích prostředků. Potom si štěrci vyčistí zuby, vrátí se do ubikací a převléknou a upraví se. Jejich uniformy tvoří kalhoty a halenky z tuhé šedé látky s černým lemováním a nosí je dívky i chlapci. Následně nastoupí před lůžka a čekají, až přijdou cvičitelé a zahájí inspekci. Štěrky, co se nepřevléknou, neupraví nebo si pořádně neustelou, posílají do káznice, kde je čeká trest odpovídající přestupku.

„Zastupujete nás všechny,“ říkají cvičitelé, když se nějaký štěrk odváží proti takovému zacházení něco namítnout. „Když jste špinaví, jsou špinaví všichni orogénové. Když jste líní, jsme líní my všichni. Ublížíme vám proto, abyste vy neublížili nám ostatním.“

Každé dítě v Opoře je jiné: liší se věkem, barvou, tvarem. Od tak různorodé směsice přece nejde očekávat stejnost a Damaje nedává smysl, že ji posuzují podle chování dětí, co s ní nemají společného nic kromě prokletí orogenie.

Už ale chápe, že svět není spravedlivý. Jsou orogénové. Misalemové světa, od narození prokletí a strašliví. Tohle je nutné pro jejich bezpečí. A nehrozí jí nic nečekaného, když dělá, co se po ní chce (N. K. Jemisinová, 2018, str. 181–183, kráceno).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, každý sám):

1. Jaké podmínky panují v Opoře?
2. Co se vám vybaví, když se řekne „opora“? Jak zde název vyznívá vzhledem k tomu, jak to v Opoře (škole pro orogény) funguje?
3. Připomíná vám popisovaná situace nějakou obdobnou událost z vašeho života nebo z vyprávění či historie? Jakou?
4. Co spojuje všechny děti v Opoře? Jak si tento termín vysvětlujete, co by mohl znamenat?

Úryvky č. 2 a 3 (cca 15 minut)

Řekněte jim, že jednoho dne mohou být velcí jako my. Řekněte jim, že nehleď na to, jak s nimi zacházíme, patří mezi nás. Řekněte jim, že úctu, které se všem ostatním dostává jen tak, si oni musejí zasloužit. Řekněte jim, že pro přijetí musí splňovat standard – a tím standardem je prostě dokonalost. Ty, co se těmto rozporům budou vysmívat, zabijte, a ostatním řekněte, že mrtví si své zničení zasloužili slabostí a pochybnostmi. Potom se sami zlomí ve snaze dosáhnout nedosažitelného. [...]

Zaznamenáno na slavnosti, krátce před založením Opory (N. K. Jemisinová, 2018, str. 77).

Náš závěr se zcela odvíjí od fyzické soudržnosti Tišiny pochopitelně v zájmu dlouhodobého přežití. Zachování této země závisí do značné míry na seismické rovnováze a tu kvůli svrchovanému zákonu přírody nedokáže zajistit nikdo jiný než orogénové. Útok na jejich poddanství je útokem na samotnou planetu. Proto jsme se shodli, že i když se určitým způsobem podobají nám, osobám správného, zdravého původu, a i když je potřeba zacházet s nimi v zájmu poddaných i svobodných jemně, musíme vycházet z předpokladu, že sebemenší orogenická schopnost zbavuje dotyčného práva na to být člověkem. Necht' jsou oprávněně drženi a vnímáni jako nižší a závislý druh.

- Vyhlášení práv orogenicky postižených osob Druhou jumeneskou učeneckou radou (N. K. Jemisinová, 2020, str. 244).

Otázka k diskusi (ústně ve dvojicích/skupinách, poté sdílení se třídou):

1. Jak se tyto dva úryvky liší a v čem se naopak shodují?

Úryvek č. 4 (cca 15 minut)

„Co je genocida?“

Skaffa se opět pousměje, tentokrát ovšem smutně. „Kdybychom ulovili a povraždili všechny orogény, zakroutili krky všem orogenním dětem, co se ještě narodí, zabili nebo sterilizovali všechny, kteří stejně jako já nesou orogenii v sobě, a k tomu ještě zcela ještě popřeli, že jsou orogéni lidé... to by byla genocida. Vyhlazení orogénů, vymýcení samotné myšlenky, že jsou to lidé.“

„Aha.“ *Nassun se z nějakého nevysvětlitelného důvodu opět udělá nevolno. „Ale vždyť...“*

Skaffa dá nakloněním hlavy najevo, že si domyslel i nevyslovené: Ale vždyť právě to se děje. „To je úkolem strážců, maličká. Bráníme vymizení orogenie – protože, popravdě, bez ní by lidstvo nepřežilo. Orogeňové jsou životně důležití. Přestože ale hrajete klíčovou roli, nesmíte mít v této věci na vybranou. Musíte být nástroji – a nástroje nemohou být lidmi.“

Všichni si myslí, že orogéňové jsou děsiví a mocní, a je to pravda. Nassun celkem s jistotou cítí, že kdyby opravdu chtěla, dokázala by vyhladit celou Antarktidu, i když by nejspíš potřebovala safír, aby u toho neumřela. Ale přes veškerou svou sílu je pořád jen malá holka. Musí jíst a spát jako všechny ostatní malé holky, a to mezi lidmi, jestli chce jíst a spát v budoucnu. Lidé potřebují k přežití jiné lidi. Ale co když Nassun musí o přežití bojovat se všemi obyvateli všech polů? Se všemi písněmi a všemi příběhy, s dějinami, strážci, domobranou, císařským zákonem i samotným kamenným učením? S otcem, který se nesmířil s tím, že jeho dcera je rogryně? S vlastním zoufalstvím, když dumá nad tím, jak neskutečně náročné je snažit se být prostě šťastná?

Co proti něčemu takovému zmůže orogenie? Možná, že díky ní pořád dýchá. Jenže dýchat není totéž co žít a možná... možná po genocidě nezůstávají vždycky mrtvolky (N. K. Jemisinová, 2019, str. 167–168).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, každý sám):

1. Jak si Skaffa ospravedlňuje, že je s orogény zacházeno právě tímto způsobem?
2. Čím jsou orogénové jini?
3. Co je to genocida...
 - a. Jak chápete pojem genocida vy?
 - b. Vyhledejte si definici genocidy a napište ji sem.
 - c. Porovnejte definici s tím, jak chápete tento pojem vy a s tím, jak jej chápe Skaffa.
4. Jak chápete větu „možná po genocidě nezůstávají vždycky mrtvolý“? Zkuste vysvětlit.

Reflexe (cca 15 minut)

Žáci dostanou nakopírované úryvky z *Listiny základních práv a svobod*, ale pro potřeby reflexe nebudou mít žáci uveden zdroj.

Článek 1

Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné.

Článek 3

Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Článek 5

Každý je způsobilý mít práva.

Článek 6

(1) Každý má právo na život. Lidský život je hoden ochrany již před narozením.

(2) Nikdo nesmí být zbaven života.

(3) Trest smrti se nepřipouští.

Článek 7

(1) Nedotknutelnost osoby a jejího soukromí je zaručena. Omezena může být jen v případech stanovených zákonem.

(2) Nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.

Článek 8

Osobní svoboda je zaručena.

Článek 9

Nikdo nesmí být podroben nuceným pracím nebo službám.

Článek 10

(1) Každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno.

(2) Každý má právo na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromého a rodinného života.

Článek 11

Každý má právo vlastnit majetek. Vlastnické právo všech vlastníků má stejný zákonný obsah a ochranu. Dědění se zaručuje.

Článek 12

Obydli je nedotknutelné. Není dovoleno do něj vstoupit bez souhlasu toho, kdo v něm bydlí.

Článek 14

Svoboda pohybu a pobytu je zaručena.

Článek 24

Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu (Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR).

Odpovězte na následující otázky (písemně, můžete pracovat ve dvojicích):

1. Jaká práva a svobody orogénové nemají? Můžete se inspirovat výše zmíněným dokumentem.
2. Co všechno by se podle vás muselo změnit, aby měli orogénové ve společnosti stejné postavení, jako (ostatní) lidé?
3. Víte, jak se nazývá výše zmíněný dokument a kde ho najdete?
4. Myslíte si, že v dnešním světě stále existují menšiny, kterým jsou upírána práva na základě jejich odlišnosti? Pokud ano, uveďte příklad.

V úplném závěru hodiny promítneme na tabuli následující článek. Jakmile si ho žáci přečtou, zeptáme se jich, jaká je podobnost tohoto článku s našimi úryvky. Odpovídáme tím také na poslední otázku z předchozí aktivity. Jedná se o článek pojednávající o čínských táborech pro Ujgury (J. Václavíková, 2021):

Učila v čínském táboře pro Ujgury: Žáci chodili v řetězech, dva jsem viděla zemřít

Jana Václavíková

16. 11. 2021 6:24

[...] Její studenti byli potichu a nikdo, kdo nemusel, nemluvil. Některé z nich viděla plakat, běžné bylo i to, že přišli do třídy v řetězech. „Prvních čtrnáct dní měli všichni ještě vlasy a vousy, potom už byli oholení,“ vzpomíná. Zároveň zjistila, že neučí negramotné, jak jí policie tvrdila. „První měsíc tvořili většinu třídy akademici, spisovatelé, umělci, slavní lidé nebo ti, kteří dřív pobývali v zahraničí,“ líčí. Později se k nim přidali i běžní lidé. „Jediné, co je spojovalo, bylo, že to jsou Ujguři,“ míní žena, která sama není Ujgurka, ale je součástí uzbecké menšiny.

4.4.3 Zhodnocení odučené hodiny a alterace

Tuto výukovou lekci jsme učili ve dvou paralelních prvních ročnících střední školy. V prvním případě se jednalo o půlené hodiny se 14 žáky ve třídě, v případě druhém šlo o celou třídu, tedy o 28 žáků, z nichž přítomno jich bylo 26. Lekce byla tedy odučena celkem třikrát (dvakrát v počtu 14 žáků a jednou v počtu 26 žáků).

Po srovnání těchto výukových jednotek lze konstatovat, že v počtu 14 žáků probíhaly hodiny dle navržené přípravy, avšak v případě 26 žáků ve třídě probíhala mnohem déle evokační aktivita a následně bylo potřeba celou lekci zkrátit. V tomto případě jsme tedy vynechali celé úryvky č. 2 a 3 – bezprostředně po úryvku č. 1 jsme tedy navázali až úryvkem č. 4. Je však třeba podotknout, že průběh lekce tím nebyl nijak narušen. Žáci měli poté možnost déle diskutovat nad posledním úryvkem a nad závěrečnou reflexí. Je tedy na místě při plánování výukové jednotky zvážit, s kolika žáky budeme pracovat a podle toho buď uzpůsobit úvodní aktivitu – např. nedávat citáty do dvojic, ale vybrat jich méně a dát je žákům do skupin po čtyřech –, nebo vynechat úryvky č. 2 a 3 (motivy diskriminace na základě odlišnosti, které jsou pro lekci stěžejní, lze totiž vysledovat i v ostatních úryvcích). Evokační aktivitu však považujeme za velice úspěšnou, jelikož ke každému z citátů sice žáci z různých tříd uváděli mírně se lišící motivy, avšak výsledná mozaika vyšla pokaždé velice podobná – akcentovala pocity zmaru, beznaděje a neschopnosti zvrátit svůj osud, dále pak kladla důraz na pojmy

jako otroctví, poddanství, nelidskost a krutost. Tyto motivy jsme nechali zapsané na tabuli po celou dobu lekce a v jejím průběhu – a především v závěru – jsme se k nim mohli vracet a odkazovat na ně. Někdy na ně při sdílení svých odpovědí odkazovali i sami žáci. Z tohoto důvodu se přikláníme spíše k variantě zachování celé evokační aktivity a zkrácení uvědomění o citáty č. 2 a 3. Lekce tak dle našeho názoru zůstane funkční.

Odučené výukové lekce bychom mohli zhodnotit jako úspěšné, a to především z důvodů naplnění stanovených cílů hodiny. V alteraci navrhujeme ještě jednu závěrečnou reflektivní aktivitu, kdy necháme již jen za pomoci frontálního dialogu několik žáků odpovědět na otázku, co nejdůležitější si odnášejí z proběhlých dvou hodin. Tuto otázku jsme sice v návrhu lekce neplánovali, avšak z celkového průběhu hodiny nám přirozeně vyplynulo, že by bylo záhodno nechat žáky zreflektovat celý průběh lekce ještě tímto způsobem. Otázku jsme položili ve všech třech vyučovaných lekcích a je třeba podotknout, že zaznívaly podobné názory týkající se důležitosti respektovat odlišnosti druhých lidí a nebýt lhostejní k tomu, když jsou kolem nás někomu upírána základní lidská práva. Zazněl i názor, že je „fascinující, jak mohou fantastické světy tolik připomínat svět, ve kterém sami žijeme“ (odpověď jedné ze žaček). Tímto se nám také potvrdila hypotéza celé naší práce – že skrze fikční světy fantasy lze z určité perspektivy nahlédnout na problémy a situace ze světa aktuálního.

4.5 Environmentální výchova – *Zlomená země* (Nora K. Jemisinová)

4.5.1 Obecný popis díla a jeho interpretace

O této sérii viz kapitola 4.4.1.

Didaktický potenciál díla a vybraných úryvků

V následujících úryvcích je tematizován vztah člověka a planety Země. V úvodním úryvku propojujeme poznatky z předchozí výukové lekce – počátek konce světa je zde totiž způsoben právě bezprávím páchaným na odlišné skupině obyvatelstva. Žákům mimo jiné přibližuje fikční svět, nad nímž visí neustálá hrozba nějaké globální katastrofy. Kromě toho zde máme i postavu, jež tentokrát onu katastrofu spustí. V propojení s předešlou lekcí si lze snadno domyslet, že touto postavou je jeden z orogénů. Úryvek nám tedy nabízí zamyšlení nad tím, jaké pohnutky jej mohly vést k rozhodnutí zničit svět.

V dalších úryvcích je již problém ničení životního prostředí vnímán komplexněji – žákům mohou tyto úryvky pomoci si uvědomit, jaké existují globální environmentální problémy, jaké mohou být jejich příčiny a především, jaké jsou jejich důsledky. Zde konkrétně je tematizována lidská nenasytost, touha vytěžit z darů přírody a planety co nejvíce – a to i navzdory tomu, že si tím pomalu, ale jistě ničíme prostředí, ve kterém sami žijeme. Žákům může pomoci vcítit se do planety a jejích problémů skutečnost, že v příběhu je Země vnímána jako otec veškerého života, a to nejen obrazně, ale také doslova. Otec Země je zde totiž živou a myslící bytostí a jednou z významných postav příběhu. Je zobrazován jako stvořitel života, a především lidí, které neustále zdokonaloval k obrazu svému. Nicméně lidé si jeho darů nevážili, a naopak je začali využívat ničivým způsobem, což vedlo ke zlobě otce Země a ke spuštění ničivých období, jež pravidelně nastávají, vedou ke katastrofálním následkům a v dlouhodobém horizontu nakonec také k vyhlazení lidstva.

Skrze fantastický příběh se tedy žáci mohou dostat k reálným a aktuálním paralelám, které můžeme sledovat v současném světě – např. k těžbě fosilních paliv, které ale zároveň ničí životní prostředí, k znečišťování vodstva či k vymírání různých živočišných druhů v důsledku lidské činnosti.

4.5.2 Návrh výukové lekce

Obecné údaje o vyučovací jednotce

Ročník: jakýkoli ročník SŠ

Počet žáků: cca 28

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: pracovní listy s natištěnými úryvky a otázkami, obrázek a úryvky k promítnutí, lístečky s reflektivními otázkami

Cíle výukové lekce

1. Žák předvídá události z obrázku.
2. Žák odpovídá na otázky vztahující se k textu.
3. Žák přemýšlí nad příčinami a důsledky některých environmentálních (a jiných) problémů lidstva.
4. Žák porovná dva úryvky týkající se environmentální problematiky a upravuje podle nich své odpovědi.
5. Žák aplikuje poznatky z úryvků na analogické situace z reálného světa.
6. Žák jmenuje příklady některých environmentálních problémů lidstva.
7. Žák vyjádří svůj názor na problematiku environmentálních problémů a zamyslí se nad tím, jak může sám přispívat k jejich řešení.

Dále se lekce vztahuje k následujícím cílům z průřezového tématu *environmentální výchova* (RVP G, 2017). Žák má:

1. „uvědomovat si specifické postavení člověka v přírodním systému a jeho odpovědnost za další vývoj na planetě;
2. projevovat pokoru, úctu k hodnotám, které neumí vytvořit člověk, oceňovat hodnotu přírody, vnímat a být schopen hodnotit různé postoje k postavení člověka v přírodě a k chování člověka vůči přírodě;
3. pochopit, že člověk z hlediska své existence potřebuje využívat přírodní zdroje ve svůj prospěch, ale vždy tak, aby nedošlo k nevratnému poškození životního prostředí;

4. pochopit velkou provázanost faktorů ekologických s faktory ekonomickými a sociálními a být schopen vybrat optimální řešení v reálných situacích;
5. nahlížet různé aspekty ekologických problémů, vytvářet si vlastní názor a postoj k nim.“

Mimo to se lekce vztahuje k následujícím výstupům ze vzdělávací oblasti *literární komunikace* (RVP G, 2017). Žák:

1. „objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
2. rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
3. při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
4. postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.“

Průběh hodiny

Evokace (cca 5 minut)

Žákům promítneme následující obrázek vztahující se k prvnímu úryvku z části uvědomění. Žáci budou z obrázku formou frontálního dialogu předvídat, k jakému příběhu by se mohl vztahovat. Můžeme se ptát těmito navodnými otázkami:

- Co vidíte na obrázku?
- Kdo je muž na obrázku?
- Co mohlo způsobit zkázu města?
- Myslíte si, že lze něco takového přežít? Proč ano / Proč ne? Případně jak?
- Připomíná vám obrázek nějakou událost z našeho světa?



Obrázek 1 - ilustrace k úryvku č. 1

Uvědomění

Stejně jako v předchozí lekci i zde budeme pracovat s konkrétními úryvky z knih série. Po prvním úryvku následuje série otázek – odpovědi na ně následně žáci sdílejí ve skupinkách.

Úryvek č. 1 (cca 15 minut)

Začneme koncem světa, proč by ne?

Tady se prostírá pevnina.

Je obyčejná, jak už to u takových pevnin bývá. Hory, náhorní plošiny, kaňony a říční delty, jako obvykle. Je obyčejná, s výjimkou velikosti a dynamiky. Tahle pevnina se hodně hýbe. Nadouvá se a oddechuje, vraští se a pšouká, zívá a polyká, jako když se dědek převaluje v posteli. Její obyvatelé ji přirozeně pojmenovali Tišina. Je to země tiché a hořké ironie.

Konec začne ve městě: v nejstarším, největším a nejúžasnějším živém městě na světě. Jmenuje se Jumenes a bývalo srdcem říše. V řadě ohledů je srdcem i nadále, byť říše od původního rozkvětu poněkud zchradla, jak už to u říší bývá.

Je výjimečný tím, že se lidské bytosti osmělily pouze zde a ke stavbě je nevedla potřeba bezpečí či pohodlí, ba ani krásy, ale odvaha.

V Černé hvězdě se scházejí vůdcové říše a řeší vůdcovské záležitosti. V jantarové kouli drží dokonalého a pečlivě uchovávaného císaře. Ten v snobském zoufalství bloumá zlatými

chodbami, dělá, co se mu řekne, a děsí se dne, kdy jeho páni usoudí, že lepší ozdobou bude jeho dcera.

Na žádném z těchto míst ani lidí mimochodem nezáleží. Mluvím o nich čistě kvůli kontextu. Na jednom člověku ale bude záležet opravdu hodně.

Prozatím si můžeš představovat, jak vypadá. Lze si taky představovat, na co myslí. Soudě podle jeho následujících činů se mu v tuto chvíli může honit hlavou jen pár věcí.

Stojí na kopci nedaleko obsidiánových stěn Černé hvězdy. Nečítí všech sedm milionů místních obyvatel, to zase ne – je sice dobrý, ale ne tak dobrý. Nicméně většinu cítí, ano, jsou tam. Tady. Zhluboka se nadechne a stane se součástí země. Kráčejí po vláčkách jeho nervů; jejich hlasy mu rozkmitávají jemné chloupky na pokožce; jejich dech čerí vzduch, který nasává do plic. Jsou na něm. Jsou v něm.

On ale ví, že není a nikdy nebude jedním z nich.

Roztáhne prsty a ty mu zacukají, ucítí na mapě svého vědomí několik ozvěn: svých spoluotroků. Nemůže je osvobodit, ne doopravdy. Už se o to pokoušel a neuspěl. Může se však postarat o to, aby jejich utrpení posloužilo vyššímu cíli než nadutosti jednoho města a postrachu jedné říše.

A tak sáhne do hloubky a zmocní se hučící, tepající, zvučící, rozčeřeně nesmírnosti města. Zemské vrstvy, magma, lidi i tu sílu, všechno to bere do imaginárních rukou. Všecičko. Drží to. Není sám. Je s ním země.

A pak ji zlomí.

(...) Už se objevuje prasklina, je hluboká a živá, rána do masa planety. Země se snadno zahojí. Z geologického hlediska tuto ránu rychle pokryjí strupy a pak se po ní pustí očišťující oceán a rozdělí Tišinu vedví. Než se tak však stane, bude v ní hnisat nejen teplo, ale také plyn, a vydá hrubý, temný popel. Všechny rostliny zajdou, zvířata, která se jimi živí, budou hladovět a s nimi i zvířata, která žerou zase je. Přijde předčasná zima a bude tuhá a potrvá dlouho, předlouho. Posléze jako každá zima samozřejmě skončí a svět se vrátí do původního stavu. Nakonec.

Nakonec.

Obyvatelé Tišiny žijí v neustálé pohotovosti pro případ katastrofy. Postavili si hradby, vykopali studny a nasrádali jídlo a ve světě bez slunce hravě přežijí pět, deset i pětadvacet let.

„Nakonec“ ovšem v tomto případě znamená „za pár tisíc let“.

Podívej, mračna popela už se šíří (N. K. Jemisinová, 2018, str. 9–16, výrazně kráceno).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, každý sám):

1. Jaký je paradox názvu pevniny? Proč se tak asi jmenuje?
2. Na jaké podmínky jsou obyvatelé této pevniny neustále připraveni? Jak se to projevuje na způsobu jejich života?
3. Co mohlo být příčinou toho, že se jeden člověk rozhodl zemi takto definitivně zničit?

Úryvky č. 2 a 3 (cca 20 minut)

Před obdobími byl věk, kdy vzkvétal jak život, tak Země, jeho otec. (Život měl i matku. Té se stalo něco strašného.) Země, náš otec, věděl, že bude potřebovat chytrý život, a tak nás pomocí období vytvaroval ze zvířat: chytré ruce na vytváření věcí, chytré hlavy na řešení potíží, chytré jazyky na vzájemnou spolupráci a chytrá čítidla na varování před nebezpečím. Lidé se stali takovými, jaké je Otec země potřeboval, a poté ještě lepšími. Pak jsme se proti Němu obrátili a od té doby nás spaluje svou nenávistí.

Pamatujte, radím znovu. – *Učenecký přednes, „Stvoření trojího lidu“, část první* (N. K. Jemisinová, 2018, str. 111–112).

Diskutujte ve dvojicích či skupinkách:

1. Kdo může být matkou života, když je za otce života považován Země?
2. Proč otec Země pomohl lidem v jejich rozvoji?
3. Jaké mohly být důvody pro to, aby se lidé obrátili proti Zemi? Jakým způsobem se proti němu mohli obrátit?
4. Jakým způsobem podle vás spaluje otec Země lidi svou nenávistí? Jak se to projevuje?
5. Vysvětlete poslední část úryvku: „Pamatujte, radím znovu.“ Zamyslete se nad tím, jaký význam má paměť a připomínání si důležitých událostí a jejich příčin.

Budeme po některých žácích chtít sdílet jejich odpovědi. Posléze jim promítneme další úryvek (viz dále), který je v něčem podobný, ale obsahuje více informací. Necháme žáky, aby si podle něj doplnili své odpovědi. Následně debatujeme, v čem se ve svém předvídání s tímto úryvkem shodli, a v čem nikoliv.

Podle bájí prý Otec Země původně proti životu nic neměl.

Učenci tvrdí, že ve skutečnosti kdysi dávno dělal, co mohl, aby podivnému příchodu života na svůj povrch napomohl. Dokonce i zavedl předvídatelná období; prováděl změny větru, vln a teploty tak pomalu, aby se všechno živé dokázalo přizpůsobit, vyvinout; přivolal vody, které se samy čistily, nebesa, která se po bouři vždy projasnila. Sice život nestvořil – to byla shoda okolností –, ale život ho potěšil a okouznil a on byl pyšný, že může na svém povrchu chovat tak zvláštní, divokou krásu.

Potom mu lidé začali provádět strašné věci. Otrávnili vodu tak, že ji ani on nedokázal vyčistit, a vyvraždili velkou část ostatního života na povrchu. Provrtali se kůrou otcovy kůže, skrze krev jeho pláště, až ke sladkému morku kostí. A když dosáhli vrcholu domýšlivosti a moci, orogénové udělali něco, co jim ani Země nedokázali odpustit: zničili jeho jediné dítě (N. K. Jemisinová, 2018, str. 350).

K úryvku pak budou mít žáci v pracovním listu ještě následující úkoly:

Jakých zločinů se lidé vůči Zemi dopustili?

	Příklad z textu	Analogický příklad z našeho světa, pokud je
Zločin č. 1		
Zločin č. 2		
Zločin č. 3		
Zločin č. 4		

Jakých dalších zločinů se lidé dopouští na planetě Zemi? Z jakých důvodů?

Reflexe (cca 5 minut)

Propustka, každý odpovídá písemně sám (lze buď promítnout, nebo mít předem natištěné):

1. Měl by podle vás člověk využívat zdroje planety? Proč ano / proč ne?
2. Může podle vás situace naší planety někdy dojít až do takového stavu, jaký je popisován v úryvcích? Proč ano / proč ne?
3. Co můžete vy sami udělat pro to, aby životní prostředí nebylo ničeno?

4.5.3 Zhodnocení odučené hodiny a alterace

Návrh lekce jsme opět učili ve dvou paralelních prvních ročnících, avšak tentokrát již v prvním případě nešlo o hodiny půlené, ale o hodinu, na které byla přítomna celá třída (konkrétně 25 ze 28 žáků). Ve druhém případě bylo přítomno opět 26 ze 28 žáků.

Při realizaci této lekce jsme zakusili, jak odlišná je každá třída a je třeba zde dynamiku obou tříd krátce popsat. První z obou tříd (označme si ji zde pro účely práce jako třídu A) není zatím příliš zvyklá diskutovat a žáci se zapojují do diskuse jen tehdy, když opravdu musí. Z toho důvodu zde lekce sice probíhala dle navrženého časového plánu, nicméně evokační aktivita zde příliš nefungovala, navíc na reflexi zbylo velice málo času. Z tohoto důvodu navrhujeme pro vyučující alternativní variantu pro evokační aktivitu, při které nechá žáky nad navrženými otázkami k obrázku diskutovat nejprve ve dvojicích a až v závěru evokace nechá několik dobrovolníků své návrhy sdílet se třídou.

Druhá z obou tříd (třída B) naopak diskutuje velice ráda, takže je úvodní evokační aktivita zaujala a přicházeli při ní s velmi podnětnými náměty. Například si spojili obrázek s předchozí lekcí, a tudíž navrhovali, že postava na obrázku by mohla být orogénem, který se rozhodl vzbouřit proti systému tím, že roztrhl město vedví. Diskutující se také dotkli otázky, zda má člověk žijící celý život v nedůstojných podmínkách právo na takovou vzpouru, která přinese smrt mnoha dalším lidem, zvířatům, planetě. Evokační aktivitu zde hodnotíme jako velice zdařilou, avšak kvůli časové náročnosti úvodní diskuse jsme poté museli přistoupit ke zkrácení lekce. Konkrétně jsme vynechali úryvek č. 2 a otázky, které se k němu vztahovaly. Žáci tedy na úryvek č. 1 a následné otázky navázali až četbou úryvku č. 3. K úryvku jsme se již jen ústně formou frontálního dialogu doptávali – *Jaký byl původní vztah Země k lidem? Proč se nakonec změnil? Co se nejspíš skrývá pod označením jediné*

dítě Země? Žáci následně ve dvojicích vyplňovali tabulku a otázky týkající se úryvku č. 3, které měli v pracovním listě (viz přílohy č. 15 a 16 – v příloze označen jako úryvek č. 2). Díky zkrácení části uvědomění pak zbyl i dostatečný čas na závěrečnou reflexi.

Navrhujeme tedy alteraci, kde kromě úpravy evokace ještě upravíme část uvědomění tak, aby zbyl dostatečný čas pro řádné vypracování zadaných úkolů a sdílení odpovědí se třídou. Konkrétně jde právě o odebrání úryvku č. 2 a výše uvedenou úpravu otázek k úryvku č. 3.

4.6 Mediální výchova – *QualityLand* (Marc-Uwe Kling)

4.6.1 Obecný popis díla a jeho interpretace

Německý autor Marc-Uwe Kling, který je mimo jiné i stand-up komikem, napsal knihu *QualityLand* jakožto komediální dystopický sci-fi román. Pravdou je, že v knize nalezneme spoustu úsměvných pasáží, avšak z celkového vyznění díla spíše mrazí. Popisuje zde totiž zemi blízké budoucnosti, zemi, jejíž občané jsou již zcela závislí na moderních technologiích, androidech a umělé inteligenci. Velice výrazně se zabývá problematikou zneužívání osobních dat, která někdy neuváženě a někdy nevědomky sdílíme na internetu, což dává velkým technologickým gigantům možnost nejen pomocí personalizovaných reklam vydělávat na čase, který jako uživatelé strávíme s jejich produkty, ale také k ovládnutí našich životů.

Dalšími výraznými motivy jsou zde konzumerismus a automatizace. Dostáváme se do společnosti, kde je nákup nového zboží nezbytností a oprava starého přežitkem. Plně automatizované už nejsou jen reklamy, ale i nákupy – to znamená, že vám drony doručí personalizované zboží ještě dříve, než si jej koupíte, nebo že pro vás přijede samořídící vůz ještě předtím, než si jej objednáte. Androidi s umělou inteligencí jsou již natolik rozšíření, že jeden z nich dokonce kandiduje na prezidenta.

Celá společnost, jak už je z jejího názvu zřejmé, staví na kvalitě. Jenže kvalitu zde určuje hrstka nejbohatších a nejmocnějších, kteří vlastní velké technologické společnosti. Tyto společnosti totiž prakticky řídí životy všech lidí. Dokonce i stratifikační systém je postaven na rozdělení obyvatel do úrovní podle jejich „kvalit“. Co se danou kvalitou myslí ale určují opět technologičtí giganti. Pokud se někdo chce dostat na vyšší úroveň, musí změnit svůj životní styl a být pro společnost prospěšnější, ovšem systém doporučuje lidem jen práci, přátele, partnery a produkty vhodné pro jejich úroveň. Dostáváme se tak do začarovaného kruhu, z něž není úniku.

Autor ve svižném tempu posouvá děj kupředu, vtipně paroduje současnou lidskou společnost a často zde narážíme také na bystré popkulturní odkazy. Úsměvná je již hlavní zápletka díla – protagonistovi příběhu Peterovi je na základě jeho preferencí doručen růžový vibrátor ve tvaru delfína, a tak se Peter rozhodne, že jej reklamuje, protože o něj nestál. Systém však

nepřipouští chybu, proto je reklamace nemožná. Peter se tedy s partičkou robotů původně určených k sešrotování pouští do boje za vlastní individualitu. Celé jejich počínání je až groteskně úsměvné, jejich záměr na první pohled dětinsky zbytečný. Peterovi jde totiž v první řadě o princip. Dialogy postav, které jsou krátké a vtipné, však postupně střídají dlouhé a hloubavé rozhovory zamýšlející se nad hrozbou technologického pokroku. Peter zjišťuje, jakým způsobem technologie ovládají jeho život i život jeho spoluobčanů a rozhodne se, že s touto pravdou vystoupí na veřejnosti...

Při četbě této knihy budeme často kroutit hlavou nad všemožnými jejími úsměvnými i vážnými paradoxy a nad nesmyslností chování některých postav. Budeme si říkat, že v takové společnosti bychom žít nechtěli. Po přečtení díla si však uvědomíme, že mnohé momenty, které jsou zde popisovány, známe z našeho každodenního života a v knize jsou jen vystupňované do větších extrémů. Mohli bychom říci, že se jedná spíše o sci-fi satiru dnešní společnosti. Celou knihu pak lze vystihnout trefným citátem jedné z jejích postav: „Nejsem si jistý, jestli je to k smíchu, nebo k pláči“ (M. Kling, 2021, str. 208).

Didaktický potenciál díla a vybraných úryvků

Text (a vybrané úryvky) můžeme tedy sice zařadit do žánru sci-fi, ale reagují na současný svět mnohem více, než by se nám mohlo na první pohled zdát. Popisují, jakým způsobem ovlivňují moderní technologie naše životy. Postupně se dostáváme od jejich výhod přes nevýhody (jako jsou nucené služby, rozdělování společnosti, život ve vlastní sociální bublině a nemožnost sám rozhodovat o svém životě) až po komplexnější otázky vztahu moderních technologií (především umělé inteligence) a lidstva jako celku.

Skrze hlavní postavu, Petera, jenž vede obyčejný život a s pokorou přijímá, co mu další dny (nebo možná spíše algoritmy) přinesou, můžeme žáky seznámit s prostředím *QualityLandu* a životem v něm. Postupně se mohou do Petera vcítit a společně s ním odhalovat, jak zvrácený a manipulativní je systém, v němž žije. Nakonec mohou také v situacích z úryvků hledat paralely s jejich každodenním životem nebo s tím, jak funguje současná společnost, ve které oni sami žijí. Texty tedy vedou žáky k zamyšlení nad tím, jakým způsobem a k čemu oni sami používají technologie a jakým rizikům jsou při tom vystaveni oni jako jednotlivci i lidstvo jako celek.

4.6.2 Návrh výukové lekce

Obecné údaje o vyučovací jednotce

Ročník: jakýkoli ročník SŠ

Počet žáků: cca 14

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: pracovní listy s natištěnými úryvky a otázkami, připravené startéry pro reflexi (buď natištěné na lístečcích, nebo připravené k promítnutí/napsání na tabuli)

Cíle výukové lekce

1. Žák diskutuje, jak ve svém životě používá digitální technologie a jak je jimi ovlivňován.
2. Žák jmenuje výhody a rizika používání technologií pro náš svět i pro jednotlivce.
3. Žák odpoví na otázky vztahující se k textu.
4. Žák na základě úryvku předjímá další směřování děje a jednání hlavní postavy.
5. Žák na základě textu uvažuje, zda se mu někdy v jeho životě stala analogická situace.
6. Žák diskutuje o možnostech, výhodách a rizicích umělé inteligence.
7. Žák dokončí věty tak, aby vyjadřovaly jeho vlastní postoj k moderním technologiím.

Dále se lekce vztahuje k následujícím cílům z průřezového tématu *mediální výchova* (RVP G, 2017). Žák má:

1. „rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (tedy rozvíjet schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu);
2. posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti;
3. osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě;
4. podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy, zvl. rozhodování v rovině občanského rozměru života ve společnosti a jeho oddělení od rozměru spotřebitelského.“

Mimo to se lekce vztahuje k následujícím výstupům ze vzdělávací oblasti *literární komunikace* (RVP G, 2017). Žák:

1. „objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
2. při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
3. postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.“

Průběh hodiny

Evokace (cca 10 minut)

Žákům předložíme následující zadání: Napište co nejvíc věcí, při kterých ve svém každodenním životě používáte technologie (např. vaření, vstávání, cvičení apod.). Následuje společná reflexe a diskuse (formou frontálního dialogu). Při této reflexi pokládáme následující otázky:

1. Dokážete si představit život bez technologií? Co všechno byste museli ve svém životě změnit?
2. Stalo se vám někdy, že jste viděli reklamu na něco, o čem jste předtím mluvili? Jak jste se při tom cítili?
3. Jaké hrozby pro nás technologie mohou představovat?
4. Zkuste se zamyslet nad etickými otázkami spojenými s technologiemi – jaké mohou být?

Uvědomění (cca 70 minut, bližší časový odhad viz jednotlivé úryvky)

Žáci dostanou pracovní list, ve kterém budou mít nakopírované úryvky z knihy. Po každému úryvku následuje série otázek, liší se forma jejich zpracování (frontální dialog, diskuse ve dvojicích či skupinách či samostatné písemné odpovídání). Po každé sérii otázek se počítá se společným sdílením odpovědí se třídou.

Úryvek č. 1 (cca 15 minut)

Málokdo je Peterův osobní digitální asistent. To jméno mu Peter sám vybral, poněvadž se mu často zdálo, že se o něj málokdo zajímá. Málokdo mu pomůže. Málokdo mu naslouchá. Málokdo si s ním povídá. Málokdo si ho všímá. Málokdo za něj dokáže rozhodnout. Peter si dokonce namlouvá i to, že ho má málokdo rád. Málokdo je WIN-asistent. Ve své podstatě funguje jako vyhledávač. Zadávat dotazy už však není třeba. WIN ví, co chcete vědět. Peter se tak nemusí namáhat s vyhledáváním relevantních informací. Naopak relevantní informace se namáhají, aby vyhledaly Petera.

Restauraci, v níž nyní sedí s přáteli, vyhledal Málokdo na základě dobře propočítaných preferencí, jež Peter a jeho přátelé vykazují. Také pro něj okamžitě objednal vhodný burger.

Peter má své kamarády rád. Obstaral mu je Málokdo. Ale někdy se stane, že ho v jejich společnosti zničehonic přepadne špatná nálada, sám neví proč. Odstrčí talíř, na kterém zůstala dobrá polovina jeho recyklovaného burgeru, a oblékne si bundu. Málokdo objedná účet. Jak už to v restauracích bývá, číšník je člověk, a nikoli android. Stroje v dnešní době svedou leccos, ale přemístit plný šálek z bodu A do bodu B, aniž by cestou vybryndaly jeho obsah, na to pořád ještě nestačí. Kromě toho vyjde lidská pracovní síla levněji. Nejsou s ní spojeny žádné pořizovací náklady ani výdaje na údržbu. A v gastronomii zaměstnavatele nic nestojí ani mzda. Lidé přeci pracují za spropitné. To androidy by jen za tuzér neutáhli.

Před vchodem už na něj čeká samořídící vůz. Málokdo ho objednal. Vozidlo se nezeptá na cestu ani adresu a prostě vyrazí. Znají se. Nebo minimálně auto zná jeho.

Přesně v okamžiku, kdy přijde domů, dorazí také doručovací dron z TheShopu. Podobným náhodám se Peter už dávno nediví. Nejsou to náhody. Nic takového jako náhoda už neexistuje.

Peter cosi zabručí, ale balík převezme. Nic si neobjednal. Od chvíle, kdy se zrodil OneKiss, už to ani není nutné. Každému, kdo se zaregistruje do služby OneKiss, začnou okamžitě chodit produkty, po nichž vědomky či nevědomky touží, aniž by si je musel objednávat. Systém u každého zákazníka na míru vyhodnocuje, co a kdy chce obdržet. V současnosti už to ani nikdo nerozporuje (M. Kling, 2021, str. 13–18, výrazně kráceno).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, můžete pracovat ve dvojicích):

1. Kdo je Málókdo? Jaký je paradox jeho jména?
2. Jakými všemi způsoby usnadňují v úryvku technologie lidem život?
3. Co androidi jako jednu z mála věcí nedokážou? Zkuste navrhnout, proč tomu tak je.
4. Chtěli byste žít v takovém světě? Proč ano / proč ne?

Úryvky č. 2 a 3 (cca 15 minut)

Peter Nezaměstnaný míval přítelkyni. Jmenovala se Mildred Úřednice. A poznal ji v reálném životě, v analogovém světě. To bylo samozřejmě naprosto bizarní a tak trochu trapné, takže se o tom na veřejnosti raději moc nešířili. Před pěti sty dvanácti dny se oba jen tak z legrace zaregistrovali do aplikace QualityPartner a nechali si porovnat profily. Systém vyhodnotil, že se k sobě nehodí. Peterovou nynější partnerkou je tedy Sandra Adminka. Dnes je to přesně pět set dní, co si navzájem potvrdili status „ve vztahu“. Při společné procházce Zuckerbergovými sady směrem k třídě Ronalda Emmericha ukazuje Peter své přítelkyni neskutečně jasnou noční oblohu.

„Podívej se na to,“ řekne. „Už jsi někdy viděla tolik hvězd pohromadě? Jsou jich tam tisíce.“

„Když vezmeme v potaz místo, kde stojíte, úhel a ostrost vašeho zraku, je ve vašem zorném poli přesně dvě stě padesát šest hvězd,“ ozve se Málókdo.

„Tak dík, Málókdo. Tebe na romantiku fakt užije,“ usadí ho Peter popuzeně.

„Mimochodem, Sandro, ty vidíš o čtyři hvězdy víc,“ ozve se Čiči, Sandřina osobní asistentka. „To proto, že máš lepší zrak.“

„Pff,“ odfrkne si Málókdo. „Zato Peter má... lepší nos.“

„A Sandra zase lepší postavu,“ nedá se Čiči (M. Kling, 2021, str. 28–29, kráceno).

[...]

Po práci se Peter se Sandrou sejdou v restauraci, kterou pro ně vytipovala Čiči. Málókdo s výběrem nesouhlasí a zvolený podnik se mu hnusí, proto ho Peter raději ztlumil.

„Posledně jsme se bavili o tom, že bysme si pořídili dítě...“

Sandra zaúpí. „Zrovna mě povýšili, Petere! Optimalizované dítě si stejně nemůžem dovolit. A já svému potomkovi v žádném případě nehodlám zkazit život přirozeným porodem.“

„Prachy na genetické vylepšení už bysme dali nějak dohromady,“ ujistí ji Peter. Sandra chce zareagovat, ale vtom jí přijde zpráva. Zavibrují její hodinky, brýle, náramek i náušnice. Nakrčí tedy nos a zpráva se jí zobrazí na brýlích: „Nové upozornění od PartnerCare z holdingu QualityPartnera: Ahoj, Sandro. Zpřístupnili jsme ti nového, lepšího partnera na kvalitnější úrovni. Pokud se s ním chceš spojit, zvol OK.“ Sandra se podívá na Petera. Ten se na ni přátelsky usměje. Ona mu úsměv oplatí. Pak upře zornice na „OK“.

Čiči jí pošeptá: „Dobře ses rozhodla, že jsem tak smělá.“

Na brýlích se jí objeví další otázka: „Chceš, aby QualityPartner informoval tvého starého partnera o ukončení vašeho poměru?“ Sandra zaváhá, ale pak zvolí „OK“.

Peterovi v batohu zavrtní jeho QualityPad. Sandra se cítí trochu hloupě.

Sandřiny brýle se vytasí s novou otázkou: „Jestli chceš, můžeš svému starému partnerovi rozchod ulehčit a věnovat mu poukaz na nového QualityPartnera/Partnerku na jeho úrovni. Bude tě to stát pouhých 100 kvalitáku. Souhlasíš?“ Sandra zvolí „OK“. Hned se cítí líp.

Peterův QualityPad znovu zavibruje. Skloní se tedy, chvíli se přehrabuje v batohu pohozeném na podlaze a vytáhne ho. Když znovu zvedne oči, je Sandra pryč (M. Kling, str. 44–46, kráceno).

Odpovězte každý sám na otázky k úryvku (písemně):

1. K čemu v úryvku došlo?
2. Jaké jsou zde výhody a nevýhody moderních technologií? Kdo z nich má užitek, a kdo na nich naopak trátí?
3. Na základě čeho nejspíš mohla získat Sandra partnera na lepší úrovni?
4. Našli byste k jakékoli části úryvku nějakou analogickou situaci, která se vám stala ve vašem životě? Popište ji.
5. Změnil se nyní nějak váš postoj k tomu, zda byste chtěli v takovém světě žít? Jak?

Úryvky č. 4 a 5 (cca 25 minut)

„Už jsi určitě slyšel rčení: Každý žije ve svém vlastním světě. V digitálním prostoru to není jen vyprázdněná fráze. Platí doslova. Žiješ ve svém vlastním světě, který se ti neustále přizpůsobuje.“

„Pokud se systém domnívá, že seš ubožák, co se celé dny cpe fastfoodem a kouká na béčkové filmy, bude ti béčkové filmy vytrvale nabízet a taky tě zahltí reklamami na fastfood. Nabídne ti partnerku, kterou hodnotí stejně nízko jako tebe. Až budeš hledat byt, navrhne ti jen díry, které mu pro tebe připadají vhodné, a až budeš shánět práci, zatají ti pracovní nabídky, na které podle něj nemáš. Pokud se ti přesto podaří k nějaké zajímavé nabídce dostat, algoritmy tě z uchazečského procesu vyšachují mnohem dřív, než tvůj životopis přistane na stole zodpovědného personalisty. A když ti budou předkládat jen možnosti pro nýmandy, budeš mít co dělat, aby ses nýmandem opravdu nestal. Profil je sebenaplňující prorocství. A sebenaplňující identita.“

Peter se poškrábe na hlavě. „Mám nesprávné profily, a tak žiju v nesprávném světě.“

„Následující otázku by sis měl položit ty,“ podotkne starouš. „Žijeme v diktatuře, jejíž metody jsou natolik subtilní, že si doted' nikdo nevšiml, že žije v zemi s diktátorským režimem? A je to vůbec diktatura, když si ji nikdo neuvědomuje? Když nikdo nemá pocit, že mu sebrali jeho svobody?“ (M. Kling, 2021, str. 178–181, kráceno).

Otázky k textu (frontální dialog vedený učitelem/učitelkou):

1. Hovoří zde dvě postavy – jak byste je charakterizovali? Jde to nějak?¹⁹
2. Co zde znamená rčení „Každý žije ve svém vlastním světě“?
3. Jak moc ovlivňuje obsah, který je vám zobrazován (na sociálních sítích i jinde na internetu), váš život? Máte nějaký příklad, osobní zkušenost?
4. Myslíte si, že když nás ovlivňují technologie (potažmo korporace, které je zastupují), jedná se o diktaturu? Proč ano / proč ne?

¹⁹ Zde směřujeme i k typologizaci postav – moudrý stařec / učitel a jeho žák / učeň.

Následuje předjímání (frontální dialog vedený učitelem/učitelkou):

- Peter tedy nějakým způsobem prozřel, tzn. že zjistil, jak funguje svět kolem něj a jak jím technologie manipulují. Co si myslíte, že bude jeho další krok? Bude proti systému bojovat? Pokud ano, tak jaké možnosti byste mu navrhovali?

„Vaše algoritmy nám zobrazují obsah podle našich zájmů,“ opáčí Peter. „Ale co když tyhle údajné zájmy vůbec neodpovídají, tomu, co co mě zajímá ve skutečnosti?“

„Ale samozřejmě, že odpovídají skutečnosti,“ prohlásí Charles. „Zájmy vám byly vytvořeny podle dříve prohlíženého obsahu.“

„Dříve prohlíženého obsahu, který jsem prohlížel jenom proto, že mi byl zobrazen na základě mých údajných zájmů.“

„Ano, ale tyto zájmy byly vytvořeny podle obsahu, který jste si v minulosti zobrazil,“ namítne Charles.

„Obsahu, který jsem si zobrazil jen proto, že...“ Peter se odmlčí. „Připravujete mě o možnost se změnit, protože mi moje minulost předepisuje, co se mi zobrazí v budoucnosti! Vaše algoritmy vytvářejí kolem nás bublinu a pumpují do ní pořád jedno a totéž. Opravdu to podle vás není problém?“

„Ne, pokud díky tomu každý dostane, co chce.“

„Ale co když bych radši něco jiného?“

Peter vstane. A najednou ve studiu neřeční, protože to vymyslela Kiki. A nepapouškuje už ani myšlenky starouše. Je to jeho plán. A jeho myšlenky.

„Lidé se odjakživa učili jediné tak, že se setkávali s jinými myšlenkami, ideami a světonázory.“

„Jak to myslíte?“ zeptá se Julia.

„Člověk se doopravdy něco naučí, jen když narazí na něco, co ještě nezná. Ale to vám přece neříkám nic nového! A vy se najednou budete tvářit, že je úplně v pohodě, jak lidi bombardujete výhradně jejich vlastními názory.“ Peter se obrátí k publiku ve studiu. „Každý z nás slyší jen ozvěnu toho, co předtím vyslal do světa.“ (M. Kling, 2021, str. 260–263, kráceno).

Odpovězte na otázky k úryvku (každý sám):

1. Jak tedy Peter reagoval na zjištění, jakým způsobem funguje jeho svět?
2. Setkali jste se už s pojmem algoritmy? Vysvětlete, jak fungují.
3. Stalo se vám někdy, že vám internet (sociální sítě, reklamy apod.) nabízel obsah, o který jste neměli zájem? Popište.
4. Jaké riziko se Peter snaží popsat v posledním odstavci?

Úryvek č. 6 (cca 15 minut)

„Silná umělá inteligence je inteligentní stroj, který je schopen navrhnout ještě inteligentnější stroj, a ten opět dokáže navrhnout ještě mnohem inteligentnější variantu. (...)

A teď mi řekni, jak bys nazval bytost, která je všudypřítomná, vševědoucí a všemocná?“

„Bůh?“ zeptá se Peter.

Starouš se zazubí. „Jo. Teď už víš, jak chápat, když řeknu, že jsme postavili na hlavu všechno, co se nám snažila namluvit náboženství. Bůh nestvořil člověka, ale právě naopak: člověk si stvoří Boha.“

„A bude to dobrý Bůh?“

„No, to je otázka,“ opáčí starouš. „Je to dokonce otázka klíčová. V zásadě existují tři možnosti: superinteligence vůči nám buď bude do určité těžko odhadnutelné míry vstřícná, nebo vůči nám bude nepřátelská, a to opět rozmanitým způsobem, anebo jí budeme úplně jedno. Problém je v tom, že i lhostejný Bůh by pro nás mohl představovat úplnou katastrofu, asi tak jako my pro zvířata – nedá se říct, že bychom k nim chovali nepřátelské pocity, a přesto v jednom kuse ničíme jejich životní prostor.“

„Ale kdyby se nám nějak podařilo si superinteligenci naklonit, tak by to přece mělo obrovský potenciál.“

„I superinteligence, která k nám bude vstřícná...“ načne větu starouš.

„...by mohla mít katastrofální následky?“ zeptá se Peter.

„Jo. Jen si představ, kdyby nám Bůh ve své dobrotivosti nabídl, že za nás udělá veškerou práci.“

„To zní parádně.“

„Opravdu? Představ si, že jsi architekt, ale jakoukoli budovu, kterou bys chtěl postavit, by Bůh zbudoval mnohem rychleji, levněji a lépe. Představ si, že jsi básník, ale jakoukoli

báseň, kterou bys chtěl napsat, by Bůh složil mnohem rychleji, krásněji a obratněji. Představ si, že jsi doktor, ale každého člověka, kterého bys chtěl léčit, by Bůh uzdravil rychleji, bezbolestněji a trvaleji. Představ si, že jsi skvělý milenec, ale každé ženě, kterou bys chtěl uspokojit, by Bůh dokázal dopřát mnohem větší rozkoš i...“

„Tak to by byly všechny moje problémy bezvýznamné a moje existence by ztratila smysl,“ usoudí Peter.

„Představ si, že bychom superinteligenci opravdu vybavili pokynem, aby chránila všechny lidi.“

„To zní rozumně,“ přitaká Peter.

„Jo, no... Ale co když se superinteligence vzhledem k našim dějinám rozhodne, že je potřeba nás lidi především chránit před námi samotnými, a uzavře nás proto preventivně na malých šikovných samotkách? To není zas až tak nepravděpodobné a říká se tomu nezamýšlené důsledky. Hups, a je to. Takové věci se stávají v jednom kuse.“

„Ale pokud superinteligence představuje existenční hrozbu, proč se ji vůbec pokoušíme vytvořit?“ zeptá se Peter. „Proč to nikdo nezakáže?“ (M. Kling, 2021, str. 164–167).

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, ve dvojicích):

1. Jak chápete rozdíl mezi umělou inteligencí a superinteligencí?
2. Myslíte si, že někdy lidstvo dospěje k vytvoření takové umělé inteligence, která by se dala považovat za Boha? Proč ano / proč ne?
3. Pokuste se odpovědět na Peterovu poslední otázku.

Reflexe (cca 10 minut)

V závěru hodiny dostanou žáci za úkol doplnit následující věty²⁰ (tzv. startéry):

Postavu Petera bych charakterizoval/a jako...

Úryvky ve mně vyvolávají pocit, že...

Moderní technologie pro mě znamenají...

Hlavní výhodu moderních technologií vidím v...

²⁰ Tyto věty můžeme žákům pro urychlení rozdat již předtištěné na lístečcích, případně jim je promítnout či napsat na tabuli. Žáci však vždy lístečky odevzdávají jako propustky.

Hlavní nevýhodu moderních technologií vidím v...

Sám/sama moderní technologie používám k...

Dokážu/nedokážu si představit život bez technologií, protože...

Dnešní hodina mi přinesla...

4.6.3 Zhodnocení odučené hodiny a alterace

Lekci jsme pilotovali nejprve ve dvou půlených hodinách prvního ročníku (tedy konkrétně 11 a 13 žáků) a následně v maturitním ročníku s celou třídou v rámci společenskovědního semináře²¹ (konkrétně 22 žáků). Ve všech třech případech hodnotíme lekci jako zdařilou.

Ve dvou ze tří případů bylo v úvodní evokační aktivitě potřeba pečlivě hlídat čas a nepřesáhnout stanovený počet minut, který máme na aktivitu vyhrazený. Pro žáky se jednalo o velice zajímavé a aktuální téma, proto měly všechny skupiny zájem o něm živě diskutovat. To, že diskusi nenecháme plně rozvinout v úvodu hodiny, ale neznamená, že se k ní ještě nevrátíme v dalších částech hodiny. Naopak – v případě, že bychom si vyčerpali všechna témata již v evokaci, bychom se pak u některých otázek uvědomění už jen opakovali. Považujeme tedy za vhodné nechat při evokaci zaznít jen několik žakovských odpovědí a dále diskusi prozatím nerozvíjet. Dále jsme také více než písemné zpracování odpovědí na otázky k úryvkům preferovali ústní argumentaci vlastního názoru, což s ohledem na relativně nízký počet žáků ve třídě nebyl problém a ke slovu se dostali všichni.

Co se týče četby úryvků, maturitní ročník byl s textem vždy dříve hotový, a tudíž nám zbývalo více času na diskusi nad úryvky. Vzhledem k tomu, že zde však byl oproti oběma skupinám prvního ročníku vyšší počet žáků, považujeme diskuse ve všech třech skupinách za relativně vyrovnané. Zajímavé bylo, že všechny tři skupiny nejvíce zaujal poslední úryvek týkající se umělé inteligence. Dále se všechny skupiny dříve či později začaly podrobněji zaobírat fungováním algoritmů na sociálních sítích a tématem nevyžádané reklamy, která jim vnucuje produkty, které třeba ani nechtějí. Je tedy vidět, že se jedná o témata, která v žácích v současné době silně rezonují. Většina žáků se taktéž shodla na tom, že jim texty

²¹ Tuto skutečnost můžeme brát jako důkaz, že průřezovým tématům se můžeme věnovat v jakýchkoliv hodinách, a také důkaz toho, že v rámci mezipředmětových vztahů lze literární texty využít i v jiných hodinách, než je český jazyk a literatura.

již tolik nepřipomínají žánr sci-fi, ale spíše na ně působí jako vyobrazení dnešního světa. Většina z nich přicházela se situacemi, které se v životě staly buď jim samotným, nebo jejich blízkým. Tyto situace byly často velice podobné situacím z úryvků. Opět se nám tedy potvrdila hypotéza, že skrze fantastickou literaturu (a literaturu obecně) můžeme žákům předkládat různé pohledy na aktuální problémy, které řeší buď lidstvo jako celek, nebo žáci samotní. To vyplývá i z reflexí, které žáci vyplňovali v podobě propustek (viz přílohy č. 23–25).

Tuto výukovou lekci ponecháváme beze změn, avšak vřele doporučujeme realizovat ji s co nejmenším počtem žáků ve třídě (ideální jsou právě půlené hodiny, případně různé volitelné semináře).

Závěr

Záměrem této práce bylo obhájit mnohdy nepopulární názor, že ve školní výuce (a to i na střední škole) lze pracovat s díly žánru fantastické literatury a že tyto texty mohou čtenářům přinášet velice důležitá sdělení a podněty k zamýšlení se nad naším aktuálním světem a nad námi samotnými. Následně jsme také chtěli přispět ke snahám o zvýšení povědomí o kvalitních dílech z řad fantastické literatury, respektive vůbec o dokázání jejich existence. Tím bychom také rádi napomohli ke zvýšení zájmu o fantastickou literaturu ze strany literárních teoretiků či další odborné literární veřejnosti.

V teoretické části jsme se zabývali otázkou mnohosti definic fantastické literatury. Dospěli jsme k závěru, že ji lze definovat jakožto žánr a že sem můžeme zahrnout díla spadající pod žánry označované běžně jako fantasy, sci-fi i některé další (vyjma pohádky a mýtu, jež se od fantastické literatury vydělují z hlediska svého záměru). Při sestavování vlastní definice jsme vycházeli z některých již existujících definic a vůči jiným jsme se naopak vymezili. Výsledkem bylo sestavení deseti typických znaků, jimiž se dle našeho názoru vyznačuje fantastická literatura – přičemž však zároveň vycházíme z Wittgensteinovy teorie o rodové podobnosti, takže připouštíme možnost, že ne každé dílo tohoto žánru bude vykazovat úplně všechny znaky, jež jsme zde vyjmenovali.

Podrobněji jsme se věnovali také snahám o vyvrácení argumentů podceňujících fantastickou literaturu a jejímu označování za jakýsi „podřadný žánr“. Často zde pak oponujeme možnostmi, které nám nabízí právě práce s tímto žánrem v hodinách literatury. Mimo to se nám podařilo potvrdit, že literární fantastika se v současnosti těší výrazné čtenářské oblibě, a to především mezi čtenáři mladšího věku (do 24 let). Co se týče uznávání tohoto žánru literárními teoretiky a kritiky, stále však bývá mnohdy buď podceňovaný, či opomíjený. Nicméně i zde vnímáme – alespoň v českém prostředí – pozvolnou změnu k lepšímu, což dokládá např. fakt, že v nejprestižnějším českém literárním ocenění *Magnesia Litera* byla v roce 2023 vytvořena nová soutěžní kategorie „Litera za fantastiku“.

Na základě teoretické části i vlastních čtenářských zkušeností jsme následně navrhovali praktickou část práce, jejímž výstupem je návrh pěti výukových lekcí, které jsou konstruovány na základě čtyř různých děl (jednotlivých knih či celých sérií) fantastické literatury a naplňují svými cíli různé výstupy z jednotlivých průřezových témat RVP pro

gymnázia. Průřezová témata jsme zvolili právě z toho důvodu, že hrají důležitou roli v rozvíjení všeobecných kompetencí a postojů vedoucích k orientaci v aktuálním světě a jeho současných problémech. Na průřezových tématech tedy můžeme ilustrovat právě fakt, že fantastická literatura se nezabývá pouze smyšlenými, od reality odtrženými problémy svých hrdinů, ale že se naopak skrze své fikční světy vztahuje k aktuálnímu světu a k nám samotným – ať už jde o lidstvo jako celek či o jednotlivce jakožto jedinečnou osobnost.

Všechny naše návrhy výukových lekcí byly odučeny na nejmenované pražské střední škole, následně byly podrobeny reflexi a případně jsme na základě reflexe navrhli jejich alterace. Tyto výstupy by měly sloužit všem vyučujícím (nejen literární výchovy), kteří se nebojí ve svých hodinách vymezit vůči mnohdy populárnímu názoru, že fantastická literatura je podřadným žánrem, který do výuky nepatří, a přinášet svým žákům texty, jimiž mohou toto své vymezení doložit. Jak totiž podotkla jedna naše žačka, fantastické světy mohou skutečně připomínat svět, ve kterém sami žijeme. Můžeme se na něj skrze fantastické fikční světy podívat „jinou optikou“, můžeme si uvědomit skutečnosti, nad kterými by nás jinak třeba ani nenapadlo přemýšlet. Stačí být jen dostatečně pozornými čtenáři.

Nakonec tedy pouze vyjadřujeme naději, že naše práce přispěje ke kladnějšímu postoji k fantastické literatuře, a to nejen ze strany učitelů a učitelek literatury, ale i širší odborné veřejnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMOVIČ, Ivan. *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Praha: R3, 1995. ISBN 80-85364-57-3.

ATTEBERY, Brian. *Strategies of Fantasy*. Bloomington: Indiana University Press, 1992.

ATTEBERY, Brian. *The Fantasy Tradition in American Literature: from Irving to Le Guin*. Bloomington: Indiana University Press, 1980.

ČERMÁK, Martin. *Kognitivní a didaktický potenciál literatury fantasy*. Praha: 2007. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

DĚDINOVÁ, Tereza. *Po divné krajině: charakteristika a vnitřní členění fantastické literatury*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2015. ISBN 978-80-210-7871-0.

ECO, Umberto. „Malé světy“. In: *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 73–92.

FOŘT, Bohumil. *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host, 2005.

GUNN, James. „Toward a Definition of Science Fiction“. In: GUNN, J. CANDELARIA, M. (edd.): *Speculations on Speculation, Theories of Science Fiction*. INC: Scarecrow Press, 2005. Str. 5–13.

HAUSENBLAS, Ondřej. Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech. In: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC, 2012, s. 81-90. ISBN 978-80-905036-8-7.

CHROBÁK, Jakub; HORSÁKOVÁ, Monika a WOZNICOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4: učebnice literatury pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7238-904-9.

JIRANOVÁ, Lenka. *Svět fantasy – Hrdinové světa fantasy*. Praha: 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

KONČELOVÁ, Jitka. *Žánr fantasy ve čtenářství jedenáctiletých*. Praha: 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

- KUBÍN, Václav. „O typech literární fantastiky.“ *Česká literatura*, roč. 10, č. 3, 1962. Str. 341–348.
- LUKAVSKÁ, Jana Segi. *Za devatero horami. K teorii literatury pro děti a mládež*. Praha: 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta.
- MATHEWS, Richard. *Fantasy: The Liberation of Imagination*. London: Routledge, 2002.
- MENDELSON, Farah, JAMES, Edward. *A Short History of Fantasy*. London: Middlesex University Press, 2009.
- NOVÁKOVÁ, Luisa. „Fantasy jako prostor duchovního hledání a proměny“. *Bohemica litteraria*, roč. 16, č. 1, 2013. Str. 103–111.
- PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014.
- RATAJOVÁ, Lenka. *Antologie fantasy pro děti a mládež*. Praha: 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- RYANOVÁ, Marie-Laure. „Možné světy v soudobé teorii literatury“. *Česká literatura*, 45, č. 6, 1997. Str. 570–599.
- SCHOLLES, Robert. *Structural Fabulation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1975.
- SWINFENOVÁ, Ann. *In Defence of Fantasy: A Study of the Genre in English and American Literature Since 1945*. Londýn: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- ŠIDÁK, Pavel. *Úvod do studia genologie: teorie literárního žánru a žánrová krajina*. Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-040-8.
- TÁBORSKÁ, Jiřina. „Fantastická literatura“. In: Štěpán Vlašín et al. (edd.): *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- TICHÝ, Pavel. *O čem mluvíme? Vybrané stati k logice a sémantice*. Praha: Filosofia, 1996.
- TOLKIEN, J. R. R. *Netvoři a kritikové a jiné eseje*. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-788-9.

TODOROV, Tzvetan. *Úvod do fantastické literatury*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1676-6.

TRAILLOVÁ, Nancy H. *Možné světy fantastiky: vznik paranormální fikce*. Praha: Academia, 2011.

WAGGONER, Diana. *The Hills of Faraway: A Guide to Fantasy*. New York: Atheneum, 1978.

WOLFE, Gary K. *Critical Terms for Science Fiction and Fantasy: A Glossary and Guide to Scholarship*. New York: Greenwood, 1986.

ZÁPLATOVÁ, Martina. *Problematika čtenářství a čtenářské gramotnosti na středních školách*. Hradec Králové: 2016. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta.

Díla, se kterými bylo pracováno v lekcích

DEVILLEPOIXOVÁ, Eléonore. *Bezvětrné město. Kniha druhá*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1118-1.

JEMISINOVÁ, Nora K. *Páté roční období*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-560-3.

JEMISINOVÁ, Nora K. *Brána z obelisků*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-981-6.

JEMISINOVÁ, Nora K. *Kamenné nebe*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0339-1.

KLING, Marc-Uwe. *QualityLand*. Praha: XYZ, 2021. ISBN 978-80-7597-853-0.

PETTERSENOVÁ, Siri. *Ódinovo dítě*. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-556-7.

PETTERSENOVÁ, Siri. *Plíseň*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7577-035-6. (2017a)

PETTERSENOVÁ, Siri. *Síla*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7577-178-0. (2017b)

Elektronické zdroje

Edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT. [online]. MŠMT © 2022 [cit. 19.6.2023].
Dostupné z: <https://citace.zcu.cz/schema-a-priklady/elektronick-zdroje.html>

HOKR, Boris. *Dospívání politické fantasy*. [online]. iLiteratura 22. 6. 2017 [cit. 5.7.2023]
Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/38405-bennett-robot-jackson-mesto-mecu-in-ln>

LE GUIN, Ursula Kroeber. „*Are they going to say this is fantasy?*” [online].
bookviewcafe.com, 2015 [cit. 11.7.2023]. Dostupné z:
<http://bookviewcafe.com/blog/2015/03/02/are-they-going-to--say-this-is-fantasy/>

Listina základních práv a svobod [online]. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [cit. 23.11.2023]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Magnesia Litera. [online]. [cit. 13.7.2023]. Dostupné z: <https://www.magnesia-litera.cz/o-litera/>

Metodický portál RVP.cz. [online]. NPI ČR, 2011 [cit. 22.11.2023]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/E-U-R

SLADOVNÍKOVÁ, Eliška. *Fantastika se u nás dostala z ghetta. A s ní i její čeští autoři. S redaktorem Jiřím Štěpánem, který se věnuje fantasy a sci-fi literatuře v nakladatelství Host*. [online]. Respekt, 21. 7. 2023 [cit. 24.11.2023]. Dostupné z:
<https://www.respekt.cz/newsletter/fantastika-se-u-nas-dostala-z-ghetta-a-s-ni-i-jeji-cesti-autori>

VÁCLAVÍKOVÁ, Jana. *Učila v čínském táboře pro Ujgury: Žáci chodili v řetězech, dva jsem viděla zemřít*. [online]. Aktuálně.cz, 16.11.2021 [cit. 23.11.2023]. Dostupné z:
<https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/ucila-v-cinskem-tabore-pro-ujgury-zaci-chodili-v-retezech-dv/r~a3d2487e45f811eca824ac1f6b220ee8/>

VLADIMÍROVÁ, Veronika. *Siri Pettersen, rozhovor. Píšeme a čteme, abychom porozuměli* [online]. iLiteratura.cz, 18.6.2016 [cit. 12.2.2024]. Dostupné z:
<https://www.iliteratura.cz/clanek/36701-pettersen-siri>

Výsledky průzkumu „Čtenáři a čtení v České republice v roce 2023“. Infografika [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2023 [cit. 24. 11. 2023]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/TK_Ctenari_a_cteni_infografika2023.pdf

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: MŠMT, 2007. [cit. 19.6.2023] Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

WAGNER, Janek. *Čtenáři a čtení v České republice v roce 2023*. [online]. Pedagogicke.info, 25. 10. 2023 [cit. 24. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2023/10/ctenari-cteni-v-ceske-republice-v-roce.html>

Zlatá stuha. [online]. IBBY © 2014 [cit. 13. 7. 2023]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/kategorie>

Zdroje obrázků

Obrázek 1: Microsoft. Prompt: „muž stojící nad městem, skrz nějž se táhne prasklina chrlící lávu“ [digitální obrázek]. Microsoft, 2023. Získáno z Image Creator od Bing, tedy za použití umělé inteligence.

Seznam příloh

Přílohy č. 1–6 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *osobnostní výchova* (Siri Petterssonová – *Havraní kruhy*)

Přílohy č. 7–9 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (Eléonore Devillepoixová – *Bezvětrné město*)

Přílohy č. 10–14 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *multikulturní výchova* (N. K. Jemisinová – *Zlomená země*)

Přílohy č. 15–18 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *environmentální výchova* (N. K. Jemisinová – *Zlomená země*)

Přílohy č. 19–25 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *mediální výchova* (Marc-Uwe Kling – *QualityLand*)

Přílohy č. 1–6 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu osobnostní výchova (Siri Pettersonová – Havraní kruhy)

Hirka je bezocasým dítětem v Ymslandě, světě ocasatých aetlingů. Nezapadá, ostatní se jí smějí. Nyní je jí šestnáct a musí na Obřad, při kterém mají členové Rady zjistit, jak je mocná, a podle toho jí přiřadit práci. Ona však neumí přimknout jako její vrstevníci a pocítit tak Sílu. Měla plán, jak přimknouti před Radou obejít, ale ten nevyšel...

Nosička havrana položila ruku na čelo chlapce klečícího vedle Hirky, zašeptala „Ungi verja“, což ve staré midtymštině znamenalo „Ochraňuj děti“, a udělala znamení Vidoucího. Pak se zastavila před Hirkou. Ta se na ni nepodívala. Netroufala si vzhlednout k Vidoucímu. Jen zírala na roucho. Černé jako noc.

„Přimkni,“ zašeptala Nosička havrana, jako by dívka jen zapomněla. Hirka zavřela oči a ukápla jí slza. Věděla, co se po ní žádá, ale nedokázala to.

„Přimkni, dítě,“ zašeptala Eir znovu.

Hirka zatřásla hlavou. „Nemůžu.“

Slova se zdála těžká jako kámen. Když je vyřkla, pocítila ulehčení. Neumí přimknout, a tak to řekla. Jak prostě. Čas se zastavil. Někdo zakašlal, ale jinak bylo ticho.

Nakonec jí Nosička položila ruku na hlavu a Hirčiným tělem se začal šířit chlad. Ruka se odtrhla od hlavy. Nosička o dva kroky ustoupila. Hirka zaslechla přidušený vzlyk. Téměř dětský. Ostatní se nakláněli, aby zjistili, co se děje.

„Jsi dutá...“ Nosička promluvila. Neochvějná jistota z jejího hlasu zmizela. Před ní stála vyděšená stará žena. Jeden z členů Rady se vztyčil. „Dutá?“ otázal se další.

„Prázdná! Zeměslepá!“ zalapala po dechu Nosička. Jedna klečící dívka se rozplakala. Hirka otevřela oči a podívala se na Nosičku. Žena vypadala zároveň mladě i staře. Měla ploché nos a hluboko posazené oči. Byly však velké a vytřeštěné. Eir si dala ruku před ústa. Malíček se jí třásl. Zírala na Hirku, jako by patřila ke slepým. Vidoucí se na holi neklidně zavrtěl.

„Chraň nás Vidoucí! Ódinovo dítě. Emblina dcera.“ Nosička havrana se přitiskla k holi. „Plíseň! Plíseň v Ymslandě!“

„Eir!“ I lumen hlas. Ostré vyštěknutí. Příkaz, aby se Nosička vzpamatovala. Někdo uchopil hůl a Eir pomohl. Odvedli ji pryč od Hirky. Slova „Ódinovo dítě“ se řadou nadějných dětí šířilo jako oheň suchou trávou. Hoch, který klečel nejbliž, se zvedl a ustoupil. Ostatní neváhali a učinili totéž.

„Nechápete...“ začala Hirka, ale v nastalém zmatku neslyšela ani samu sebe. Všichni vstávali. Někteří spěchali ze sálu. Někdo křičel. Vnímala ozvěnu. Ozvěnu slov, která všem včetně jí zněla cizí. Emblina dcera. Zeměslepá. Menskr. Plíseň.

Narovnala se. Necítila nohy. Jako by se nad podlahou vznášela. Stála tam a pozorovala dav. Zírali na ni. Ukazovali. Pokřikovali. Tolik očí! Vysvětlit něco takovému zástupu bylo nemožné. Kdyby to tak mohla vysvětlit aspoň jednomu z nich...

(Ódinovo dítě, str. 300–302, kráceno)

Diskutujte ve dvojicích/skupinách:

1. Jak reagují ostatní, když zjistí, že je Hirka jiná než oni?
2. Jakými termíny Hirku označují? Jak vám tato označení zní? Co mohou znamenat?
3. Jak se Hirka v průběhu Obřadu cítí? Jaké emoce se v ní střídají?
4. Stalo se vám někdy, že jste nedokázali něco, co všichni ostatní dokázali? Jak jste se při tom cítili? Jak jste se zachovali?

1. Jsou šokovány a udeřené, přestávají vidět Hirku jako část společnosti a nevidí v ní člověka, kterého by měli respektovat
2. Dutá, prázdná, zeměslepá. Jsou to zlobá slova
3. Stydí se, se vyděšená, trapnost, smutek

Aetlingové se kromě Hirky bojí také havraních kruhů, které slouží jako brány mezi světy a do Ymslandy, přivádějí slepé – monstra s prázdnými očima, která jsou větší a silnější než oni a vraždí nevinné. Hirka cestuje skrze kruhy do světa lidí, jelikož ve světě aetlingů byla zas ona jen monstrem. Doufá, že tu konečně bude „mezi svými“. Sama je totiž člověkem. Cítí se tu ale stejně osamělá, jako ve světě aetlingů – nezná zdejší řeč, pravidla, technologie... Navíc se i zde setkává s jedním ze slepých...

Měl značnou sílu. Jeho ruka byla oproti té její velmibledá. A prsty... Zнала je až příliš dobře. Doufala, že ty drápy už nikdy neuvidí.

Je to slepý. Nábyrn. Mrtvorozený.

Ty prázdné oční důlky... Tohle stvoření je sama smrt. Divoké zvíře. Nebezpečné. Cizí.

Náhle si uvědomila, že tatáž slova dřív říkali o ní. Mnohokrát. Na mysl se jí draly vzpomínky, které zasunula hluboko do svého nitra. Ocelové rukavice na těle. Meč v zádech. Sama byla vydaná na milost. Vyděšená k smrti. Dokonce slepá, kvůli pásce přes oči. Klečící na tvrdé podlaze. Nestvůra. Ódinovo dítě. Plíseň.

Z toho srovnání se jí udělalo nevolno. Jako by jí vzalo sílu odejít. Zabránila jí, aby ho opustila. Zatím ti neublížil.

Snažila se na něj podívat nezaujatě. Kdyby byl... trochu míň mužný. Jenže on byl tak zjevně silný. Dřímala v něm nebezpečná surová síla. Táta by jí řekl, aby odtamtud vypadla. Ríme by ho už dávno zabil. Věděla to. Ale u nich to bylo jiné. Oni měli vždycky na výběr. Pro ni to neplatilo. Život je život. Nechat ho umřít by bylo stejně sebezničující jako ho zachránit. Musí uplatnit svoje schopnosti. Rozhodovat, kdo přežije a kdo ne, není její starost. A ani nikdy nebyla.

Je léčitelka. O třídění ať se postarají ve Slokně.

(Plíseň, str. 55–56, kráceno)

1. Jak je zde slepý popisován?

Slepý, slepý, tvor, který, možd' nevinné'. Dvoje 'světů, nebezpečné' zni, je ve světě lidí

2. Proč se Hirka slepého bojí? Na čem je založený její strach? Je to strach oprávněný?

Je založený na tom, co říkali ve světě aetlingů. A že ráb' je nevinné

3. Z jakého důvodu se nakonec rozhodne mu pomoci?

Botrá, je léčitelka a má se nichol léčit. Takže protože úplně slepí ji odsoudili na Ymslandě

4. Co tato zkušenost může znamenat pro její další vývoj? Odůvodněte.

Musí zjistit jac' vlastně jsou ten svět

Aetlingové se kromě Hirky bojí také havraních kruhů, které slouží jako brány mezi světy a do Ymslandy, přivádějí slepé – monstra s prázdnými očima, která jsou větší a silnější než oni a vraždí nevinné. Hirka cestuje skrze kruhy do světa lidí, jelikož ve světě aetlingů byla zas ona jen monstrem. Doufá, že tu konečně bude „mezi svými“. Sama je totiž člověkem. Cítí se tu ale stejně osamělá, jako ve světě aetlingů – nezná zdejší řeč, pravidla, technologie... Navíc se i zde setkává s jedním ze slepých...

Měl značnou sílu. Jeho ruka byla oproti té její velmibledá. A prsty... Zнала je až příliš dobře. Doufala, že ty drápy už nikdy neuvidí.
Je to slepý. Nábym. Mrtvorozený.
Ty prázdné oční důlky... Tohle stvoření je sama smrt. Divoké zvíře. Nebezpečné. Cizí.
Náhle si uvědomila, že tatáž slova dřív říkali o ní. Mnohokrát. Na mysl se jí draly vzpomínky, které zasunula hluboko do svého nitra. Ocelové rukavice na těle. Meč v zádech. Sama byla vydaná na milost. Vyděšená k smrti. Dokonce slepá, kvůli pásce přes oči. Klečící na tvrdé podlaze. Nestvůra. Ódinovo dítě. Plíseň.

Z toho srovnání se jí udělalo nevolno. Jako by jí vzalo sílu odejít. Zabránila jí, aby ho opustila. Zatím ti neublížil.
Snažila se na něj podívat nezaujatě. Kdyby byl... trochu míň mužný. Jenže on byl tak zjevně silný. Dřímala v něm nebezpečná surová síla. Táta by jí řekl, aby odtamtud vypadla. Ríme by ho už dávno zabil. Věděla to. Ale u nich to bylo jiné. Oni měli vždycky na výběr. Pro ni to neplatilo. Život je život. Nechat ho umřít by bylo stejně sebezničující jako ho zachránit. Musí uplatnit svoje schopnosti. Rozhodovat, kdo přežije a kdo ne, není její starost. A ani nikdy nebyla.
Je léčitelka. O třídění at' se postarají ve Slokně.

(Plíseň, str. 55–56, kráceno)

1. Jak je zde slepý popisován?
vzhled - prázdné oční důlky (bez očí), silnější než Aetlingové, hrubý povaha - surový, divoké zvíře, nebezpečný, cizí, ztělesnění smrt
2. Proč se Hirka slepého bojí? Na čem je založený její strach? Je to strach oprávněný?
kvůli jeho vzhledu a surovosti
3. Z jakého důvodu se nakonec rozhodne mu pomoci?
Byla také okenáková na předstívkami a nadávkami; soaeiti s jejím varováním; ještě jí vdu čiviti; nic nemohla
4. Co tato zkušenost může znamenat pro její další vývoj? Odůvodněte.
větší empatie a pochopení života

V posledním díle se Hirka vydává do světa slepých (či Umpiri nebo Dreyri, jak si sami říkají) za svou rodinou. Jako dcera Graala se sem vrací, aby pomohla rase Umpiri navrátit do jejich světa Sílu tak, aby nemusela prolévat krev aetlingů. Ani mezi vlastní rodinou se však necítí být doma...

Vydala se tam, odkud slyšela hlasy. Na jedné straně se tu ve stropě otevíral pohled na ledovec a otvor zároveň propouštěl modrozelené světlo, které dopadalo na skupinku slepých. Příliš mnoha slepých. Rodina. Její rodina. S níž jí pojí pokrevní pouto.

Zpozorovali ji. Hovor utichl. Nastalo takové ticho, že dívka slyšela své vlastní kroky na kamenné podlaze. *Bud' pyšná. Nebojácná. Chovej se jako Dreyri.* Napřímila se a zvedla bradu.

Všichni byli tak cizí. Uvědomila si, že se ocitla sama v místnosti plné mrtvorozených. Svalnatých a zvířecích, s drápy a mléčnými pohledy. Nadechla se. Rozechvěle. (...)

Dívka se snažila sledovat hovor, ale rozuměla jen tomu, že otevřeně probírají její nedostatky. Nedostatečnou znalost řeči. Ruce jako párátka. Drápy, za jejichž absenci už se sama nenáviděla. Mluvili o ní a nebrali si žádné servítky.

Oni jí tlumočila. Šeptala Hirce do ucha a zjevně si neuvědomovala, jak ta slova dívku zraňují.

Jak se tohle stalo? Jak se ocitla v situaci, kdy představuje záchranu rodu slepých? Jsou to cizinci! Cizinci, kteří vedou cizí způsob života a mají cizí zvyky. To, co je zajímavá, se jí netýká. Ani rody, ani čest. Jí se týká jen jedno, a to je Síla.

(Síla, str. 83–84, kráceno)

1. Jaký je tu kontrast mezi vztahem pokrevním a emocionálním?

Z pokrevní změny jsou to její členové rodu, ale i přes to hlavní vztah nemá s nimi blízké vztahy.

2. Jaké cítí Hirka emoce, když se poprvé setkává se svou rodinou? Proč?

Stresuje se cítí se zraněná, protože ona nemá nikoho ze členů své rodiny, které navíc ponižují ji na publice.

3. Myslíte si, že po takovém uvitání se ještě může s rodinou sblížit? Proč ano/ne?

Spíše ne. Takové chování spíše vzděsí člověka.

4. Nyní víte, jaký je Hirčin vztah k aetlingům, lidem i slepým (a jaký je jejich vztah k ní). Víte, že všechny rasy chtějí ovládnout magickou Sílu, ale Hirka se domnívá, že ji může mít vždy jen jeden ze světů. Co byste na místě Hirky podnikli jako další krok? Odůvodněte.

Nikomu by nedala tu sílu. Protože síla Hirky je velice silným instrumentem pro manipulaci nad všemi klanmi národy.

Navíc by dobrovolně nebrala darat sílu těm, kteří má ponižovali a nepřímali.

V samotném závěru trilogie se pak Hirka vrací do Ymslandy a stává se Vidoucím, všemocným havranem, aby mohla sama ovládnout Sílu a ukončit tak spory mezi jednotlivými rody a světy.

Kdo jsi?

Jsem Hirka!

Tělem se jí šířila panika. Až po ocas. Do křídel. Srdce jí připadalo malé. Tělo těsné. Řítila se k zemi. Je havranem. Nechala havrana, aby ji ovládl. Havran musí letět. To ona nedokáže. Havran převzal kontrolu. Poradil si s poryvy větru.

Havran také rozuměl. Havran mluvil všemi jazyky. Všechno. Protože všechno pocházelo ze stejného místa. Všechno bylo totéž.

Síla.

Cítila ji. Věděla, že by neměla. Zaslouží si ji? Hlodal v ní pocit, že se dopustila příliš mnoha bezpráví.

To my všichni.

Ona by tu ale neměla být. Je Ódinovým dítětem. Plisní. Mrtvorozenou. Zeměslepou. Nebyla vítána nikde. V žádném světě.

Tady vítána jsi.

Osvobodila se od cizího těla v explozi krve a kostí. Pak ucítila náraz na dlažbu. Pokusila se pohnout rukama. Poslechly ji. Plazila se vpřed. Do těla jí v nárazech vnikala Síla. Byla tam, propletená s Hirkou v neoddělitelné jednotě. Splynuly v jedno. Chytila se za zlomenou paži. Přiměla kost, aby změnila místo. Věděla, kde má být, aniž dokázala vysvětlit jak. Kostí srostly. Síla to věděla.

Spletli se. Všichni se spletli. Tvrdili, že nikdy nemůže splynout se Sílou. To prý můžou jen Umpiri. Ti, kteří mají čistou krev, krev prvních. Ona však ve třech světech viděla stejné spirálovité kameny. V odlišných světech. Prazáčátek tedy měli společný.

Čistá krev neexistuje. Existuje jen začátek, v němž panuje jednota. Jenž obsahuje všechno zároveň.

Jako ona. Začátek byl stejně smíšený jako ona.

(Síla, str. 349–352)

1. Hirka dokázala létat až ve chvíli, kdy přijala, že havran tuto dovednost ovládá lépe než ona a „předala“ mu velení. Co se tím naučila?

Měla se přizpůsobit sama sama.

2. Proč si Hirka myslí, že si Sílu nezaslouží? Odpověď hledejte nejen v posledním úryvku, ale promyšlete ji i v kontextu toho, co jste se o Hirce již dříve dozvěděli.

Protože ona byla smíšené rasy a je odlišná od ostatní většiny.

3. Co nakonec Hirka zjistila o jednotlivých rasách i o sobě?

*(zástupu všech ras se učila)
Žádná ze dříve zmíněných ras nemá „čistou krev“
a sama Hirka je začátkem něčeho jiného*

4. Kým se Hirka v závěru knihy stala? (můžete odpovědět názvem určité vlastnosti, nebo ji popsat komplexněji, zde je prostor pro váš názor na to, jak byste Hirku popsali)

*Hirka se stala havranem, roven s nejvyšším sociálním
postavením.*

1. Jak Hirku v jejím životě ovlivnil „strach z neznámého“?

ovlivnil ji pozitivně měla strach a naučila se jít s věcmi vzhledem
k tomu přidáním cvičení s míči se jím naučila a měla
na to

2. Je něco, co jste se od Hirky naučili a víte, že to můžete využít i ve svém životě?

učila se na předložky, to se nikdy naučit, má jít
naučila se jít se s tím naučit se i když by bylo
nějak jako oni

3. Je něco, co se vám v Hirčině chování nelíbilo a nesouhlasili jste s tím? Pokud ano, tak co to bylo a proč s tím nesouhlasíte?

se nakonec dala jít všem radám (málo se jí
našel)

4. Co nejdůležitějšího si z dnešní hodiny odnášíte?

musím přijmout to kdo jsem
na předložky nikdy je vždy CHAOS

Přílohy č. 7–9 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu tématu *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (Eléonore Devillepoixová – *Bezvětrné město*)

V tomto fikčním světě existují tři, potažmo čtyři velmoci. Nejprve **Hyperborea**, město pod ochranou kouzelníků stojící uprostřed ledových plání, které je však proti nepříznivému podnebí chráněno skleněnou kupolí. Dále tu máme **Themiscyru**, což je velmoc vytvořená z nájemných žoldáků, které sjednotil velký Lykurgos a který také dobyl **Napoku** (proto ji už nepovažujeme za velmoc, její obyvatelé žijí rozptýlení po okolních velmocích). A nakonec tu existuje ještě **Arkádie**, území Amazonek, které moc nevychází s žádnými jinými národy a raději žijí stranou od ostatních. V současné době podnikli Themiscyřané útok na Hyperboreu, rozbili kupolí a zmasakrovali nebo uvěznilí většinu kouzelníků, kteří Hyperboreu chránili. Útok plánují svést na Amazonky.

Themiscyřané potřebovali sotva tři dny, než v zárodku potlačili rodící se povstání, vyvolané masakrem na kanále u věznice. Ačkoliv plebejci aristokracii nesnášeli, zpráva o vraždění spáchaném na bezbranných ženách a dětech obyčejný lid pobouřila. S kouzelníky a jejich rodinami najednou všichni projevíli solidaritu. Člověk byl buď Hyperborejec, nebo jím nebyl.

Lastyanax doufal, že dramatická událost bude mít alespoň ten pozitivní účinek, že vyvolá mezi jeho spoluobčany vlnu odporu. Naneštěstí Themiscyřané rychle našli ideální politickou klíčku, kterou jim dali na jejich rozhořčení zapomenout. Silenius rozechvělým hlasem obyvatele ujistil, že vojáci odpovědní za zabíjení budou popraveni, a ohlásil pořádání voleb.

„Co se bude volit?“ zeptal se Lastyanax Pyrrhy, která se opět zúčastnila lemurova proslovu u hradeb.

„Nový basileus.“

„Kdo u těch voleb bude moct kandidovat?“ zeptal se Lastyanax.

„Každá osoba schopná přispět částkou ve výši patnácti tisíc hyperů k uspořádání všeobecného hlasování,“ odrecitovala Pyrrha.

„Jinak řečeno, málokdo,“ přeložil Lastyanax.

Generál Filon samozřejmě kandiduje,“ upřesnila Pyrrha.

„Themiscyřané chtějí lidové hlasování, které by upevnilo legitimitu jejich zvoleného vůdce,“ řekl Lastyanax. „Je to od nich velice chytré. Kdo bude moct pro nového basilea hlasovat?“

„Silenius právě upřesnil, že k účasti musíš v Hyperboreji žít a být dospělý. Nechápu, jak můžou doufat, že jejich kandidát ve volbách zvítězí,“ dodala. „Na to, co se stalo na kanálu u věznice, se hned tak nezapomene...“

„Ty a všechna hyperborejská aristokracie nezapomenete,“ odpověděl Lastyanax. „Ale obyčejní lidi ano. Kouzelníci příliš často přehlíželi jejich požadavky, než aby si teď nechali ujít příležitost se vyjádřit, i kdyby měli podpořit kandidáta Themiscyřanů.“ (*Bezvětrné město. Kniha II. Str. 131–133, kráceno*)

1. Odpovězte na otázky k úryvku:

Co spojilo aristokracii a plebejce z řad Hyperborejců?

masakr na kanále u věznice
solidarita
společný nepřítel

Jakým způsobem si Themiscyřané chtějí zajistit důvěru a přízeň Hyperborejců?

slibili jim, že vojáci odpovědní za zabíjení budou popraveni
! volby!

Kdo může ve volbách kandidovat a kdo volit? Co to má asi pro Themiscyřany za výhodu?

• každý, kdo zaplatí 15 000 hyperů
• člověk s dobrou finanční situací
musejí žít v Hyperboreji a být dospělí

Touhle debatou si už prošel stokrát a věděl, kam vede: nikam. Hyperborejci měli Napočanům vždy co vytknout, ať už právem, či neprávem. Když se šířila nějaká nemoc, říkalo se, že přichází z Malé Napoky. Obyvatelé první úrovně obviňovali Napočany, že jim špiní vodu, ti z vyšších úrovní si stěžovali na kouř, který se valil z jejich pecí. Politici přilévají olej do ohně, aby odvrátili pozornost obyčejného lidu od svých vlastních neřestí. Napočané byli vhodnými obětními beránky: do města se přihnuli v davech, do zbytku populace se téměř nezačlenili, velice lpěli na své kultuře a byli vyhlášení svou prohnalostí, a tak ve městě nepočítali s žádnou oporou. Byli nicméně jedinými spojenci, ve které mohla Pyrrha s Lastyanaxem v boji proti themiscyrskému převzetí moci doufat.

„Někdy si říkám, že by mezi městy mělo vzniknout nějaké spojení,” řekl najednou Lastyanax.

„Pakt o neútočení?” zeptala se Pyrrha skepticky.

„Ne, něco pokrokovějšího. Někjaký princip solidarity.”

Pyrrha se posměšně zasmála.

„To se nikdy nestane. Budeme rádi, když se nám podaří získat zpátky kontrolu nad naším městem a opravit kupoli.”

„Naopak, právě v krizových dobách je potřeba politiku přehodnotit,” zabručel Lastyanax. „Jsme tady,” dodal a zastavil se pod věží.

Citát, konkrétní pasáž z textu	Moje poznámka, komentář
... Oni se navzájemně mění a mění je jejich...	→ jako poznámka do textu, protože je složitě → mění se na něco, ale jaký je i normální (o vztazích)
... ale když se napočané mění, mění se i ostatní...	→ tohle je jako si myslí i jako každý o vztazích, a → jako doba, která mění podle vztahů.
... stejné město jsem opouštěl.	→ tohle mi říká jako doba, která mění město.

3. Ve dvojici diskutujte následující otázky:

- I. Jaký je postoj většiny Hyperborejců k Napočanům? Proč? *↓ obviňují, migranti*
- II. Jak se liší názor Lastyanaxe a Pyrrhy vůči obyvatelům Malé Napoky? *↓ dobří, přátelští, většina*
- III. Čím mohou být obyvatelé Napoky Hyperboreji přínosní? *↓ kulturní, práci*
- IV. Kde pramení vzájemná nesnášenlivost mezi obyvateli Hyperboreje a Napoky? *↓ odsuzování, předsudky*
- V. Vnímáte v textu určitou podobnost s nějakou situací z vašeho života / s problémy, které jsou aktuálně řešené v médiích? Popište. *↓ SIMON*
- VI. Zamyslete se nad výrokem: „Neexistuje společnost bez újmy.“ Co tím Lastyanax myslí? *↓ každý má své pro a proti*

4. V závěru úryvku Lastyanax mluví o společenství založeném na principu solidarity. Zkuste ve skupinách navrhnout, jak by takové společenství mohlo vypadat.

Jak by se společenství jmenovalo, jaký by byl vztah mezi jeho členy, jaké by mělo řídicí orgány a jak často by se scházely, jaké by byly jeho cíle, na jakých dalších principech (hodnotách) by stálo, jaké by byly hlavní činnosti a pravomoci společenství apod. Bylo by možné a přínosné sem začlenit i Themiscyřany? Proč ano/ne? Za jakých podmínek?

5. Reflexe – v samotném závěru hodiny odpovězte na následující otázky:

A. Jak by obyvatelům Hyperboreje, Themiscyry, Napoky a případně Amazonkám pomohlo spojení? Co by jim přineslo?

↑ produkt, vzdělání a průmyslový rozvoj

B. Kde všude se vy ve svém životě setkáváte se spoluprací? Jak ní můžete sami přispět?

škola, neziskovky

C. Znáte z reálného světa nějaké formy mezinárodní spolupráce? Uveďte.

OSN, EU, NATO

D. Může mít spolupráce/spojenectví nějaká rizika? Uveďte.

Nerespektování pravidel zemí

E. Doplňte větu: Spojenectví pro mě znamená... důvěra a spolehlivost

Spolupráce pro lepší svět

vztah
- vzájemná empatie

v. orgán
z každé úrovně
organizace člen

scházení
každý den

cíle

hodnoty

- vz. pochopení

- pochopení

- Zbavení předsudků

- vzdelanost

- respekt + pomoc

Přílohy č. 10–14 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *multikulturní výchova* (N. K. Jemisinová – *Zlomená země*)

Život v Opoře se řídí jistým řádem.
Vstává se s úsvitem. Damaja takhle na statku vstávala pořád, takže to zvládá hravě. Co se týče ostatních štěrků – právě tím teď totiž je, nedůležitým kamínkem, který se má nechat vyleštit k užitečnosti nebo aspoň pomoci s broušením jiných, lepších kamenů – ti se budí, když do ubikací vejde jeden z cvičitelů a rozezní bolestně hlasitý zvon, při jehož zvuku sebou škubnou i ti, co už jsou vzhůru. Všichni zaskučí, včetně Damaje. Baví ji to. Dává jí to pocit, že někam patří.

Vstanou a ustelou si, po vojensku poskládají přikrývku. Pak se odšourají do sprch a tam je vítá bílé elektrické světlo, lesk kachliček a vůně bylinných čisticích prostředků. Potom si štěrci vyčistí zuby, vrátí se do ubikací a převléknou a upraví se. Jejich uniformy tvoří kalhoty a halenky z tuhé šedé látky s černým lemováním a nosí je dívky i chlapci. Následně nastoupí před lůžka a čekají, až přijdou cvičitelé a zahájí inspekci. Štěrcy, co se nepřevléknou, neupraví nebo si pořádně neustelou, posílají do káznice, kde je čeká trest odpovídající přestupku.

„Zastupujete nás všechny,“ říkají cvičitelé, když se nějaký štěrk odváží proti takovému zacházení něco namítnout. „Když jste špinaví, jsou špinaví všichni orogénové. Když jste líní, jsme líní my všichni. Ublížíme vám proto, abyste vy neublížili nám ostatním.“

Každé dítě v Opoře je jiné: liší se věkem, barvou, tvarem. Od tak různorodé směsice přece nejde očekávat stejnost a Damaje nedává smysl, že ji posuzují podle chování dětí, co s ní nemají společného nic kromě prokletí orogenie.

Už ale chápe, že svět není spravedlivý. Jsou orogénové. Misalemové světa, od narození prokletí a strašliví. Tohle je nutné pro jejich bezpečí. A nehrozí jí nic nečekaného, když dělá, co se po ní chce. (Páté roční období, str. 181–183)

Odpovězte na následující otázky (každý sám):

- Jaké podmínky panují v Opoře?
- Šterci musí poslouchat cvičitele ~~než se vrátí do sprch~~
- brzké vstávání, hygiena, převléknutí
- když šterci neposledníku dostají trest
- Co se vám vybaví, když se řekne „opora“? Jak zde název vyznívá vzhledem k tomu, jak to v Opoře (škole pro orogény) funguje?
- Opora znamená že se někdo na někoho může spolehnout a právě ve škole pro orogény se orogénové spolehnají na šterky
- Připomíná vám popisovaná situace nějakou obdobnou událost z vašeho života nebo z vyprávění či historie? Jakou?
- připomíná mi to otrockou
- Co spojuje všechny děti v Opoře? Jak si tento termín vysvětlujete, co by mohl znamenat?
- prokletí orogenie - orogénové jsou takoví, jací jsou šterci, chovají se podle nich.

Život v Opoře se řídí jistým řádem.

Vstává se s úsvitem. Damaja takhle na statku vstávala pořád, takže to zvládá hravě. Co se týče ostatních štěrků – právě tím teď totiž je, nedůležitým kamínkem, který se má nechat vyleštit k užitečnosti nebo aspoň pomoci s broušením jiných, lepších kamenů – ti se budí, když do ubikací vejde jeden z cvičitelů a rozezní bolestně hlasitý zvon, při jehož zvuku sebou šuknou i ti, co už jsou vzhůru. Všichni zaskučí, včetně Damaje. Baví ji to. Dává jí to pocit, že někam patří.

Vstanou a ustelou si, po vojensku poskládají příkrývku. Pak se odšourají do sprch a tam je vítá bílé elektrické světlo, lesk kachliček a vůně bylinných čistících prostředků. Potom si šterci vyčistí zuby, vrátí se do ubikací a převléknou a upraví se. Jejich uniformy tvoří kalhoty a halenky z tuhé šedé látky s černým lemováním a nosí je dívky i chlapci. Následně nastoupí před lůžka a čekají, až přijdou cvičitelé a zahájí inspekci. Šterky, co se nepřevléknou, neupraví nebo si pořádně neustelou, posílají do káznice, kde je čeká trest odpovídající přestupku.

„Zastupujete nás všechny,“ říkají cvičitelé, když se nějaký šterk odváží proti takovému zacházení něco namítnout. „Když jste špinaví, jsou špinaví všichni orogénové. Když jste líni, jsme líni my všichni. Ublížujeme vám proto, abyste vy neublížili nám ostatním.“

Každé dítě v Opoře je jiné: liší se věkem, barvou, tvarem. Od tak různorodé směsice přece nejde očekávat stejnost a Damaje nedává smysl, že ji posuzují podle chování dětí, co s ní nemají společného nic kromě prokletí orogenie.

Už ale chápe, že svět není spravedlivý. Jsou orogénové. Misalemové světa, od narození prokletí a strašliví. Tohle je nutné pro jejich bezpečí. A nehrozí jí nic nečekaného, když dělá, co se po ní chce. (Páté roční období, str. 181–183)

Odpovězte na následující otázky (každý sám):

- Jaké podmínky panují v Opoře?
všichni musí být čistí, upravení i uklizeni na svém místě
něsmej, být líni, zkrátka musí poslouchat a být
stejní, protože pak se to odehrává na ostatní.
- Co se vám vybaví, když se řekne „opora“? Jak zde název vyznívá vzhledem k tomu, jak to v Opoře (škole pro orogény) funguje?
maska, ze které schováva nečistou pravdu nebo má
být opora pomoc ujištění, ale to není případ pro školu
orogény, funguje to tam na systému daných pravidel, leters
se musí plnit jinak nastane trest
- Připomíná vám popisovaná situace nějakou obdobnou událost z vašeho života nebo z vyprávění či historie? Jakou?
ano připomíná, že stol. když
- Co spojuje všechny děti v Opoře? Jak si tento termín vysvětlujete, co by mohl znamenat?
spojuje je prokletí orogenie, jsou to orogéne děti
v opoře, kteří musí poslouchat

„Co je genocida?“
 Skaffa se opět pousměje, tentokrát ovšem smutně. „Kdybychom ulovili a povraždili všechny orogény, zakroutili krky všem orogenním dětem, co se ještě narodí, zabili nebo sterilizovali všechny, kteří stejně jako já nesou orogenii v sobě, a k tomu ještě zcela ještě popřeli, že jsou orogéni lidé... to by byla genocida. Vyhlazení orogénů, vymýcení samotné myšlenky, že jsou to lidé.“

„Aha.“ Nassun se z nějakého nevysvětlitelného důvodu opět udělá nevolno. „Ale vždyť...“
 Skaffa dá nakloněním hlavy najevo, že si domyslel i nevyslovené: Ale vždyť právě to se děje. „To je úkolem strážců, maličká. Bráníme vymizení orogenie – protože, popravdě, bez ní by lidstvo nepřežilo. Orogéni jsou životně důležití. Přestože ale hrajete klíčovou roli, nesmíte mít v této věci na vybranou. Musíte být nástroji – a nástroje nemohou být lidmi.“

Všichni si myslí, že orogéni jsou děsiví a mocní, a je to pravda. Nassun celkem s jistotou cítí, že kdyby opravdu chtěla, dokázala by vyhladit celou Antarktidu, i když by nejspíš potřebovala safrí, aby u toho neumřela. Ale přes veškerou svou sílu je pořád jen malá holka. Musí jíst a spát jako všechny ostatní malé holky, a to mezi lidmi, jestli chce jíst a spát v budoucnu. Lidé potřebují k přežití jiné lidi. Ale co když Nassun musí o přežití bojovat se všemi obyvateli všech spólů? Se všemi písněmi a všemi příběhy, s dějinami, strážci, domobranou, císařským zákonem i samotným kamenným učením? S otcem, který se nesmiřil s tím, že jeho dcera je rognyně? S vlastním zoufalstvím, když dumá nad tím, jak neskutečně náročné je snažit se být prostě šťastná?

Co proti něčemu takovému zmůže orogenie? Možná, že díky ní pořád dýchá. Jenže dýchat není totéž co žít a možná... možná po genocidě nezůstávají vždycky mrtvolky.

Odpovězte na následující otázky (každý sám):

1. Jak si Skaffa ospravedlňuje, že je s orogény zacházeno právě tímto způsobem?

protože by bez orogénů nebyl život a tím jak jsou mocní a lidé se bojí, tak s nimi zacházejí nelidsky.

2. Čím jsou orogéni jiní?

jsou životně důležití, jsou mocní, mají sílu, jako nikdo jiný nemá a lidé se jich bojí.

3. Co je to genocida...

- a. Jak chápete pojem genocida vy?

nelidskost, násilné vyhubení lidí, které se nechtějí lišit.

- b. Vyhledejte si definici genocidy a napište ji sem.

je zločin proti lidskosti definovaný mezinárodním trestním právem jako "úmyslné a systematické zničení, celé nebo části skupiny"

- c. Porovnejte definici s tím, jak chápete tento pojem vy a s tím, jak jej chápe Skaffa. naše definice se docela shodují.

4. Jak chápete větu „možná po genocidě nezůstávají vždycky mrtvolky“? Zkuste vysvětlit.

že je vlastně vyhubení, jen někdy zároveň na jedno místo bez utrpení, nebo je vyhubení s mrtvolama rovnou zhabování lidskosti.

Článek 1

Lidé jsou svobodní a rovni v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné.

Článek 3

(1) Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Článek 5

Každý je způsobilý mít práva.

Článek 6

- (1) Každý má právo na život. Lidský život je hoděn ochrany již před narozením.
- (2) Nikdo nesmí být zbaven života.
- (3) Trest smrti se nepřipouští.

Článek 7

- (1) Nedotknutelnost osoby a jejího soukromí je zaručena. Omezena může být jen v případech stanovených zákonem.
- (2) Nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.

Článek 8

(1) Osobní svoboda je zaručena.

Článek 9

(1) Nikdo nesmí být podroben nuceným pracím nebo službám.

Článek 10

- (1) Každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno.
- (2) Každý má právo na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromého a rodinného života.

Článek 11

(1) Každý má právo vlastnit majetek. Vlastnické právo všech vlastníků má stejný zákonný obsah a ochranu. Dědění se zaručuje.

Článek 12

(1) Obydlí je nedotknutelné. Není dovoleno do něj vstoupit bez souhlasu toho, kdo v něm bydlí.

Článek 14

(1) Svoboda pohybu a pobytu je zaručena.

Článek 24

Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.

1. Jaká práva a svobody orogénové nemají? Můžete se inspirovat výše zmíněným dokumentem.
.....
.....
.....
.....
.....
2. Co všechno by se podle vás muselo změnit, aby měli orogénové ve společnosti stejné postavení, jako (ostatní) lidé?
.....
.....
.....
.....
3. Víte, jak se nazývá výše zmíněný dokument a kde ho najdete?
.....
.....
4. Myslíte si, že v dnešním světě stále existují menšiny, kterým jsou upírána práva na základě jejich odlišnosti? Pokud ano, uveďte příklad.
.....
.....
.....
.....
.....

Článek 1
Lidé jsou svobodní a rovni v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné.

Článek 3
(1) Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Článek 5
Každý je způsobilý mít práva.

Článek 6
(1) Každý má právo na život. Lidský život je hoděn ochrany již před narozením.
(2) Nikdo nesmí být zbaven života.
(3) Trest smrti se nepřipouští.

Článek 7
(1) Nedotknutelnost osoby a jejího soukromí je zaručena. Omezena může být jen v případech stanovených zákonem.
(2) Nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.

Článek 8
(1) Osobní svoboda je zaručena.

Článek 9
(1) Nikdo nesmí být podroben nuceným pracím nebo službám.

Článek 10
(1) Každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno.
(2) Každý má právo na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromého a rodinného života.

Článek 11
(1) Každý má právo vlastnit majetek. Vlastnické právo všech vlastníků má stejný zákonný obsah a ochranu. Dědění se zaručuje.

Článek 12
(1) Obydlí je nedotknutelné. Není dovoleno do něj vstoupit bez souhlasu toho, kdo v něm bydlí.

Článek 14
(1) Svoboda pohybu a pobytu je zaručena.

Článek 24
Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.

1. ~~Jaké práva a svobody orogénové nemají?~~ Můžete se inspirovat výše zmíněným dokumentem.
~~lídy se nemají slovo žádné, musí se podrobit lidem.~~
jsou obrovská pro lidi

2. Co všechno by se podle vás muselo změnit, aby měli orogénové ve společnosti stejné postavení, jako (ostatní) lidé?
Museli by se lidi přestat bát toho, že je někdo lepší, a mohli si říci, než oni.

3. Víte, jak se nazývá výše zmíněný dokument a kde ho najdete?
listina základních práv a svobod

4. Myslíte si, že v dnešním světě stále existují menšiny, kterým jsou upírána práva na základě jejich odlišnosti? Pokud ano, uveďte příklad.
ano např. severní Korea, Kuban, Bahruko

Přílohy č. 15–18 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu *environmentální výchova* (N. K. Jemisinová – *Zlomená země*)

Odpovězte na otázky k úryvku č. 1:

- Jaký je paradox názvu pevniny? Proč se tak asi jmenuje?
- Tisina → je to úplně opak, dělá furt negativní zvuky protiklad
- Na jaké podmínky jsou obyvatelé této pevniny neustále připraveni? Jak se to projevuje na způsobu jejich života?
- že se jsou v nebezpečí, - dělá si zásady, má osady ...
- Co mohlo být příčinou toho, že se jeden člověk rozhodl zemi takto definitivně zničit?
- svět se mu nelíbilo, chtěl ho zničit, něco ho na něm švalo,

Úryvek č. 2 *nelíbilo se mu chování lidí k něm*

Podle báji prý Otec Země původně proti životu nic neměl. Učenci tvrdí, že ve skutečnosti kdysi dávno dělal, co mohl, aby podivnému příchodu života na svůj povrch napomohl. Dokonce i zavedl předvídatelná období; prováděl změny větru, vln a teploty tak pomalu, aby se všechno živé dokázalo přizpůsobit, vyvinout; přivolal vody, které se samy čistily, nebesa, která se po bouři vždy projasnila. Sice život nestvořil – to byla shoda okolností –, ale život ho potěšil a okouzil a on byl pyšný, že může na svém povrchu chovat tak zvláštní, divokou krásu.

Potom mu lidé začali provádět strašné věci. Otrávil vodu tak, že ji ani on nedokázal vyčistit, a vyvraždili velkou část ostatního života na povrchu. Provrtali se kůrou otcovy kůže, skrze krev jeho pláště, až ke sladkému morku kostí. A když dosáhli vrcholu domýšlivosti a moci, orogénové udělali něco, co jim ani Země nedokázala odpustit: zničili jeho jediné dítě.

Pamatujte, radím znovu.

Diskutujte ve dvojicích následující otázky k úryvku č. 2:

- Kdo může být matkou života, když je za otce života považován Země? *Slunce*
- Proč otec Země pomohl lidem v jejich rozvoji?
- Jaké mohly být důvody pro to, aby se lidé obrátili proti Zemi?
- Jakým způsobem podle vás spaluje otec Země lidi svou nenávistí? Jak se to projevuje?
- Vysvětlete poslední část úryvku: „Pamatujte, radím znovu.“ Zamyslete se nad tím, jaký význam má paměť a připomínání si důležitých událostí a jejich příčin.

Jakých zločinů se dle úryvku č. 2 lidé vůči Zemi dopustili?

	Příklad z textu	Analogický příklad z našeho světa, pokud je
Zločin č. 1	<i>otrávil vodu</i>	...
Zločin č. 2	<i>vyvraždili velkou část života</i>	<i>války</i>
Zločin č. 3	<i>provrtali se kůrou</i>	<i>těžba (ropa)</i>
Zločin č. 4	<i>zničili jeho jediné dítě</i>	

Jakých dalších zločinů se lidé dopouští na planetě Zemi? Z jakých důvodů?

- kácení pro palmový olej
- požáry
- znečištění ovzduší - auta, spalovny...

Odpovězte na otázky k úryvku č. 1:

1. Jaký je paradox názvu pevniny? Proč se tak asi jmenuje?
- Tisina země není vůbec ticha, ale mopal (iranie)
2. Na jaké podmínky jsou obyvatelé této pevniny neustále připraveni? Jak se to projevuje na způsobu jejich života?
- Vždy se někdo může něco stát, jsou opatrní, musí mít zásoby, žijou většinou v malých osadách.
3. Co mohlo být příčinou toho, že se jeden člověk rozhodl zemi takto definitivně zničit?
- Protože se k arm osatuní lidi nechováli dobře.

Úryvek č. 2

Podle báji prý Otec Země původně proti životu nic neměl.

Učenci tvrdí, že ve skutečnosti kdysi dávno dělal, co mohl, aby podivnému příchodu života na svůj povrch napomohl. Dokonce i zavedl předvídatelná období; prováděl změny větru, vln a teploty tak pomalu, aby se všechno živé dokázalo přizpůsobit, vyvinout; přivolal vody, které se samy čistily, nebesa, která se po bouři vždy projasnila. Sice život nestvořil – to byla shoda okolností –, ale život ho potěšil a okouzil a on byl pyšný, že může na svém povrchu chovat tak zvláštní, divnou krásu.

Potom mu lidé začali provádět strašné věci. Otrávil vodu tak, že ji ani on nedokázal vyčistit, a vyvražдили velkou část ostatního života na povrchu. Provrtali se kůrou otcovy kůže, skrze krev jeho pláště, až ke sladkému morku kostí. A když dosáhli vrcholu domyšlivosti a moci, orogénové udělali něco, co jim ani Země nedokázala odpustit: zničili jeho jediné dítě.

Pamatujte, radím znovu.

Diskutujte ve dvojicích následující otázky k úryvku č. 2:

1. Kdo může být matkou života, když je za otce života považován Země ~~z~~ slunce
2. Proč otec Země pomohl lidem v jejich rozvoji? Život ho okuzil a potěšil
3. Jaké mohly být důvody pro to, aby se lidé obrátili proti Zemi?
4. Jakým způsobem podle vás spaluje otec Země lidi svou nenávistí? Jak se to projevuje?
5. Vysvětlete poslední část úryvku: „Pamatujte, radím znovu.“ Zamyslete se nad tím, jaký význam má paměť a připomínání si důležitých událostí a jejich příčin. aby jsme si dávali pozor, ab se to nestane ve skutečnosti

Jakých zločinů se dle úryvku č. 2 lidé vůči Zemi dopustili?

	Příklad z textu	Analogický příklad z našeho světa, pokud je
Zločin č. 1	Otrávil vodu tak že ji ani nedokázal vyčistit	znečištění vod
Zločin č. 2	Vyvražдили velkou část ostatního života na povrchu	valka
Zločin č. 3	Provrtali se kůrou otcovy kůže	stavby
Zločin č. 4	zničili jeho jediné dítě	

Jakých dalších zločinů se lidé dopouští na planetě Zemi? Z jakých důvodů?

znečištění, globální oteplování

1. Podle mě ano, ale všeho s mírou - neza
cenu ničeni prostředí ostatním (ať už
např. chudším lidem nebo zvířatům).
2. Myslím si že pokud budeme dál ničit
zemi jako doteď, tak ano.
3. Různé petice, v budoucnu volit ty
politiky, kteří tyto problémy řeší.
Třídít odpad, neplýtvat, slow-fashion.

Příloha č. 17

1. Ano, ale jen z obnovitelných
zdrojů.
2. Ne. Podle mě si to lidé už uvědomili
a ráčnou se chovat zodpovědněji. A tak by
nemáme žádné orgány ☺
3. Zajímat se, co se kolem mně
děje a sama přispívat (treba třídít
odpad, šetřit vodu atd.)

Příloha č. 18

Přílohy č. 19–25 – Ukázky vyplněných pracovních listů vztahujících se k průřezovému tématu mediální výchova (Marc-Uwe Kling – *QualityLand*)

Málokdo je Peterův osobní digitální asistent. To jméno mu Peter sám vybral, poněvadž se mu často zdálo, že se o něj málokdo zajímá. Málokdo mu pomůže. Málokdo mu naslouchá. Málokdo si s ním povídá. Málokdo si ho všimá. Málokdo za něj dokáže rozhodnout. Peter si dokonce namlouvá i to, že ho má málokdo rád. Málokdo je WIN-asistent. Ve své podstatě funguje jako vyhledávač. Zadávat dotazy už však není třeba. WIN ví, co chcete vědět. Peter se tak nemusí namáhat s vyhledáváním relevantních informací. Naopak relevantní informace se namáhají, aby vyhledaly Petera.

Restauraci, v níž nyní sedí s přáteli, vyhledal Málokdo na základě dobře propočítaných preferencí, jež Peter a jeho přátelé vykazují. Také pro něj okamžitě objednal vhodný burger.

Peter má své kamarády rád. Obstaral mu je Málokdo. Ale někdy se stane, že ho v jejich společnosti zničehonic přepadne špatná nálada, sám neví proč. Odstrčí talíř, na kterém zůstala dobrá polovina jeho recyklovaného burgeru, a oblékne si bundu. Málokdo objedná účet. Jak už to v restauracích bývá, číšník je člověk, a nikoli android. Stroje v dnešní době svedou leccos, ale přemístit plný šálek z bodu A do bodu B, aniž by cestou vybryndaly jeho obsah, na to pořád ještě nestačí. Kromě toho vyjde lidská pracovní síla levněji. Nejsou s ní spojeny žádné pořizovací náklady ani výdaje na údržbu. A v gastronomii zaměstnavatele nic nestojí ani mzda. Lidé přeci pracují za spropitné. To androidy by jen za tuzér neutáhli.

Před vchodem už na něj čeká samořídící vůz. Málokdo ho objednal. Vozidlo se nezeptá na cestu ani adresu a prostě vyrazí. Znájí se. Nebo minimálně auto zná jeho.

Přesně v okamžiku, kdy přijde domů, dorazí také doručovací dron z TheShopu. Podobným náhodám se Peter už dávno neví. Nejsou to náhody. Nic takového jako náhoda už neexistuje.

Peter cosi zabručí, ale balík převezme. Nic si neobjednal. Od chvíle, kdy se zrodil OneKiss, už to ani není nutné. Každému, kdo se zaregistruje do služby OneKiss, začnou okamžitě chodit produkty, po nichž vědomky či nevědomky touží, aniž by si je musel objednávat. Systém u každého zákazníka na míru vyhodnocuje, co a kdy chce obdržet. V současnosti už to ani nikdo nerozporuje.

Odpovězte na otázky k úryvku (písemně, můžete pracovat ve dvojicích):

1. Kdo je Málokdo? Jaký je paradox jeho jména?
2. Jakými všemi způsoby usnadňují v úryvku technologie lidem život?
3. Co androidi jako jednu z mála věcí nedokážou? Zkuste navrhnout, proč tomu tak je.
4. Chtěli byste žít v takovém světě? Proč ano / proč ne?

1. Je to WIN-ASISTENT. Nazýval ho tak, protože se o ~~o~~ ^{Petera} málokdo zajímá

2. vyhledávání informací, hledání přátel, objednávání, ~~objednávání~~

3. přemístit plný šálek z bodu A do bodu B, protože to ~~nejde~~ ^{nejde} nedokážou pořádně uchopit

4. ne, protože ~~byť~~ ^{byť} by byla mzda, kdyby se nás někdo ~~ně~~ ^{ně} pořádně díval.

...první se jí zobrazil na brýlích: „Nově upozorním se na Sandro. Zpřístupnili jsme ti nového, lepšího partnera na kvalitnější úrovni. Pokud se s ním chceš spojit, zvol OK.“ Sandra se podívá na Petera. Ten se na ni přátelsky usměje. Ona mu úsměv oplátí. Pak upře zornice na „OK“.

Čiči jí pošeptá: „Dobře ses rozhodla, že jsem tak smělá.“

Na brýlích se jí objeví další otázka: „Chceš, aby QualityPartner informoval tvého starého partnera o ukončení vašeho poměru?“ Sandra zaváhá, ale pak zvolí „OK“.

Peterovi v batohu zavrní jeho QualityPad. Sandra se cítí trochu hloupě.

Sandřiny brýle se vytasí s novou otázkou: „Jestli chceš, můžeš svému starému partnerovi rozhod ulehčit a věnovat mu poukaz na nového QualityPartnera/Partnerku na jeho úrovni. Bude tě to stát pouhých 100 kvalitáků. Souhlasíš?“ Sandra zvolí „OK“. Hned se cítí líp.

Peterův QualityPad znovu zavibruje. Skloní se tedy, chvíli se přehrabuje v batohu pohozeném na podlaze a vytáhne ho. Když znovu zvedne oči, je Sandra pryč.

1. K čemu v úryvku došlo?
2. Jaké jsou zde výhody a nevýhody moderních technologií? Kdo z nich má užitek, a kdo naopak?
3. Na základě čeho nejspíš mohla získat Sandra partnera na lepší úrovni?
4. Našli byste v úryvku nějakou analogickou situaci, která se vám stala ve vašem životě? Popište.
5. Změnil se nyní nějak váš postoj k tomu, zda byste chtěli v takovém světě žít? Jak?

1) rozchod dvou lidí s novými

2) výhody: všechno na nás sám, lidé si pomáhají víc a víc do věcí
nevýhody: pomoc a nějaké ublížení

3) užitečné věci, obecně
4) ještě nějaká je a člověk se na ni dívá
5) Nezměníte, ale bylo těžké se s tím vyrovnat a podívat se

„Už jsi určitě slyšel rčení: Každý žije ve svém vlastním světě. V digitálním prostoru to není jen vyprázdněná fráze. Platí doslova. Žiješ ve svém vlastním světě, který se ti neustále přizpůsobuje.“

„Pokud se systém domnívá, že seš ubožák, co se celé dny cpe fastfoodem a kouká na běčkové filmy, bude ti běčkové filmy vytrvale nabízet a taky tě zahltní reklamami na fastfood. Nabídne ti partnerku, kterou hodnotí stejně nízko jako tebe. Až budeš hledat byt, navrhne ti jen díry, které mu pro tebe připadají vhodné, a až budeš shánět práci, zatají ti pracovní nabídky, na které podle něj nemáš. Pokud se ti přesto podaří k nějaké zajímavé nabídce dostat, algoritmy tě z uchazečského procesu vyřachují mnohem dřív, než tvůj životopis přistane na stole zodpovědného personalisty. A když ti budou předkládat jen možnosti pro nýmandy, budeš mít co dělat, aby ses nýmandem opravdu nestal. Profil je sebenaplňující prorocství. A sebenaplňující identita.“

Peter se poškrábe na hlavě. „Mám nesprávné profily, a tak žiju v nesprávném světě.“
„Následující otázku by sis měl položit ty,“ podotkne starouš. „Žijeme v diktatuře, jejíž metody jsou natolik subtilní, že si doteď nikdo nevšiml, že žije v zemi s diktátorským režimem? A je to vůbec diktatura, když si ji nikdo neuvědomuje? Když nikdo nemá pocit, že mu sebrali jeho svobody?“

(...)

„Vaše algoritmy nám zobrazují obsah podle našich zájmů,“ opáčí Peter. „Ale co když tyhle údajné zájmy vůbec neodpovídají, tomu, co co mě zajímá ve skutečnosti?“

„Ale samozřejmě, že odpovídají skutečnosti,“ prohlásí Charles. „Zájmy vám byly vytvořeny podle dříve prohlíženého obsahu.“

„Dříve prohlíženého obsahu, který jsem prohlížel jenom proto, že mi byl zobrazen na základě mých údajných zájmů.“

„Ano, ale tyto zájmy byly vytvořeny podle obsahu, který jste si v minulosti zobrazil,“ namítne Charles.

„Obsahu, který jsem si zobrazil jen proto, že...“ Peter se odmlčí. „Připravujete mé o možnost se změnit, protože mi moje minulost předepisuje, co se mi zobrazí v budoucnosti! Vaše algoritmy, vytvářejí kolem nás bublinu a pumpují do ní pořád jedno a totéž. Opravdu to podle vás není problém?“

„Ne, pokud díky tomu každý dostane, co chce.“

„Ale co když bych radši něco jiného?“

Peter vstane. A najednou ve studiu neřeční, protože to vymyslela Kiki. A nepapouškuje už ani myšlenky starouše. Je to jeho plán. A jeho myšlenky.

„Lidé se odjakživa učili jedině tak, že se setkávali s jinými myšlenkami, ideami a světonázory.“

„Jak to myslíte?“ zeptá se Julia.

„Člověk se doopravdy něco naučí, jen když narazí na něco, co ještě nezná. Ale to vám přeče neříkám nic nového! A vy se najednou budete tvářit, že je úplně v pohodě, jak lidi bombardujete výhradně jejich vlastními názory.“ Peter se obrátí k publiku ve studiu. „Každý z nás slyší jen ozvěnu toho, co předtím vyslal do světa.“

1. Jak tedy Peter reagoval na zjištění, jakým způsobem funguje jeho svět?
2. Setkali jste se už s pojmem algoritmy? Vysvětlete, jak fungují.
3. Stalo se vám někdy, že vám internet nabízel obsah, o který jste neměli zájem? Popište.
4. Jaké riziko se Peter snaží popsat v posledním odstavci?

1) Ale co když tyhle údajné zájmy vůbec neodpovídají, tomu, co mě ve skutečnosti zajímá?

2) Algoritmy sledují co nás zajímá, předávají všechno o daném příspěvku třeba jak dlouho na něj budeme.

3) Ano stalo, reklamou jsem přeskočila.

4) Když se člověk naučí, jen když narazí na něco, co ještě nezná. Riziko se snaží popsat, jak se člověk naučí, jen když narazí na něco, co ještě nezná.

„Silná umělá inteligence je inteligentní stroj, který je schopen navrhnout ještě inteligentnější stroj, a ten opět dokáže navrhnout ještě mnohem inteligentnější variantu. (...) A teď mi řekni, jak bys nazval bytost, která je všudypřítomná, vševědoucí a všemocná?“

„Bůh?“ zeptá se Peter.

Starouš se zazubí. „Jo. Teď už víš, jak chápat, když řeknu, že jsme postavili na hlavu všechno, co se nám snažila namluvit náboženství. Bůh nestvořil člověka, ale právě naopak: člověk si stvořil Boha.“

„A bude to dobrý Bůh?“

„No, to je otázka,“ opáčí starouš. „Je to dokonce otázka klíčová. V zásadě existují tři možnosti: superinteligence vůči nám buď bude do určité těžko odhadnutelné míry vstřícná, nebo vůči nám bude nepřátelská, a to opět rozmanitým způsobem, anebo ji budeme úplně jedno. Problém je v tom, že i lhostejný Bůh by pro nás mohl představovat úplnou katastrofu, asi tak jako my pro zvířata – nedá se říct, že bychom k nim chovali nepřátelské pocity, a přesto v jednom kuse ničíme jejich životní prostor.“

„Ale kdyby se nám nějak podařilo si superinteligenci naklonit, tak by to přece mělo obrovský potenciál.“

„I superinteligence, která k nám bude vstřícná...“ načne větu starouš.

„...by mohla mít katastrofální následky?“ zeptá se Peter.

„Jo. Jen si představ, kdyby nám Bůh ve své dobrotnosti nabídl, že za nás udělá veškerou práci.“

„To zní parádně.“

„Opravdu? Představ si, že jsi architekt, ale jakoukoli budovu, kterou bys chtěl postavit, by Bůh zbudoval mnohem rychleji, levněji a lépe. Představ si, že jsi básník, ale jakoukoli báseň, kterou bys chtěl napsat, by Bůh složil mnohem rychleji, krásněji a obratněji. Představ si, že jsi doktor, ale každého člověka, kterého bys chtěl léčit, by Bůh uzdravil rychleji, bezbolestněji a trvaleji. Představ si, že jsi skvělý milénec, ale každé ženě, kterou bys chtěl uspokojit, by Bůh dokázal dopřát mnohem větší rozkoš i...“

„Tak to by byly všechny moje problémy bezvýznamné a moje existence by ztratila smysl,“ usoudí Peter.

„Představ si, že bychom superinteligenci opravdu vybavili pokynem, aby chránila všechny lidi.“

„To zní rozumně,“ přitaká Peter.

„Jo, no... Ale co když se superinteligence vzhledem k našim dějinám rozhodne, že je potřeba nás lidi především chránit před námi samotnými, a uzavře nás proto preventivně na malých šikovných samotkách? To není zas až tak nepravděpodobné a říká se tomu nezamýšlené důsledky. Hups, a je to. Takové věci se stávají v jednom kuse.“

„Ale pokud superinteligence představuje existenční hrozbu, proč se ji vůbec pokoušíme vytvořit?“ zeptá se Peter. „Proč to nikdo nezakáže?“

1. Jak chápete rozdíl mezi umělou inteligencí a superinteligencí? *Umělá inteligence - slovo a nějaký program, který se může chovat jako člověk*
2. Myslíte si, že někdy lidstvo dospěje k vytvoření takové umělé inteligence, která by se dala považovat za Boha? Proč ano / proč ne? - *superinteligence - má větší sílu než člověk, může se chovat jako člověk, ale má schopnost myslet*
3. Pokuste se odpovědět na Peterovu poslední otázku. *superinteligence - má větší sílu než člověk, může se chovat jako člověk, ale má schopnost myslet*

→ prostě stále více a více se blíží a naplnění, má schopnost myslet

Dokonči věty:

Postavu Petera bych charakterizoval/a jako... normálního člověka v dnešním světě.

Úryvky ve mně vyvolávají pocit, že... je to pravda a opravdu nás takle vidí.

Moderní technologie pro mě znamenají... ulehčení života.

Hlavní výhodu moderních technologií vidím v... ulehčení života.

Hlavní nevýhodu moderních technologií vidím v... tom že už je až moc dokonala.

Sám/sama moderní technologie používám ke... všem různým věcem.

Dokážu/nedokážu si představit život bez technologií, protože... jsem na ni už v každodenním životě závislá.

Dnešní hodina mi přinesla... nové informace o umělé inteligenci.

Příloha č. 23

Dokonči věty:

Postavu Petera bych charakterizoval/a jako... umělého

Úryvky ve mně vyvolávají pocit, že... se naše umělá inteligence vyvíjí moc rychle.

Moderní technologie pro mě znamenají... pomoc pro každodenní život.

Hlavní výhodu moderních technologií vidím v... dostupnosti všeho všude a kdykoliv (můžu si cestu vyhledat)

Hlavní nevýhodu moderních technologií vidím v... sledování a algoritmech

Sám/sama moderní technologie používám k... cestování, komunikaci, receptům, ukládání dat, učení se jazykům

Dokážu/nedokážu si představit život bez technologií, protože... by mi všechno přišlo daleko těžší, př. komunikace s přáteli

Dnešní hodina mi přinesla... přemýšlení a spousta umělé inteligence

Příloha č. 24

Dokonči věty:

Postavu Petera bych charakterizoval/a jako... DUVĚŘIVÉHO A TROCHU LÍNĚHO ČLOVĚKA

Úryvky ve mně vyvolávají pocit, že... SE TO JEDNOU STANE

Moderní technologie pro mě znamenají... HODNĚ

Hlavní výhodu moderních technologií vidím v... KOMUNIKACI

Hlavní nevýhodu moderních technologií vidím v... ZBRŮJNÍM PRŮMYSLU

Sám/sama moderní technologie používám k... KOMUNIKACI, UČENÍ, ZÁBAVĚ

Dokážu/nedokážu si představit život bez technologií, protože... TO PROSTĚ PRO NÁS V TUHLE DOBU

Dnešní hodina mi přinesla... ZÁJÍMAVOSTI O UMĚLÝ INTELIGENCI

Příloha č. 25