

## Posudek magisterské diplomové práce

**Student:** Bc. Lucie Lichtenbergová

**Obor:** Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy, ČJ–ZSV

**Název práce v českém jazyce:** Fantastická literatura v procesu literární edukace

**Název práce v anglickém jazyce:** Fantastic Literature in Process of Literary Education

**Vedoucí práce:** PhDr. Filip Kumberek, Ph.D.

**Oponent práce:** Mgr. Klára Soukupová, Ph.D.

Diplomová práce „Fantastická literatura v procesu literární edukace“ Bc. Lucie Lichtenbergové představuje stylisticky i formálně upravenou seriózní práci, jež odráží autorčin zájem o literární texty, problematiku didaktického směřování žáků, schopnost kriticky reflektovat a na základě toho variovat učební lekce a v neposlední řadě i starost o adekvátnost výběru textů, se kterými se bude ve vyučovacích hodinách s žáky pracovat způsobem, který může být funkční.

V první části autorka předkládá přehled o literárněteoretických snahách vymezit fantastickou literaturu, vymezuje rozdíl mezi fikčním a aktuálním světem<sup>1</sup>, následně se soustředí zvláště na aktuální tematiku, jež má potenciál žáky oslovit. Krátce se věnuje i zmapování pozice fantastické literatury v současném českém literárním poli<sup>2</sup>. Následně přechází k představení průřezových témat dle RVP a v předložených lekcích je navrhuje zakomponovat do výuky v souvislosti s fantastickou literaturou.

---

<sup>1</sup> Autorku bychom však měli upozornit, že s pojmy nepracuje správně: 1. fikční svět není prostředím, ve kterém se odehrává děj; fikční svět je svět tvořený textem, tedy i postavy, čas apod. 2. Neplatí, že rozdíl mezi fikčním a možným světem je v tom, že možné světy jsou neomezené. Fikční světy jsou podmnožinou možných světů (jichž může být neomezené množství) – fikční světy jsou množiny možných stavů. 3. Fikční světy (coby možné světy) se rozčleňují na přirozené a nadpřirozené (nikoli možné a nemožné). Doporučujeme znovu si prostudovat studii Lubomíra Doležela „Mimesis a možné světy“.

<sup>2</sup> Upozorňujeme, že autorka sice pracuje s výzkumem čtenářství z roku 2015, ale jsou k dispozici i další výzkumy podobného autorského kolektivu z let 2017 a 2022. Není jasné, proč je autorka nezohlednila.

Práce „Fantastická literatura v procesu literární edukace“ přináší přesvědčivé výsledky autorčina uvažování o začlenění současné fantastické literatury do výuky, přesto v ní nacházíme problematická místa, která nastiňujeme níže a která mohou sloužit jako východisko pro diskusi při obhajobě.

Autorka usiluje o vymezení fantastické literatury jako žánru. Současně však mluví o žánrech sci-fi či fantasy. Ukazuje se, že nepracuje s vymezením fantastické literatury, tak jak ji chápe Tzvetan Todorov ve studii *Úvod do fantastické literatury* z roku 1970 (pro nějž je fantastická literatura žánr s vymezenými znaky<sup>3</sup>), ale vnímá ji jako širší pole literatury s neskutečnými prvky, kde však už nemá smysl hovořit o žánru, ale spíš o oblasti, do níž konkrétní žánry (fantasy, sci-fi, horor, dystopie, pohádky, duchařské příběhy aj.) v některých svých realizacích spadají. Nabízelo by se, že fantastická literatura je „modus“ či oblast literatury (tak jako např. young adult či „romantická literatura“).

I s pojmem fantastická literatura autorka pracuje nesoustavně, leckdy mluví o „žánru fantasy“, i když z kontextu je zřejmé, že jde o fantastickou literaturu (s. 12, 15, 40). V úvodu autorka píše: „Zmiňujeme zde primárně žánr fantasy, avšak v dalších kapitolách vysvětlíme, jak je označení ‚fantasy‘ problematické, a budeme pracovat především s pojmem ‚fantastická literatura‘.“ Dochází tak k pojmovému zmatení, neboť žánr fantasy a fantastická literatura nejsou synonyma. Žánr fantasy je prototypizován magií, dobrodružnými výpravami, elfy, čaroději, v silné návaznosti na legendy a mytologii (v jádru bude stát např. *Pán prstenů*). Na tento žánr se ale autorka ve své práci neomezuje a pracuje i s jinými žánry fantastické literatury (*QualityLand*). Toto bohužel znepřehledňuje a znejasňuje výklad v teoretické kapitole, která tak pro následné didaktické využití tvoří oporu jen s výhradami.<sup>4</sup>

Neostrost hranic žánrů Lucie Lichtenbergová prezentuje jako problém, nikoli standardní vlastnost genologických kategorií. To, že některé texty lze zařadit do více žánrových kategorií, není „chyba systému“, ale prostý fakt literárního pole, se kterým lze dále pracovat, což se ovšem v práci neděje. Zvláštní je, že autorka při snaze o vymezení žánru nepracuje

---

<sup>3</sup> Oproti mýtům, pohádkám, sci-fi či dnes fantasy se podle Todorova „fantastická literatura“ vyznačuje nerozhodnutelností, zda se ve fikčním světě nereálné události skutečně staly, nebo zda jsou zapříčiněny snem, drogami, halucinacemi, šílenstvím hrdiny apod. Spadají sem například díla E. A. Poea či E. T. A. Hoffmanna.

<sup>4</sup> Dále není možné souhlasit, že fantastická literatura se od žánru pohádky odlišuje tím, že „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“ (s. 12). Zde se pracuje se zjednodušeným pojetím žánru pohádky bez vývojové perspektivy.

s pojmem (žánrová) dominanta, který by jí mohl pomoci s charakteristickou žánrů / fantastických prvků.

Jako neadekvátní se nám zdají také některé body, jimiž autorka fantastickou literaturu v závěru kapitoly vymezuje: struktura zápletky či archetypy postav nejsou znakem fantastické literatury, zmíněné najdeme v mnoha jiných odlišných žánrech – ostatně z podstaty (zápletky, archetyp) jsou dostupné napříč literárním polem. Diachronní a synchronní pohled jsou do znaků vřazeny neorganicky (navzájem se vylučují), respektive jedná se o obecný genologický přístup, který neplatí pouze pro fantastickou literaturu.

Jako další problematický bod se jeví, že autorka a priori předpokládá, že je fantastická literatura (potažmo sci-fi a fatasy, na něž se v práci soustředí) považována za méněcennou a pro výuku nevhodnou. Tuto výchozí tezi v práci mnohokrát opakuje (naposledy v závěru práce na s. 102, takže v průběh výzkumu tuto tezi nijak nezkomplikoval). To vede k nedokládaným tvrzením o recepčních vzorcích (př. „tato literatura je obecně považována za podřadnou a nenáročnou“, s. 23; „Dospělý čtenář totiž často čte fantastickou literaturu s předsudkem, že se jedná právě o smyšlený příběh, který nemá s jeho aktuálním světem nic společného“, s. 26). Bez argumentačního podložení odbornými výzkumy se jedná o klišé, která nelze přijmout.

Platnost této teze o vnímání fantastické literatury jako přehlížené chce autorka doložit v pasáži (s. 23–25), v níž však pracuje s literárněvědnými zdroji z 80. a 90. let, tedy třicet až čtyřicet let starými, což pro dnešní stav literatury považuji za nevyhovující a zastaralé. Autorka nereflektovaně chápe žánr jako synchronní kategorii, respektive fantastickou literaturu implicitně prezentuje jako současnou. Nebere v potaz vývojové pojetí, a tedy přehlíží díla 19. století (Poe, Hoffmann), knihy Julese Verna nebo magickorealisticá / fantastická díla, která součástí kánonu jsou. To pak zpochybňuje její teze – nejde jí následně o práci s fantastickou literaturou, ale o práci s fantastickou literaturou specifického druhu – zvláště současnou literaturu po roce 2010, a hlavně young adult literaturu. Závěry o čtivosti a využitelnosti ve školní praxi pak ale budou v rámci těchto kategorií (současná, young adult) platit i pro jiné tematické oblasti literatury – humoristickou prózu, hororovou, detektivní, psychologickou apod., nikoli pouze pro fantasy.

Že díla současné fantastické literatury nejsou obsažena v „kánonech“, je dané zvláště tím, že se jedná o nová, tradicí neprověřená díla (sama autorka pracuje s texty, jež vyšly v letech 2013, 2015, 2017 a 2020). Ostatně *Pána prstenů*, *Letopisy Narnie*, Bradburyho *451 stupňů Fahrenheita* z 50. let, Lemovo *Solaris* či Herbertovu *Dunu* z 60. let je možné najít

v seznamech literatury k maturitní zkoušce mnoha středních škol. I sama autorka dokládá, že tato díla se v učebnicích vyskytují – to jí ovšem nebrání dále tvrdit, že je fantastická literatura vnímána jako podřadná.

Také nedostatek literárněvědné reflexe se od roku 2015, kdy vyšla monografie Terezy Dědinové, podstatně změnil. Jde o devět let staré tvrzení. Nejenže množství literárněvědné reflexe podstatně vzrostlo,<sup>5</sup> ale fantastická literatura, a to současná i starší, se nezdá objevuje ve výuce na základních i středních školách. Autorka zbytečně vyhrocuje falešný předpoklad, aby dokazovala něco, co není třeba dokazovat (že je vhodné fantastickou literaturu v hodinách využívat); to, co lze prohlubovat, jsou metody, jakým způsobem v hodinách s fantastickou literaturou pracovat.

V práci dále chybí explicitní reflexe spojení fatalistické literatury a young adult literatury. To právě vede ke čtenářské oblíbenosti<sup>6</sup> a současně kritickému hodnocení ze strany literárních kritiků či vědců (opakující se narativní vzorce, schematické postavy, tezovitost aj.). Aniž by to autorka zmiňovala, dvě ze čtyř zvolených knih (*Havraní kruhy* a *Bezvětrné město*) dle úryvků zcela (a *Páté roční období* částečně) odpovídají young adult literatuře, jež se žákům daného věku lépe čte, tematizuje jim blízká aktuální témata, nabízí věkově blízké hrdiny – jaký podíl na vhodnosti pro průřezová témata a na „čtivost“ má tedy to, že jde o YA? Podobně u knihy *QualityLand* by bylo potřeba vzít v potaz její příslušnost k žánru dystopie. Ten ze své podstaty reaguje na aktuální problémy či výzvy lidské civilizace<sup>7</sup> a domýšlí je do

---

<sup>5</sup> V této souvislosti je nedostatkem práce například i absence monografie A. Kudláče *Barvy černobílého světa: Studie o vybraných žánrech současné české populární literatury* (2017), kde autor pojednává o fantastické literatuře jako součásti populární literatury a celé kapitoly jsou věnované vztahu žánru a recepce v populární fantastické literatuře i možnosti kanonizace populární fantastiky. Ostatně s pojmem populární literatury se v práci také výrazněji nepracuje, přestože v rámci Centra pro studium populární kultury i dalších institucí se mnozí odborníci fantastické literatuře jistě věnovali.

<sup>6</sup> Srov. „But why did paranormal and dystopian tales connect so well with teens? Just like adolescence is between childhood and adulthood, paranormal, or other, is between human and supernatural, Teens are caught between two worlds, childhood and adulthood, and in YA, they can navigate those two worlds and sometimes dualities of other worlds.“ Jennifer Lynn Barnes, cit. dle Strickland, Ashley: *A Brief History of Young Adult Literature* (<https://edition.cnn.com/2013/10/15/living/young-adult-fiction-evolution/index.html>).

Srov. motiv hlavního hrdiny – míšence v young adult fantastické literatuře, který jen podporuje téma přechodu a hledání identity.

<sup>7</sup> Srov. „dystopie ... reaguje na konkrétní nálady, události či změny ve společnosti“; „dystopie ... reagují na aktuální sociální problémy (ekonomická krize, rasová diskriminace, ekologické kolapsy, sexuální a genderový

(někdy absurdních či vyhrocených) důsledků, což může být v textech využito k akcentaci varování, budování hrůzy, ale i k satíře. Není aktuálnost témat, a tedy vhodnost pro využití v rámci průřezových témat dán žánrem dystopie, nikoli „fantastičností“ fikčního světa? A nepodílí se na blízkosti pro středoškolské čtenáře satiričnost této dystopie, a tedy vysoký podíl humoru?

Vzhledem k tomu, že práce vznikla na Katedře české literatury, je škoda, že se autorka odklonila od výuky literatury a zaměřila se na průřezová témata. To je samozřejmě zcela legitimní a Lucie Lichtenbergová v práci dokazuje, že tak činí s invencí a systematicky. Ztrácí se nicméně ze zřetele literární kvalita samotných textů, kterou sice autorka opakovaně zmiňuje, ale žákům v jejím rozpoznání nijak nepomáhá, neboť se soustředí na něco jiného. To se projevuje v deklaraci v závěru úvodu: „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.“ Jedním z nejvyšších cílů učitele českého jazyka a literatury by dle našeho názoru mělo být zvyšování citlivosti žáků vůči literárním a jazykovým prostředkům v dílech užívaných, což se zde z důvodu odlišných cílů neděje.

Se zvolenými díly se tak pracuje pouze po obsahové stránce. A přitom přece záleží na tom, jak je obsah literárně zpracovaný, jak se téma / fikční svět literárně buduje, a od toho se odvíjí význam epizody v úryvku či celé knihy. Toto však autorka až na výjimky opomíjí.

Literatura je zde nástrojem, prostředkem k „sebevyjádření, ujasnění názorů“, nikoli objektem sama o sobě. To je dáno koncentrací na průřezová témata. I v nich by nicméně bylo v rámci výuky ČJL vhodné žáky vést ke zjištěním o fungování literatury jako takové, respektive fungování konkrétních textů – ke zjištěním o výstavbě příběhu, modelování postavy, specifčnosti literárního prostředí fikčního světa. Výstupy ze vzdělávací oblasti literární komunikace se bohužel naplňují pouze sporadicky.

V cílech všech lekcí chybí alespoň částečné zacílení na literární stránku textů – žáci se mají vcítovat, předvídat, vztahovat text k aktuálnímu světu apod. a s textem se „pracuje“ pouze v rovině „porozumění textu“; což na gymnáziu není úplně mnoho. Nezjišťuje se nic o textu samotném. Nabízelo by se např. analyzovat: v čem je postava Hirky sympatická / vhodná pro identifikaci (4.2); jak názvy v úryvku (Hyperborea, Lykurgos, Amazonky, Arkádie, Pyrrha,

---

útlak atd.)“ (Pavlova, Olga: Literární dystopie a pokusy o její vymezení ve světovém a českém kontextu, Slovo a smysl, 2018, č. 30, s. 114, s. 125).

Silenius) odkazují k starověké literární tradici (ostatně bez porozumění těmto odkazům se mnoho z významu ztrácí) (4.3); k čemu vede literární antropomorfizace Země jako osoby (4.5); jak se ve vybraných úryvcích vytváří komika (4.6).

Literatura je samozřejmě coby součást kultury naším spojením se světem, ale pro stejný účel mohly sloužit filmy, gify či počítačové hry a nic zásadního by se na výstavbě lekcí nezměnilo. V hodině literatury by bylo vhodné „literární stránku“ textů zmínit více. Nadšení autorky z toho, že lze tyto lekce provádět i v hodině společenský věd či jiné, ukazuje, že literární podstatu ztratila ze zřetele a literatura zde slouží pouze jako prostředek.

Tyto výtky nejsou míněny jako kritika důkladně vypracované diplomové práce, ale spíše jako upozornění do budoucího profesního života, případně jako podněty k diskusi.

Literární díla jsou tedy použita jako nástroj k rozvíjení schopností v rámci průřezových témat našeho světa. Současně se fantastická díla právě mimetickému čtení vzpírají. V didaktických lekcích autorka omezuje imaginativní působení fantastických světů, tím že „nutí“ žáky vztahovat dané události k aktuálnímu světu („najdi příklad z textu – doplň analogický příklad z našeho světa“; s. 86 i jinde).

Vztahovat literární texty na aktuální život má pochopitelně i svá negativa – pokud je didaktickým cílem skutečně nikoli zjistit něco o literatuře, ale o našem fungování v reálném světě (ve vztahu k sociálním sítím, diskriminaci apod.), je třeba literární texty brát jako „pouhé prostředky/nástroje“, pomocí nichž se přiblížíme k zamyšlení nad současnou situací. A diskuse podle toho musí rozlišovat mezi výroky a debatou k literárnímu textu a jeho fikčnímu světu (který má svá pravidla) (př. „Jakým způsobem podle vás spaluje otec Země lidi svou nenávisť? Jak se to projevuje?“) a mezi výroky a debatou k našemu aktuálnímu světu. V lekcích však toto není dodržováno – leckdy není jasné, k jakému světu se žáci mají vyjadřovat („Pokuste se odpovědět na Peterovu poslední otázku [proč nikdo nezakáže umělou superinteligenci]“), přestože odpovědi se budou lišit, vztáhneme-li otázku k fikčnímu, nebo aktuálnímu světu: například algoritmy či hlasoví asistenti v QualityLandu fungují jinak právě proto, aby vyvolali komický účinek. Není možné jejich hodnocení automaticky překlápat na tyto technologie našeho světa a z toho něco vyvozovat.

Přes tyto body, které u oponentky vyvolaly potřebu reagovat, se jedná o diplomovou práci v mnohém přínosnou a v lecčem invenční, která může sloužit jako zdroj inspirací pro možné využití fantastické literatury ve výukových lekcích. Oceňujeme zvláště zájem o rozvoj žákovských schopností a ochotu hledat nové metody a diplomovou práci doporučujeme

k obhajobě.

Mnohé otázky už byly zmíněny výše, pro případnou diskusi při obhajobě lze nadnést následující:

Literatura je ze své podstaty antropocentrická – je psaná lidmi; lidské hodnoty a průřezová témata bude obsahovat téměř jakákoli kniha – proč si autorka myslí, že fantastická literatura je k tomu vhodnější než jiná? A zajímá nás specificky fantastická literatura, nikoli young adult fantastická literatura (jež bude žáků bližší, neboť je určena jejich věkové kategorii) nebo žánr dystopie (jež je založen na domýšlení aktuálních témat a jejich hyperbolizaci v dystopickém světě, „jak by to mohlo dopadnout, kdyby...“, ne vždy toto však zasazuje do fantastického fikčního světa).

Podobně: Autorka píše, že „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).“ Neplatí toto pro práci s jakýmkoli fikčními texty? Proč je podle autorky u průřezových témat vhodnější pracovat s texty fantastické literatury (v nichž jsou daná témata „sekundární“), a nikoli s texty (s adekvátním modelovým čtenářem), jež jsou těmto tématům věnovány „přímo“ (př. cli-fi, LGBT literatura, environmentální romány, politická satira)?

Spíše než dokazovat, že fantastická literatura reaguje na témata našeho aktuálního světa, by se nabízela otázka, proč by fantastické světy *neměly* být v základu „stejně“. Zda je vůbec možné, aby pro lidského čtenáře vznikly texty, které by jakkoli neodrážely lidské hodnoty, i když v proměněných kulisách (př. místo lidských postav jiné rasy či zvířata). Proč bychom vůbec měli být překvapeni, že v textech fantastické literatury najdeme analogie k fungování našeho světa?

**V Praze dne 14. 5. 2024**

.....  
**Podpis**