

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Lenka Ševčíková

**Kooperativní učení ve čtenářském klubu na ZŠ –
antiutopická/dystopická literatura**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vytvořila samostatně. Všechny použité materiály, ze kterých jsem při psaní práce získávala informace, jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne 29. dubna 2021

.....

podpis

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za ochotu při konzultacích, trpělivost, poskytování připomínek a cenných rad při psaní diplomové práce. Velké díky patří mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

Obsah

Úvod	5
1 Antiutopická a dystopická literatura	8
1.1 Vysvětlení termínů utopie, antiutopie, dystopie, science fiction.....	8
1.2 Vývoj žánru antiutopie v literatuře.....	13
1.3 Znaky antiutopického a dystopického žánru	19
2 Seznámení s atraktivními tituly antiutopické a dystopické literatury	24
3 Kooperativní učení	28
3.1 Vysvětlení pojmů kooperace, kooperativní učení	28
3.2 Znaky kooperativního učení, konstruktivisticky orientovaná výuka	31
3.3 Výsledky a hodnocení, role učitele v procesu kooperativního učení	33
4 Rozvoj čtenářských dovedností	35
4.1 Čtenářský klub a jeho fungování.....	37
4.2 Čtenářské strategie a dovednosti	40
5 Metodologie práce	43
6 Interpretace knihy <i>Deklarace smrti: rok 2140</i>	46
6.1 Informace o autorce.....	46
6.2 Dějová linie knihy	47
6.3 Kompozice	51
6.4 Motivy	52
6.5 Znaky antiutopického a dystopického žánru	58
6.6 Vlastní názor na knihu.....	71
6.7 Pracovní listy pro žáky 2. stupně ZŠ.....	73
Závěr	93
Seznam literatury	95
Seznam příloh	102
Anotace	121

Úvod

V současné době stále vychází mnoho literárních titulů, které jsou zařazeny do žánru antiutopie a dystopie, ale vznikají také díla pouze se znaky zmíněných literárních žánrů. V některých literárních titulech se mohou tyto znaky prolínat například s vědecko-fantastickou literaturou či jiným literárním žánrem. Antiutopická a dystopická díla se dají rozdělit na literaturu intencionální a neintencionální. Pod výrazem neintencionální literatura je možné představit si díla, která byla původně určena pro dospělé čtenáře, ale postupem času se stala oblíbenou četbou také dětí a dospívajících. To znamená, že ačkoliv nejsou některé literární tituly primárně určeny dětským a dospívajícím čtenářům, dají se využít pro práci s knihou nebo s konkrétními úryvky již na druhém stupni základních škol.

V této diplomové práci si stanovujeme tři stěžejní cíle. Prvním cílem je objasnit základní informace týkající se tematiky antiutopické a dystopické literatury. Za druhé prostřednictvím interpretace námi vybrané knihy demonstrovat znaky antiutopického a dystopického žánru. Zvolili jsme dystopické dílo britské autorky Gemmy Malley *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Jednotlivé znaky antiutopie a dystopie jsou v tomto literárním titulu velmi jednoznačně popsány a blíže specifikovány. Třetím cílem diplomové práce je vytvořit materiály, konkrétně pracovní listy využitelné jak ve čtenářských klubech, tak v hodinách literární výchovy, případně v jiném vyučovacím předmětu na druhém stupni základních škol, například v dějepisu nebo v občanské výchově.

Obsahem diplomové práce je vysvětlení termínů utopie, antiutopie, dystopie a dalších. Následně se zabýváme vývojem žánru antiutopie v literatuře a znaky antiutopického i dystopického žánru. Dále uvádíme přehled námi vybraných atraktivních literárních titulů antiutopické a dystopické literatury. Především se jedná o díla vydaná v českém jazyce po roce 2000. Jak vyplývá ze samotného názvu diplomové práce, zaměříme se také na tematiku kooperativního učení, rozvoj čtenářských dovedností žáků i na popis čtenářských klubů. Pozornost věnujeme také metodologii práce. V rámci této kapitoly zmiňujeme literární přístupy, o něž se při psaní práce opíráme.

Součástí praktické části diplomové práce je interpretace knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) britské autorky Gemmy Malley. V praktické části se dále snažíme vytvořit materiály, konkrétně pracovní listy, jež se vztahují k výše zmíněné knize. Tyto pracovní listy jsou určeny pro žáky druhého stupně základních škol, konkrétně pro žáky devátých ročníků.

Zadání úkolů jsme se snažili stanovit tak, aby jejich řešení vedlo ke vzájemné kooperaci mezi žáky. V závěru práce krátce shrneme základní informace a zamýšlíme se, zda se podařilo dosáhnout stanovených cílů. Uvádíme také možnosti využití dané diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 Antiutopická a dystopická literatura

1.1 Vysvětlení termínů utopie, antiutopie, dystopie, science fiction

Jak vyplývá ze samotného názvu dané podkapitoly, v následujících odstavcích se budeme zabývat vysvětlením výše zmíněných termínů. Zaměříme se nejen na význam, ale také na společné a odlišné znaky jednotlivých termínů a přiblížíme vztahy mezi nimi. V souvislosti se žánry antiutopie a dystopie připojujeme také stručné objasnění science fiction literatury, především z důvodu úzké souvislosti těchto literárních žánrů a možnosti vzájemně se prolínat. Současně si uvědomujeme, že se jedná o poměrně obsáhlou tematiku, proto se snažíme podat stručný, avšak jasný vhled do této tematické oblasti.

Pojem utopie vysvětluje Mocná tímto způsobem: „*Žánr fantastické literatury líčící alternativní model společenského uspořádání v pomyslné zemi*“. (Mocná et al., 2004, s. 666) Slovo utopie pochází „(z řec. *ú* = *ne*, *topos* = *místo*, tj. vlastně *neexistující země*)“. (Mocná et al., 2004, s. 666) V souvislosti s tímto termínem je taktéž důležité zmínit touhu po životě v ideálním světě, v ideální společnosti. Symbol touhy po demokratickém a spravedlivém státě, spojeném s rovností všech občanů, je typický pro dílo *Utopie* anglického spisovatele Thomase Mora. Tato touha ale je, především co se týká rovnosti všech občanů státu, neuskutečnitelná a nereálná. Název díla *Utopie* pojmenovává vymyšlený ostrov, který by měl odpovídat popisu ideálního státu. (Bielec, 2005, s. 193) Neff se taktéž přidává k vysvětlení termínu utopie a píše: „*Příběh popisující hypotetickou společnost (civilizaci, časovou éru), kterou autor pokládá za dokonalou*.“ (Neff, 1995, s. 34) Současně se zabývá vztahem mezi utopií a žánrem science fiction: „*Umístěním děje do neexistující či neznámé reality náleží utopie do science fiction*.“ (Neff et al., 1995, s. 34)

Místem, které můžeme označit jako typicky utopické, je často odlehlý ostrov, jenž nám signalizuje určitou uzavřenou lokalitu spojenou s izolovaností od okolního světa. Jako další příklad utopického místa uvádíme město, které je většinou znázorněno jako alegorický (významově skrytý) model světa. (Mocná et al., 2004) Mezi typické postavy utopických děl patří například zbloudilý cestovatel. Čtenář se v těchto dílech může setkat s motivem plavby po moři nebo ztroskotáním. Dalším typem postavy je vynálezce, přesněji jej popisuje Mocná: „*Vynálezce způsobivší svými experimenty vpád utopie do reálného světa*.“ (Mocná et

al., 2004, s. 666) Současne zmiňujeme postavu podnikatele, který má ambice ovládnout celý svět pomocí vynálezu. Důsledky jeho použití ale podnikatele nezajímají.

Utopii jako literární žánr můžeme rozdělit na utopii vážnou (klasickou) reprezentovanou dílem Thomase Mora *Utopie*. Jako další významné utopické dílo zdůrazňujeme *Sluneční stát*, jehož autorem je Tommaso Campanella. Utopii dále dělíme na komickou (satiricko-parodickou), do této oblasti je možné zařadit dílo Jonathana Swifta, *Gulliverovy cesty* nebo díla Svatopluka Čecha, takzvané broučkády. (Mocná et al., 2004, s. 666) V souvislosti s literárním žánrem utopie je důležité zmínit knihy Karla Čapka *R. U. R.* (1920), *Krakatit* (1922) a *Věc Makropulos* (1922). Tato díla je možné považovat za díla utopická či díla s utopickými prvky. Bajkalova, M. (2017). *Antiutopické varování v dílech Karla Čapka a Ilji Erenburga*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Is.muni.cz. [online]. [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xg8os/1..pdf>

Ačkoliv je jednoznačné vysvětlení termínů antiutopie a dystopie poněkud obtížné, pokusíme se jejich význam více přiblížit. Současne budeme odkazovat na definice některých autorů. Pozornost věnujeme také vztahu a společným rysům utopie a antiutopie. Žánr antiutopie se utváří již na začátku dvacátého století a literární teoretik Julij Kagarlickij jeho základní rysy vidí takto: „*Kritika přítomnosti, líčení pesimistických variant budoucnosti, které vyrůstají z této přítomnosti, dále kritika různých utopických představ.*“ (Kagarlickij, 1982, s. 351) V souvislosti se žánrem antiutopie odkazujeme také na vysvětlení Mocné: „*Varovně laděná negativní varianta utopie, projektující možná rizika budoucího společenského vývoje a příznačná zejména pro literaturu 20. století.*“ (Mocná et al., 2004, s. 666) Jako příklad antiutopického díla Mocná zmiňuje knihu Karla Čapka *Válka s mloky*. Stručně, ale výstižně vysvětluje termín antiutopie Vlašín, který píše: „*Tzv. antiutopie, podávající pesimistický obraz lidské budoucnosti v přetechizovaném světě.*“ (Vlašín, 1984, s. 398)

Zmíněným žánrům, tedy žánru utopie, antiutopie, případně dystopie, se věnovali nebo se věnují mnozí čeští i zahraniční autoři. Jako příklad uvádíme anglického spisovatele Aldouse Huxleyho a jeho antiutopické dílo *Konec civilizace*. (Vlašín, 1984, s. 398) Kniha byla poprvé vydána v roce 1932 a do českého jazyka přeložená v roce 1933. V tomto roce se název díla od toho pozdějšího nepatrně lišil, kniha byla nazvaná *Konec civilisace*. (Huxley, 1998, s. 197) Vztah mezi utopií a antiutopií je možné vnímat různě, názory autorů jsou odlišné. Touto problematikou se zabývají autoři Naxera, Stulík a Bílek. Antiutopii a současne dystopii pojmají jako kritický opak utopie. Jako společný rys označují abstraktní charakter, avšak z hlediska

významu vidí antiutopii i dystopii (jak již bylo řečeno) jako pravý opak utopie. U obou zmíněných literárních žánrů je možné najít popis představy imaginární společnosti, jednotlivé popisy se však různí. V utopickém díle se čtenář setkává s popisem ideální společnosti, v dystopických dílech je taktéž zobrazena ideální společnost, avšak její součástí je skrytý kritický prvek. (Naxera et al., 2015, s. 26) I přes dílčí rozdíly v charakteristice zmíněných literárních žánrů se autoři shodují na společném znaku utopie a antiutopie. Zdůrazňují individualitu hlavního hrdiny, který se dokáže postavit systému. Jako protistrana vůči tomuto hrdinovi stojí kolektiv lidí. V některých utopických a antiutopických dílech se tak čtenář může setkat s kolektivním hrdinou. (Pavlova, 2018 a, s. 114)

Autoři Naxera, Stulík a Bílek se zabývají nejen vztahem mezi utopií a antiutopií, ale také samotným slovem dystopie. Předpona slova dys pochází z řečtiny a znamená složitost, špatnost, či abnormalitu. Jako zdroj informací autoři uvádějí Etymologický slovník. V souvislosti s předponou dys pojmají dystopii jako „*špatné abstraktní místo*.“ (Naxera et al., 2015, s. 14) Holzbachová doplňuje pojetí zmíněných autorů a definuje dystopii v užším smyslu: „*Dystopie je společnost, která by teoreticky mohla vzniknout ze společnosti dnešní, a proto může sloužit buď jako více či méně skrytá kritika této společnosti, nebo jako varování před některými tendencemi, které se v ní skrývají*.“ (Holzbachová, 2016, s. 49) S touto definicí dystopické společnosti souhlasíme, a to na základě četby knih, které je možné označit jako díla dystopická či díla s dystopickými prvky.

K podobě společností v antiutopických a dystopických dílech se v internetovém časopise o RPG hrách vyjadřuje také Josef Novák, který uvádí: „*Dystopie a antiutopie jsou umělecká zpracování světa, ve kterém vládou totalitní systémy, lidé žijí v nesvobodě a útlaku a jakékoliv projevy vlastní vůle jsou potlačovány*.“ (Novák, 2010, s. 6) Jak definice Holzbachové, tak slova zmíněná v internetovém časopise *Drakkar* nás mohou vést k přemýšlení nad stavem a způsobem fungování společnosti, ve které žijeme my sami. Můžeme se zamyslet nad tím, zda se nám některé znaky antiutopické, případně dystopické společnosti a naší společnosti nejeví jako shodné, či velmi podobné. Zároveň přemýšlet, jakým způsobem usilovat o změnu, tedy o určitou nápravu těchto znaků. Právě podoba společností v antiutopických a dystopických dílech nás má často varovat a ukázat, kam až může omezování, a následné potlačování lidských osobních práv a svobod zajít.

Významem slova dystopie se zabývá také Pavlova, která zmiňuje, že „*dystopie je častým synonymem přírodní či ekologické, politické či sociální katastrofy anebo celkového zhroucení*

společnosti. Je rovněž spojena s představou apokalypsy. Obecně vzato tedy slovo dystopie označuje svět, v němž převládá chaos a ničení.“ (Pavlova, 2018 a, s. 114) Pavlova rozděluje dystopická díla na tři typy. Jedná se o rozdělení podle témat, kterými se dystopie zabývají. Můžeme tak mluvit o politických, ekologických a technologických dystopiích. U politických dystopií většinou dochází k rozpadu utopických představ, v případě ekologických dystopií velmi často nastává ekologická a přírodní katastrofa a v technologických dystopiích bývá lidstvo ohroženo vědou a technikou. (Pavlova, 2018 a, s. 115)

Pokud se více zaměříme na vztah mezi antiutopií a dystopií můžeme mezi nimi najít určitou odlišnost. I když někteří autoři označují tyto termíny jako synonymní, my se je pokusíme analyzovat podrobněji. Pavlova uvádí jeden z rozdílů antiutopické a dystopické literatury. Tento rozdíl spatřuje především v možnosti ponechání, či odepření motivu naděje. Jedná se o naději na záchranu společnosti. U antiutopické literatury je běžné potlačení, častěji však úplné odepření naděje na záchranu společnosti. Závěr děl, která bychom mohli označit jako antiutopická, není spojen s nadějí na lepší budoucnost.

Na druhé straně dystopická literatura motiv naděje obsahuje. U některých děl pouze v náznacích, ale přesto je tento motiv v knihách ponechán. Závěr dystopických děl (více, nebo méně otevřeně) ukazuje svobodnější společnost bez jakékoliv nadvlády. Hlavní hrdina má v závěru příběhu možnost se do této společnosti vrátit. (Pavlova, 2018 a, s. 114) S tímto tvrzením souhlasíme a na zmíněnou odlišnost se budeme snažit poukázat především v rámci praktické části diplomové práce. Na příkladu konkrétní knihy se pokusíme demonstrovat možnost ponechání motivu naděje. O prostředí nebo společnosti typické pro antiutopie i dystopie, a také o dalších znacích bude podrobněji pojednáno ve třetí podkapitole.

V závěrečné části první podkapitoly diplomové práce se velmi stručně vyjádříme k literárnímu žánru science fiction. Vzhledem k rozsahu tohoto tématu uvádíme pro potřeby dané práce pouze stručné vysvětlení a pojetí zmíněného literárního žánru několika autory. V souvislosti s vysvětlením žánru science fiction odkazujeme na slova Mocné: *„Žánr fantastické literatury zobrazující hypotetický svět, zkonstruovaný s využitím vědecko-technických paradigmat.“* (Mocná et al., 2004, s. 621) Výraz science fiction se skládá z anglického *„science“* (v překladu věda) a *„fiction“* (přeloženo jako próza, beletrie). Původní označení daného slova jako první použil spisovatel Hugo Gernsback v polovině 20. let 20. století.

Konkrétně se jednalo o výraz „*scientific fiction*“ (v překladu vědecká beletrie). (Mocná et al., 2004, s. 621)

Kromě výše zmíněného vysvětlení daného literárního žánru Mocná poukazuje na vztah mezi utopií a science fiction literaturou. O science fiction píše, že „*s utopií ji spojuje zejména jinakost zvoleného časoprostoru (...), dále motiv cesty do neznáma a postavy cestovatelů (ve SF¹ zejména astronauté), existence ne-lidských bytostí (roboti, androidi, neznámé vesmírné rasy.*“ (Mocná et al., 2004, s. 668) Ondřej Neff se také více zabývá science fiction literaturou a popisuje ji jako „*část fantastické literatury, odehrávající se v realitě, s níž dosud lidé neměli zkušenost – tedy buď v budoucnosti, nebo v přítomnosti (případně i v minulosti), v níž je však ‚něco jinak‘.*“ (Neff et al., 1995, s. 32) „*Oním ‚něco je jinak‘ je obvykle vynález, (...) dosud nerealizovaný experiment, dosud neuskutečněná událost globálního významu (katastrofa, nová světová válka) a podobně.*“ (Neff et al., 1995, s. 32)

Vzhledem ke skutečnosti, že autorů, jejichž tvorbu je možné přiřadit k žánru science fiction literatury dvacátého století, je velké množství, uvádíme pouze některé (námi vybrané) autory a jejich díla (opět námi vybraná). Zmiňujeme například drama *R. U. R.* (1920) Karla Čapka. O tomto díle Adamovič píše: „*Svou odvážnou vizí a sevřenou symboličností hra získala neobyčejný ohlas, v důsledku čehož se slovo ‚robot‘ stalo trvalou součástí terminologie SF literatury i obecného slovníku.*“ (Adamovič et al., 1995, s. 52) V souvislosti se žánrem science fiction uvádíme také spisovatele Jiřího Haussmanna a jeho prózu *Velkovýroba ctnosti* z roku 1922. (Adamovič et al., 1995, s. 83) Jako „*jeden z nejzajímavějších románů české science fiction*“ Adamovič označuje román Jana Weisse *Dům o 1000 patrech*, tento román byl poprvé vydán roku 1929. (Adamovič et al., 1995, s. 247)

Dále zmiňujeme také Františka Běhounka a SF román *Případ profesora Hrona* z roku 1947. (Adamovič et al., 1995, s. 33) Dalším (námi vybraným) autorem je Václav Čtvrtek a jeho SF román pro mládež nazvaný *Chlapec s prakem* (1961), roku 1975 byl tento román vydán pod názvem *Neuvěřitelná příhoda práčete Leška*. (Adamovič et al., 1995, s. 60) Zmiňujeme také Ondřeje Neffa a SF román *Jádro pudla* (1984) společně s pokračováním *Čarodějův učeň* (1989) a *Šídlo v pytli* (1991). (Adamovič et al., 1995, s. 156) Na závěr uvádíme autora Otu Hofmana. Adamovič o jeho díle píše: „*Podle Hofmanových úspěšných televizních SF seriálů a filmů vznikly knihy Návštěvníci (časop. Pionýr, 1982–1983; Albatros 1985) a Chobotnice*

¹ Zkratka SF, která je v diplomové práci zmíněna, označuje science-fiction literaturu.

z *Čertovky* (časop. *Pionýr*, 1986–87 jako *Chobotnice z druhého patra*; *Albatros* 1987).“ (Adamovič et al., 1995, s. 94)

Spisovatelka žánru science fiction, popularizátorka astronomie a astrobiologie Julie Nováková se vyjadřuje ke vztahu vědy a žánru sci-fi. Autorka je zároveň editorkou e-bookové antologie SF povídek s názvem *Strangest of All*. Povídky se týkají témat z oblasti astrobiologie. Každou povídku Nováková doplnila populárně-vědeckým komentářem. Julie Nováková. (2020, 6. května). *Strangest of All: nová antologie astrobiologických povídek*. Julienovakova.com. [online]. 6. 5. 2020 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.julienovakova.com/cs/strangest-of-all-nova-antologie-astrobiologickych-povidek/>

Julie Nováková v jednom rozhovoru říká, že společenské a etické rozměry vědy pronikly právě díky sci-fi, Nováková to hodnotí jako velmi cenný vliv literatury na vědecký svět. Sci-fi také zdůrazňuje důležitost kritického myšlení. Jako jedno z velmi důležitých témat, které řeší, jak věda, tak sci-fi, zdůrazňuje Nováková planetární ochranu. V této souvislosti zmiňujeme například knihu *Anna: bajka o klimatu a životním prostředí Země* (2014), jejímž autorem je Jostein Gaarder. Nováková dodává: „*Na prvním místě musíme chránit Zemi. Na to sci-fi stále víc upozorňuje. Kvalitní sci-fi vzdělává, podporuje zmíněné kritické myšlení.*“ Kubíčková, K. (2020). Dobrá sci-fi podporuje kritické myšlení, říká popularizátorka vědy a spisovatelka. *Universitas – magazín vysokých škol*. Universitas.cz. [online]. 8. 12. 2020 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://www.universitas.cz/tema/6336-dobra-sci-fi-vzdelava-a-podporuje-kriticke-mysleni-rika-popularizatorka-vedy-a-spisovatelka>

1.2 Vývoj žánru antiutopie v literatuře

V dané podkapitole se pokusíme nastínit přibližný vývoj žánru antiutopie v literatuře. Jedná se o téma velmi rozsáhlé, našim cílem tedy bude podat stručný, avšak srozumitelný a přehledný vývoj daného literárního žánru. Zaměříme se na jednotlivá období, která jsou s tímto žánrem spojena, konkrétně tedy na devatenácté století, a především na století dvacáté. O knihách vydaných po roce 2000 se více zmiňujeme ve druhé kapitole diplomové práce. Jako příklady konkrétních děl uvádíme díla českých i zahraničních autorů. Vzhledem k rozsahu zvoleného období vždy uvádíme pouze některé (námi vybrané) autory a jejich díla (opět námi vybraná).

Obsah dané kapitoly tedy nerozdělujeme pouze na českou nebo zahraniční literaturu, ale snažíme se reflektovat obojí.

„Do utopické literatury vnikají od druhé poloviny 18. století satirické a pesimistické prvky, které dávají vzniknout tzv. antiutopii, kriticky nahlížející přetechnizovaný a společensky zmanipulovaný svět.“ (Pavera & Všetická, 2002, s. 366) Taktéž Pavlova píše o vzniku literární dystopické tradice ze satiry. (Pavlova, 2018 b, s. 7) Jak je zmíněno již v první kapitole, Pavlova nepovažuje pojmy antiutopie a dystopie za zcela synonymní. Hlavní rozdíl vidí v možnosti ponechání, či odeprání motivu naděje. V dystopických dílech je motiv naděje ponechán, v antiutopických dílech tomu tak není. (Pavlova, 2018 a, s. 114) Pavlova dále uvádí přehledný vývoj literární dystopické tradice: *„V roce 1890 se profilovala především jako literatura, která konfrontuje sociální, politické a ekonomické změny. Kolem roku 1900 se hlavním tématem stává strach z mechanizace a technického pokroku a obava z neblahého osudu lidstva.“* (Pavlova, 2018 b, s. 7)

Mocná se taktéž vyjadřuje k souvislosti antiutopie a techniky: *„antiutopie, nabývající vrchu ve 20. stol., v němž nad euforií z techniky převládla obava z její nekontrolovatelné expanze a osvícenská víra v lidský rozum byla pod tlakem dějinných událostí nahrazena skepsí vůči jeho možnostem ovlivňovat běh světa.“* (Mocná et al., 2004, s. 668) Jako příklad antiutopického díla počátku dvacátého století Pavera a Všetická (2002, s. 366) zmiňují dílo Jonathana Swifta *Gulliverovy cesty*, konkrétně třetí knihu (1906). Mocná uvádí román *Ostrov tučňáků* (1908) francouzského spisovatele Anatole France. (Mocná, et al., 2004, s. 668) Mocná se dále zaměřuje především na dvacátá léta dvacátého století, která se stala *„zlatým věkem utopie v české literatuře (...). Žánr se profiloval – stejně jako jinde v Evropě – především v dystopické variantě, odrážející nejenom čerstvou zkušenost z globálního válečného konfliktu (...), nýbrž především obecněji sdílenou tíseň ze sílící odlidštěnosti moderní civilizace.“* (Mocná, et al., 2004, s. 669)

Pavlova také popisuje podobu literárního žánru antiutopie ve dvacátém století: *„V období mezi lety 1917 a 1950 se do popředí zájmu dostávají totalitní režimy – od Ruské revoluce po nacistické Německo.“* (Pavlova, 2018 b, s. 7) Taktéž literární teoretik Kagarlickij zdůrazňuje období dvacátého století, respektive začátek dvacátého století, kdy *„se antiutopie již formuje jako žánr, který v sobě organicky spojuje četné rysy: kritiku přítomnosti, líčení pesimistických variant budoucnosti vyrůstajících z této přítomnosti a kritiku různých utopických představ, které časem odhalily svůj rub.“* (Kagarlickij, 1982, s. 351)

Mezi antiutopická díla, která časově spadají do první poloviny dvacátého století, Pavera a Všeticka (2002, s. 366) uvádí díla Karla Čapka *Bílá nemoc* (1937), *Továrna na absolutno* (1922), *Krakatit* (1922). Dále román ruského spisovatele Jevgenije Ivanoviče Zamjatina *My* (v originále vydán roku 1920) a román *1984* (poprvé vydán roku 1949) George Orwella. Do zmíněného období patří i román *Konec civilizace* (v originále vydán roku 1932) Aldouse Huxleyho. (Pavera & Všeticka, 2002, s. 366) Genčiová se také zabývá žánrem antiutopie a vyjadřuje se k dílům Zamjatina a Orwella, o kterých píše: „*U Zamjatina stejně jako u Orwella je nejvyšším vládcem společenské mašinerie jedinec; největším hříchem člověka je svobodně myslet.*“ (Genčiová, 1980, s. 47) Každý člověk je neustále sledován, myšlenky lidí jsou ovlivňovány, postupem času se z lidí vlivem zmíněného působení stává stádo, které lze snadno ovládat. Lidské city jsou potlačovány, hlavní je dodržovat řád, který je striktně nastolen. Genčiová dodává, „*člověk jako malé kolečko ve velké mašinerii, taková je představa všech uvedených spisovatelů.*“ (Genčiová, 1980, s. 47)

Jak již bylo zmíněno dříve literární žánry utopie a antiutopie se mohou vzájemně prolínat. To dokládá například román Karla Čapka *Krakatit*, který je často řazen mezi utopická díla či díla s utopickými prvky, a současně je považován za dílo antiutopické. (Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1987, s. 83) K zamyšlení nás může vést také název desáté kapitoly v díle *Dvacáté století v zrcadle literatury* Jiřího Pechara. Tato kapitola je nazvána „*Doba antiutopii.*“ Jedná se o kapitolu, ve které se autor mimo jiné zabývá jak situací v Sovětském svazu a sovětskou literaturou, tak „*literaturou těch zemí, které se brzy po porážce nacismu ocitly pod sovětskou nadvládou.*“ (Pechar, 1999, s. 353) Autor se současně vyjadřuje k situaci v zemích, jež se pod žádnou přímou nadvládou nedostaly. Jak píše, „*v zemích, které zůstaly přímé zkušenosti s totalitarismem ušetřeny, prožitek selhání všech nadějí, kterými tak či onak žila evropská avantgarda, našel své vyústění především v určitém typu románové ‚antiutopie‘, jejímž nejvýraznějším příkladem je román 1984 Angličana George Orwella*“ ... (Pechar, 1999, s. 355) Pechar se tedy v této kapitole zaměřuje „*hlavně na to, jak se v literatuře obrazila zkušenost totalitarismu a vystřízlivění z revolučních iluzí,*“ ... (Pechar, 1999, s. 396)

Literární historik Petr Hrtánek, působící také jako odborný asistent na katedře české literatury a literární vědy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, se badatelsky zaměřuje na novější a nejnovější českou prózu. Host. Petr Hrtánek. Hostbrno.cz. [online]. [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/hrtanek-petr/>

Hrtánek se současně zabývá vývojem žánru antiutopie, respektive vývojem tohoto žánru v období druhé poloviny dvacátého století. Autor označuje žánr antiutopie jako „negativní utopii.“ Přestože ve své práci považuje zmíněné pojmy za synonymní, používá pouze označení „negativní utopie.“ (Hrtánek, 2004, s. 7) Hrtánek píše, že „*formování tohoto tematického žánru má v české literatuře jistě mnohem starší tradici, my se však soustředíme na uvedené období, kdy se negativní utopie vyvíjí jako specifická literární výpověď založená na bezprostředních zkušenostech autorů i čtenářů s totalitním režimem.*“ (Hrtánek, 2004, s. 7)

V období padesátých let, kdy mohla vycházet pouze díla vyhovující představám tehdejšího politického režimu a prošla cenzurou „*se česká negativní utopie v poválečné době v návaznosti na tradici děl K. Čapka, J. Weisse a dalších kontinuálně vyvíjí (převážně skrytě) jako poměrně produktivní žánr.*“ (Hrtánek, 2004, s. 16) Hrtánek se zmiňuje o postupném rozšiřování dané tematiky a jejím rozbíhání do dvou linií. Více obě linie přibližuje, „*první přináší kritický model makrosvěta společnosti, (...), druhá je spíše psychologickou sondou do mikrosvěta jedince, (...), přinuceného vnějšími okolnostmi potýkat se s důsledky vlastních činů (nezřídka společensky podmíněných), s působením vyšší moci.*“ (Hrtánek, 2004, s. 18) Autor ke zmíněným liniím dodává, „*mnohokrát se sbíhají a prolínají a stejně tak se dále tematicky větví.*“ (Hrtánek, 2004, s. 18) Období padesátých let a také období následující doplňuje svým pojetím Pavlova: „*Od roku 1950 do současnosti dominuje v dystopické literatuře strach z ekologické katastrofy, technologické a vědecké převahy nad lidstvem.*“ (Pavlova, 2018 b, s. 7)

V šedesátých letech negativní utopii Hrtánek popisuje „*jako žánr, jehož prostřednictvím chce tvůrce rozkrýt nástroje, příčiny a důsledky fungování totalitních systémů – ideologická dogmata, tvůrčí nesvobodu, perzekuce.*“ (Hrtánek, 2004, s. 18) Jako příklady negativně utopických děl či děl, která v sobě zahrnují určité negativně utopické prvky a časově je můžeme zařadit do daného období, uvádíme prozaická díla Ivana Klímy *Porota* (stejně je nazvána také Klímova divadelní hra z roku 1968) a povídku *Lod' jménem Naděje* (1969). (Hrtánek, 2004, s. 18) Zabýváme se také vztahem negativní utopie a vědecko-fantastické literatury, kdy „*negativněutopická tematika začíná být pojímána jako výstraha před možnostmi zneužití vědy a vynálezů, jako varování před slepě technokratickým či militantním vývojem lidstva.*“ (Hrtánek, 2004, s. 19) V této souvislosti uvádíme dílo Čestmíra Vejdělka *Návrat z ráje*, vydáno roku 1961 a dílo Jiřího Marka *Blažený věk* z roku 1967. (Hrtánek, 2004, s. 19) Zmíněný román Jiřího Marka *Blažený věk* (1967) považuje Mocná za vrchol dystopické prózy šedesátých let. Mocná toto dílo vnímá jako „*obraz plně automatizovaného, aseptického světa postrádajícího vnitřní obsah a bránícího myslícímu jedinci žít po svém.*“ (Mocná et al., 2004, s. 670)

Sedmdesátá léta se určitým způsobem podobají období padesátých let, Hrtánek o tomto období píše: „*Negativní utopie (...) se stává životní realitou, v níž se napsání i jen šíření kritického jinotajného textu může stát trestným činem.*“ (Hrtánek, 2004, s. 21) Taktéž Mocná se vyjadřuje k období sedmdesátých a osmdesátých let: „*Autoři se s normalizačním režimem vyrovnávali prostřednictvím jeho groteskní transformace do smyšlených společenství, plných násilí, hnusu, bizarních scénérií a absurdních zákonů.*“ (Mocná et., 2004, s. 670) V období sedmdesátých let mohla být vydávána pouze ta díla, která odpovídala představám tehdejšího politického režimu.

Stejná situace byla i v letech osmdesátých. Avšak díky některým autorům docházelo k šíření negativně utopické tematiky (i několika dalších literárních žánrů) také v neoficiálním literárním proudu. Jednalo se například o román *Invalidní sourozenci* Egona Bondyho, v samizdatu vydáno roku 1975. (Hrtánek, 2004, s. 21) Ke zmíněnému dílu se více vyjadřuje Janoušek: „*obraz groteskně zdegenerované ostrovní civilizace, kterou sice rozděluje existence dvou vzájemně soupeřících mocenských center, avšak propojuje stejné zbožštění konzumu a prázdných životních stereotypů.*“ (Janoušek et al., 2012, s. 390) Janoušek popisuje také postavy uvedeného díla: „*Bondyho hrdinové ze společenské pasti unikají svou odvahou k odlišnosti, rozhodnutím stát se vědomě outsidersy – jako invalidi se mohou vyhnout standardnímu způsobu života (včetně zaměstnání), což jim otevírá možnost společně autenticky prožívat svou každodenní existenci.*“ (Janoušek et al., 2012, s. 390)

Svým pojetím období sedmdesátých a osmdesátých let doplňuje také autorka Bielec, která jako antiutopické romány příznačné pro danou dobu vnímá *Myši Natálie Mooshabrové* (vydáno roku 1970 oficiálně) autora Ladislava Fukse, román Pavla Kohouta *Katyně* (vydáno v samizdatu roku 1978) a dílo Martina Harníčka *Maso* (vydáno v exilu roku 1981). Bielec současně upozorňuje na prostředí, v němž byla jednotlivá díla vydána. Konkrétně *Myši Natálie Mooshabrové* byly vydány roku 1970 oficiálně, ačkoliv zde autor velmi otevřeně upozorňuje na aktuální události. Naopak díla *Katyně* a *Maso* byla vydána v samizdatu či exilu, tedy neoficiálně.

Autorka Bielec také více přibližuje podobu antiutopických románů: „*Románová skutečnost, pro kterou je v každém případě východiskem činnost totalitního systému, je předána čtenáři jako varování před přílišnou důvěrou k jakémukoli politickému režimu, který se může stát příčinou zkázy světa.*“ (Bielec, 2005, s. 194) Zároveň podrobněji popisuje fungování totalitních systémů: „*Totalitní systémy mají rády různá tajemství a neúplné informace, s jejichž pomocí*

mohou udržet společnost v poslušnosti a vládnoucí se cítí nepostižitelní.“ (Bielec, 2005, s. 195) Jako další díla, jež byla v daném období vydaná oficiálně, uvádíme dílo Alexeje Pludka *Nepřítel z Atlantidy* (1981) a dílo Vladimíra Párala *Romeo & Julie 2300* (1982). (Hrtánek, 2004, s. 23) K dalšímu dílu Vladimíra Párala, konkrétně k románu *Země žen* (1987) se vyjadřuje Adamovič. „*Země žen (...) je v českém kontextu originální antiutopický román o světě, nad kterým ženy převzaly násilím vládu a muže drží v jakýchsi koncentračních táborech. (...) Autor se zabývá nepochopením mužského a ženského světa, pro jejichž rozdílnost je třeba hledat harmonický soulad namísto bariér, které situaci jen zhoršují.*“ (Adamovič, 1995, s. 172).

Stejně jako v šedesátých letech se i v letech osmdesátých budeme velmi stručně zabývat vztahem negativní utopie a vědecko-fantastické literatury. V této souvislosti je možné, kromě dalších autorů, jmenovat Ondřeje Neffa a jeho povídku s názvem *Největší vodvaz v dějinách svangu*. Tuto povídku lze najít ve sbírce *Vejsce naruby* (1985). (Hrtánek, 2004, s. 27) Na rozdíl od předcházejících období si můžeme období devadesátých let spojit s daleko větší tvůrčí svobodou. V této době již mohla být oficiálně vydávána díla, která bylo dříve možné vydat pouze v samizdatu nebo v exilu. Některé texty mohly poprvé vyjít až v devadesátých letech, ačkoliv byly napsány mnohem dříve. Takovým příkladem je román Eduarda Petišky *Cesta do země Lidivoni*. Tato kniha byla napsaná v letech 1951 a 1952, ale poprvé vyšla až v devadesátých letech. (Hrtánek, 2004, s. 27)

Jako další díla, která je možné zařadit do období devadesátých let, zmiňujeme knihu Alexandry Berkové *Magorie aneb Příběh velké lásky*, která byla vydaná v roce 1991. (Hrtánek, 2004, s. 28) Informace o období devadesátých let doplňuje svým pojetím také Mocná: „*Antiutopické rysy mají rovněž pitoreskní postmoderní romány J. Křesadla, odehrávající se na vymyšlených planetách (Fuga trium, 1988, Girgal, 1991).*“ (Mocná et al., 2004, s. 671) V souvislosti s koncem devadesátých let uvádíme dílo, které je možné doporučit k přečtení nejen dospělým čtenářům, ale také mládeži, konkrétně román *Soví zpěv* (1999) autorky Ivy Procházkové. (Hrtánek, 2004, s. 28)

Stejně jako v letech předchozích se i v období devadesátých let pokusíme přiblížit vztah mezi negativní utopií a vědecko-fantastickou literaturou. O tomto vztahu píše Hrtánek, „*zatímco někteří spisovatelé sci-fi se na počátku 90. let vypořádávají s minulým režimem v negativněutopické grotesce (...), další ‚scifisté‘ už směřují k jiným typům negativní utopie – k chiliasticky laděným, psychedelickým, drsně akčním vizím a ke kyberpunku.*“ (Hrtánek, 2004, s. 29) Jako hlavní motivy kyberpunku Hrtánek zmiňuje „*neomezené*

*a superrychlé možnosti komunikace (...), hypotetické propojení a symbióza lidského a kybernetického organismu (...), stvoření umělé inteligence, nanotechnologie, existence paralelních virtuálních časoprostorů“ ... (Hrtánek, 2004, s. 30) Pro představu uvádíme trilogii Ondřeje Neffa s názvem *Milénium: Země ohrožená* (1992), *Země bojující* (1994) a *Země vítězná* (1995). (Hrtánek, 2004, s. 29)*

Antiutopická i dystopická díla, případně tituly s prvky zmíněných žánrů, a také díla, která jsou kombinací antiutopie, dystopie, případně sci-fi literatury uvádíme ve druhé kapitole. Všechna zmíněná díla jsou vydaná po roce 2000. Současně zdůrazňujeme, že se jedná pouze o určitý výběr několika děl, která považujeme za čtenářsky atraktivní.

1.3 Znaky antiutopického a dystopického žánru

V této podkapitole se zaměříme na několik znaků, jež je možné najít v antiutopických i v dystopických dílech. Taktéž zopakujeme jeden z rozdílů antiutopie a dystopie. Na úvod odkážeme na vymezení znaků několika autory, kteří se daným tématem zabývají nebo se jím zabývali dříve. Konkrétně se bude jednat o uzavřený svět (společenství), typické místo a časové určení, podobu společnosti, její rozdělení na vládce a ovládané, manipulaci lidmi, způsob komunikace a další znaky.

Zmíněné informace doplníme vlastními postřehy z četby několika děl, která patří do žánru antiutopie a dystopie. V rámci praktické části diplomové práce se pokusíme některé znaky demonstrovat konkrétně na jedné námi vybrané knize. Především se zaměříme na prostředí, do něhož je děj knihy situován, na dobu, ve které se příběh odehrává, dále na podobu společnosti a způsob jejího rozdělení, na postavení hlavního hrdiny v této společnosti, také na příklady manipulace, způsob komunikace a další cestu hlavního hrdiny.

Pavlova (2018 a, s. 114) se zabývá jedním z rozdílů antiutopie a dystopie. Konkrétně zmiňuje ponechání, nebo odepření motivu naděje. V antiutopických dílech není možné, aby se hlavní hrdina dostal do lepší (myšleno svobodnější) společnosti, než je ta, ve které žije. Současně není možné, aby se tato antiutopická společnost spojená s nadvládou mocenského aparátu nějakým způsobem změnila k lepšímu. Naděje na lepší budoucnost je zde tedy potlačena. Naopak ve většině dystopických děl má hlavní hrdina (a mnohdy nejen on sám, ale

i ostatní lidé) v závěru příběhu možnost dostat se (případně vrátit se) do svobodnější společnosti bez nadvlády mocenského aparátu. (Pavlova, 2018 a, s. 114)

Jako jeden ze znaků, který se může objevit v antiutopických i v dystopických dílech zmiňujeme uzavřený svět, jenž je oddělený od svého okolí. Tento svět je v antiutopických i v dystopických dílech většinou obklopený umělými překážkami, jako jsou například střežené hradby nebo hranice. (Hrtánek, 2004, s. 49) Lidé tedy žijí v určitém uzavřeném společenství. Toto společenství je rozděleno na dvě skupiny. Konkrétně na vládnoucí skupinu a na ovládané. Společenství je takzvaně rozděleno na „my a oni.“ Toto jasné rozdělení je stálé, neměnné. (Pavlova, 2018 a, s. 112) Ti, kteří vládou se chovají autoritativně, ve skutečnosti se ale za jejich krutým a bezohledným chováním velmi často skrývá zbabělost, slabošství, v některých případech také komplexy méněcennosti. Lidé ovládaní tvoří dav, respektive ovládanou masu bez individuálních projevů. Jejich tváře jsou nevýrazné, všední „šedé.“ Obvykle nosí strohý, jednotný oděv nebo vojenský stejnokroj, na němž je osobní číslo, případně kód, který má nahrazovat jméno. Takový oděv zbavuje člověka individuality a umožňuje jeho snadnou kontrolu. U lidí, kteří jsou ovládaní, obvykle není určen přesný věk. (Hrtánek, 2004, s. 77)

Pavlova (2018 a, s. 115) se více zaměřuje na hlavního protagonistu většiny dystopických příběhů. Ačkoliv se jedná o všímavou a bystrou osobu, často úplnou náhodou začne vnímat nedokonalost politického a sociálního systému, ve kterém žije, a také umělost reality kolem sebe. Hlavní hrdina byl „zaslepený,“ ztotožnil se s nastaveným systémem, a také s přidělenou funkcí. Tuto funkci mu mohl přidělit stát nebo jiný druh mocenského aparátu. Protagonista dystopického příběhu však začíná hledat způsoby, jak se ze světa, v němž žije, dostat pryč. Snaží se najít svobodný svět za hranicemi známého prostředí. V mnoha dystopických dílech se hlavnímu hrdinovi (někdy i dalším lidem) útěk skutečně podaří, dostanou se ze společenství pryč a mohou žít svobodně. V některých dílech dochází k zániku původní dystopické společnosti, v jiných dílech tomu tak není. Hlavní hrdina se zachrání, ale dystopická společnost i nadále existuje. Každopádně v obou případech je závěr příběhu spojen s ponecháním motivu naděje. (Pavlova, 2018 a, s. 115) Naopak v antiutopických dílech se hlavní hrdina z uzavřeného společenství nedostane. Jeho pokus o útěk je neúspěšný, musí zůstat na svém původním místě, respektive je na toto místo násilně vrácen. (Pavlova, 2018 a, s. 125)

S rozdělením společnosti a uzavřeným světem se může čtenář setkat například v knihách americké spisovatelky Lois Lowryové. Konkrétně v dílech *Dárce* (Lowryová, 2013) a *Hledání*

modré. (Lowryová, 2016) Určité náznaky se objevují také v knize *Posel v temném lese*. (2020) V knize *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) britské autorky Gemmy Malley je společnost rozdělena na vyvolené a přebytečné. Tato kniha vyšla již v roce 2007 pod názvem *Přebyteční: příběh z roku 2140*. Zmíněné znaky antiutopického a dystopického žánru jsou popsány také v knize české autorky Petry Stehlíkové *Naslouchač*. (Stehlíková, 2016) S rozdělením společnosti do pěti frakcí se čtenář může setkat při čtení díla americké autorky Veronicy Rothové *Divergence*. (2012) Zmíněné znaky jsou obsaženy také v dalších dílech antiutopického a dystopického žánru.

Místem, kde se odehrává příběh antiutopických nebo dystopických děl je velmi často město či vesnice. V některých případech ono město nebo vesnice nenesou žádný přesný název. Existuje také mnoho antiutopických a dystopických děl, v nichž není místo příběhu nijak blíže popsáno. Není tedy možné určit, kde přesně se příběh odehrává. Kolem onoho někde se často nachází nekonečný, neprobádaný oceán, pustina nebo vesmír. (Hrtánek, 2004, s. 49)

Naopak časové určení děje se u tohoto žánru velmi často opakuje. Příběh se většinou odehrává ve vzdálené budoucnosti, která je však vylíčena pesimisticky. Mnohdy je spojena s pocity strachu, nejistoty, nesvobody a dalšími podobnými pocity. V některých dílech se jedná o nepřesně vyjádřenou budoucnost, u jiných je konkrétní rok součástí samotného názvu díla. Jako příklad uvádíme *Deklaraci smrti: rok 2140* (2013), dále knihu Vladimíra Párala *Romeo & Julie 2300* (1982). Vzhledem ke zmíněnému časovému zařazení jsou antiutopická a dystopická díla považována za velmi blízká vědeckofantastické literatuře. Autorka Bielec píše, že „*nedostatek prvků upřesňujících místo a čas je jedním z faktorů, které vyvolávají u čtenáře pocity nejistoty, ohrožení a dojem, že něco podobného se může stát všude a kdykoliv, a možná už se děje.*“ (Bielec, 2005, s. 195)

O podobě společnosti v dystopických dílech se zmiňuje Holzbachová, která odkazuje na myšlenku autora anonymní recenze díla *Pro práci zabíjet*. Tento román napsala česká spisovatelka Stanislava Nopová. Anonymní autor recenze románu *Pro práci zabíjet* popisuje těchto sedm vlastností dystopie:

1. „*Dystopické společnosti jsou děsivé.*“
2. *Dystopické společnosti jsou obvykle futuristické a smyšlené.*
3. *Dystopické společnosti jsou obvykle varováním.*
4. *Dystopické fikce komentují současnou společnost.*
5. *Dystopické fikce se většinou týkají lidské společnosti.*

6. *Dystopický a utopický koncept je příbuzný.*

7. *Dystopie je někdy míněna jako satira.*“ (Holzbachová, 2016, s. 49)

Se zmíněnými body souhlasíme. Dystopické a taktéž antiutopické společnosti mohou být děsivé především kvůli nejistotě, kterou jejich podoba při čtení často vyvolává. Čtenářům může popis těchto společností evokovat pocity ohrožení, nebezpečí či nejistoty. Právě tyto pocity často vycházejí z nepřesného určení místa a času, kde a kdy se celý příběh odehrává. Podoba dystopických a antiutopických společností by měla čtenáře vést k přemýšlení nad stavem a fungováním vlastní společnosti.

Taktéž Neff zdůrazňuje určité varování především v souvislosti s antiutopickými díly: „*Antiutopie mají většinou varovný cíl – varují čtenáře před možným vývojem naší vlastní společnosti.*“ (Neff et al., 1995, s. 29) Současně uvádí příklady typů totalitního zřízení, konkrétně zmiňuje tři politické antiutopie, které je možné považovat za nejslavnější. Jedná se o dílo *My* ruského spisovatele Jevgenije Ivanoviče Zamjatina, román *Konec civilizace* britského spisovatele Aldouse Huxleyho a román *1984* britského autora George Orwella. (Neff et al., 1995, s. 29)

V souvislosti s podobou společnosti v antiutopických a dystopických dílech je taktéž nutné zmínit určitou uniformitu, která je pro danou společnost typická. Lidé, jež žijí v této společnosti, mají stejné názory, jejich chování je většinou stejné nebo velmi podobné. Uniformita se může projevovat také stejným typem oblékání (nošením jednotného oděvu). Společnost jako celek působí jednotvárně, všichni lidé jsou stejní, nikdo se neodlišuje, nijak nevyčnívá. Vše je přesně dané, organizované, účelné, dokonalé, alespoň tak to na první pohled vypadá. Tato představa je ale podmíněna působením a tlakem vládnoucí skupiny lidí na ty, kteří jsou ovládaní. Ve skutečnosti tedy není vše tak dokonalé, jak se na první pohled zdá. Život ve společnosti se řídí podle jasných, předem daných striktních pravidel. I psaní vlastního deníku, jako je tomu v případě hlavního hrdiny románu *1984*, se bere jako zločin proti společnosti. (Kagarlickij, 1982, s. 353)

K zamyšlení nás může vést literární teoretik Kagarlickij a jeho slova: „*Reglementace se stává jakousi karikaturní ‚autoreglementací‘: návyk na nesvobodu přešel do krve. Člověk považuje stav nesvobody za přirozený a stav svobody za protipřirozený.*“ „*Formy reglementace mohou být různé. Důležité je jedno – potlačit osobnost.*“ (Kagarlickij, 1982, s. 353) Ve slově reglementace je obsažen výraz reglement. Pod tímto pojmem je možné představit si určitý předpis, pravidlo, či nařízení. (Klimeš, 2005, s. 623) Autorova slova velmi přesně dokreslují

podobu antiutopických a dystopických společností. Spojujeme si je s představou společnosti lidí, kteří se s nařízenými a pravidly života ve společnosti ztotožnili natolik, že je převzali za své. Lidé si na pravidla zvykli, takzvaně se jim dostala pod kůži. Myšlenka potlačování osobnosti člověka je v antiutopických a dystopických dílech obsažena velmi silně. Většinou souvisí s unifikací společnosti a také s dalším typickým znakem antiutopických a dystopických děl, jímž je manipulace lidmi.

O podobě mezilidské komunikace v dystopických, a především v antiutopických dílech se zmiňuje Hrtánek, který píše o narušení této komunikace, záměrném deformování jazykového kódu, o vytvoření zrůdné ideologizované „novořeči.“ Tato „novořeč“ umožňuje propagandistické manipulování s lidským vědomím a myšlením, čímž dochází k potlačování individuálních názorů, k masovému vymývání mozků. „Novořeč“ je součástí veřejných politických projevů, dezinformačních kampaní, médií, reklam a podobně. Jako jeden z příkladů uvádíme dílo George Orwella román *1984*. V tomto díle se čtenář může setkat s „novořečí“, jejímž prostřednictvím vládcové totalitních impérií ovládají své poddané. Ve zmíněném díle je „novořeč“ označena jako takzvaný „newspeak.“ (Hrtánek, 2004, s. 104)

Doplnit vymezení znaků vlastními postřehy z četby nám umožnila například tato díla: antiutopický román *451 stupňů Fahrenheita* (2015), jeho autorem je Ray Bradbury, dále již zmiňovaný román George Orwella *1984* a také knihy americké spisovatelky Lois Lowryové, které patří spíše do žánru dystopie, konkrétně *Dárce* (2013), *Hledání modré* (2016) a *Posel v temném lese* (2020). Dystopickým dílem je i kniha Gemmy Malley *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Doplnění jednotlivých znaků vychází z četby ještě několika dalších děl, výše jsme zmínili pouze některé z nich.

2 Seznámení s atraktivními tituly antiutopické a dystopické literatury

Ve druhé kapitole se pokusíme vytvořit určitý přehled námi vybraných knih, které je možné zařadit do literárního žánru antiutopie i dystopie a současně se jedná o čtenářsky atraktivní literární tituly. Knihy jsme vybírali především na základě toho, zda splňují znaky výše uvedených literárních žánrů. Zmínili jsme také literární tituly, které nám byly doporučeny zaměstnanci Knihovny města Olomouce. Dále jsme pracovali s webovou adresou: Nová škola, o. p. s. *Čtenářské kluby*. [New.ctenarskekluby.cz](https://new.ctenarskekluby.cz). [online]. [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/>

Výběr knih jsme omezili pouze na knihy vydané v českém jazyce po roce 2000. Uvádíme i díla, která nejsou pouze antiutopická nebo pouze dystopická, ale obsahují některé ze znaků zmíněných literárních žánrů. Vybíráme rovněž knihy, ve kterých se objevují znaky antiutopie nebo dystopie, ale zároveň se v nich prolínají i jiné literární žánry, většinou se jedná o vědecko-fantastickou literaturu. V některých dílech mohou převažovat znaky antiutopie nebo dystopie, zatímco prvky jiných literárních žánrů se vyskytují pouze okrajově.

Přehled titulů je rozdělen na literaturu intencionální a neintencionální. Nejdříve se budeme zabývat literaturou intencionální, tedy literaturou záměrně psanou především pro děti a mládež. V dalších odstavcích pak literaturou neintencionální, jež byla původně napsaná pro dospělé, ale dnes ji čtou i děti a dospívající. U některých knih může být jednoznačné zařazení poměrně obtížné, v takových případech je zařazení spíše orientační.

Mezi díla, která bychom mohli označit jako díla antiutopická nebo dystopická (případně knihy s prvky dystopie) a současně tituly čtenářsky atraktivní, patří dílo české autorky Petry Stehlíkové *Naslouchač* (Stehlíková, 2016). Pokračováním zmíněného titulu je *Faja* (Stehlíková, 2017) a třetím dílem *Nasterea* (Stehlíková, 2021). *Naslouchač* je kniha řazená spíše do žánru fantasy, obsahuje však i některé znaky antiutopického a dystopického žánru. Například uniformitu společnosti, manipulaci lidmi, život v ohraničeném prostoru, omezování osobní svobody a jiné znaky. Dále zmiňujeme americkou autorku Lois Lowryovou a její knihy. Mezi antiutopická a dystopická díla, nebo díla se znaky antiutopie a dystopie patří *Dárce* (Lowryová, 2013), *Hledání modré* (Lowryová, 2016) a *Posel v temném lese* (Lowryová, 2020).

S rozdělením společnosti (zde do pěti frakcí) a postapokalyptickou společností se čtenář může setkat v díle americké spisovatelky Veronicy Rothové, *Divergence* (2012). Pokračováním zmíněného titulu je *Rezistence* (2012) a třetí díl této trilogie nese název *Aliance* (2014). Všechny tři díly byly filmově zpracovány. Jako další je důležité zmínit trilogii *Hunger Games* americké autorky Suzanne Collinsové. Konkrétně se jedná o tituly *Hunger Games Aréna smrti* (2010), *Hunger Games Vražedná pomsta* (2010), *Hunger Games Síla vzdoru* (2011). Všechny tři díly byly taktéž filmově zpracovány. V souvislosti s trilogií *Hunger Games* uvádíme také další knihu Suzanne Collinsové, konkrétně titul *Balada o ptácích a hadech* (2020).

Kniha *Nová planeta: prastarý příběh z daleké budoucnosti* (2015) autora Martina Vopěnky je zařazena spíše do žánru vědecko-fantastické literatury. Ve zmíněném titulu se však objevují i prvky antiutopie a dystopie. Jedná se například o odcizení v oblasti mezilidských vztahů, které je způsobeno vlivem moderních technologií. S tímto tématem se čtenář může setkat i při čtení antiutopického románu *451 stupňů Fahrenheita* (2015), autorem je Ray Bradbury. První vydání díla samozřejmě pochází z dřívějšího období, než je rok 2000. Avšak proto, abychom poukázali na zmíněnou souvislost jsme i tento román do přehledu zařadili. Mezi další znaky, které je možné najít v díle *Nová planeta: prastarý příběh z daleké budoucnosti* (2015), patří uzavřený svět, rozdělení společnosti na vyvolené a odvrácené a jiné znaky.

Dalším, námi vybraným literárním titulem, je dystopický román *Bez šance* (2016) amerického spisovatele Neala Shustermana. Tento román nás může vést k zamyšlení nad hodnotou lidského života. Zmíněné téma je také součástí knihy britské autorky Gemmy Malley *Deklarace smrti: rok 2140* (pod tímto názvem byla kniha vydaná v roce 2013, pod názvem *Přebyteční* vyšla již v roce 2007). Ačkoliv zmíněná kniha není primárně určena dětskému, nebo dospívajícímu čtenáři, je možné s ní pracovat již na druhém stupni základní školy. Další knihou Neala Shustermana, která patří do intencionální literatury, je *Smrtka* (2018). Ve zmíněné knize se prolínají prvky antiutopie, dystopie a vědecko-fantastické literatury. Čtenář se zde může dočíst o světě bez nemocí, válek, o světě, v němž lidé neumírají. Zvítězili totiž nad smrtí. Zároveň jim ale hrozí přelidnění. Pokračováním zmíněného titulu je *Nimbus* (2019) a *Zvon* (2021). Téma přelidnění se objevuje také v již zmíněné knize *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). O ní bude více pojednáno v praktické části diplomové práce.

Jako literaturu s prvky vědecko-fantastické literatury a zároveň se znaky dystopie, můžeme označit knihu Ivany Peroutkové *Ágnes ve skleněném městě* (2020). Série knih *Kostičas* (2014), *Vidořád* (2015) a *Zrodí se píseň* (2017) je řazena do žánru fantasy, obsahuje však i některé

znaky antiutopie a dystopie. Autorkou zmíněné knižní série je Samantha Shannon. Dalším dílem, v němž se prolínají prvky vědecko-fantastické literatury a znaky antiutopie i dystopie, je kniha americké spisovatelky Beth Revis *Lod' mezi hvězdami* (2012). Zmiňujeme také knihu *Kázání ohně* (2016). I v ní knize se dají najít znaky antiutopie i dystopie. Autorkou je Francesca Haig.

Literární tituly, které budou zmíněny v následujícím odstavci, je možné vnímat spíše jako literaturu neintencionální. Jak již bylo ale zmíněno výše, i s těmito knihami je možné (po uvážení a případné úpravě) pracovat i na druhém stupni základních škol. Samozřejmě to neplatí u všech zmíněných knih. Uvádíme například sbírku povídek *Děti nového světa* (2018) amerického spisovatele Alexandra Weinsteina. V tomto díle se autor, mimo jiné, věnuje tematice technologického vývoje a umělé inteligenci, především upozorňuje na riziko vzniku závislosti na moderních technologiích. Kniha *Metro 2033* (2010) je zařazena především do žánru vědecko-fantastické literatury, současně jsou v ní zahrnuty i některé prvky antiutopického či dystopického žánru. Například postkatastrofický svět, situování děje do budoucnosti, odlišnost a rozdělení jednotlivých stanic a další prvky. Pokračováním zmíněného titulu je *Metro 2034: volné pokračování kultovního apokalyptického bestselleru* (2011) a *Metro 2035: závěr kultovní apokalyptické trilogie* (2016). Autorem knih je Dmitry Glukhovskiy.

Dále zmiňujeme knihu *Strážkyně pramene* (2014). Příběh se odehrává po přírodní katastrofě a je situován do světa smyšlené budoucnosti. Autorkou knihy je Emmi Itäranta. V daném přehledu zmiňujeme také knihu kanadské autorky Margaret Atwood *Příběh služebnice* (2008). Mezi typické prvky antiutopie i dystopie v tomto díle patří totalitní a autoritativní způsob vlády, rozdělení společnosti, uniformita společnosti (zejména jednotné oblečení služebnic), manipulace lidmi a další znaky. Silně rezonujícím tématem je omezování a potlačování ženských osobních práv a svobod. Román *Příběh služebnice* (2008) byl zpracován jak do filmové, tak do seriálové podoby. V souvislosti s touto tematikou uvádíme také titul *Vox* (2019). Autorkou knihy je Christina Dalcher. Literárních titulů, jež bychom mohli do tohoto přehledu ještě zařadit, je několik, výše jsme uvedli pouze některé.

Ze zmíněného přehledu jsme si pro následnou interpretaci a vytváření pracovních listů v rámci praktické části diplomové práce vybrali knihu *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) britské autorky Gemmy Malley. Tato kniha velmi přesně ukazuje jednotlivé znaky antiutopického

a dystopického žánru, vede čtenáře k zamyšlení a současně nabízí mnoho možností práce s textem.

Na základě četby označujeme dílo *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) jako dílo dystopické, zároveň se v něm ale objevují znaky antiutopie. Tyto znaky vidíme především v totalitním, autoritativním způsobu vlády a v omezování lidských osobních práv a svobod. Jako dílo dystopické, tuto knihu zařazujeme především kvůli jejímu závěru. Hlavním postavám je ponechán motiv naděje na záchranu. Znaky antiutopie i dystopie jsou zde vykresleny přímočaře a otevřeně. V rámci praktické části diplomové práce se budeme snažit podrobněji demonstrovat znaky antiutopického a dystopického žánru obsažené právě ve zmíněném literárním titulu.

3 Kooperativní učení

Vzhledem k obsáhlosti daného tématu se zaměříme pouze na některé (námi vybrané) aspekty. Nejdříve stručně objasníme pojmy učení a vyučování, dále se pokusíme vysvětlit pojem kooperace, uvedeme základní typy kooperací. Vymezíme pojem kooperativní učení. Zmíníme se také o znacích kooperativního učení, objasníme pojem konstruktivismus. Vyjmenujeme některé z výsledků kooperativního učení. Taktéž se budeme věnovat hodnocení a roli učitele v procesu kooperativního učení. Konkrétní návrhy pracovních listů s činnostmi, které by bylo možné využít především v rámci kooperativní výuky na druhém stupni základních škol, představíme podrobněji v praktické části diplomové práce.

Mezi učením a vyučováním je určitý rozdíl, ačkoliv spolu tyto dva pojmy úzce souvisí. Plháková (2004, s. 159) vymezuje učení takto: „*Učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností.*“ (Plháková, 2004, s. 159) Učení vnímáme jako myšlenkový proces, který vede k určité změně (behaviorální i mentální) především u samotného jedince, i v případě, že se jedinec učí ve dvojici nebo ve skupině. U učení většinou není nijak pevně stanoven čas, místo, ani organizace. Učení může, ale nutně nemusí mít stanovený jasný cíl.

Naopak vyučování je možné chápat jako proces, který má přesně stanovený cíl, plán, organizaci. Důležitá je role vyučujícího a jeho interakce se žáky. Vyučování má přesně vymezený čas, podmínky a prostředí. Nejčastěji se jedná o prostředí školy. Současně upozorňujeme na skutečnost, že v této kapitole se rozdíl mezi zmíněnými pojmy mnohdy v podstatě stírá. Pro lepší orientaci v dané kapitole budeme však uvádět v souvislosti s kooperací pouze pojem kooperativní učení, v případě, že se nebude jednat o přímou citaci.

3.1 Vysvětlení pojmů kooperace, kooperativní učení

„*Centrálním rysem kooperativního pojetí vyučování je (...) – kooperace. Kooperace (z lat. cooperare – spolupracovat)*“ ... (Kasíková, 2001, s. 7) Důležité tedy je, aby si žáci osvojili klíčovou kompetenci spolupracovat což je základem kooperativního učení. Žáci, kteří se kooperativního učení účastní, se učí společně, čímž dochází k rozvoji jejich sociálních a rozumových dovedností. Učí se jak společně práci, tak dovednosti pracovat samostatně. Díky tomuto učení si uvědomují svoji důležitost ve vztahu k jiné osobě, a současně chápou význam

jiného člověka pro sebe sama. (Čábalová & Podroužek, 2013, s. 3) Pojem kooperace je možné vnímat několika způsoby. V pedagogických souvislostech například jako určitou cílovou strukturu vyučování. Pro vytvoření kooperační struktury je důležité, aby žáci rozuměli stanovenému principu: žák jako jednotlivec může splnit svůj cíl pouze tehdy, pokud i další žáci tento cíl splní. (Kasíková, 2010, s. 29) Kooperaci můžeme pojímat také jako určitý rys povahy a osobnosti žáka, v tomto případě se jedná spíše o kooperativnost. (Kasíková, 2010, s. 29) Motivace a trpělivost účastnit se kooperativního učení se váže ke kooperaci jako povahovému rysu. Ačkoliv může být určitá tendence ke kooperativnímu jednání člověku vrozená, naučit se kooperaci je možné především zkušeností. (Kasíková, 2010, s. 29) Další pojetí kooperace je z hlediska toho, jak se žáci chovají ve školních situacích.

Čábalová a Podroužek (2013, s. 3) pojímají kooperaci jako společnou lidskou činnost, která směřuje k určitému společnému cíli. Pod pojmem společná lidská činnost si představují působení jednoho člověka na druhého, vzájemné řešení zadaného úkolu nebo situace. Ke společnému cíli je možné dojít pouze tehdy, pokud mu účastníci kooperace podřídí své individuální cíle a podle svých schopností se budou snažit přispět k dosažení tohoto cíle. (Čábalová & Podroužek, 2013, s. 3)

Podle Kasíkové (2010, s. 30) rozlišujeme dva typy kooperace – kooperaci jako nápomoc a kooperaci jako vzájemnost. Jak samotný název napovídá kooperace jako nápomoc se bude týkat nějaké pomoci, konkrétně pomoci (asistence) jednoho člověka druhému. Kromě již zmíněné pomoci a podpory je taktéž důležité stanovení smysluplného a pro účastníky zajímavého cíle. (Kasíková, 2010, s. 30) Tento typ kooperace je častý ve školním prostředí ve formě takzvaného tutoringů, jenž je založený na vzájemné pomoci spolužáků nebo vrstevníků v procesu učení. U typu kooperace jako vzájemnost je důležité společné sdílení cíle všemi účastníky skupiny. Tito účastníci by se měli snažit splnit zadaný úkol, společně nést odpovědnost za práci s informacemi, jejich učení by mělo být orientováno na řešení problémů. Účastníci jsou hodnoceni jak jednotlivě, tak skupinově. Taktéž vztahy mezi jednotlivými skupinami by měly být organizovány více jako spolupodílnictví, nikoliv soutěžení. (Kasíková, 2010, s. 31)

Kooperativní učení můžeme chápat jako určitý koncept, který má svůj původ v edukačních vědách v zahraničí, konkrétně v USA a z této oblasti se také dostal do českého prostředí. První zmínky o tomto konceptu lze najít v zahraniční literatuře především od poloviny sedmdesátých let dvacátého století, v českém edukačním prostoru pak od konce devadesátých let dvacátého

století. (Kasíková, 2017, s. 107) Kooperativním učením se zabývá Kasíková (2010, s. 37), která zdůrazňuje především organizaci vztahů mezi žáky při plnění zadaných úkolů. Tyto vztahy by měly být založeny na principu pozitivní vzájemné závislosti (kooperace). Žákům je tak umožněno optimálně se učit. (Kasíková, 2010, s. 37) Autoři pojmají kooperativní učení v různých rovinách, na základní podstatě se však shodují: „*Jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.*“ (Kasíková, 2001, s. 62)

Taktéž Průcha (2003, s. 107) se zabývá kooperativním učením, zdůrazňuje především spolupráci jednotlivých účastníků v případě řešení složitějších úloh. Účastníci kooperativního učení (současně řešitelé zadané úlohy) jsou motivováni k rozdělení sociálních rolí, naplánování činnosti, rozdělení jednotlivých úkolů. Zároveň jsou vedeni ke vzájemné pomoci, poskytnutí rady, hodnocení přínosu každého z účastníků a k dalším hodnotám. (Průcha, 2003, s. 107) S kooperativním učením souvisí také takzvané inovativní programy, které na kooperativní učení odkazují. Jedná se například o program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, program Začít spolu, dále o edukační oblasti – interkulturní výchovu, dramatickou výchovu, osobnostní a sociální výchovu a jiné. (Kasíková, 2017, s. 106)

Jako hlavní principy kooperativního učení Skalková (1999, s. 212) zdůrazňuje toleranci, vzájemnou pomoc, dovednost srozumitelně formulovat své myšlenky a usilovat o pochopení myšlenek ostatních lidí. Schopnost adekvátně reagovat na skupinové požadavky a názory, dovednost provést sebehodnocení, současně dokázat hodnotit ostatní. (Skalková, 1999, s. 212) Skalková (2007, s. 228) zdůrazňuje hodnoty, které jsou u kooperativního učení skutečně důležité. Jedná se o ochotu spolupracovat, snažit se vzájemně si porozumět, dokázat si pomoci. U tohoto typu výuky není důležité ani žádoucí, aby jedinec získal maximum pro sebe na úkor ostatních, naopak je podstatné zdůraznit, že úspěch jednotlivce je vázaný na úspěch celé skupiny, a naopak. (Skalková, 2007, s. 228) Skalková (1999, s. 211) nevnímá kooperativní učení a skupinové vyučování jako synonymní. Současně upozorňuje na možnosti spolupráce žáků v malých skupinách a na důležitost vzájemné pomoci mezi žáky, kterou je možné uskutečňovat právě v rámci skupinového vyučování. Tato organizační forma taktéž umožňuje realizovat výuku v kooperativním duchu. (Skalková, 1999, s. 211)

S kooperativním učením velmi úzce souvisí aktivní učení žáků. Při této formě učení se žáci dozvídají/získávají nové informace za pomoci svého aktivního přičinění. Na základě takto

získaných informací si tvoří vlastní úsudek. Žák nově získanou informaci zpracuje a zařadí ji ke svým předchozím znalostem, postojům a dovednostem. Díky aktivnímu přístupu zaměřenému na získání nových informací, se u žáků rozvíjí také schopnost takzvaného kritického myšlení. Žák sám objevuje, porovnává, zvažuje a samostatně se rozhoduje, které informace využije, a které naopak odmítne.

Taktéž metody aktivního učení jsou zaměřeny na samotného žáka. Ten by se měl zapojit do tvorby obsahu a průběhu výuky, podílet se na formulování výsledků výuky. Účastnit se hodnocení práce celé třídy, současně hodnotit svoji vlastní práci. Žák tedy není pouze pasivním pozorovatelem procesu vyučování, naopak se aktivně do vyučovacího procesu zapojuje. (Sitná, 2009, s. 9) Pokud chtějí učitelé vyučovat moderními způsoby, je velmi podstatné jejich další vzdělávání v oblasti metodologie. Vyučující by měli vědět, jak lze různými způsoby pracovat se třídou, orientovat se jak v tradičních, tak moderních metodách výuky. Především je důležité, aby uměli a chtěli tyto metody ve výuce používat. Současně, aby i žáci dokázali s moderními aktivizačními metodami pracovat. (Sitná, 2009, s. 10)

3.2 Znaky kooperativního učení, konstruktivisticky orientovaná výuka

Kasíková vnímá kooperativní učení jako systém, který je založený na pěti základních znacích (principech). Pokud má být kooperativní učení efektivní, je zapotřebí, aby fungovaly všechny znaky tohoto systému. Mezi zmíněné znaky patří: 1. Pozitivní vzájemná závislost, 2. Interakce tváří v tvář, 3. Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů, 4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, 5. Reflexe skupinové činnosti. (Kasíková, 2010, s. 37) Každý z těchto znaků krátce přiblížíme.

U pozitivní vzájemné závislosti Kasíková (2005, s. 31) zdůrazňuje především spolupráci. Pokud se společně učí dva žáci, je důležité, aby ze společného učení měli prospěch oba. V případě, že učitel zadá skupině úkol, například vyřešit matematickou úlohu, vztah pozitivní vzájemné závislosti funguje na výše zmíněném principu: žák jako jednotlivec dosáhne úspěchu pouze tehdy, pokud uspěje i celá skupina, a naopak. (Kasíková, 2005, s. 31) Dalším znakem je interakce tváří v tvář. Při kooperativním učení pracují žáci v malých skupinách. Stojí naproti sobě, je jim tak umožněno společně komunikovat (verbálně i neverbálně) a tím se učit. Velice důležitá je heterogenita (různorodost) kooperativních skupin. Takovou skupinu mohou tvořit

jak chlapci, tak děvčata, žáci více i méně motivovaní do učení. Heterogenita skupiny může být samozřejmě postavena i na jiných faktorech. Jako nejefektivnější výuka je uváděna výuka ve čtyřčlenných skupinách. (Kasíková, 2005, s. 31)

Individuální odpovědnost a individuální skládání účtů je dalším znakem kooperativního učení. Důležitá je nejen již zmíněná spolupráce, ale také samotná osobnost jedince. Při kooperativním učení by měl žák ukázat, že se díky spolupráci s ostatními žáky ve skupině učí novým věcem, nebo se tyto věci už naučil. (Kasíková, 2005, s. 36) Jedním ze znaků kooperativního učení jsou také dovednosti pro práci v malé skupině. S dovednostmi pro spolupráci se však lidé nerodí, rodí se pouze s předpoklady tyto dovednosti uplatňovat. Kooperativním dovednostem se žáci nejlépe naučí při skutečné spolupráci. (Kasíková, 2005, s. 36)

Jako poslední z pěti základních znaků kooperativního učení uvádíme reflexi skupinové činnosti. U této reflexe se ukáže míra efektivity společné činnosti. Velmi podstatné je, jak celá skupina vnímá a hodnotí svoji činnost. Zda přemýšlí nad tím, co bylo úspěšné, a naopak co úspěšné nebylo, zvažuje další kroky do budoucna, či nikoliv. Díky této reflexi je možné udržet dobré pracovní vztahy. Reflexe také zajišťuje myšlení žáků na metakognitivní úrovni, čímž se zvyšuje intelektová úroveň žáků. Kasíková (2010, s. 38) upozorňuje na nejpřirozenější fungování kooperace ve vyučování založeném na principech konstruktivismu. (Kasíková, 2010, s. 38)

Pojem konstruktivismus (především v oblasti didaktiky) více přibližuje Průcha: „*V didaktice jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělicí se do několika proudů a) Kognitivní konstruktivismus vychází především z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J.S. Bruner aj.). Snaží se realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovni jeho kognitivního vývoje.*“ (Průcha, 2013, s. 132).

O konstruktivisticky orientované výuce se zmiňují také Pecina a Zormanová (2009, s. 20), kteří doporučují zadávat žákům adekvátní výukové problémy, jež budou žáci řešit. V případě potřeby mohou využít pomoci vyučujícího. Žák je ten, kdo objevuje (konstruuje) vlastní nové poznatky, a to na základě zkušenosti, kterou doposud získal, a také za pomoci aktivní myšlenkové činnosti. (Pecina & Zormanová, 2009, s. 20) Kooperativní a skupinovou výuku je

možné, a současně vhodné propojit s dalšími metodami aktivní práce žáků. Pecina a Zormanová (2009, s. 92) doporučují propojení skupinové výuky s metodou řešení problémových úkolů. Za vhodné taktéž považují propojit individuální práci žáků se skupinovou a projektovou výukou. Jako další možnost zmiňují zapojení metody brainstorming či diskuse. (Pecina & Zormanová, 2009, s. 92)

Při kooperativním učení je žákům umožněno spolupracovat (nejčastěji v malých skupinách). Žáci se tak mohou stát spolutvůrci obsahu a také průběhu výuky. Poznatky získávají vlastní aktivní činností. Mohou se podílet na hodnocení, hodnotit výsledky práce skupiny, nebo skupin, a také provádět sebehodnocení. Žáci si tedy konstruují poznatky sami, srovnávají nové informace (získané z několika různých zdrojů) se svými původními prekoncepty (představami). Žáci se v podstatě učí porovnáváním starých a nových poznatků, což od žáků vyžaduje daleko větší potřebu aktivity, soustředěnosti a přemýšlení, na rozdíl od frontální výuky a transmisivního přístupu. Velebová, B. (2015). *Transmisivní a konstruktivistický přístup ve výuce občanské výchovy na příkladu multikulturní výchovy*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Is.muni.cz. [online]. 2015 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova_prace_Velebova.pdf

3.3 Výsledky a hodnocení, role učitele v procesu kooperativního učení

Pokud se kooperativní strategie užívají efektivně, kooperativní učení může přinést určité změny, výsledky u žáků. Podle Kasíkové (2005, s. 19) se žákům díky kooperativnímu učení zlepšuje slovní zásoba, jejich řeč je více plynulá a strukturovanější. Vytváří se sociální dovednosti, mezi něž patří například komunikace s druhým člověkem, řešení sporů a další. Taktéž myšlenkové strategie žáků jsou daleko více kvalitní, což souvisí s lepší schopností argumentace a dedukce. U žáků se formuje odpovídající sebevědomí a sebedůvěra, snižuje se četnost výskytu negativních stresových reakcí. Daleko lépe dokáží zvládat zátěžové situace, překonávat psychické problémy. Dochází také k celkovému zlepšení postoje ke škole a k učitelům. (Kasíková, 2005, s. 19)

Hodnocení skupinové práce je pro učitele poměrně dost obtížné. Výsledky skupinové práce jsou viditelné až po delším čase, velmi obtížné je zhodnotit míru zapojení jedince do činnosti skupiny nebo najít způsob, kterým by bylo možné hodnotit osobnostní a sociální rozvoj žáka. (Kasíková, 2010, s. 92) Při hodnocení je důležitá jak role vyučujícího, tak role skupiny, tedy

účastníků kooperativního učení. V rámci kooperativního systému výuky jsou hodnoceny nejen individuální výkony, ale i výkony celé skupiny. (Kasíková, 2010, s. 92) Klade se důraz především na komplexnost hodnotícího procesu. To znamená, že hodnocení neprobíhá pouze ze strany učitele ke skupině, ale je kombinováno různě.

Ve skupině může hodnotit jeden člen druhého a naopak, v rámci skupiny má jednotlivec možnost hodnotit i sám sebe. Učitel si všímá jak práce jednotlivce, tak práce celé skupiny. (Kasíková, 2005, s. 67) Ať už hodnocení provádí sám učitel, nebo celá skupina, vždy je důležité, aby ve třídě panovala otevřená atmosféra, současně je kladen důraz na čestnost. Hodnocení je pojímáno jako určitý kooperativní akt. (Kasíková, 2010, s. 94) Důležitý je nejen výsledek práce skupiny, ale i samotný proces učení. Kooperativní učební činnost žáků lze hodnotit pomocí různých metod a technik hodnocení. Je možné využít pozorování, dotazníků, deníků, zpětného zpravodajství – jedná se o krátkou rekapitulaci předchozí práce, dochází tak k zajištění kontinuity mezi jednotlivými setkáními. Existují ještě další metody a techniky hodnocení kooperativní učební činnosti.

Učitel se v rámci kooperativního učení snaží vytvořit vhodné podmínky pro efektivní práci kooperativních skupin. Měl by srozumitelně a jasně určit cíl hodiny. Konkrétně stanovit cíl naukový (týká se vyučovacího předmětu) a cíl sociální (týká se osvojování kooperativních dovedností). Ještě před začátkem výuky rozhodnout o rozdělení žáků do jednotlivých skupin. Určit počet žáků ve skupině, stanovit, zda bude skupina homogenní, či heterogenní. Doporučuje se vytvářet spíše heterogenní skupiny. Učitel by měl srozumitelně vysvětlit zadaný úkol a jednotlivé učební aktivity. Vytvářet úkoly, které umožňují kooperaci, snažit se posílit pozitivní vzájemnou závislost mezi členy skupiny, současně se pokusit vytvářet u žáků individuální odpovědnost za práci ve skupině. (Kasíková, 2005, s. 84) Učitel sleduje, nakolik je proces kooperativního učení efektivní. V případě potřeby intervenuje, to znamená poskytuje žákům pomoc při plnění úkolů.

Učitel by měl žákům poskytovat hodnocení, informovat je o výsledcích činnosti, snažit se žáky motivovat k diskusi o vzájemné spolupráci. Vyučující na závěr lekce shrnuje základní myšlenky, provádí hodnocení kvalitativní i kvantitativní. Umožňuje celkové zhodnocení fungování skupiny. (Kasíková, 2005, s. 84)

4 Rozvoj čtenářských dovedností

Ve čtvrté kapitole se budeme zabývat možnostmi rozvoje čtenářských dovedností žáků. V souvislosti s tímto tématem uvedeme pojetí Jindráčka, Košťálové a také zkušenosti americké pedagožky Donalyn Millerové. Současně zmíníme informace týkající se čtenářských klubů. Na závěr uvedeme několik způsobů rozvoje čtenářských dovedností žáků, konkrétně se bude jednat o stručné představení projektů a čtenářských soutěží.

Je velmi důležité, aby se učitelé zaměřili na podporu čtenářství a příslušných čtenářských strategií žáků již na prvním stupni základní školy. Podstatný je čtenářský zážitek, dále čtení celých knih (na prvním stupni to rozsah knih umožňuje) a vzájemné sdílení. (Janík et al., 2020, s. 71) Výuka literatury by měla pomáhat k tomu, aby do čtení vstupovala především žákova osobnost jako celek, nikoliv, aby žák působil jako stroj na předčítání. Podle Košťálové (2010, s. 51) je hlavním smyslem literatury estetický zážitek, poznávání a utváření lidských hodnot. (Košťálová et al., 2010, s. 51) Vhodně zvolené pojetí literární výchovy a rozvoj čtenářství žáků spolu jednoznačně souvisí.

K obecnému pojetí literární výchovy (možné vztáhnout jak na první, tak na druhý stupeň základní školy) se vyjadřuje Václav Jindráček, který (mimo jiné) zdůrazňuje nutnost dobře zvážit výběr textů, s nimiž budou žáci v hodinách literární výchovy pracovat. Texty literárních děl by měly být přiměřené věku žáků, a také jejich intelektové, osobnostní i emoční zralosti. (Jindráček, 2018, s. 43) Vhodně zvolený literární text může sám o sobě žáky oslovit, a současně je dokáže provokovat otevřeností sdělení, jež nabízí. Vyučující vstupuje do prostoru mezi dílem a žáky velmi opatrně. Není dobré detailně určovat, čeho přesně si musí žáci v konkrétním textu všimnout, naopak je důležité umožnit jim, aby mohli pokládat vlastní otázky, které je při čtení napadají.

Na druhou stranu, pokud děti čtou knihu ve čtenářském klubu po určitý stanovený čas (většinou se tak děje v rámci dílny čtení), je dobré stanovit jasné zadání. Upřesnit, zda se mají zaměřit například na charakteristiku hlavní postavy, na popis prostředí, nebo na souvislost příběhu knihy se svým vlastním životem. (Poláková et al., 2014, s. 62) V každém případě je podstatné, aby děti dokázaly text pozorně přečíst a všimly si zvláštností utváření jeho smyslu. Pokud se žáci snaží hledat smysl textu, vyučující by neměl působit jako autoritativní znalec všech dat týkající se literatury, ale měl by být spíše poučeným, zkušenějším čtenářem a interpretem textu. Vyučující tak vytváří učební situace podporující interakci žáků

s uměleckým textem. (Jindráček, 2018, s. 48) Kromě vhodnosti zvoleného textu je důležité zohlednit také další faktory. Konkrétně sociální klima třídy, individuální dispozice žáků – například to, jak jsou žáci naladěni, jaká jsou jejich čtenářská očekávání, zkušenosti, jejich představy a předporozumění obsahu textu. Zohledněny jsou také obtíže žáků v učení. (Jindráček, 2018, s. 47)

Důležité je čtenáři před čtením poskytnout určitý čas. Tento čas může využít například pro seznámení s knihou. Potězká si ji, zalistuje jí. Zároveň může čtenář zvažovat, zda pro něho bude kniha tematicky zajímavá, či nikoliv. V souvislosti s titulem knihy, její obálkou nebo ilustracemi čtenář často již před čtením vzpomíná na své vlastní zážitky a domněnky. (Košťálová et al., 2010, s. 52) Vyučující může žákům položit určité návodné otázky, ale především by se měl snažit o to, aby byli schopni přijít na smysl příběhu sami.

Poskytnutí dostatečného množství času je důležité nejen ve fázi před čtením, ale také při samotném průběhu čtení. Pokud čtenář čte určitý text a snaží se mu porozumět, v jeho mysli probíhají procesy, které vyžadují ticho, klid, soustředění, a především již zmiňovaný čas. Čtenář například předvídá, jak by mohl příběh dále pokračovat, vzpomíná, zda on sám zažil něco podobného tomu, o čem se v textu píše, nebo jestli o tom už někdy četl, případně viděl něco podobného ve filmu. (Košťálová et al., 2010, s. 53) Čtenáři si v průběhu čtení mohou zaznamenávat (pro ně důležité) informace do pracovního listu, nebo si mohou z textu vypisovat citace a k nim svůj vlastní komentář. Tedy vytvářet takzvaný podvojný deník, případně pracovat s textem jiným způsobem. Po dočtení je důležité dopřát čtenářům ticho a chvíli klidu, především proto, aby se u nich mohl utvářet estetický zážitek, aby mohlo nastat takzvané estetické doznívání. Učitel by měl žáky motivovat k vedení osobních záznamů z četby. Je dobré, pokud mají čtenáři po dočtení možnost podělit se se svými pocity a prožitky z četby například se spolužákem ve dvojici. Dochází tak ke vzájemnému sdílení. (Košťálová et al., 2010, s. 54)

Jak dokládají zkušenosti americké pedagožky Donalyn Millerové, stěžejní význam pro to, aby se ze žáků stali čtenáři (především, aby žáci získali motivaci a chuť ke čtení) má volné a samostatné čtení. Millerová se snaží, aby si žáci upevnili čtení jako určitý zvyk. Současně je pro ni velice důležité poskytnout žákům čas na čtení, tedy umožnit jim, aby se těmi opravdovými čtenáři skutečně stali. Jako pozitivní důsledky čtení u žáků Millerová zmiňuje lepší psaní, bohatší slovní zásobu a daleko větší množství znalostí, především v oblasti společenských a přírodních věd. (Šafránková, 2015, s. 40) Donalyn Millerová je jako vyučující

velmi aktivní. Na začátku roku si (na základě dotazníků) vždy udělá určitý přehled o zájmech žáků a podle tohoto kritéria vybere několik knih, které by mohly žáky zaujmout. Snaží se číst knihy všech žánrů, a následně je doporučovat žákům. Ve škole využívá každou volnou chvíli k tomu, aby se žáci mohli věnovat volnému čtení. Například, když žáci splní zadanou práci dříve, nebo v případě přerušení výuky, se mohou potichu začíst do své rozečtené knihy. Je pro ni důležité se žáky o knihách mluvit, často s nimi vede „nikdy nekončící dialog.“

V hodinách Donalyn Millerové stráví žáci více času samotným čtením, méně pak vyplňováním pracovního listu. Její žáci nikdy nečtou jednu knihu společně. Za rok by měli přečíst, konkrétně se jedná o žáky šestého ročníku, zhruba čtyřicet knih. Ale pokud žáci tento požadavek nesplní, nic se neděje. Millerová sama vysvětluje zmíněný počet knih těmito slovy: „Deset nebo dvacet knih není dost, aby si žáci čtení zamilovali. Tak vysoká očekávání mají za následek, že žáci budou číst neustále. Kdyby nemuseli číst každý den, četli by méně.“ ... (Šafránková, 2015, s. 42)

4.1 Čtenářský klub a jeho fungování

V souvislosti s podporou a rozvojem čtenářství žáků je důležité zmínit také čtenářské kluby. Publikace nazvaná *S knihou po škole: školní čtenářské kluby* přináší informace o projektu *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP*. Ačkoliv je projekt zacílen na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je pravděpodobné, že by postupy prezentované ve zmíněné publikaci mohly fungovat také v nejrůznějších dětských skupinách. Ve jmenované publikaci jsou dále popsány kroky vedoucí k založení čtenářského klubu, podoba jeho fungování, práce s dětmi ve čtenářském klubu, spolupráce s rodiči a mnohá další témata. (Poláková et al., 2014, s. 8)

V této souvislosti tedy krátce přiblížíme podobu a fungování čtenářského klubu. Pod výrazem čtenářský klub je možné představit si zábavnou volnočasovou aktivitu. Současně se jedná o prostředek pro rozvoj čtenářství žáků. Čtenářský klub tvoří děti, které se pravidelně schází (většinou jedenkrát týdně) ve stanovených prostorách školy. Může se jednat o školní třídu, klubovnu, školní knihovnu, nebo jinou místnost.

Školní čtenářské kluby je možné realizovat jak pro děti prvního stupně základní školy, tak pro děti druhého stupně. Ve čtenářském klubu mají možnost čtení knih, povídat si o těch, které

právě čtou nebo již přečetly. Současně zde mohou diskutovat, sdílet své zážitky a postřehy z četby. Čtenáři si vzájemně pokládají otázky týkající se přečtených knih. Také se dozví informace o nových knihách, o nichž budou mluvit další děti ze čtenářského klubu. Ve čtenářských klubech si děti často najdou nové kamarády, s nimiž sdílí stejné pocity, tedy zájem o četbu a radost z ní. Může se stát, že z dětí, které dříve příliš nečetly (z různých důvodů), nakonec budou díky navštěvování čtenářského klubu čtenáři, kteří čtou opravdu hodně a rádi. Organizaci čtenářského klubu zajišťují vedoucí klubových schůzek. Připravují pro děti aktivity týkající se práce s knihou a také s konkrétním textem. Vedoucí klubových setkání by se měli snažit využívat metody vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, například metody, které jsou součástí programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Kromě přípravy jednotlivých činností se vedoucí klubových schůzek sami aktivně zapojují do práce se žáky, i oni čtou, modelují (předvádějí) různé metody práce s knihou nebo s konkrétním textem, mluví o knihách, doporučují tituly a podobně. Zároveň dětem pomáhají s výběrem knih vhodných ke čtení. O konkrétních cílech a principech fungování čtenářského klubu pojednáváme níže. EVROPSKÁ UNIE. Evropské strukturální a investiční fondy. Operační program Praha – pól růstu ČR. *Dopis v lahvi. Metodická podpora v projektu Školní čtenářský klub: inkluzivní prostředí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti*. New. Čtenářskékluby.cz. [online]. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/dopisy/dopis%20v%20lahvi%204.pdf>

Mezi hlavní cíle čtenářského klubu patří probudit v dětech chuť a motivaci samostatně si číst, mít ze čtení radost, vést je ke vzájemnému doporučování si knih, k utváření čtenářského společenství. Dalším cílem je, aby si každé dítě odneslo z klubového setkání knihu. Se zmíněnými cíli souvisí také tři pilíře školních čtenářských klubů.

První pilíř zní: „*Čti si přímo v klubu – Dílna čtení*“ (Poláková et al., 2014, s. 34) Dětem je umožněno číst si knihu na základě vlastní volby, a to přímo ve čtenářském klubu. Stanoví se čas, kdy si děti společně s vedoucím klubové schůzky otevrou knihy (každý svoji) a začnou si potichu samostatně číst. Doba vymezená na čtení je různá, většinou se však pohybuje od pěti do dvaceti minut. Čas, po který si děti samostatně čtou, je velmi důležitý, napomáhá jim stát se čtenáři. Na klubové schůzce jsou většinou přítomni dva vedoucí, jeden si společně s dětmi potichu čte, na druhého je možné se obrátit v případě jakékoliv nejasnosti či dotazu. Vedoucí klubové schůzky si s dětmi nejen čte, ale také se aktivně zapojuje do připravených činností,

jimiž jsou například hovory o četbě, metody práce s knihou nebo činnosti související s konkrétním textem.

Druhý pilíř: „*Hovoř o tom, co jsi četl*“ (Poláková et al., 2014, s. 36) V této části vzniká prostor pro vzájemné doporučování si knih, které probíhá mezi dětmi navzájem, tedy vrstevnický. Právě vrstevnická skupina se velkou měrou podílí na rozvoji dětského čtenářství. Hovory o domácí četbě jsou velice důležité, v dětech posilují vědomí, že čtení je naprosto normální, nejedná se pouze o školní aktivitu, ale o něco, co je běžné dělat i doma. Doporučování si knih probíhá také mezi dětmi a vedoucími klubových schůzek, tedy mezigeneračně.

Třetí pilíř: „*Odejdi domů s knihou*“ (Poláková et al., 2014, s. 37) Každé dítě si může, pokud chce (není do ničeho nuceno) a v případě, že to podmínky klubu umožní, odnést ze čtenářského klubu domů jednu knihu, tedy četbu pro následující týden. S výběrem vhodné knihy (zajímavé tematicky, současně odpovídající věku a úrovni čtenářství daného žáka) dětem pomáhají vedoucí klubových schůzek. Výběru knihy „na doma“ je tedy třeba v rámci klubové schůzky věnovat určité množství času, většinou se tak děje na jejím konci. Zároveň skutečnost, že knížka je dítěti pouze půjčená, tedy není jeho, by mohla děti naučit vhodně se ke knihám chovat. (Poláková et al., 2014, s. 53) Při práci s přečteným textem se dá využít množství různých metod. Je však důležité ujasnit si a vědět, proč volíme právě tuto konkrétní metodu, co chceme, aby děti zjistily, nad čím se mohou zamyslet, o co usilujeme, aby zažily a tak dále. Zmiňujeme například takzvaný *podvojný deník* (Poláková et al., 2014, s. 40) nebo aktivity před četbou, při četbě a po četbě. (Poláková et al., 2014, s. 41)

Čtenářství žáků je možné podporovat a rozvíjet také prostřednictvím různých projektů a soutěží. Jako příklad uvádíme projekty (realizované v poslední době a také projekty vzniklé v letech dřívějších), například projekt *Čtení pomáhá*. Jako další zmiňujeme projekty, jež vznikly v rámci obecně prospěšné společnosti *Celé Česko čte dětem*, například projekt *Týden čtení dětem v České republice*, projekt s názvem *Babička a dědeček do školky*, *Moje první kniha*, *Čtení dětem v nemocnici*, *Čtenář na jevišti* a mnohé další. Katrušáková, E. (2014). *Celé Česko čte dětem*. Railsformers s.r.o. [online]. 2014 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

Jako příklady soutěží zmiňujeme *Souboj čtenářů*, *Babylon aneb Rozumíme si?* Dále je možné jmenovat kampaň na podporu četby knih nazvanou *Rosteme s knihou*. (Menšíková, 2018, s. 52)

4.2 Čtenářské strategie a dovednosti

V dané podkapitole se budeme stručně zabývat vysvětlením pojmů čtenářské strategie a čtenářské dovednosti. Dále také tím, jak čtenářské strategie vyučovat. Současně vyjmenujeme a popíšeme několik základních čtenářských strategií. V závěru této kapitoly stručně představíme vysvětlení pojmů čtenářská strategie a čtenářská dovednost tak, jak je o nich pojednáno v cizojazyčném článku.

Šístková a Sučková vysvětlují čtenářské strategie jako „*vědomé postupy, které používají dobří čtenáři k tomu, aby se dopátraly porozumění textu.*“ (Šístková & Sučková, 2015, s. 41) Čtenářské strategie tedy můžeme chápat jako postupy, které čtenáři využívají vědomě a promyšleně (tedy strategicky) především z důvodu lepšího porozumění čtenému textu. Současně se jedná o kognitivní činnosti jedince, které jsou vědomé a vztahují se k žakově metakognici (zjednodušeně: přemýšlení nad vlastním přemýšlením). Ze zmíněného vysvětlení tedy vyplývá, že čtenářské strategie jsou procesy vědomé a záměrné, na rozdíl od čtenářských dovedností, jež jsou nevědomé a automatické. Zkušený čtenář si je mnohdy vůbec neuvědomuje. V případě, že i zdatný čtenář „narazí“ na text, který je pro něho obtížný, bude uvažovat nad způsoby zvládnutí tohoto textu, začne tedy přemýšlet nad čtenářskými strategiemi. ABECEDA. Občanské sdružení. (2010, 21. října). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

Hlavním cílem výuky je změna čtenářských strategií na automatické dovednosti, které budou čtenáři napomáhat při čtení, aniž by byla nutná větší vědomá kontrola. (Šístková & Sučková, 2015, s. 41) Šístková a Sučková se taktéž zabývají způsobem, jak čtenářské strategie vyučovat, odkazují přitom na knihu autorky Harvey s názvem *Strategies That Work*. Důležité je, aby vyučující žákům nejdříve předvedl, jakým způsobem on sám o textu přemýšlí, žáci jeho myšlenkové postupy pozorují. Následně využívají čtenářskou strategii společně s učitelem, za nějaký čas již žáci pracují ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Učitel žákům poskytuje zpětnou vazbu a rovněž žáci si poskytují zpětnou vazbu navzájem. Na závěr se pokoušejí samostatně aplikovat čtenářskou strategii při reálném čtení. (Šístková & Sučková, 2015, s. 42)

Mezi základní čtenářské strategie je možné zařadit předvídání – čtenář ze skrytých vodítek a ze svých zkušeností vyvozuje, co se v příběhu odehraje nebo co se v textu může naučit. ABECEDA. Občanské sdružení. (2011, 12. července). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 12. 7. 2011 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

Další čtenářskou strategií je usuzování – někdy nazýváno také jako čtení mezi řádky. Čtenář pomocí nápovědy v textu přichází na to, co se mu autor snaží říct, objevuje skrytý význam textu. Jednou ze čtenářských strategií je také syntéza – čtenář si spojuje nově přečtené informace s těmi, které již znal, dochází tak k vytvoření celku, k získání nového poznatku. Důležitou čtenářskou strategií je i hledání souvislostí – čtenář vnímá, jakým způsobem souvisí určité téma s jeho vlastními zkušenostmi (hledání souvislostí text a já) nebo se světem, jenž čtenáře obklopuje (hledání souvislostí text a svět), další možností je hledat souvislosti mezi různými texty (hledání souvislostí text a text).

Dále zmiňujeme kladení otázek k textu – čtenář si před, během i po přečtení textu pokládá různé otázky, na které následně hledá odpověď. Mezi čtenářské strategie patří také vytváření vizuálních a jiných smyslových představ – čtenář si představuje, jak vypadá, voní, chutná nebo je možné cítit na dotek něco, o čem se v textu píše. Další čtenářskou strategií je identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu. V rámci tohoto tématu také zmiňujeme takzvaný skimming (zběžné čtení, čtenář předložený text nejdříve rychle prolétne očima) a scanning (čtenář vyhledává v textu určité informace, na něž zaměří svoji pozornost). Existují i další čtenářské strategie, výše jsme popsali pouze některé. ABECEDA. Občanské sdružení. (2010, 21. října). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

O čtenářských strategiích a čtenářských dovednostech pojednávají dále autoři Afflerbach, Pearson a Paris v článku *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*. Autoři poukazují na souvislost mezi zmíněnými pojmy, zároveň však upozorňují na jejich nepřesné a nesprávné definování a časté zaměňování významu slov čtenářská strategie a čtenářská dovednost. Ve zmíněném článku se zabývají používáním těchto výrazů v historii a v současnosti. Autoři se snaží oba pojmy podrobněji analyzovat, všímají si vztahu mezi čtenářskou strategií a čtenářskou dovedností, současně se zaměřují na odlišnosti

mezi těmito pojmy. Čtenářské strategie popisují jako cílené, záměrné akce, pomocí nichž se čtenáři snaží lépe porozumět čtenému textu. To může být zpočátku namáhavé a zdlouhavé, spojené s vynaložením určitého úsilí. Čtenář se snaží textu porozumět, dosáhnout tak stanoveného cíle. Naopak čtenářské dovednosti probíhají automaticky, bez vědomé kontroly čtenáře. Je tak možné snadněji, rychleji a efektivněji porozumět čtenému textu. Ze čtenářské strategie by se po nějakém čase a pravidelném procvičování měla stát zautomatizovaná čtenářská dovednost. Autoři ve zmíněném článku uvádějí konkrétní příklad. Současně je důležité zvolit vhodnou čtenářskou strategii vedoucí čtenáře k porozumění čtenému textu. Je dobré, když učitelé motivují žáky k používání a procvičování čtenářských strategií.

Pro žáky může být velmi přínosné, pokud jim učitelé předvedou, jakým způsobem oni sami přemýšlí nad textem, jaké čtenářské strategie využívají. Současně je důležité, aby se snažili žákům pomoci pochopit, jak, kdy a proč jsou konkrétní čtenářské strategie účinné. V případě, že si žáci vzájemně pomáhají s používáním a procvičováním čtenářských strategií, žák, který učí spolužáka, si taktéž posiluje své vlastní učení. Mezi zmíněnými pojmy je tedy určitá souvislost, zároveň se však v mnohém odlišují. Afflerbach, P., Pearson, P. D., Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364–373. Researchgate.net. [online]. 2008 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228637376_Clarifying_Differences_Between_Reading_Skills_and_Reading_Strategies

5 Metodologie práce

V páté kapitole s názvem *Metodologie práce* se snažíme popsat a vysvětlit naši představu týkající se praktické části diplomové práce. Obsahem této části práce je interpretace námi vybrané knihy, konkrétně se jedná o dystopické dílo britské autorky Gemmy Malley: *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Zmíněná kniha patří do žánru dystopie a současně obsahuje výrazné antiutopické znaky. V rámci praktické části diplomové práce se dále soustředíme na vytvoření pracovních listů, které jsou určeny žákům druhého stupně základních škol, konkrétně žákům devátých ročníků. V dané kapitole uvádíme také literární přístupy, o něž jsme se při psaní práce opírali.

Cílem interpretace knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) je demonstrovat znaky antiutopického a dystopického žánru přímo na této konkrétní knize. Kromě soustředěného přečtení knihy jsme se snažili vybrat vhodné texty, jež by umožnily demonstraci znaků antiutopického a dystopického žánru.

O pojmu konstruktivismus a konstruktivisticky orientované výuce jsme již stručně pojednali ve třetí kapitole, jež je zaměřena na kooperativní učení. Naším záměrem tak bylo upozornit na vzájemnou souvislost mezi těmito výrazy. Principy pedagogického konstruktivismu jsme se řídili především při vytváření pracovních listů k vybrané, výše zmíněné knize. Jednotlivé úkoly jsme se snažili připravit tak, aby žáci měli možnost utvářet si poznatky z četby samostatně, případně pouze s minimální dopomocí vyučujícího. Žákům tedy nejsou předávány hotové informace, jež si musí zapamatovat, ale naopak získávají poznatky vlastní aktivní činností. Zadání úkolů by mělo žáky vést ke vzájemné kooperaci. Mnohé z těchto úkolů jsou totiž určeny pro práci ve dvojici, trojici nebo ve skupině.

V některých úkolech se zaměřujeme na vztah mezi čtenářem textu a jeho autorem. Úkolem žáků je napsat autorce knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) krátkou zprávu, kterou však žáci skutečně neodesílají. Obsahem zprávy může být například zhodnocení předložených úryvků textů nebo pokračování příběhu a podobně. V této souvislosti zmiňujeme přístup recepční estetiky právě proto, že se čtenář spolupodílí na práci s textem a na jeho interpretaci. Těmito a několika dalšími způsoby se snažíme dosáhnout stanoveného cíle, tedy umožnit žákům naučit se interpretovat literární text. V této souvislosti hovoříme o takzvané didaktické interpretaci, která má určitý vzdělávací potenciál. Důležité tak je naučit interpretaci i někoho jiného. (Vojtíšek, 2019, s. 210)

V rámci vytvořených pracovních listů žáci interpretují určitou pasáž textu například vypsáním hlavní myšlenky textu a zdůvodněním jejího výběru. Snaží se vytvořit alespoň jednu otázku, která se vztahuje k vypsání myšlenky. Spolužák ve dvojici na tuto otázku odpovídá a svoji odpověď zdůvodní. Následně si role vymění.

Interpretace však neprobíhá pouze na základě vytváření otázek, ale také zapojením dalších vyučovacích předmětů, například výtvarné výchovy. Žákům je tak umožněno rozvíjet svoji tvořivost, představivost i myšlení. Jedním z úkolů je interpretovat přečtený text prostřednictvím ilustrace. Současně se snažíme zapojit čtenáře přímo do literárního textu, například předvídáním pokračování příběhu. Důležitá je především interakce mezi dílem a čtenářem. Při vytváření jednotlivých úkolů jsme se inspirovali touto myšlenkou: „*Kostnická škola recepční estetiky zdůraznila čtenáře jako zásadního aktéra literární komunikace při konstituci významu textu.*“ (Čapková, 2015, s. 18)

Mezi zvolené metody, jež jsou součástí pracovních listů, patří například metoda ohniskových skupin, v rámci které vedou žáci skupinovou debatu, metoda šesti klobouků nebo metoda pětílístek. Zapojeny jsou i aktivity před čtením, při čtení a po čtení. Při vytváření pracovních listů jsme se snažili řídit jednotlivými částmi třífázového modelu učení, tedy evokací, uvědoměním si významu nových informací a reflexí.

Praktická část práce

6 Interpretace knihy *Deklarace smrti: rok 2140*

Bez poměrně obsáhlé teoretické části práce by nebylo možné vytvořit její praktickou část. Nejdříve bylo důležité vymezit základní pojmy, konkrétně pojmy utopie, antiutopie, dystopie, vědecko-fantastická literatura a další výrazy. Stručně představit vývoj antiutopie jako literárního žánru, přiblížit znaky antiutopického a dystopického žánru, které jsou stěžejní pro praktickou část práce. Bez teoretického vymezení jednotlivých znaků by nebylo možné tyto znaky demonstrovat přímo na konkrétní knize. Stejně tak bylo důležité zmínit informace týkající se kooperativního učení a rozvoje čtenářských dovedností žáků, především pro lepší orientaci a porozumění jednotlivým úkolům, jež jsou součástí vytvořených pracovních listů.

Obsahem této kapitoly je poskytnutí informací o autorce knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013), představení dějové linie knihy, kompozice, popis motivů a především znaků antiutopického i dystopického žánru. Dále vyjadřujeme svůj názor na zmíněnou knihu a poskytujeme informace k jednotlivým čtenářským lekcím.

6.1 Informace o autorce

Gemma Malley je britská spisovatelka a novinářka, narodila se roku 1971 v Anglii. Studovala filozofii na univerzitě v anglickém městě Reading a po ukončení studií se začala věnovat žurnalistice. Redigovala některé z obchodních časopisů a pravidelně poskytovala příspěvky do časopisů *Company Magazine* a *The Sunday Telegraph*. Vystupovala rovněž v televizi a v rozhlasu. Bloomsbury Publishing Plc. *Gemma Malley*. Bloomsbury.com.[online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.bloomsbury.com/author/gemma-malley>

Později se stala členkou *BookTrust*. Jedná se o největší britskou charitativní společnost pro děti, která si klade za cíl motivovat děti ke čtení a podporovat je v četbě. *BookTrust* byla založena v roce 1921 a sídlí v Londýně, její generální ředitelkou je Diana Gerald. Ředitelkou pro komunikaci a rozvoj se zde stala Gemma Malley. Před získáním pracovní pozice v *BookTrust* vedla komunikaci a marketing například pro *Design Business Education*, *Chartered Institute of Management Accountants* a další organizace. BookTrust. (2019). *BookTrust Getting children reading*. Booktrust.org.uk. [online]. 2019 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.booktrust.org.uk/about-us/governance/our-leadership-team/>

Mezi díla britské autorky patří literární titul s názvem *The Declaration*. Tuto knihu vydalo v roce 2007 nakladatelství *Bloomsbury Publishing Plc*, do českého jazyka pak byla přeložena již v roce 2007 pod názvem *Přebyteční: příběh z roku 2140*. V roce 2013 vyšlo její druhé vydání nazvané *Deklarace smrti: rok 2140*. Pokračováním zmíněné knihy jsou literární tituly *The Resistance* (2008) a *The Legacy* (2010). Jako další díla Gemmy Malley je možné zmínit *The Returners* (2010) a *The Killables* (2012). V současné době žije autorka s manželem a třemi dětmi v Londýně. Goodreads, Inc. *Books by Gemma Malley*. Goodreads.com. [online]. [cit.2021-04-18].

Dostupné z: https://www.goodreads.com/author/list/777173.Gemma_Malley

Jak sama Gemma Malley v jednom z rozhovorů říká, kniha *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) nebyla primárně psána pro dospívající čtenáře, ale přesto se stala oblíbenou četbou právě dospívajících mladých lidí. Podle autorky je jedním z hlavních důvodů hlavní hrdinka knihy, dospívající dívka Anna, a také celková tematika knihy, která se pravděpodobně dotkne každého. Tématem knihy je přijetí Deklarace, jež opravňuje k užívání léků na Dlouhověkost. Konzumace těchto léků je ale podmíněna. V případě, že člověk dané léky užívá, nemůže mít dítě. Zmíněným nařízením se Úřady snažily vyřešit problém přelidnění, jenž vznikl na základě nesmrtelnosti lidí. Anna se však narodila, i když by na tomto světě vůbec neměla být. Proto je, stejně jako některé další děti, označena jako Přebytečná. Co s ní bude dál? Bude, nebo nebude žít? Jaký může být život Přebytečného dítěte? A dá se vůbec mluvit o životě? YouTube. (2008, 30. dubna). *Gemma Malley discusses The Declaration*. Youtube.com. [online]. 30. 4. 2008 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vQI39dAejYA>

Zmíněný literární titul by bylo možné zařadit spíše jako literaturu neintencionální, současně se však nabízí možnost pracovat s touto knihou již na druhém stupni základních škol.

6.2 Dějová linie knihy

Příběh se odehrává v roce 2140, kdy se svět v mnohém liší od světa, který známe my a v němž žijeme. Na celém světě, a také v Anglii, lidé nestárnou, netrpí žádnými nemocemi a neumírají. Užívají totiž léky na Dlouhověkost. Avšak v důsledku toho, že lidé neumírají, nastává problém přelidnění. V roce 2065 je Úřady přijata Deklarace, v níž je stanoveno, že lidé užívající léky na Dlouhověkost mohou mít pouze jedno dítě. Prvorozené dítě je Vyvolené a má právo na život. Druhozené dítě ale právo na život nemá. Pokud by rodiče měli i druhé dítě,

bude označeno jako Přebytečné a umístěno do Grange Hallu, což je ústav pro Přebytečné. Obsah Deklarace a jednotlivá nařízení se v průběhu let různě mění. „V Nové Deklaraci z roku 2080 bylo uvedeno, že nikdo nesmí mít děti, pokud se nevzdá Dlouhověkosti.“ „Vzdát se Dlouhověkosti znamenalo dostat povolení mít dítě. Jedno dítě za jednoho Vyloučeného, popřípadě ‚Život za život‘, uvádělo se v Deklaraci.“ (Malley, 2013, s. 27)

Rodičům dívky Anny bylo tedy zakázáno, stejně jako několika dalším mladým párům, mít děti, protože souhlasili s Deklarací a užívali léky na Dlouhověkost. Rodiče šli na Úřad, kde oznámili, že si přejí být Vyloučení z Dlouhověkosti, protože chtějí mít dítě. Ale dozvěděli se, že to není možné. O vyloučení se dá požádat pouze ve věku šestnácti let, v případě, že tak člověk neučiní, je to považováno za souhlas s Deklarací. Rodiče ale po dítěti velice toužili, a proto se rozhodli založit si rodinu tajně. Svoji milovanou holčičku ale dlouho ukrývat nedokázali. Jednoho dne do jejich domu přišli Chytači, to znamená policie, která měla za úkol vypátrat ty, jež porušili Deklaraci. Dítě jim vzali a rodiče museli jít do vězení.

Anna se tak ve dva a půl letech dostala do zařízení Grange Hall. Stala se zde Přebytečnou a přidala se k dalším tvorům, kteří nemají právo na život. Přebyteční se totiž narodili bez souhlasu Matky přírody. V Grange Hallu panoval přísný režim. Hlavní vychovatelkou, jež organizovala život Přebytečných a na všechno dohlížela, byla Margaret Pincetová. Každému Přebytečnému bylo od první chvíle, kdy se dostal do Grange Hallu, vštěpováno, že nemá právo na život. Měl by nenávidět své rodiče za to, co udělali, k jakému životu ho jako Přebytečného odsoudili. Také Anna neustále poslouchala o svých špatných rodičích, které by měla nenávidět. Nakonec všemu uvěřila a začala své rodiče, na něž měla jen mizivé vzpomínky, opravdu nenávidět. Stejně jako většina ostatních Přebytečných, věřila pouze tomu, co říká paní Pincetová. Stala se tak součástí systému, ztotožnila se s ním. Vyrůstala zde a v necelých patnácti letech byla zařazena mezi Čekatele. Jednalo se o Čekatele na zaměstnání u Vyvolených. Přebyteční totiž procházeli výcvikem, aby mohli sloužit Vyvoleným tam „Venku“. Tak bylo nazýváno prostředí mimo Grange Hall.

Čekatelem se stal také nový Přebytečný jménem Petr, jenž se do ústavu dostal až v pozdějším věku, pravděpodobně až po třináctém roce. Právě na základě věku byl zařazen mezi Čekatele. Přebytečný Petr se ale choval naprosto odlišně v porovnání s ostatními Přebytečnými. Jeho chování bylo nepřizpůsobivé. Nechtěl se ztotožnit s panujícím systémem Grange Hallu, ani respektovat jasně stanovená pravidla ústavu. Měl zvláštní oči byly plné vzdoru a zároveň zvědavosti. Petr do tohoto zařízení přišel, respektive záměrně sám sebe vydal

Chytačům proto, aby zachránil Annu. Od začátku svého pobytu v Grange Hallu se snaží Annu přesvědčit o tom, že zná její rodiče, kteří ji milují. Petr si je také jistý, že Annino celé jméno zní Anna Coveyová, nikoliv pouze Přebytečná Anna. Její rodiče jsou velice hodní a milující lidé, jež se po propuštění z vězení připojili k Podzemnímu hnutí, jehož členové se snaží o zpochybnění Deklarace.

Anna však Petrovi dlouhou dobu nevěří. Bojí se mu věřit. Narodila se jako Přebytečná, zná své místo a ví, že by na tomto světě vůbec neměla být. Je třeba, aby pracovala, sloužila Vyvoleným, a tím napravila hřích svých rodičů, které nenávidí. Jen svou podřízeností a absolutní poslušností může odůvodnit svoji existenci. I když Anna Petrovi dlouho nevěří, postupem času začíná stále více uvažovat o životě tam „Venku.“ Přemýšlí nad tím, co jí Petr říká a tajně za ním chodí na samotku, kam byl zavřený na příkaz paní Pincetové. Anna si všechny své myšlenky a otázky zapisuje do deníčku, který si tajně vede. Přebytečným totiž není dovoleno se na cokoli ptát. Mají pouze poslouchat a sloužit Vyvoleným.

Jednoho dne však Anna zaslechne telefonát paní Pincetové. Dozvídá se, že ona je pro paní Pincetovou jen hloupá holka bez vlastního názoru, která je dobře „zpracovaná,“ ale s Petrem jsou a pravděpodobně ještě budou potíže. Bude tedy lepší se ho zbavit. Anna pochopí, že paní Pincetová se chystá Petra zabít. Bojí se o něho a chce ho zachránit. Její názor na hlavní vychovatelku se úplně změní. Anna začíná uvažovat o útěku z Grange Hallu, který jí Petr už dříve nabízel, ale ona odmítla. Nakonec se rozhodne, že s Petrem uteče a plán útěku si podrobně zapíše do svého tajného deníčku.

Anna se dostane na samotku, kde je Petr už nějakou dobu zavřený. Za své špatné a nevhodné chování je, dříve poslušná a vzorná Anna, zavřená do cely. Petr tvrdí, že v jedné ze zdí samoty je otvor spojený s tunelem, jímž je možné dostat se z Grange Hallu pryč. Anna Petrovi důvěřuje. Společně se jim podaří ústav pro Přebytečné opustit, ale zároveň se musí neustále skrývat. Navíc v kombinézách, které nosí pouze Přebyteční, jsou velmi nápadní. Jejich cílem je dostat se za Anninými rodiči do Londýna, konkrétně do londýnské čtvrti Bloomsbury. Cesta je však dlouhá a namáhavá, navíc velmi nebezpečná.

Ten večer, kdy Petr a Anna utekli, nebyla paní Pincetová v Grange Hallu. Měla na starosti jiné věci. Jela pro lékaře, s nímž byla domluvená na podání smrtící injekce Přebytečnému Petrovi. Anna a Petr cítí, jak moc je jejich cesta k cíli ještě dlouhá a nebezpečná. Nakonec se rozhodnou schovat se u paní Sharpeové, Vyvolené, které Anna v minulosti krátce sloužila. Ukryjí se v zahradním domku. Petr se bojí, aby je paní Sharpeová nevydala Chytačům,

kteří do jejího domu brzy ráno skutečně přijdou. Tato Vyvolená je ale nikomu nevydá, naopak se jim snaží pomoci k útěku. Chce, aby se Anna a Petr dostali do Londýna. Převezením v autě jim alespoň částečně pomůže zkrátit cestu. Po příjezdu domů jí ale znovu začnou vyhrožovat Chytači, kteří se do jejího domu vrátili a našli kombinézy Přebytečných. Chytači paní Sharpeovou psychicky týrají, vyhrožují jí zákazem užívání léků na Dlouhověkost a také ztrátou dobré pracovní pozice jejího manžela. Paní Sharpeová nakonec tlaku podlehne a Chytačům prozradí, kam mají Anna a Petr namířeno.

Jakmile se paní Pincetová o útěku Anny a Petra dozví, je vzteky bez sebe. O nějakém otvoru ve stěně, kterým by bylo možné Grange Hall opustit, vůbec netušila. Ihned zavolá Chytače a přikáže jim, aby Annu a Petra našli. Paní Pincetová se chce Petra zbavit, ale nejdříve se potřebuje zeptat na pár věcí svého bývalého manžela Stephena. Překvapilo ji, že Petrův spis je veden v evidenci Přebytečných jako tajný, nemůže tedy zjistit jeho původ. Daleko více ji ale zajímá, kde Petr vzal zlatý pečetní prsten s vyrytou květinou a písmeny AF uvnitř. Tento prsten totiž patřil jejímu zemřelému synovi. O prstenu věděl pouze otec paní Pincetové a bývalý manžel.

Margaret ale zjistí, že Stephen před mnoha lety nedokázal jejich syna zabít. Nechal ho žít, i když věděl, že bude žít jako Přebytečný. Právě takového života však chtěla jejich syna ušetřit. Nakonec vyjde najevo, že Petr je synem paní Pincetové. Tato zpráva ji naprosto zaskočí. Její syn žije, ale je Přebytečný a ona sama ho chtěla nechat zabít. Svůj vztek, křivdu a bolest už není schopná zvládnout. Ze šuplíku pracovního stolu vytáhne revolver a Stephena zastřelí. Petrův otec umírá a Petr se tak stává Vyvoleným.

Petrovi a Anně se nakonec podaří dostat se do Londýna. Anna se setkává se svými rodiči. Zpočátku je ze všeho v šoku a cítí se velmi unavená. Hodně spí a také jí výborné vydatné jídlo. Žádné maso z prášku, které jim dávali v Grange Hallu. Její rodiče jsou na ni velice hodní. Jak Anna zjišťuje, má ještě malého bratra Bena. Cítí obrovské množství lásky a vděku. Zároveň se ale bojí jedné věci, kterou před ostatními dlouho tajila. Už v domě paní Sharpeové nemohla ve své kombinéze najít tajný deníček, do něhož si zapsala i plán útěku. Pravděpodobně jí musel někde vypadnout. Anna se bála, že tento deníček najdou Chytači a snadno zjistí, kde se všichni skrývají. Svůj deníček ale neztratila. To Přebytečná Sheila jí ho nenápadně vytáhla z kapsy ještě před tím, než byla Anna umístěna na samotku. Sheila nedokázala Anně odpustit, že jí o svém útěku neřekla a nevzala ji s sebou. Proto tento deníček přinesla ukázat paní Pincetové. Pro Chytače pak bylo poměrně snadné najít místo, kde se Petr, Anna a její rodiče skrývají.

Chytači je skutečně našli. Petr a Anna se společně s malým Benem stihli schovat do sklepa. Ale když Ben začal ve sklepě plakat, byli prozrazeni i oni. Chytači se už těšili, že přivedou Přebytečné zpět do Grange Hallu. Jak se ale ukázalo, Annu a Bena si odvést nemohli. Jejich rodiče jim totiž zachránili život. Oba se otrávil a zemřeli. Před smrtí se stihli ještě krátce rozloučit. Mrzelo je, že nedokázali pomoci i Petrovi. Smrtí rodičů se Anna a Ben stali Vyvolenými. Chytači si ale nemohli odvést ani Petra. Po příchodu Petrova dědečka, kterého Petr nikdy neviděl, se vše objasnilo. Petrův otec byl zavražděn Margaret Pincetovou, Petrovou matkou, a proto se Petr stal Vyvoleným. Za vraždu svého bývalého manžela musela jít paní Pincetová do vězení. Ačkoliv Petr věděl, že ona je jeho matkou, nechtěl s ní navázat žádný kontakt.

Prostředí Grange Hallu zůstalo stejné jako bylo dříve. Ale Anna, Petr a Ben získali právo na život a mohli žít svobodně. Anna někdy vzpomínala na Přebytečné, jež zůstali v Grange Hallu. I nadále se museli učit být dobrými Přebytečnými, aby mohli sloužit Vyvoleným. Mrzelo ji to, ale zároveň věděla, že tento systém nedokáže změnit. Sama se však rozhodla, že Deklaraci nepodepíše, nestojí o Dlouhověkost. Společně s Petrem požádají o Vyloučení. Teď už si Anna užívá každý den a každou chvíli svého života. Je svobodná a šťastná.

6.3 Kompozice

Kniha *Deklarace smrti: rok 2140* je rozdělena do dvaceti sedmi kapitol. V knize se střídají popisy různých prostředí a situací, což vede ke zvýšení napětí a dočasné záhadnosti celého děje. Některé kapitoly jsou proloženy deníkovými záznamy. Součástí knihy je asi šest deníkových záznamů, které píše hlavní postava celé knihy, dospívající dívka Anna. Psaní deníčku je ale tajemstvím. Kromě Anny o tomto deníčku nikdo jiný neví. Anna žije v ústavu pro Přebytečné, kde je zakázáno přemýšlet, vyjadřovat svůj názor nebo pokládat jiné otázky než ty, jež souvisí se zadaným úkolem. Přebyteční musí pouze poslouchat rozkazy, na nic se neptat, být pasivní a poslušní. Nic jiného jim není dovoleno. Ačkoliv Anna ví, že psaním deníkových záznamů porušuje pravidla tohoto ústavu, její chování je tak velmi špatné a hříšné, nedokáže si pomoci. Psaní je to jediné při čem prožívá radost a cítí svobodu.

Později se o deníčku, který si Anna schovává ve zdi dívčí umývárny, dozvídá Přebytečná Sheila. Tato dívka Annu zradí. Její tajný deníček ukáže hlavní vychovatelce ústavu, paní Pincetové, jež se díky němu může dozvědět o místě, kam Anna z ústavu pro Přebytečné

utekla. Po útěku zůstal její deníček v Grange Hallu. Anna však dostane možnost se k psaní deníkových záznamů vrátit, a to v době, kdy své myšlenky, názory a otázky už nemusí psát pouze tajně. Díky rodičům se stala Vyvolenou, tedy svobodnou. Své myšlenky, názory a otázky může napsat, a také vyslovit, aniž by následoval trest. Anna napíše poslední záznam a psaní deníčku ukončí. Začíná život žít, nejen o něm psát.

V knize se střídá vypravěč oka kamery a vypravěč přímý. Vypravěč oka kamery seznamuje čtenáře s poměrně detailním popisem prostředí a vnějšími projevy postav. Jedná se o vyprávění v er–formě. Čtenář se tak dozvídá o životě Anny a dalších postavách, které Annu ovlivňují, nebo k nimž má Anna nějaký vztah. Vypravěč oka kamery seznamuje čtenáře s Anniným životem od jejího narození, přes život v Grange Hallu, následný útek a setkání s rodiči až po dobu, kdy Anna žije svobodně mimo hradby ústavu pro Přebytečné. Je Vyvolená a společně s Petrem a Benem si užívá života.

Vypravěčem přímým je sama hlavní postava knihy, dospívající dívka Anna. Deníkové záznamy, jimiž prokládá jednotlivé kapitoly, jsou tedy psány ich formou. První záznam je z jedenáctého ledna roku 2140. Anna si tedy začala psát deníček v necelých patnácti letech, ještě když žila v Grange Hallu. Píše o svých pocitech, myšlenkách, vyjadřuje své názory a pokládá otázky. Díky deníkovým záznamům může čtenář vidět vývoj jejího vztahu k Petrovi, a také se dozvědět, co si Anna myslí, co prožívá, cítí, jak reaguje a podobně. Prostřednictvím deníkových záznamů může čtenář Annu více poznat.

6.4 Motivy

Literární titul *Deklarace smrti: rok 2140* britské autorky Gemmy Malley zahrnuje velké množství motivů. Ty, které považujeme za stěžejní, uvádíme níže.

Motiv přátelství a lásky

Přátelství jsme vnímali mezi Annou a Petrem, ačkoliv toto přátelství vznikalo postupně, nakonec bylo velice silné, dokonce tak silné, že z původního přátelství mezi těmito dvěma mladými lidmi vznikla láska.

*„Dlouhé vteřiny se na sebe tiše dívali, dokud Anně
nezačalo bušit v hlavě. Nikdy dřív nic podobného nezažila,
nikdy nikomu neviděla až do duše. A jak na něj zírala,
pochopila, proč Přebytečné učili, že mají mít oči neustále
sklopené. V tomto okamžiku totiž měla pocit, jako
kdyby věděla úplně všechno.
Ve chvíli, kdy chtěla odvrátit oči, Petr promluvil.
,Miluju tě, Anno Coveyová,‘ řekl sotva slyšitelně.
Pomalou a neobratně se k ní natáhl, našel její rty, a když Anna
ucítila jeho nešikovný polibek, věděla, že už není Přebytečná.
A Petr taky ne.
Přebyteční znamenalo zbyteční. Nepotřební.
Ale nemůžete být Přebyteční, když vás potřebuje
někdo jiný. Nemůžete být Přebyteční, když vás někdo
miluje.“ (Malley, 2013, s. 224)*

Velkou lásku pocítovali také rodiče Anny ke své dceři, jež jim byla odebrána. Milovali Annu nade všechno. Nakonec i Anna začala své rodiče milovat a uvědomila si, co všechno pro ni udělali a podstoupili. Pochopila, že věci, které jí o rodičích říkali v Grange Hallu, byly jen hlouposti a lži. Anna cítila lásku nejen k Petrovi a ke svým rodičům, ale také k malému bratrovi Benovi. V minulosti prožívala lásku i paní Pincetová. Svého syna nade všechno milovala, zároveň ho ale chtěla ušetřit života Přebytečného dítěte. Sama však zůstala smutná, nemilovaná, plná nenávisti a křivdy.

Motiv svobody a nesvobody

Každému Přebytečnému je odepřena svoboda. Přebyteční žijí v uzavřeném, izolovaném prostředí a musí se přizpůsobit zavedenému systému. Nemohou vyslovit svůj vlastní názor, nebo se na cokoli zeptat. Anna však dostala možnost poznat, co je to svoboda. Díky Petrovi a svým rodičům mohla začít žít svobodně, bez strachu, ponižování a trestů. Také Petr poznal, jaké to je, být svobodný, nemuset se neustále před někým schovávat a bát se. Oba si svobody velice vážili a jsou za ni rádi. Svobodu získal i Annin bratr Ben, který se stal díky svým rodičům

svobodný už jako malé dítě. Ostatní Přebyteční ale takovou možnost nedostali. I nadále musí žít v nesvobodě a útlaku v prostorách Grange Hallu.

Motiv pomoci

S tímto motivem jsme se při čtení setkali vícekrát. Například v situaci, kdy rodiče Anny poskytli pomoc Přebytečnému Petrovi. Velmi silně motiv pomoci rezonoval také při útěku Anny a Petra i při ukrývání se u paní Sharpeové, jež Anně a Petrovi poskytla pomoc tím, že je neprozradila a nevydala Chytačům. Ke svobodnému životu mimo hradby Grange Hallu pomohli Anně a Benovi jejich rodiče. Petrovi ke svobodě paradoxně pomohla paní Pincetová, která zabila svého bývalého manžela, tedy Petrova otce. Díky otcově smrti se Petr mohl stát Vyvoleným.

Motiv strachu

Každý Přebytečný prožívá strach. Bojí se Vyvolených. V Grange Hallu mají Přebyteční strach z vychovatelek ústavu, protože ty také patří mezi Vyvolené. I Anna se často bála, měla obavy z trestu a hněvu paní Pincetové. Proto se snažila paní Pincetovou na slovo poslouchat a vždy udělat vše tak, jak si hlavní vychovatelka ústavu přála. Strach prožíval také Petr, který se nejdříve bál, aby Annu v Grange Hallu našel, později měl obavy, zda se jim z tohoto ústavu podaří utéct. Stále však doufal, že to zvládnou. I Anna měla při útěku velký strach, bála se Chytačů a toho, co ji čeká, protože si svět tam „Venku“ nedokázala představit. Strach prožívali také rodiče Anny, kteří měli obavu o svoji dceru a po odchodu Petra se začali bát i o něho. Měli strach nejen o Annu a Petra, ale i o svého malého syna Bena. Báli se prozrazení a příchodu Chytačů.

Obrovský strach prožívali Petr, Anna i její rodiče, když Chytači objevili jejich úkryt. Strach zažívala i paní Sharpeová, jež Anně a Petrovi pomohla při útěku. Nakonec ale podlehla vydírání a psychickému tlaku Chytačů. Prozradila jim, kde by se Anna a Petr mohli ukrývat. Strach byl také posledním pocitem, který před smrtí prožíval bývalý manžel paní Pincetové Stephen Fitzpatrick. Přestože je Anna po smrti svých rodičů svobodná, stále má strach

o Přebytečné v Grange Hallu. Myslí na ty, kteří tam zůstali a musí i nadále dodržovat pravidla systému, chodit se sklopenýma očima, nepřemýšlet, na nic se neptat, jen poslouchat rozkazy.

Neustálý strach je ale přítomen i na druhé straně, tedy na straně těch, kteří mají moc.

„Matka stiskla Anně ruku.

,Viš, zlatíčko,‘ řekla a hlas jí trochu zadržával, ,nic z toho není tvoje vina. A když se vrátíš do Grange Hallu, bude všechno zbytečné. Záleží jenom na tobě, Petrovi a Benovi.

Vy jste naše budoucnost. Vy jste to, za co bojují všichni z Hnutí – mladí lidé, nová krev a nové myšlenky. K tomu by měl být Regener, a ne k udržování starých lidí naživu.

Úřady nechtějí další Vyloučené, nechtějí nové děti, protože by to mohlo otrást stabilitou vlády. Líbilo by se jim, aby vše zůstalo při starém. Bojí se změny, a tak se jí snaží potlačit. Ničí ji hned v základech. Vy představujete převrat, Anno. Ty, Petr a nyní i Ben. Musíš zůstat v bezpečí,

protože v zájmu nás všech máš povinnost žít.‘

Anna vážně přikývla a pohlédla na Petra.“ (Malley, 2013, s. 235)

Motiv nenávisti a zrady

Strach, a zároveň respekt, který chovala Přebytečná Anna k paní Pincetové se změnil v nenávist.

„Anna se celý život snažila být dobrou Přebytečnou a chtěla být Užitečnou osobou, ale paní Pincetová tím vším opovrhovala.

Anna nikdy dřív nepoznala nenávist, ale ta nyní ovládla celé její tělo jako rakovina. Byla plná neznámých emocí, které nebyla schopná vyjádřit ani zvládnout.“ (Malley, 2013, s. 108)

Přebytečná Sheila prožívala nenávisť vůči Přebytečné Anně. Sheila nemohla Anně zapomenout a odpustit to, že ji nevezla s sebou, když utíkala z Grange Hallu.

Sheila se nedokázala smířit se skutečností, že Anna utekla z ústavu pro Přebytečné bez ní, a proto ji zradila.

*„Sheila se na paní Pincetovou bezvýrazně podívala.
,Vést si deníček,‘ pokračovala, ,to je taky hřích, vidíte?
Myslela jsem pro Přebytečného. Vést si deníček a zapisovat
do něj plány na útěk. To je určitě hřích.‘
Paní Pincetová ztuhla.
,Deníček?‘ vyhrkla okamžitě a oči jí zvědavostí svítily.
,Anna si psala deníček?‘
Sheila se opět podívala na podlahu.“ (Malley, 2013, s. 204)*

Motiv moci

S tímto motivem je v knize spojováno nadřazené postavení Vyvolených proti podřazeným Přebytečným. Vyvolení mají moc, na druhé straně Přebyteční by na tomto světě vůbec neměli být. Vyvolení velice často svoji moc zneužívají, Přebytečné fyzicky i psychicky týrají, trestají a ponižují. Přebyteční musí Vyvolené poslouchat, sloužit jim.

Motiv spravedlnosti a nespravedlnosti

Někteří lidé, většinou členové Podzemního hnutí, považují přijetí Deklarace za nespravedlivé. Deklaraci a užívání léků na Dlouhověkost pokládají za nemorální a nepřirozené. Vyvolení jsou samozřejmě s Deklarací spokojeni, díky ní získali možnost žít věčně. S přijetím Deklarace tedy souhlasí. Chtějí, aby ti Přebyteční, kteří jim slouží, zůstali naživu, ale život ostatních Přebytečných, v případě, že jsou drženi v Grange Hallu, je nijak více nezajímá. Rodiče, jež poruší Deklaraci, jsou pro Vyvolené hříšníci. Lidé, kteří si nezaslouží nic jiného než vězení nebo přímo smrt. Členové Podzemního hnutí si však uvědomují, že udržování starých lidí při životě a zákaz narození nových lidí je věc nesprávná a nepřirozená. Své názory ale mohou vyslovovat pouze tajně. Anna ani Petr tento systém změnit nedokáží, alespoň prozatím ne. Sami se však zachrání a mohou žít svobodně. Je možné zamyslet se nad tím, zda je,

nebo není spravedlivé, že život tam „Venku“ získali pouze Anna, Petr a Ben, zatímco ostatní Přebyteční musí i nadále žít v Grange Hallu, poslouchat rozkazy a dodržovat pravidla systému.

Motiv samoty a opuštěnosti

Samotu a opuštěnost cítí každý Přebytečný. V Grange Hallu neexistuje přátelství, láska, ani vzájemné poskytování pomoci. Nic takového Přebyteční neznají. Od malička musí nenávidět své rodiče, nést vinu za jejich hřích, být poslušní a na nic se neptat. Samotu a opuštěnost ale cítí i hlavní vychovatelka Grange Hallu, Margaret Pincetová. Její syn, jehož si tolik přála, musel zemřít. Kvůli nemanželskému dítěti, které měl její, dnes už bývalý manžel, s jinou ženou, se jejich syn stal druhorozeným, tedy Přebytečným. Takový život pro něj Margaret nechtěla, musela ho nechat zabít. Kromě křivdy, zloby a nenávisti zakořeněné hluboko v jejím srdci, však nemá nikoho a nic.

„Nyní Margaret necítila nic, kromě pohrdání Přebytečnými.

*Každý nový Přebytečný jí připomínal její ztrátu
a co ztratil její syn. Připomínali jí, co musela obětovat
kvůli manželově milence, kvůli ženě, kterou z celého srdce
nenáviděla. Jaké právo mají tito Přebyteční na radost,
když její syn leží někde v hrobě? Jaké právo má některá
z matek, aby u sebe měla dítě? Žádné, pomyslela si
rozhněvaně. Přebyteční nemají právo na nic jiného než na
hanbu za hřích svých rodičů. Za všechny hříchy. Jejím
jediným posláním bylo pomstít synův krutý osud tím, že
se postarala, aby všichni Přebyteční v Grange Hallu snášeli
život, který nestál za to žít. Nedovolila, aby se některý
Přebytečný radoval z něčeho, co připomínalo normální
život, když to bylo odepráno jejímu vlastnímu synovi.“ (Malley, 2013, s. 217)*

Motiv smrti

Jako rezonující se nám tento motiv jevil především v závěru knihy.

„Anně se chtělo křičet, vrhnout se k Petrovi jako lidský štít, jako bariéra, která ho bude ochraňovat a nedovolí mu odejít. Místo toho k sobě přitiskla Bena a dívala se na lidi, kteří ji milovali tolik, že se pro její záchranu rozhodli zemřít. Lidi, které měla podle svých učitelů nade všechno nenávidět. Nebyla schopná se pohnout a vnímala, jak z jejích rodičů utíká život jako voda, dokud už nebylo nic, jen ozvěna bratrova pláče.“ (Malley, 2013, s. 247)

Rodiče Anny se rozhodli odejít ze světa proto, aby Annu a Bena zachránili. Chtěli jim umožnit žít svobodně. Motiv smrti je ale v knize přítomen také v nedobrovolné smrti bývalého manžela paní Pincentové, Stephena Fitzpatricka.

6.5 Znaky antiutopického a dystopického žánru

6.5.1 Typické prostředí – uzavřený svět

Prostředím, ve kterém se příběh knihy *Deklarace smrti: rok 2140* odehrává, je ústav pro Přebytečné Grange Hall. V tomto ústavu je pět set Přebytečných a třicet zaměstnanců, hlavní vychovatelkou je zde Margaret Pincentová. Prostředí ústavu je izolované, oddělené od okolního světa vysokými tmavě šedými hradbami. Jde tedy o uzavřený svět.

„Grange Hall postavili v roce 2070 v novogeorgiánském stylu.

...

Zpočátku v Grange Hallu sídlilo Ministerstvo důchodových dávek, ale brzy to zde pro ně bylo příliš malé.

Potom byl dům několik let opuštěný až do doby, kdy přijali zákon o Přebytečných a začali pro ně zřizovat koleje.“ (Malley, 2013, s. 45)

Grange Hall má pět poschodí. Jsou zde učebny, kancelář paní Pincetové, kuchyně s jídelnou, umývárny a jednotlivé pokoje. V jednom patře jsou chlapecké ložnice, v dalším ložnice dívek a v posledním patře mají pokoje Malí Přebytční a personál patřící mezi Vyvolené.

„Všechny pokoje i chodby vypadaly úplně stejně – světle šedé stěny, tmavě šedivé betonové podlahy, blikající osvětlení a úzké radiátory. Radiátory sem umístili v době, kdy Grange Hall sloužil jiným účelům; v současnosti byly trvale vypnuté, protože Přebytční, jak tvrdila paní Pincetová, nemají na ústřední topení nárok. Nízké stropy a trojdílná zasklená okna zakrytá šedými roletami udržovaly uvnitř teplo. Zaslepená okna navíc bránila proniknutí rušivých vlivů zvenku. Bezpečnostní kamery na zdech kontrolovaly všechny návštěvníky a zaručovaly, že nikdo nemohl nepozorovaně odejít.“ (Malley, 2013, s. 31)

Bezpečnostní kamery byly po nějaké době z Grange Hallu odstraněny, ale i tak je prostředí ústavu velmi dobře hlídáno, především díky nočním kontrolám a obchůzkám paní Pincetové. V Grange Hallu je přesně stanovena doba ranního vstávání, jež připadá na šestou hodinu ranní, a také večerka, která je pro Přebytčné Čekatele ve dvacet tři hodin, pro Střední Přebytčné dříve.

6.5.2 Časové určení děje

Příběh je situován do budoucnosti. Odehrává se v úplně jiném světě, než je svět, v němž žijeme my.

„Potom vědci vyvinuli Regener. Dokázali vyměnit staré buňky za nové a zdravé a ostatní buňky uzdravit. Nejdřív vyléčili rakovinu, potom nemoci srdce. Trvalo dlouho, než našli lék na AIDS, ale po letech se jim povedlo i to,

*i když bylo třeba obnovit mnohem víc buněk.
Nakonec přírodovědec doktor Fern udělal zásadní
objev. Odhalil, že Regener zpomaluje stárnutí. Aby zjistil
účinky léku, naordinoval ho sám sobě a náhle přestal
stárnout. Po nějakou dobu tuto skutečnost tajil. Když
s ní vyšel na veřejnost, prohlásily Úřady (kterým se tehdy
říkalo vláda) užívání preparátu za nezákonné v případě,
že jste neměli rakovinu nebo AIDS.*

...

*Po několika letech si ale Úřady uvědomily,
že dlouhověcí můžou stále pracovat. Když lidé nebudou
stárnout a nebudou nemocní, ušetří vláda spoustu
peněz.*

...

Tehdy skončilo umírání.“ (Malley, 2013, s. 26)

Léky na Dlouhověkost byly za nějakou dobu dostupné pro všechny. V souvislosti s těmito léky se ale objevil jeden zásadní problém, a to problém přelidnění. Lidé netrpěli nemocemi, nestárli, neumírali, ale stále se rodily nové děti. Proto byla v roce 2065 Úřady přijata Deklarace, která stanovovala, že dva lidé mohou mít pouze jedno dítě, druhé dítě již nemá právo na život. Problém přelidnění se ale stále nepodařilo vyřešit, proto byla v roce 2080 přijata Nová Deklarace stanovující, že nikdo nesmí mít dítě, pokud se nevzdá Dlouhověkosti. V případě, že se člověk Dlouhověkosti vzdá, může mít dítě.

*„Jedno dítě za jednoho Vyloučeného, popřípadě
,Život za život‘, uvádělo se v Deklaraci.“ (Malley, 2013, s. 27)*

6.5.3 Charakteristika postav

Kniha *Deklarace smrti: rok 2140* zahrnuje množství postav. Mezi postavy, které jsme si zvolili pro následnou charakteristiku, patří Anna Coveyová, Petr Tomlinson, Margaret Pincetová, paní Julia Sharpeová a Přebytečná Sheila.

Anna Coveyová

Anna se narodila na tento svět, ačkoliv by zde správně vůbec neměla být. Stala se Přebytečnou a od svých dva a půl let žila v ústavu pro Přebytečné, v Grange Hallu. Do tohoto zařízení se tedy dostala ještě jako malé dítě, proto měla na své rodiče pouze mizivé vzpomínky. V Grangu Hallu se o Přebytečné „starala“ hlavní vychovatelka, paní Margaret Pincetová. Anna se jí bála, proto ji na slovo poslouchala a respektovala. Dělala vše přesně tak, jak si paní Pincetová přála, a jak to nařídila. Anna věděla, že nemá žádné právo být na tomto světě, proto se snažila být alespoň nejlepší Přebytečnou všech dob. Učila se domácí práce a měla ambice stát se opravdu dobrou hospodyní, která by sloužila Vyvoleným. Chtěla, aby se z ní stala Užitečná osoba. Všechny příkazy plnila, jak nejlépe dokázala, byla zodpovědná a pracovitá. Nikdy neporušila ani jedno z pravidel Grange Hallu, až na psaní tajného deníčku. Zde si zapisovala všechny myšlenky, pocity a otázky, které nemohla nahlas vyslovit. Paní Pincetová Anně neustále připomínala, že by měla své rodiče nenávidět. Anna tomuto tlaku podlehl a své rodiče skutečně nenáviděla. Ale s příchodem nového Přebytečného, Čekatele Petra se všechno začalo měnit.

Petr se snažil s Annou skamarádit a tvrdil, že zná její rodiče. Přesvědčoval Annu o útěku z Grange Hallu. Anna nejdříve Petrovi nevěřila. Sama znala pravdu a věděla, že musí nést vinu za hřích svých rodičů. Žádný jiný život si nezaslouží. Na druhou stranu často „bojovala“ sama se sebou. *„Zhroutila se na podlahu jako hromádka neštěstí a konečně dovolila slzám, aby jí vyhrkly z očí. „Nejsem Anna Coveyová,“ říkala si v záchvatu pláče. „Já nejsem Anna Coveyová. Jsem Přebytečná Anna. To jsem. Je to tak. Prosím, ať se všechno vrátí do starých kolejí. Ať je všechno zase v pořádku.“* (Malley, 2013, s. 60) Chtěla Petrovi věřit, přála si, aby ji rodiče skutečně milovali. Chtěla mít možnost žít tam „Venku“, zároveň ji ale trápily velké obavy a pochybnosti. Její místo na tomto světě už bylo určeno. Když Anna zjistila, že se paní Pincetová chystá Petra zabít, byla v šoku a chtěla ho zachránit. Začala si uvědomovat, jak moc má Petra ráda a záleží jí na něm. Rozhodla se, že s Petrem uteče.

I když měla zpočátku strach a nevěděla, co ji čeká, nakonec byla ráda, že se pro útek rozhodla. Po letech poznala přátelství a především lásku. Rodiče ji opravdu milovali. Anna byla šťastná. Petr Anně, na rozdíl od paní Pincetové, nelhal. Velmi ji zbolela smrt rodičů, kteří se pro ni a Bena obětovali. Díky nim ale poznala, co je to svoboda. Byla volná. Moc dobře věděla, že kdyby Petr do Grange Hallu nepřišel, nikdy by si neuvědomila, že Přebytečným v tomto ústavu neustále lžou a manipulují jimi. Nyní již ví, že systém, který v Grange Hallu panuje,

není správný, ani přijetí Deklarace nebylo správné. Je to proti zákonům přírody, aby staří lidé žili na světě věčně a nové děti se nemohly narodit. Ona sama Deklaraci, jež zaručuje Dlouhověkost, nepodepíše. Ví, že nebude žít věčně, ale o to více si užívá každý okamžik svého života! Již není Přebytečná Anna, ale Anna Coveyová – Vyloučená.

Petr Tomlinson

Petrův život nebyl snadný. Narodil se jako Přebytečný a jeho rodiče o něho nejevili žádný zájem. Celý život se schovával před Chytači. Musel být statečný a odvážný. Bylo nutné, aby se o sebe postaral sám. Po nějakém čase se přidal k lidem, kteří tvořili Podzemní hnutí. Tito lidé bojovali za zpochybnění Deklarace, již pokládali za nemorální. Ke členům Podzemního hnutí patřili i rodiče Anny. Když byli propuštěni z vězení, mohl u nich Petr bydlet. Díky Anniným rodičům měl Petr nejen střechu nad hlavou, ale také jídlo a úkryt před Chytači. Cítil, že ho mají rodiče Anny rádi, ale když viděl, jak moc jim Anna chybí, rozhodl se ji přivést zpátky domů. Ačkoliv věděl, že to pro něho bude velmi nebezpečné. Záměrně se nechal vydat Chytačům a dostal se do Grange Hallu. V tomto ústavu byl poprvé, ale v žádném případě se zde nechtěl nikomu ani ničemu přizpůsobit a už vůbec ne podřízovat. Hlavním důvodem jeho příchodu do Grange Hallu byla Anna Coveyová, kterou chtěl zachránit.

Nejdříve se ale snažil přesvědčit Annu o tom, že zná její rodiče. To oni mu řekli o mateřském znaménku ve tvaru motýla, jež má Anna na břiše. Její rodiče ji skutečně milují a doufají, že se v pořádku vrátí domů. Anna nemá důvod je nenávidět. Svět tam „Venku“ je velice krásný. Nejsou v něm žádné povely, tresty, ponižování ani manipulování. Člověk může přemýšlet, vyjádřit svůj vlastní názor, zeptat se na to, co ho zajímá. Je svobodný. Může se lidem dívat zpřímá do očí, nemusí je mít pořád sklopené jako v Grange Hallu. Dokáže cítit volnost, přátelství, lásku a mnoho dalšího. To vše si Anna Coveyová podle Petra zaslouží. Petr je zpočátku smutný z nedůvěry, kterou k němu Anna chová. Částečně ji však chápe. Od malička jí paní Pincentová vtoukala do hlavy jeden názor a zavedená pravidla Grange Hallu, Anna nic jiného nezná. Na druhou stranu však Petr cítí, že se potřebují z tohoto ústavu dostat co nejrychleji pryč.

Anna a Petr se postupem času stávají přáteli, později z tohoto přátelství vznikne láska. Oba si vzájemně důvěřují a mají se rádi. Ví, že se mohou jeden na druhého vždy spolehnout. Jejich útek z Grange Hallu je nakonec úspěšný. Dostanou se do Londýna. Anna se tak může setkat se svými rodiči. Petr vidí a cítí Anninu radost a sám je také šťastný. I nadále chce Annu

chránit, miluje ji. Stejně jako Anně je i Petrovi líto, že její rodiče zemřeli, obětovali se pro své děti. Zároveň ale ví, že teď už jsou Anna a Ben svobodní. Díky svým rodičům se stali Vyvolenými. Mohou si začít užívat všech krásných věcí, jež jim život nabízí. Když se Petr dozví, že i on se stal Vyvoleným, je ještě šťastnější, protože si může život užívat společně s Annou a malým Benem.

Ačkoliv Petr už ví, že jeho matka, kterou nikdy nepoznal, je Margaret Pincetová, nechce s ní navázat žádný kontakt. Nedokáže jí zapomenout věci, jež způsobovala Anně a dalším Přebytečným v Grange Hallu. Pro Petra jeho rodiče už dávno neexistují, a tak to také zůstane.

Margaret Pincetová

Hlavní vychovatelka Grange Hallu, ústavu pro Přebytečné, Margaret Pincetová, je velmi přísná žena. Její přísnost a zloba však pramení z nelehkého životního osudu. Margaret nikdy nepoznala dlouhotrvající lásku. Usilovala o lásku svého otce, ale pro toho byla jenom „vzduch.“ Otec si přál syna a děvče ho nezajímalo. „*Tvrdil, že není ani pohledná. Oči měla jako trnky, příliš nízké čelo a vlasy jemné a rovné.*“ (Malley, 2013, s. 215) Ani její studium na univerzitě, snaha získat dobré postavení a následná práce ve státních službách otcův názor nezměnily. Pro něho jako by ani neexistovala.

Jediné, po čem Margaret, kromě lásky svého otce, toužila, bylo mít dítě. Nemohla si ale dovolit nesouhlasit s Deklarací, tedy být Vyloučená. Pro dceru předsedy největší společnosti na léky určené na Dlouhověkost to nebylo možné. Dozvěděla se, že existuje malá skupinka lidí, konkrétně pět vedoucích pracovníků, jimž je na základě jejich vysokého postavení udělena výjimka. Tito lidé mohou podepsat Deklaraci, užívat léky na Dlouhověkost a zároveň mít legálně jedno dítě. K těmto lidem patřil i generální ředitel její sekce, Stephen Fitzpatrick. Ačkoliv se jednalo o člověka protivného, nelítostného, který ve velké míře pil alkohol, mohl se přesto stát otcem jejího dítěte. Ona by nadále užívala léky na Dlouhověkost, a přitom měla dítě, své vytoužené dítě. Margaret a Stephen se po nějaké době vzali a Margaret hned měsíc po svatbě otěhotněla. Čekala chlapce, jehož si tolik přála. V této době byla šťastná, těšila se, že jí její syn vrátí lásku vlastního otce. „*Byla si jistá, že její dítě bude dokonalé. Bude to nejšťastnější a nejmilovanější dítě, které kdy žilo.*“ (Malley, 2013, s. 216)

Toto štěstí ale netrvalo dlouho. V sedmém měsíci těhotenství Margaret zjistila, že její manžel jí byl nevěrný a narodil se mu, dva měsíce před jejím synem, nemanželský syn. První syn se tedy stal Vyvoleným a Margaretin syn druhorozený, byl Přebytečný. Život Přebytečného znamenal život v otroctví. To svému vlastnímu synovi nechtěla a nemohla Margaret udělat. Nakonec bylo rozhodnuto, že jejich syn zemře důstojnou smrtí, nebude žít ve studu a hanbě, jako všichni ostatní Přebyteční. Margaret se s ním mohla naposledy rozloučit, pocítit jeho teplo a dech. Potom jí ho navždy odnesli a ona zůstala smutná, prázdná a zahořklá. „*Nyní Margaret necítla nic, kromě pohrdání Přebytečnými. Každý nový Přebytečný jí připomínal její ztrátu a co ztratil její syn.*“ (Malley, 2013, s. 217) Právě proto se k Přebytečným chovala tak krutě a nelítostivě. Chtěla pomstít osud svého mrtvého syna. Postarat se o to, aby byl život v Grange Hallu pro všechny Přebytečné peklem, a to takovým peklem, že by pro ně bylo lepší raději zemřít.

Margaret se po letech dozví, že její syn po celé dlouhé roky nebyl mrtvý, ale žil život Přebytečného dítěte. Musel se skrývat před Chytači, a nakonec se přidal k Podzemnímu hnutí. Slíbil rodičům Anny, že jejich dceru zachrání, a proto přišel do Grange Hallu. Právě Petr je synem paní Pincentové. Když se tuto zprávu Margaret dozví, vrátí se jí všechny vzpomínky, zlost, bolest a obrovský hněv, který cítí ke Stephenovi. Margaret tuto zprávu neunesla, nezvládne hněv a svého nevěrného bývalého manžela, jenž jí zničil celý život, zastřelil revolverem. I když musí jít do vězení, v porovnání se životem v Grange Hallu, to pro ni nebude velký rozdíl. Opět je sama, smutná, ponížená a zahořklá. Petr s ní odmítá navázat jakýkoliv kontakt. Pro něho nikdy matkou nebude.

Julia Sharpeová

Paní Julia Sharpeová patří mezi Vyvolené. Souhlasila s Deklarací a užívá léky na Dlouhověkost. Tyto léky ale začala brát až ve svých padesáti letech. „*Ve skutečnosti to nebylo tak špatné. Vlastně neměla na výběr. Přirozeně by bylo mnohem příjemnější, kdyby měla hladkou tvář, ale všichni čelili stejnému problému. Dokonce i lidé, kteří brali léky od svých šestnácti let, byli v šedesáti vrásčití, i když používali ty nejdražší hydratační krémy. Léky vás uchovávaly mladé uvnitř, ale pouze pravidelné liftingy vás udržely mladé i zvenčí. A operace Julii k smrti děsily. Vzdechla a otevřela skleničku před sebou, vyndala z ní dvě tabletky a spolkla je s velkým douškem vody.*“ (Malley, 2013, s. 161) Léky tedy dokázaly zastavit stárnutí, ale nikdo neomládl.

Paní Sharpeová mohla mít zároveň dítě a v pozdějším věku začít užívat léky na Dlouhověkost, protože její dcera se narodila ještě před přijetím Deklarace. Dcera paní Sharpeové Tracey se ale v pětatřiceti letech přestěhovala do Ameriky a jejich vzájemný kontakt zůstal pouze minimální. Také manžel paní Sharpeové Anthony není většinou doma, protože zastává funkci vysoce postaveného státního úředníka a má mnoho práce. Julia je tak většinu času sama doma. Jako Vyvolená má právo najmout si služebnici.

Anna, jedna z Přebytečných, u paní Sharpeové také pár týdnů sloužila. Jednalo se ale spíše o zkoušku na krátkou dobu a po uplynutí několika týdnů se Anna musela vrátit zpět do Grange Hallu. Paní Sharpeová si však Annu oblíbila. Měla možnost Annu a Petra, kteří se ukryli u ní na zahradě nahlásit a vydat Chytačům, ale neudělala to. Na rozdíl od ostatních Vyvolených se jim snažila pomoci. Chtěla, aby se bezpečně dostali do Londýna, i když tím sama hodně riskovala. Později ale podlehla nátlaku, manipulování a vyhrožování Chytačů, jež ji svými praktikami donutili prozradit, kam mají Anna a Petr namířeno. Paní Sharpeová se Anně v duchu omluvila, ale přesto směr jejich útěku prozradila. Chytači jí totiž vyhrožovali ztrátou pracovní pozice manžela Anthonyho, a především odepřením léků na Dlouhověkost. To Julia Sharpeová nemohla dopustit, ještě nechtěla zemřít. Nakonec, stejně jako všichni Vyvolení, myslela jenom na sebe.

Přebytečná Sheila

Sheila musí, stejně jako všichni ostatní Přebyteční, poslouchat příkazy paní Pincetové a dodržovat pravidla systému zavedená v Grange Hallu. Sheila se ale odmítá přizpůsobit a podřizovat. Stále věří, že ji rodiče milují a brzy se pro ni do Grange Hallu vrátí. Nikdy by svoji dceru Chytačům dobrovolně nevydali. Chytači ji unesli, a proto se dostala do tohoto strašného ústavu, v němž nechce být.

Sheila cítí, že sem nepatří, není Přebytečná, ale Vyvolená. Toto přesvědčení jinak velmi křehké dívky je silnější než cokoli jiného na světě. Sheila je v Grange Hallu nešťastná a život v tomto ústavu pro ni není snadný. Při hrách Přebytečných, kdy jeden představoval po dobu hry Vyvoleného a druhý Přebytečného, byla Sheila častým příjemcem ponižování, bití a urážek. *„Sheila měla světle zrzavé vlasy a stejnou barvu měly i pihy na téměř průsvitné pleti. V kombinaci s drobnou postavou a vodnatě modrýma očima byla snadným terčem šikany a urážek. Její zatvrzelé chování a odmítání smířit se s požadavky trýznitelky mělo za důsledek, že její trápení bylo pro útočníky ještě lákavější. Od té doby, co se ji Anna pokusila před několika*

měsíci občas bránit, chodila jí Sheila neustále v patách a dělala ze svých sporů pře Anniny. Byla cílem výsměchu pro všechny násilníky v Grange Hallu.“ (Malley, 2013, s. 65)

Všichni Přebyteční by se měli chovat dobře, právě dobré chování je pro ně důležité, pokud chtějí opustit hradby Grange Hallu a sloužit u Vyvolených. Ale Sheila si nepřipadá jako Přebytečná, naopak si myslí, že má právo vlastnit stejné věci jako Vyvolení. V žádném případě nechce vrátit růžové sametově měkké kalhotky, jež ukradla, když s Annou žehlily prádlo pro Vyvolené. Sheila se chová velmi vzdorovitě, ukradené spodní prádlo si i nadále schovává a myslí si, že je všechno v pořádku. Naopak Anna cítí strach a vinu za hřích, který Sheila spáchala.

Sheila nakonec Annu zradí. Osobu, která se jí vždy snažila pomoci a zastávala se jí, začíná nenávidět. Sheila se nedokáže smířit s tím, že ji Anna nevezala při útěku s sebou. To ona si zaslouží žít tam „Venku.“ Proč Anna, vždyť Anna byla v Grange Hallu spokojená, snažila se být nejlepší Přebytečnou všech dob, naopak Sheila tento ústav od prvního dne nesnášela. Sheila paní Pincetové prozradí, že si Anna tajně psala deníček, do něhož si zapsala i přesný plán útěku. Sheila nakonec zůstává smutná, plná nenávisti, závisti a hněvu. I nadále je odsouzená k životu v Grange Hallu.

6.5.4 Rozdělení společnosti

Společnost je jasně rozdělena na Vyvolené a Přebytečné. Toto rozdělení na „my“ a „oni“ je stálé a neměnné. Přebyteční se od dětství učí, kde je jejich místo, učí se své podřízenosti. Přebyteční nesmí pokládat otázky, musí mít neustále sklopené oči, při koupeli nesmějí používat teplou vodu, nesmějí plýtvat jídlem ani jinými věcmi, nesmějí mít žádný majetek. Přebyteční nesmí užívat léky na Dlouhověkost.

„Anna rychle pohlédla na Taniu, která hleděla upřeně před sebe.

*„Máme stále sklopené oči,“ odpověděla. Hlas se jí lehce
chvěl. Vzdor z minulé noci z něj úplně zmizel.*

„A?“ otázala se paní Dawsonová.

*„Nemluvíme a nevyjadřujeme svoje názory,“ pokračovala
Tania tiše. „Nepřemýšlíme a nečteme, ani neděláme
nic, co by nás mohlo rozptylovat.“*

„Tak je to správné,“ souhlasila paní Dawsonová a zamýšleně se dívala na Taniu.“ (Malley, 2013, s. 75)

Vyvolení stanovují, co si mají Přebyteční myslet, jak mají uvažovat, potlačují jejich vlastní osobnost, manipulují jimi.

„Paní Dawsonová souhlasně kývla. „Správně, Charlotto. Vždycky přemýšlet, co by Vyvolení mohli chtít. A co mi řekneš o přáních, která bys mohla mít ty? Co s tím?“ Charlotta sklopila oči k podlaze. „My jsme Přebyteční,“ pronesla monotónně. „My nechceme nic. Nemáme právo něco požadovat. Jsme tu, abychom sloužili.“ „Dobře,“ souhlasila paní Dawsonová.“ (Malley, 2013, s. 76)

Všichni Přebyteční musí být oblečeni naprosto stejně. Nikdo se nesmí nijak odlišovat, ani svým vzhledem, a už vůbec ne chováním. Každý Přebytečný musí dodržovat pravidla systému, se zavedeným systémem se ztotožnit a stát se jeho součástí.

„Když se příští den a ani ten další nový Přebytečný neukázal, začala si Anna myslet, že ho odvezli do jiného střediska nebo zavřeli na samotku. Zřejmě byl moc starý pro umístění do Grange Hallu na pozici Čekatele. Opět se objevil až za týden. Na sobě měl tmavě modrou kombinézu, jakou nosili všichni Přebyteční – beztvarou, mohutnou a praktickou.“ (Malley, 2013, s. 25)

Přebyteční jsou díky stejnokroji dobře kontrolovatelní a ztrácí tak svou identitu. Současně musí respektovat pravidla Grange Hallu, být čisti a upravení.

„Než zahrnula za roh, rychle zkontrolovala svůj vzhled a uhladila si kombinézu. Přebyteční musí za každých okolností vypadat čistě a upraveně. V žádném případě nechtěla paní Pincetovou zbytečně dráždit.“ (Malley, 2013, s. 16)

Každou noc před spaním musí Přebyteční pronášet večerní přísahu. Přebytečná Anna si tuto večerní přísahu občas opakuje i v duchu při práci.

*„Přisáhám, že budu sloužit, abych splatila své dluhy,
a budu se pečlivě připravovat pro potřeby Vyvolených.*

*Přisáhám, že budu snášet hanbu Přebytečných
a zaplatím za ni Matce přírodě.*

*Přisáhám, že budu naslouchat, ne mluvit;
budu odvážná, když mi nebude dobře.*

*Přisáhám, že budu pracovat a především
přinášet prospěch státu, když bude třeba.“ (Malley, 2013, s. 79)*

Přebyteční musí být tišší, poslušní, pasivní. Taktéž je důležité, aby si plnili své povinnosti, snažili se odvést zadanou práci co nejlépe a byli dochvilní. Přebyteční nepoznávají čas podle nástěnných hodin, ale mají hodinky voperované do zápěstí na ruce. Jsou rozděleni podle věku na Malé, Střední a Čekatele, konkrétně se jedná o Čekatele na zaměstnání u Vyvolených. Přebyteční totiž v Grange Hallu prochází výcvikem, aby dokázali sloužit Vyvoleným tam „Venku“, tak je nazýváno prostředí mimo Grange Hall.

„Anna patřila mezi Čekatele. Čekatele na zaměstnání.

*Výcvik byl nyní značně tvrdý a předpokládalo se, že
jeho absolvent zvládne všechno, co bude jednou potřebovat*

u svých budoucích zaměstnavatelů. Čekatel byl

ten, koho testovali, diskutovali s ním na téma rodiče

a Přebyteční a léky na Dlouhověkost, zjišťovali, jestli ví,

kde je jeho místo, a jestli je připravený na život Venku.“ (Malley, 2013, s. 18)

Na velmi přísný a tvrdý výcvik, jímž Přebyteční prochází, dohlíží hlavní vychovatelka Grange Hallu paní Pincetová.

„Lidé neměli o péči o Přebytečné zájem, a proto,

ačkoliv Margaret neměla žádnou kvalifikaci a

postrádala jakékoliv nadšení, jí místo okamžitě nabídli. Od té

doby tady žije a snaží se ze všech sil potlačit v Přebytečných

ve své péči veškerou odvahu. Je přesvědčená, že je třeba vzít dětem všechnu naději a vychovávat je tak tvrdě, jak jen to jde. Neprovozovala prázdninový tábor a nebyla tu jako náhradní matka. Tyto děti si nezasloužily být na světě, a pokud mají přežít, budou muset těžce pracovat. Donutí je smířit se s osudem a celý život nést tíhu své viny. Tento slib dala Margaret Pincetová sama sobě. Byl zároveň jediný, který byla schopná dodržet.“ (Malley, 2013, s. 47)

Vychovatelky v Grange Hallu Přebytečné fyzicky trestají. Ony patří mezi Vyvolené, mají právo na život, Přebyteční toto právo nemají, správně by na tomto světě vůbec neměli být.

„Paní Pincetová měla několik způsobů, jak jim udělit lekci. Někdy to bylo bití – obvykle páskem, občas pravítkem a velmi zřídka zařatou pěstí. Jindy jim omezila příděly, od teplého jídla přes všechno jídlo až po přikrývky. Podle provinění dostávali práci navíc, často dlouho do noci. A nakonec samota.“ (Malley, 2013, s. 88)

*„Paní Dawsonová vyskočila.
,Nahoru!’ ječela. ,Vstávej, ty nemožný Přebytečný.’
Harry vyskočil na nohy a překotně se omlouval. Ale Paní Dawsonová nechtěla nic slyšet. Popadla ho za ruce, položila mu je na židli a vytáhla rákosku, kterou stále nosila u sebe. A potom ho vztekle mlátila přes prsty.
,Nešiko,‘ křičela. ,Musíš se naučit, abys nebyl takové nemehlo. A teď ještě jednou.’“ (Malley, 2013, s. 77)*

Přebyteční jsou v Grange Hallu trestáni jak fyzicky, tak psychicky. Vyvolení představují mocné, Přebyteční podřízené, kteří musí poslouchat. Přebyteční jsou v podstatě neustále manipulováni a ovlivňováni Vyvolenými.

„Jeden či dva si byli jistí, že přijdou na to, jak obejít zavedený systém, protože jsou lepší než druzí. Existovaly ale spolehlivé prostředky a postupy, jak

s nimi jednat. Výprasky. Ponižování. Donutit je, aby byli tak nešťastní, až nenáviděli své rodiče, kteří je do této situace dostali jejich přivedením na svět. Museli rodiče nenávidět; to byl základ všeho.“ (Malley, 2013, s. 48)

6.5.5 Způsob komunikace

I ve způsobu komunikace, stejně jako v dalších činnostech, je znatelné podřízené postavení Přebytečných. Vyvolení Přebytečným tykají, ale Přebyteční Vyvoleným vykají. Postavení člověka je možné rozpoznat také podle toho, zda je nositelem jména a příjmení, nebo jenom jména. Vyvolení totiž mají jméno i příjmení, například Margaret Pincetová a další Vyvolení. Anna je ale pouze Anna, maximálně Přebytečná Anna. Příjmení stejně jako ostatní Přebyteční nemá. Přebyteční nesmí pokládat žádné otázky, pouze v případě, že se otázka týká zadaného úkolu, mohou ji vyslovit, ale jinak se na nic ptát nesmí.

„Nemám příjmení, na rozdíl od ní. Její celé jméno je Margaret Pincetová. Někdo jí říká Margaret, hodně lidí paní Pincetová, a pro nás je to vedoucí vychovatelka. V poslední době jsem o ní někdy mluvila jako o paní Pincetové, ale samozřejmě ne v její přítomnosti – nejsem přece hloupá.“ (Malley, 2013, s. 7)

6.5.6 Další cesta hlavní hrdinky

Díky svým rodičům získali Anna a Ben právo na život. Mohou žít svobodně. Anna už se nemusí nikoho a ničeho bát, nemusí nikomu sloužit nebo se před někým schovávat. Může žít tak, jak sama chce. Cítí se šťastná a svobodná. Ačkoliv k celkové změně systému nedošlo a rozdělení společnosti zůstalo stále stejné, Anna se díky svému útěku dokázala systému postavit, měla naději na záchranu a skutečně se zachránila. To se podařilo i Petrovi a Benovi.

„Já mám o Přebytečné strach. O Sheilu a Taniu a Charlottu, a dokonce i o Charlieho. Protože oni jsou pořád v Grange Hallu, pořád v tom studeném, šedivém vězení.“

Pracují, aby odčinili vinu svých rodičů. Pracují, aby se stali Užitečnými, jenom proto, že Vyvolení tu byli dřív.

Nevím, co se s nimi stane. Když se zeptám Petra, mluví o Větší představitivosti a Potřebě smysluplného cíle, ne jenom o výsledku.

Vůbec tomu nerozumím. Je mi ale jasné, že svět je to nejúžasnější místo a že máme štěstí, když tu můžeme být. Víím, že musíme prožívat každou chvíličku, protože tu nejsme navždycky. Ani bych to nechtěla. Když víte, že něco bude končit, nutí vás to, abyste si toho víc vážili.

Nutí vás to vychutnávat si každý okamžik.

A také víím, že Deklaraci nepodepíšu, i když budu odlišná a stanu se podezřelou. Protože není třeba žít navěky. Mohli byste se totiž zdržet déle, než je zdrávo.

Vím, že už nejsem Přebytečná Anna.

Jsem Anna Coveyová: Vyloučená.“ (Malley, 2013, s. 255)

6.6 Vlastní názor na knihu

Podle mého názoru se autorka knihy *Deklarace smrti: rok 2140* Gemma Malley ve zmíněné knize zabývá velmi zajímavým a čtenářsky přitažlivým tématem. Umístění celého děje do budoucnosti a popis dystopické společnosti čtenářům umožňuje zamyslet se nad stavem a způsobem fungování společnosti, v níž oni sami žijí. Součástí knihy jsou i další témata a otázky vedoucí k přemýšlení.

Pro mě osobně byla při čtení rezonující otázka hodnoty lidského života a možnost žít svobodně. Díky této knize si čtenáři mohou uvědomit, že svoboda nemusí být dopřána každému, proto je důležité si jí vážit. S tím souvisí také jasné a neměnné rozdělení společnosti na Vyvolené majících svobodu a Přebytné, kteří naopak svobodu nemají. V daném rozdělení jsem v některých pasážích knihy viděla určitou souvislost s minulostí, konkrétně s obdobím druhé světové války a židovskou otázkou. Čtenáři mají dále možnost se s některými postavami ztotožnit, s jinými naopak nemusí souhlasit, dokonce je mohou nesnášet například kvůli jejich chování nebo vlastnostem.

Myslím si, že daná kniha obsahuje určité varování. Lidé žijící ve výše zmíněné dystopické společnosti se chtějí vzepřít zákonům přírody a žít věčně. Jednají ale na úkor života jiných lidí. Využívají vědu k prodloužení vlastních životů, ale na životy ostatních nemyslí. Stávají se nelítostnými a sobeckými. I tak daleko dokázala zajít lidská nenasytlost. Čtenáři se mohou zamyslet nad hranicí toho, co je ještě přirozené a normální a na druhé straně, co již není záležitostí člověka, ale přírody. Jsou věci, do nichž by člověk neměl zasahovat, naopak by měl respektovat zákony přírody. Podle mého názoru je tato kniha velmi podnětná a přínosná jak pro dospívající, tak pro dospělé čtenáře.

6.7 Pracovní listy pro žáky 2. stupně ZŠ

V této části práce představujeme čtyři čtenářské lekce. První lekce je organizována na dobu 90 minut, zbylé tři lekce na 45 minut. Níže poskytujeme komentář k jednotlivým čtenářským lekcím. Uvádíme název lekce, téma, stanovujeme si cíl lekce, zmiňujeme také časovou dotaci a zvolené metody. Vyjadřujeme se k výběru jednotlivých textů, se kterými žáci v průběhu čtenářské lekce pracují. Zmiňujeme důvod výběru textů a zdroj, z něhož jsou jednotlivé texty čerpány. Konkrétně se jedná o dystopické dílo britské autorky Gemmy Malley, *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Dále uvádíme věkovou kategorii žáků, pro které jsou jednotlivé čtenářské lekce organizovány a upozorňujeme na potřebné pomůcky. Závěrečnou část komentáře ke čtenářské lekci tvoří představení struktury čtenářské lekce a jejího průběhu. Zde se podrobněji vyjadřujeme k realizaci aktivit před čtením, při čtení, po čtení a ke zvoleným metodám.

Ačkoliv komentujeme čtyři čtenářské lekce, vytvořili jsme tři pracovní listy. V pořadí třetí čtenářská lekce je totiž zaměřena na skupinovou debatu, jež probíhá prostřednictvím metody ohniskových skupin. Očekáváme, že žáci budou po dobu čtenářské lekce především diskutovat. Informace, názory vyslovené v rámci debaty, a také vyvozené závěry, budou zaznamenávat zapisovatelé na flipcharty. Prostřednictvím úkolů, jež jsou součástí pracovních listů, se snažíme vést žáky k přemýšlení nad přečteným textem a k jeho interpretaci. Zadáním úkolů usilujeme o rozvoj čtenářských dovedností žáků. A především klademe důraz na kooperativní učení při realizaci jednotlivých úkolů. Vedeme žáky ke spolupráci ve dvojicích, trojicích, skupinách, a také ke skupinové debatě. Kromě rozvoje čtenářských dovedností se snažíme o posílení pracovních a komunikačních dovedností žáků.

Čtenářská lekce č. 1

Název lekce: Seznámení s Deklarací smrti

Téma lekce: Obava z budoucnosti

Cíl lekce: Žák interpretuje zadaný text prostřednictvím ilustrace. Vytvoří charakteristiku Deklarace a shrne tak získané informace. Prokáže schopnost spolupráce ve trojici a zhodnotí ji.

Časová dotace: 90 minut

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova

Zvolené metody: Aktivity před čtením, při čtení, po čtení: interpretace textu prostřednictvím ilustrace, metoda pětilístek

Důvod výběru obrázku a jednotlivých textů: Žáci pracují s obrázkem, který je součástí obálky knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Tento obrázek může vyvolat určité pocity, například pocit strachu, nejistoty a další pocity. Text č. 1 pochází z obálky zmíněné knihy (Malley, 2013). Při výběru textu jsme se snažili dbát na jeho souvislost s obrázkem. Text č. 2 konkretizuje informace na obálce knihy. Právě souvislost a návaznost jednotlivých textů byla naším záměrem. Texty jsme doplnili otázkami, jež by měly vést čtenáře k zamyšlení a k opakovanému soustředěnému čtení textu. Text č. 2 jsme sami vytvořili na základě četby knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Doslovně jsme převzali pouze tuto část textu: „*Jedno dítě za jednoho Vyloučeného, popřípadě ‚Život za život‘, uvádělo se v Deklaraci.*“ (Malley, 2013, s. 27).

Věková kategorie žáků: 9. ročník

Pomůcky: Psací potřeby, pracovní listy, barevné fixy (připraví si sami žáci, ale také vyučující je vybaven několika barevnými fixami), pastelky, 30 kartiček s čísly – konkrétně: 10 kartiček s číslem 1, 10 kartiček s číslem 2, 10 kartiček s číslem 3 (určené na losování čísel a rozdělení žáků do trojic)²

² Počet konkrétních pomůcek se mění podle počtu žáků ve třídě. V této práci uvádíme počet konkrétních pomůcek v případě třiceti žáků ve třídě.

Struktura čtenářské lekce a její průběh:

I. Aktivity před čtením

- Na začátku čtenářské lekce žáci pracují s částí obálky knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Zvolili jsme pouze část obálky, na které je ze zadní strany zobrazena hlavní postava knihy, dívka Anna. Na zádech Anny se nachází nápis: *Deklarace smrti. Rok 2140*. Záměrně jsme vybrali pouze část obálky, protože její pokračování prozrazuje téma knihy. V rámci této aktivity se snažíme vést žáky k přemýšlení nad zmíněnou částí obálky a podněcovat je k vyjadřování svých pocitů. Žáci by měli své pocity popsat a vysvětlit.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Obrázek ve mně vyvolává strach, protože nevím, proč je dívka otočená zády a dívá se na šedivé věže před sebou.*
- *Tento obrázek ve mně vyvolává zvědavost, protože by mě zajímalo, proč je dívka otočená zády, na nichž má nápis Deklarace smrti. Rok 2140?*
- *Při pohledu na obrázek cítím nejistotu, protože Deklarace smrti je spojena s rokem 2140. Může to znamenat, že naši planetu čeká za 100 let smrt?*

II. Aktivity při čtení

- Úkolem je přečíst si krátký text. Jedná se o druhou část obálky knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Žáci se mají zamyslet nad souvislostí obrázku a konkrétního textu obálky, pokusit se tuto souvislost vysvětlit. Obrázek a text obálky jsme záměrně oddělili, protože chceme vést žáky k vyvození vztahu ilustrace a psaného slova.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Myslím si, že obsahem Deklarace smrti je text, který se týká Přebytečných a Vyvolených.*
- *Dívka na obrázku možná patří mezi Přebytečné a čeká ji převýchova, nebo smrt? Nápis týkající se smrti je na jejích zádech.*
- *Deklarace rozděluje lidi na Přebytečné a Vyvolené. Nevím jistě do které skupiny patří dívka na obrázku, ale myslím si, že bude Přebytečná, protože má na zádech nápis smrt. Kdyby byla Vyvolená, mohla by žít.*

- Žáci si přečtou text, díky němuž získají další informace týkající se tématu knihy. Tento text jsme vytvořili na základě získaných informací z knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Žáci mají možnost zjistit, proč došlo k vytvoření a přijetí Deklarace smrti, dozví se o vynalezení léků na nesmrtelnost lidí a problému přelidnění. Žáci již některé informace znají, proto by měli dokázat vyjádřit svůj názor na Deklaraci a zdůvodnit ho. Další otázky, jež se vztahují k rozdělení společnosti a možnosti stát se Vyloučeným člověkem, vedou žáky k opakovanému čtení textu a hledání odpovědí na zadané otázky. Rovněž pro nás bylo důležité, aby žáci zaznačili požadované informace přímo v textu. Mají možnost vybrat část textu, která je osobně nejvíce zaujala. Tento úkol je opět vede k opakovanému čtení textu.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Myslím si, že Deklarace není správná, protože rozděluje společnost. Jedna skupina lidí může žít, ale druhá skupina nemá právo na život.*
- *Společnost je rozdělena na Vyvolené, Přebytečné a Vyloučené.*
- *Člověk se stane Vyloučeným, pokud se rozhodne nesouhlasit s Deklarací. Vzdá se Dlouhověčnosti a přestane brát léky. Rozhodnout se ale musí do svých šestnácti let.*
- *„Proto Úřady přijaly v roce 2065 Deklaraci, která stanovovala, že lidé užívající léky na Dlouhověčnost, mohou mít pouze jedno dítě. Druhé dítě se jim nesmí narodit. Druhorozený už nemá právo na život.“ Tato část textu mě zaujala, ale myslím si, že něco takového je nespravedlivé. Každý by měl dostat možnost žít.*

III. Aktivity po čtení

- Naším záměrem je, aby se žáci i po přečtení textu zamysleli nad tím, o čem četli. Z toho důvodu zadání dalšího úkolu směřuje k nalezení a vypsání hlavní myšlenku textu. Žáci se tak učí vystihnout a správně formulovat podstatu přečteného textu. Vedeme je ke vzájemné spolupráci ve dvojicích, do nichž je rozděluje vyučující. Společná práce ve dvojici opět vychází z přečteného textu. Žáci si pokládají otázky týkající se hlavní myšlenky textu, mohou diskutovat či porovnávat své vnímání textu. Zjišťovat, jak na ně působí přečtený text. Snažíme se je vést k přemýšlení nad textem a k jeho interpretování.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Hlavní myšlenkou textu je přijetí Deklarace smrti, jež rozdělila lidi na Vyvolené a Přebytečné. Vyvolení mohou žít, ale Přebyteční nemají právo na život.*
 - *Myslíš si, že je rozdělení společnosti na Vyvolené a Přebytečné správné? Proč?*
- Žáci se učí interpretaci textu nejen vytvářením otázek, ale i výtvarnou činností. Jejich úkolem je interpretovat hlavní myšlenku textu prostřednictvím ilustrace. Vyučující má možnost zjistit, zda žáci přečtenému textu porozuměli, jak na ně působil nebo jej vnímali.

Předpokládané nápady žáků týkající se ilustrace:

- *Žáci mohou nakreslit dvě postavy vedle sebe. Jednu vlevo a druhou vpravo. Postava vlevo má u sebe léky na Dlouhověkost a postava vpravo je přeškrtnutá, protože nemá právo na život. Obrázek doplní touto otázkou: Je Deklarace opravdu správná?*
 - *Obsah další ilustrace tvoří Deklarace, kterou žáci nakreslí a nadepíší do ní Přebyteční a Vyvolení. Deklarace je doplněna otazníkem, do nějž napíší otázku: Proč může žít jen jedna skupina?*
- Spolupráce žáků ve trojicích je zaměřena na shrnutí celého tématu. Použili jsme metodu pětílístek, jež vede žáky k dosažení společného výsledku práce. Jejich úkolem je vytvořit charakteristiku Deklarace. Metoda pětílístek umožňuje snadnou a rychlou reflexi tématu dané čtenářské lekce. Záměrně jsme zvolili práci ve trojicích, především proto, aby žáci mezi sebou komunikovali, sdělovali si nápady a radili se, ale zároveň by se měli dokázat domluvit na jednotném výsledku společné práce. Tři žáci vytvoří jeden pětílístek. Je důležité, aby se společně shodli na jeho podobě. Každý člen trojice tento pětílístek napíše do svého pracovního listu. Snažili jsme se tak vyhnout práci pouze jednoho člena trojice, který by odvedl zadanou práci i za ostatní dva spolužáky. Každý by se měl snažit zapojit do práce, spolupracovat s ostatními a výslednou podobu pětílístku zapsat do svého pracovního listu. Vyučující dohlíží na práci všech členů.

Předpokládané odpovědi žáků, jedna z možných podob pětilístku:

Deklarace

nespravedlivá nepřírozená

zakazuje rozděluje trestá

S Deklarací smrti nesouhlasíme.

hřích

- Na závěr žáci zhodnotí čtenářskou lekci. Zamyslí se nad tím, co se jim povedlo a naopak nepovedlo, která aktivita je bavila nejvíce nebo která byla nejtěžší. Hodnotí také spolupráci ve trojici. Toto zhodnocení je důležité především pro vyučujícího, který má možnost dozvědět se, jak žáci hodnotí čtenářskou lekci a vnímají některé aktivity i spolupráci ve trojici.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Povedlo se mi vytvořit otázku, jež se týkala hlavní myšlenky textu.*
- *Nejvíce mě bavilo tvoření pětilístku na téma Deklarace, znovu jsem si tak uvědomil, o čem pojednával zadaný text.*
- *Nejtěžší pro mě bylo vyjádřit hlavní myšlenku textu prostřednictvím ilustrace, protože neumím moc dobře kreslit. Ilustrace se mi nepovedla tak, jak bych si přála.*
- *Ve skupině se mi pracovalo dobře, dokázali jsme se domluvit a společně vyplnit pětilístek. Některé nápady mých spolužáků byly zajímavé.*

Čtenářská lekce č. 2

Název lekce: Pohled na Deklaraci smrti

Téma lekce: Svět v budoucnosti

Cíl lekce: Žák analyzuje zadané téma z různých úhlů pohledu. Napíše zprávu a shrne tak získané informace. Prokáže schopnost spolupráce ve skupině a zhodnotí ji.

Časová dotace: 45 minut

Mezipředmětové vztahy: Občanská výchova

Zvolené metody: Aktivita před čtením, při čtení a po čtení: metoda šest klobouků

Důvod výběru textu: Záměrně jsme zvolili takový text, který by splňoval všechny požadované oblasti. To znamená, aby obsahoval základní informace týkající se tématu Deklarace smrti, dále emoce, jež téma vzbuzuje, naznačil alespoň některá pozitiva tématu a také jeho možná rizika. Současně jsme chtěli umožnit žákům přemýšlet nad řešením problému přelidnění. Text pochází z knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (Malley, 2013, s. 26–28 upraveno). Informace týkající se metody šest klobouků jsme čerpali z knihy *Moderní didaktika* (Čapek, 2015, s. 260).

Věková kategorie žáků: 9. ročník

Pomůcky: Pracovní listy, 30 barevných papírových klobouků, jež připravuje vyučující (5 bílých, 5 červených, 5 žlutých, 5 černých, 5 zelených a 5 modrých). Na zadní straně každého klobouku je popis role, jež bude žákovi předdělena. 30 kopií textů, s nimiž budou žáci pracovat (1 kopie pro každého), 5 tvrdých papírů velikosti A3 (přinese vyučující), fixy a zvýrazňovače (připraví si sami žáci), 30 kartiček s čísly určené na losování čísel a rozdělení žáků do šestic³

Struktura čtenářské lekce a její průběh:

I. Aktivity před čtením

- Úkolem žáků je zamyslet se nad otázkou, která souvisí s textem, s níž budou žáci později pracovat. Prostřednictvím této otázky se mají zamyslet nad stavem a způsobem fungování společnosti, v níž oni sami žijí. Očekáváme, že po přečtení následujícího textu budou žáci překvapeni rozdělením společnosti na nadřazené

³ Počet konkrétních pomůcek se mění podle počtu žáků ve třídě. V této práci uvádíme počet konkrétních pomůcek v případě třiceti žáků ve třídě. Týká se každé čtenářské lekce.

Vyvolené a podřazené Přebytečné. Záměrně zadáváme pouze jednu otázku, již pokládáme i po přečtení textu.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Myslím si, že naše společnost je rozdělena na bohaté, střední třídu a chudé. Chudí jsou většinou lidé, kteří nemají práci ani kde bydlet a peníze na jídlo. Podle mého názoru si všichni lidé ve společnosti nejsou rovni.*
- *Podle mě jsou mezi lidmi velké rozdíly. V naší společnosti žijí miliardáři a na druhé straně lidé, kteří musí mít dvě práce, aby získali peníze na bydlení a na jídlo.*

II. Aktivity při čtení

- Žáci jsou rozděleni do šestic na základě losu. Pomocí tohoto způsobu rozdělení žáků do skupin je eliminováno jakékoliv domlouvání žáků, kdo s kým bude a podobně. Jedná se o rozdělení na základě náhody. Žáci mají za úkol přečíst si zadaný text. Rozdělení žáků do skupin už před čtením textu jsme volili záměrně. Chtěli jsme, aby jejich seskupení proběhlo co nejdříve a umožnilo tak plynulý přechod k další činnosti. Podstatou metody šest klobouků je vnímání tématu nebo určitého problému z více úhlů pohledu. Právě na základě této metody jsme vybírali konkrétní text. Zvolený text by měl obsahovat všechny potřebné oblasti, na které se mají žáci při čtení zaměřit. To znamená základní informace o tématu, emoce, jež téma vzbuzuje, pozitiva tématu a jeho rizika. Vybraný text by měl žákům umožnit přemýšlet nad řešením problému, který je součástí tématu. Domníváme se, že u některých žáků mohou při plnění úkolu nastat určitá úskalí. Například při navrhování řešení daného problému nebo u jiné oblasti textu. Pokud se objeví nějaké úskalí, je možné už v této fázi práce zapojit spolupráci skupiny. Žáci by si měli vzájemně pomoci, dokázat si poradit a domluvit se.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Barva klobouku: bílá (dopište). Zakroužkujte, na jakou oblast se zaměřujete: **základní informace v textu/emoce/positiva tématu/rizika tématu/vymyšlení nápadů, které vedou ke zlepšení nebo k úplnému vyřešení problému/shrnutí a zapisování***

Žák s rolí bílého klobouku: *Lidé přestali stárnout a umírat, s tím ale souviselo přelidnění, ke kterému brzy došlo. V roce 2065 byla přijata Deklarace, jež zakazovala lidem mít více*

než jedno dítě. Přelidnění se tím ale vyřešit nepodařilo. V roce 2080 byla přijata Nová Deklarace, která lidem zakazovala mít dítě, pokud budou chtít Dlouhověkost. Když se člověk vzdal Dlouhověkosti, mohl mít dítě. Přebyteční, kteří byli druhorození, bydleli ve středisku Grange Hall a museli poskytovat služby prvorozeným Vyvoleným. Přebyteční nemohli brát léky na Dlouhověkost.

Žák s rolí červeného klobouku: *Cítím nespravedlnost, protože jedna skupina lidí má právo na život a druhá ne. Cítím strach, protože roky 2065 a 2080 nejsou příliš daleko od roku 2021. Pociťuji také smutek a lítost, je mi líto, že Přebyteční musí sloužit Vyvoleným. Cítím vztek, protože se mi nelíbí rozdělení na Vyvolené a Přebytečné.*

Žák s rolí žlutého klobouku: *Pozitivní je vývoj vědy. Jak je ale vidět, je důležité, aby nebyla věda zneužita. Měli bychom přemýšlet nad hranicemi využití a zneužití vědy. Jako pozitivní vidím skutečnost, že Přebyteční nebyli zabíjeni, i když sloužit Vyvoleným je muselo ponižovat.*

Žák s rolí černého klobouku: *Jako jedno z hlavních rizik vnímám časové období, které je uvedené v textu, tedy roky 2065 a 2080. Může se snad jednat o naznačení vývoje naší společnosti a ukázkou naší budoucnosti? Rizikem je vývoj vědy, který zajde příliš daleko nebo se nevyužije správně.*

Žák s rolí zeleného klobouku: *Problém, jež je popsán v textu, se zdá jako neřešitelný. Lidé by ho ale mohli vyřešit jinak. Léky, které zabraňují nemocem, by bylo možné užívat, ale jenom v opravdu nutných případech. Například v situaci, kdy mladý člověk dostane rakovinu, mohl by tyto léky brát, aby se vyléčil. Léky by ale neměly prodlužovat život lidem, kteří už kvůli pokročilému stáří, žít nemají. Mám na mysli lidi, kterým je více než sto let. Užívání léků by se mělo omezit jenom na ty nejnnutnější případy. Avšak ve společnosti, jež je popsána v textu, je vidět, že lidé se nechtějí domluvit. Jedna skupina si přeje být nesmrtelná a ta druhá nemá právo na život. Pokud by bylo užívání léků omezeno, muselo by se za ně třeba zaplatit, situace by byla nejspíše jiná.*

Žák s rolí modrého klobouku: *Snažím se organizovat spolupráci skupiny. Shrnuji poskytnuté informace a zapisuji je.*

III. Aktivity po čtení

- Žáci mají za úkol vytvořit zprávu, která bude vycházet ze základních informací o tématu, z emocí, jež téma vyvolává, z pozitiv tématu, jeho rizik a nápadů na řešení. Tedy z oblastí, na něž se jednotliví členové skupiny zaměřují při čtení. Zpráva bude obsahovat také celkové shrnutí, které napíše člen skupiny s rolí modrého klobouku. Právě jeho úloha spočívá ve shrnování a zapisování. Členové skupiny předávají zapisovateli zjištěné informace, ten je shrnuje a zapisuje. Stanovený rozsah zprávy je deset vět. Cílem je společnými silami vytvořit zprávu, která bude výsledkem práce skupiny, ale také výsledkem práce každého člena dané skupiny.

Předpokládané odpovědi žáků, jedna z možných podob zprávy:

- *V budoucnosti lidé přestanou trpět nemocemi a umírat, protože začnou brát léky na Dlouhověkost. Vývoj vědy se neskutečně zrychlí. Za nějaký čas ale dojde k přelidnění, proto bude přijata Deklarace, jež rozdělí společnost na Vyvolené a Přebytečné. Vyvolení se stanou nesmrtelnými a Přebyteční těmi, kteří se vůbec neměli narodit. Z toho máme strach a zároveň se nám to zdá nespravedlivé. Lidé zneužijí vynález léků. Vyvolení získají moc a Přebyteční jim budou muset sloužit. Lidé by měli užívat tyto léky jen v opravdu nezbytných případech! Pokud bude dítě trpět život ohrožující nemocí, může brát tyto léky, ale ne člověk, který má 110 let! Lidstvo by se mělo nad daným varováním zamyslet.*
- Na závěr probíhá hodnocení čtenářské lekce. Toto zhodnocení je zaměřeno především na skupinovou činnost a probíhá pouze krátce, protože chceme žákům dopřát co největší možný prostor na práci ve skupině a na kooperativní učení. Ačkoliv si to žáci ani nemusí uvědomovat, touto činností se učí. Prostřednictvím textu a společné práce získávají informace o tématu, které pro ně může být úplně nové.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Snažil jsem se spolupracovat. Získal jsem roli bílého klobouku, proto jsem se soustředil na hledání základních informací a dat v textu. Myslím si, že jsem našel všechny důležité informace.*



- *Podle mého názoru jsme dokázali spolupracovat jako jeden tým a komunikovat spolu. Každý z nás poskytl alespoň jednu informaci. Výslednou zprávu se nám podařilo napsat, proto naší skupině dávám:*



Čtenářská lekce č. 3

Název lekce: Ohrožení budoucnosti?

Téma lekce: Představa žáků o budoucnosti za 100 let

Cíl lekce: Žák diskutuje na zadané téma a z debaty vyvodí obecné závěry. Vlastními slovy vyjádří svůj názor na problematiku ohrožení budoucnosti lidstva v důsledku zneužití vývoje vědy.

Časová dotace: 45 minut

Mezipředmětové vztahy: Dějepis, občanská výchova

Zvolené metody: Metoda ohniskových skupin

Důvod výběru textu: Zvolili jsme text, který je obsahem obálky knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (Malley, 2013). Očekáváme, že tento text vyvolá u žáků mnohé reakce, pravděpodobně i některé spontánní reakce a reakce plné emocí. Domníváme se, že zvolený text dokáže vyvolat další otázky podněcující skupinovou debatu. Informace týkající se metody ohniskových skupin jsme čerpali z knihy *Konec školní nudy* (Sieglová, 2019, s. 239).

Věková kategorie žáků: 9. ročník

Pomůcky: Papíry určené na osnovu otázek pro skupinovou debatu, flipcharty, nejméně tři fixy určené pro psaní na flipcharty

Struktura čtenářské lekce a její průběh:

- Vyučující rozdělí žáky do tří skupin po deseti lidech. Úkolem žáků bude vést skupinovou debatu na téma: *Představa žáků o budoucnosti za 100 let*. Vyučující určí tři moderátory a tři zapisovatele, to znamená v každé skupině jednoho moderátora a jednoho zapisovatele. Moderátoři dostanou určitý čas na přípravu osnovy otázek a krátkou konzultaci s vyučujícím, který moderátory seznámí s cílem debaty a poskytne jim několik návodných otázek. Debatu řídí sami moderátoři. V případě dotazu se mohou obrátit na vyučujícího. Zapisovatel se snaží zaznamenat reakce členů své ohniskové skupiny na flipchart. Na závěr skupinové debaty zapisovatelé shrnují podstatné závěry.

Řízení ohniskových skupin:

I. Zahřívací otázky a předpokládané odpovědi žáků:

- Snažíme se zjistit počáteční postoje a představy žáků o zmíněném tématu. Současně vedeme žáky k přemýšlení nad vývojem vědy, nad možnostmi jejího využití, ale také zneužití. Upozorňujeme na souvislost zneužití vědy a rozdělení společnosti na vládce a ovládané.

1. **Myslíte si, že by v budoucnosti mohlo dojít k vynalezení léků na dlouhověkost, to znamená na nesmrtelnost lidí? Proč ano? Proč ne? ⁴**

- **Pokud ano, co by to podle vás mohlo znamenat pro společnost?**
- *Myslím si, že je to možné, protože vědecké výzkumy a objevy se neustále zlepšují a posunují dopředu.*
- *Lidé by byli pravděpodobně rádi, kdyby nemuseli zemřít, otázka ale je, jestli by jich na světě nebylo za chvíli mnoho. ⁵*

2. **Pokud by byla lidem dopřána nesmrtelnost, je možné, aby se narodili ještě další lidé? Proč ano? Proč ne?**

- *Pravděpodobně by to možné nebylo, protože za nějakou dobu by na světě bylo obrovské množství lidí.*

3. **Může být věda využita, ale i zneužita? Pokud ano, jak?**

- *Určitě může, například druhá světová válka a celkově válečné konflikty, ve kterých lidé používají zbraně, jsou příkladem zneužití vědy a techniky.*

4. **Napadá vás způsob, jakým by mohla být věda zneužita v souvislosti s vynalezením léků na nesmrtelnost lidí? ⁶**

- *Napadá mě, že pokud by jedna skupina lidí získala léky na nesmrtelnost, nechtěla by je dát dalším lidem. Svět by se tak rozdělil na ty, kteří léky užívají a na ty, které čeká smrt.*

⁴ V případě záporné odpovědi všech účastníků debaty, přechází moderátor na třetí otázku. Očekáváme však, že odpověď alespoň některých účastníků debaty, bude kladná.

⁵ V případě, že žáci problém přelidnění nezmíní, ani se ho nijak „nedotknou“, položí moderátor druhou otázku. Pokud bude problém přelidnění zmíněn, přechází moderátor na třetí otázku.

⁶ Prostor pro nápady žáků.

5. Jak by mohlo zneužití vynálezu léků na nesmrtelnost ovlivnit společnost? ⁷

- *Pokud by někdo vynález zneužil, pravděpodobně by si ho nechal jenom pro sebe. Jenom on a možná jeho rodina by mohli být nesmrtelní a zároveň mít moc nad smrtelníky.*

6. Jaký je váš názor na společnost, v níž jedna skupina lidí vládne a druhá je ovládaná? Svůj názor zdůvodněte.

- *Myslím si, že toto rozdělení není správné, protože ovládaní lidé většinou nemají žádná práva a jsou závislí na rozhodnutí vládců.*

7. Jaké historické období se vám vybaví v souvislosti s rozdělením společnosti na vládce/vůdce a ovládané? Proč právě toto období?

- *Vybaví se mi období druhé světové války, protože postavu vůdce/vládce mám spojenou s Adolfem Hitlerem. Těmi ovládanými jsou Židé, kteří nemají žádná práva.*

8. Slyšeli jste někdy o Deklaraci, která by člověku zakazovala mít dítě?

○ **Pokud ano, v jaké souvislosti?**

- *Neslyšel.*
- *Neslyšela.*
- *Četla jsem knihu, která se jmenovala Deklarace smrti a týkala se tohoto tématu. ⁸*

II. Průzkumné otázky a předpokládané odpovědi žáků:

- Pokračujeme dále v tématu, které spojujeme s textem na obálce knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013). Zvolenými otázkami se snažíme vyvolat u žáků spontánní reakce.

... je zakázáno mít více než jedno dítě. Porušení tohoto pravidla se trestá vězením.

PŘEBYTEČNÉ dítě bude rodičům odebráno a převychováno. Léky na nesmrtelnost jsou určeny pouze prvorozeným. Jen tito **VYVOLENÍ** mohou žít věčně ... ⁹

⁷ Moderátor tuto otázku pokládá, pokud žáky u otázky č. 4 nenapadne rozdělení společnosti.

⁸ I taková odpověď může zaznít.

⁹ Tento text napíše moderátor na tabuli.

1. Jaké jsou vaše pocity, když čtete toto sdělení? Zkuste své pocity popsat a zdůvodnit.

- *Toto sdělení ve mně vyvolává strach, protože nevím, proč bylo napsáno. Bylo skutečně vydané, nebo ne?*
- *Cítím vztek, protože jedna skupina lidí může užívat léky na nesmrtelnost a druhá ne. Myslím si, že je to nespravedlivé.*

2. Jak hodnotíte nařízení z hlediska morálky? Svůj názor se pokuste vysvětlit.

- *Myslím si, že něco takového je nemorální a nesprávné, protože toto nařízení zakazuje vznik nových životů. Další děti už se nemohou narodit.*

3. Kdyby se dané nařízení týkalo vás a vaší možnosti založit si rodinu, jak byste tuto situaci řešili? Proč právě tímto způsobem?

- *Chtěla bych mít druhé dítě, proto bych riskovala i vězení. Za své dítě bych bojovala a nenechala si ho vzít.*
- *Zkusil bych tvrdit, že mám pouze jedno dítě, i když bych měl dvě děti.*
- *Měl bych jenom jedno dítě, aby mi druhé dítě nevzali.*

4. Myslíte si, že je možné, aby k něčemu takovému v budoucnosti skutečně došlo? Proč ano? Proč ne?

- *I když je tato představa opravdu děsivá, pravděpodobně se to stát může. Lidem by se líbilo, kdyby mohli žít věčně. Určitě by však nesouhlasili všichni, hlavně ti, kteří chtějí mít i druhé dítě.*

5. Co mohou lidé udělat proto, aby k něčemu takovému v budoucnosti nedošlo?

- *Přemýšlet nad tím, jestli se jakékoliv vynálezy stále týkají správné věci, nebo se už jedná o překročení hranic lidských práv a možností.*

III. Závěrečné otázky a předpokládané odpovědi žáků:

- Umožňujeme žákům vyjádřit své myšlenky nebo dojmy týkající se tématu, které prozatím nesdělili.

1. Je ještě něco, co byste chtěli k danému tématu doplnit?

- *Všechno bylo řečeno.*

2. Máte ještě nějaké nápady?

- Své nápady jsme vyčerpali.

Předpokládané shrnutí skupinové debaty:

- Naše společnost může být ohrožena zneužitím vývoje vědy. Pokud budou vynalezeny léky na nesmrtelnost, lidé přestanou umírat. Zároveň ale může dojít k přelidnění. V případě, že jedna skupina lidí zneužije vynalezení těchto léků proti druhé skupině, dojde k rozdělení společnosti na ty, kteří mohou žít věčně a ty, jež se vůbec neměli narodit. To se týká druhorozených dětí. Pokud se přeci jen narodí, budou sloužit nesmrtelným, podle poskytnutého textu Vyvoleným. Tato představa budoucnosti za 100 let je pro nás děsivá a právě proto bychom se nad ní měli skutečně zamyslet!!!

Čtenářská lekce č. 4

Název lekce: Přebytečná Anna a Deklarace smrti

Téma lekce: Nejistá budoucnost

Cíl lekce: Žák vytvoří zprávu určenou autorce knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013), shrne tak získané informace a pocity z četby. Prokáže schopnost práce ve dvojici a zhodnotí ji.

Časová dotace: 45 minut

Zvolené metody: Předvídání – tabulka předpovědí

Důvod výběru textů: Texty jsme čerpali z knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (Malley, 2013, s. 7–9 upraveno). Zvolili jsme začátek příběhu knihy a jeho další pokračování. Očekáváme, že jednotlivé úryvky textů vzbudí u žáků řadu otázek a pocitů. Své pocity, myšlenky a také otázky, jež budou žáky při čtení napadat, mohou shrnout do zprávy určené autorce knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013).

Věková kategorie žáků: 9. ročník

Pomůcky: Pracovní listy, psací potřeby

Struktura čtenářské lekce a její průběh:

I. Aktivity před čtením

- Vyučující rozdělí žáky do dvojic. Úkolem je na základě obálky knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) napsat začátek příběhu. Jedná se pouze o část obálky zmíněné knihy, konkrétně obrázek s nápisem. Práci ve dvojicích volíme záměrně už ve fázi před čtením, snažíme se tak vést žáky ke společné domluvě a spolupráci po téměř celou dobu čtenářské lekce. Otázky, jež jsou součástí tabulky předpovědí, jsou podnětné, vedou žáky k přemýšlení a předvídání. Zároveň v nich mohou vyvolat zvědavost spojenou s dalším pokračováním příběhu.

II. Aktivity při čtení

- Žáci i nadále pracují ve dvojicích a používají tabulku předpovědí. Záměrně jsme zvolili pouze jednu tabulku předpovědí pro dvojici, proto, aby se žáci při vyplňování tabulky předpovědí střídali.

Předpokládané odpovědi žáků:

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ

Jména čtený text datum

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, nejen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, nejen body.)
Předvídejte podle obálky knihy. Alespoň ve čtyřech větách napište, jak by mohl začínat příběh této knihy. Podle 1. části textu napište, co se opravdu stalo.	Je rok 2139. Zase se dívám na to šedivé město, znova a znova. Deklarace už byla přijata. Za rok zemřu a už nikdy nevidím to šedivé město, které mě neustále děsí.	Podle nápisu Deklarace smrti si myslíme, že dívka na obrázku, brzy zemře, pravděpodobně v roce 2140.	Anna existuje, i když by na světě vůbec neměla být. Bydlí v Grange Hallu, který vede paní Pincetová. Anna je vychovávaná k tomu, aby byla užitečná.
2. část textu	Paní Pincetová má vždycky pravdu. Ačkoliv žiju v šedivém Grange Hallu, ze kterého mám strach, naši paní vychovatelku mám ráda, protože chce abychom byli užiteční.	V textu je napsáno, že paní Pincetová vede Grange Hall, v němž vychovávají lidi jako je Anna k tomu, aby byli užiteční. Paní Pincetová se pro ně pravděpodobně snaží udělat to nejlepší, co může a proto jí má Anna ráda.	Anna má jenom jedno jméno, nepatří mezi Vyvolené, protože ti mají dvě jména. Margaret Pincetová pravděpodobně patří mezi Vyvolené. Je přesvědčená o tom, že Anna dvě jména nepotřebuje, není k tomu důvod.
3. část textu	Paní Pincetovou mám sice ráda, ale někdy je na nás dost přísná. Vyvolení mají dovoleno všechno, my ne. Já jsem jenom Anna a tak to nejspíše zůstane navždy.	Podle přečteného textu si myslíme, že Anna nepatří mezi Vyvolené, protože má jen jedno jméno. Překvapilo nás, že jí paní Pincetová nedovolila mít i druhé jméno, mysleli jsme si, že je hodnější.	Anna nenávidí své rodiče, kteří jsou momentálně ve vězení. Ačkoliv nemá příjmení, na seznamu, který vlastní paní Pincetová, je zapsaná jako Přebytečná Anna.

III. Aktivity po čtení

- I po přečtení textu se snažíme vést žáky k přemýšlení nad tím, o čem četli. Ve fázi po čtení už žáci pracují individuálně. Jejich úkolem je napsat autorce jednotlivých úryvků textů krátkou zprávu. Tuto aktivitu volíme záměrně, abychom tak žákům umožnili navázat vztah mezi nimi, tedy čtenáři textu a jeho autorkou. Zároveň vedeme žáky k dodržení stanoveného rozsahu vytvořeného výsledného textu, v tomto případě zprávy o rozsahu osmi vět.

Předpokládané odpovědi žáků:

Odpověď na níže položenou otázku může napsat vyučující.


Dobrý den paní autorko Malley,
chtěla bych Vám představit své pokračování příběhu.
Anna už nechce být Přebytečná. Touží patřit mezi Vyvolené a mít příjmení. Opouští Grange Hall a vydává se hledat svého bratra, který je také Přebytečný. Doufá, že společně se jim podaří stát se Vyvolenými. Ví, že si to oba zaslouží.
Jak toto pokračování hodnotíte?
Děkuji za odpověď.

- Na závěr žáci zhodnotí čtenářskou lekci. Zamyslí se nad tím, která aktivita je bavila nejvíce, nebo naopak, co pro ně bylo příliš náročné či je nebavilo. Hodnotí také spolupráci ve dvojici. Toto zhodnocení je důležité především pro vyučujícího, který má možnost dozvědět se, jak žáci hodnotí čtenářskou lekci a jednotlivé aktivity.

Předpokládané odpovědi žáků:

- *Při dnešní čtenářské lekci mě nejvíce bavilo psaní zprávy autorce Malley. Měla jsem možnost popsat pokračování příběhu, které jsem vymyslela.*
- *Občas bylo trochu náročné představit si, jak by mohl příběh dále pokračovat, ale nakonec se nám podařilo pokračování vymyslet.*

- *Spolupráce ve dvojicích probíhala dobře, dokázali jsme se domluvit a společně vyplnit tabulku předpovědi.*

 *Dnešní čtenářská lekce mě bavila, jednotlivé texty byly zajímavé a někdy dost překvapující, proto jsem nakreslil veselého smajlíka.*

Závěr

V diplomové práci s názvem *Kooperativní učení ve čtenářském klubu na ZŠ – antiutopická/dystopická literatura* jsme se zabývali vysvětlením termínů, které se vztahují k této tematické oblasti. Dále jsme stručně představili vývoj žánru antiutopie v literatuře a popis základních znaků antiutopického a dystopického žánru. Zaměřili jsme se také na oblast kooperativního učení, rozvoj čtenářských dovedností žáků a popis čtenářských klubů. Pozornost jsme věnovali i metodologii práce, s níž souvisí stručný popis literárních přístupů, o které se při psaní diplomové práce opíráme.

V rámci praktické části jsme se věnovali interpretaci jedné, námi vybrané knihy. Pracovali jsme s literárním titulem *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) britské autorky Gemmy Malley. Dále jsme se zabývali vytvářením materiálů, konkrétně pracovních listů vztahujících se ke zmíněné knize. Jednotlivé úkoly jsme se snažili zaměřit na vzájemnou kooperaci mezi žáky. Pracovní listy jsou určeny především pro žáky druhého stupně základních škol, konkrétně pro žáky devátých ročníků. S vytvořenými materiály je možné pracovat jak v rámci čtenářského klubu, tak v hodinách literární výchovy, případně v jiném vyučovacím předmětu, například v dějepisu nebo v občanské výchově.

Před psaním diplomové práce jsme si stanovili tři stěžejní cíle. Prvním cílem bylo objasnit základní informace týkající se tematiky antiutopické a dystopické literatury. Druhý cíl se týkal demonstrování znaků antiutopického a dystopického žánru přímo na konkrétním literárním titulu. Za třetí jsme se snažili vytvořit materiály, konkrétně pracovní listy, využitelné ve čtenářském klubu nebo v hodinách literární výchovy, případně v jiném vyučovacím předmětu na druhém stupni základních škol, například v dějepisu nebo v občanské výchově. Domníváme se, že všech stanovených cílů práce bylo dosaženo.

Tato diplomová práce může být přínosná především pro pedagogy vyučující na druhém stupni základních škol. Jak je zmíněno výše, diplomová práce a vytvořené materiály by mohly být užitečné pro učitele českého jazyka a literatury, případně dějepisu nebo občanské výchovy. Současně nelze tvrdit, že si tuto práci nemohou přečíst i pedagogové jiných aprobací. Naopak mezipředmětové realizování vytvořených materiálů by bylo velmi přínosné. Je možné využít pracovní listy určené pro žáky druhého stupně základních škol nebo tu část diplomové práce, v níž se věnujeme interpretaci vybraného literárního titulu. Diplomovou práci však využijí nejen pedagogové, ale také zájemci o literární žánry antiutopie a dystopie.

Díky širokému rozsahu teoretické části se tato diplomová práce může stát materiálem pro získání základních informací o kooperativním učení, rozvoji čtenářských dovedností žáků a také čtenářských klubech.

Diplomovou práci mohou pro inspiraci využít také rodiče dětských či dospívajících čtenářů. Především máme na mysli druhou kapitolu, v níž představujeme atraktivní literární tituly antiutopické a dystopické literatury. Zájem ale mohou vzbudit také úryvky textů, které jsou součástí interpretace knihy *Deklarace smrti: rok 2140* (2013) nebo vytvořené pracovní listy. Tato diplomová práce tedy nabízí široké možnosti využití.

Seznam literatury

Primární zdroje

Malley, G. (2013). *Deklarace smrti: rok 2140*. Praha: Fragment.

Sekundární zdroje

Adamovič, I., Neff, O., Olša, J. (1995). *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Praha: R3.

Bradbury, R. (2015). *451 stupňů Fahrenheita*. Praha: Plus.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Genčiová, M. (1980). *Vědeckofantastická literatura: srovnávací žánrová studie*. Praha: Albatros.

Hrtánek, P. (2004). *Negativní utopie v české próze druhé poloviny 20. století: pokus o znakovou identifikaci žánru*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Huxley, A. (1998). *Konec civilizace = Brave new world*. Praha: Maťa.

Janoušek, P. (Ed.). (2012). *Přehledné dějiny české literatury 1945–1989*. Praha: Academia.

Kagarlickij, J. (1982). *Fantastika, utopie, antiutopie*. Praha: Panorama.

Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: ASIS.

Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

Klimesš, L. (2005). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN.

Mocná, D., Peterka, J., Brožová, V., Čeňková, J., Čornej, P., Gebhartová, V., Havelka, T., Hník, O., Janáček, P., Janáčková, J., Jungmannová, L., Klimesš, I., Kudláč, A., Kupcová, H., Mázlová, H., Sládek, M., Smrčka, J. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.

Naxera, V., Stulík, O., Bílek, J. (2015). *Literární a filmové dystopie pohledem politické vědy*. Banská Bystrica: Belianum.

- Neff, O., Olša, J. (Ed.). (1995). *Encyklopedie literatury science fiction*. Praha: AFSF.
- Orwell, G. (2009). *1984*. Praha: Levné knihy.
- Pavera, L. & Všetická, F. (2002). *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Pecina, P. & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pechar, J. (1999). *Dvacáté století v zrcadle literatury*. Praha: Filosofía.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Poláková, I., Bělinová, E., Ingrová, A., Hlávková, L., Nakládalová, T., Němec, Z., Svobodová, H., Škardová, M., Vrzáčková, M. (2014). *S knihou po škole: školní čtenářské kluby*. Praha: Nová škola.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV. (1987). *Poetika české meziválečné literatury: (Proměny žánrů)*. Praha: Československý spisovatel.
- Vlašín, Š. (Ed.). (1984). *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.

Internetové zdroje

- ABECEDA. Občanské sdružení. (2010, 21. října). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

ABECEDA. Občanské sdružení. (2010, 21. října). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

ABECEDA. Občanské sdružení. (2010, 4. listopadu). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 4. 11. 2010 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4>

ABECEDA. Občanské sdružení. (2010, 16. listopadu). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 16. 11. 2010 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

ABECEDA. Občanské sdružení. (2011, 12. července). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Čtenářská – gramotnost.cz. [online]. 12. 7. 2011 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

Afflerbach, P., Pearson, P. D., Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364–373.

Researchgate.net. [online]. 2008 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228637376_Clarifying_Differences_Between_Reading_Skills_and_Reading_Strategies

Bajkalova, M. (2017). *Antiutopické varování v dílech Karla Čapka a Ilji Erenburga*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Is.muni.cz. [online]. [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xg8os/1..pdf>

Bielec, D. (2005). Imaginace proti totalitě – český antiutopický román. In D. Bielec (Ed.), *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis* (s. 193–198). Facultas Philosophica. Ucl.cas.cz. [online]. 2005 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://www.ucl.cas.cz/edicee/data/sborniky/2005/iai/bielec.pdf>

Bloomsbury Publishing Plc. *Gemma Malley*. Bloomsbury.com. [online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.bloomsbury.com/author/gemma-malley>

BookTrust. (2019). *BookTrust Getting children reading*. Booktrust.org.uk. [online]. 2019 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.booktrust.org.uk/about-us/governance/our-leadership-team/>

Čábalová, D., Podroužek, L. (2013). Specifika přírodovědného vzdělávání v primární škole se zřetelem k projektové a kooperativní výuce. *Arnica*, (1–2), 1–8. Arnica. [online]. 2013 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z:

<https://www.arnica.zcu.cz/images/casopis/2013/clanky/1clanekARNICA2013.pdf>

Čapková, K. (2015). *Wolfgang Iser a Kostnická škola recepční estetiky*. [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Dspace5.zcu.cz. [online]. 2015 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/19297/1/DP_Capkova.pdf

DOBROVSKÝ s.r.o. *Deklarace smrti. Gemma Malley*. Knihydobrovsky.cz. [online]. [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/deklarace-smrti-87586>

EVROPSKÁ UNIE. Evropské strukturální a investiční fondy. Operační program Praha – pól růstu ČR. *Dopis v lahvi. Metodická podpora v projektu Školní čtenářský klub: inkluzivní prostředí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti*. New. Čtenářskékluby.cz. [online]. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z:

<https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/dopisy/dopis%20v%20lahvi%204.pdf>

Goodreads, Inc. *Books by Gemma Malley*. Goodreads.com. [online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: https://www.goodreads.com/author/list/777173.Gemma_Malley

Holzbachová, I. (2016). Literární zobrazení společnosti v dystopii. *Universitas*, 2016 (2), 49– 60. Journals.muni.cz. [online]. 2016 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/universitas/article/view/5594/4690>

Host. *Petr Hrtánek*. Hostbrno.cz. [online]. [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/hrtanek-petr/>

Janík, T., Slavík, J., Hajerová–Müllerová, L., Mentlík, P., Pišová, M., Rohlíková, L., Šebesta, K., Vala, J. (2020). *Model systému profesní podpory pro kabinet český jazyk a literatura*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Projektsypo.cz. [online]. 2020 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z:

https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Model_podpory_SYPO_CJL.pdf

Jindráček, V. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. *Paidagogos – časopis pro pedagogiku v souvislostech*, 2018 (1–2), 42–80. Paidagogos.net. [online]. 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>

- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, 67 (2), 106–125. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova. [online]. 2017 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733&lang=cs>
- Kasíková, H. SlidesLive: Profesionální natáčení konferencí. (2021, 21. leden). *Kooperativní učení – pro žáky, školu, komunitu*. Slideslive.com. [online]. 21. 1. 2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://slideslive.com/38951931/kooperativni-uceni-pro-zaky-skolu-komunitu>
- Katrušáková, E. (2014). *Celé Česko čte dětem*. Railsformers s.r.o. [online]. 2014 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. Digifolio.rvp.cz. [online]. 2010 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
- Kubičková, K. (2020). Dobrá sci-fi podporuje kritické myšlení, říká popularizátorka vědy a spisovatelka. *Universitas – magazín vysokých škol*. Universitas.cz. [online]. 8. 12. 2020 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://www.universitas.cz/tema/6336-dobra-sci-fi-vzdelava-a-podporuje-kriticke-mysleni-rika-popularizatorka-vedy-a-spisovatelka>
- Menšíková, L. (2018). Čtenářské dílny a rozvoj čtenářské gramotnosti v hodinách literatury na ZŠ. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 143 (1), 46–52. Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy. [online]. 2018 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: http://milenova.9e.cz/wp-content/uploads/komensky_143_01_3kor-Ver.pdf
- Novák, J. (2010). Antiutopie a dystopie: ošklivé světy, za které si lidé můžou sami. *Drakkar*, 2010 (22), 6–20. Drakkar.sk. *Drakkar*. [online]. 2010 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: https://drakkar.sk/22/drakkar_2010_22_rijen.pdf
- Nováková, J. (2020, 6. května). *Strangest of All: nová antologie astrobiologických povídek*. Julienovakova.com. [online]. 6. 5. 2020 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.julienovakova.com/cs/strangest-of-all-nova-antologie-astrobiologicky-ch-povidek/>
- Nováková, J. (2021). *Julie Nováková. Stránky spisovatelky science fiction a detektivek Julie Novákové*. Julienovakova.com. [online]. 2021 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.julienovakova.com/cs/>

Nová škola, o. p. s. *Čtenářské kluby*. New.ctenarskekluby.cz. [online]. [cit. 2021-04-19].
Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/>

Pavlova, O. (2018). Literární dystopie a pokusy o její vymezení ve světovém a českém kontextu. *Slovo a smysl – Word & Sense*, 15 (30), 110–127. Dspace.cuni.cz. [online]. 2018 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z:
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/104562/Olga_Pavlova_110-127.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pavlova, O. (2018). *Teorie petrifikovaných světů na příkladu antiutopické a dystopické literatury*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Dspace.cuni.cz. [online]. 2019 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/105741>

Šafránková, K. (2015). Čas, kdy žáci čtou, je dobře stráveným časem. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, 1 (1), 40–42. Kellnerfoundation.cz Pomáháme školám k úspěchu. [online]. 2015 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z:
<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>

Šístková, J. & Sučková, V. (2015). Učíme se navzájem, aneb, Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 140 (1), 41–45. Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy. [online]. 2015 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2016/01/komensky_01_140_tisk.pdf

Velebová, B. (2015). *Transmisivní a konstruktivistický přístup ve výuce občanské výchovy na příkladu multikulturní výchovy*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Is.muni.cz. [online]. 2015 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z:
https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova_prace_Velebova.pdf

Vojtíšek, O. (2019). Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl – Word & Sense*, 16 (31), 209–224. Dspace.cuni.cz. [online]. 2019 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/108998>

YouTube. (2008, 30. dubna). *Gemma Malley discusses The Declaration*. Youtube.com. [online]. 30. 4. 2008 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z:
<https://www.youtube.com/watch?v=vQI39dAejYA>

YouTube. (2014, 10. června). *Irena Poláková, metodička projektu Školní čtenářské kluby*.

Youtube.com. [online]. 10. 6. 2014 [cit. 2021-03-07]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=soKVzCjIIJw>

YouTube. (2019, 4. září). *Čtenářský klub*. Youtube.com. [online]. 4. 9. 2019 [cit. 2021-03-

07]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=_exHdiMPQII

YouTube. (2019, 4. září). *Okénko do čtenářského klubu*. Youtube.com. [online]. 4. 9. 2019

[cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mk74KDbcTeg>

YouTube. (2019, 4. září). *Tři pilíře klubové práce*. Youtube.com. [online]. 4. 9. 2019 [cit.

2021-03-06]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=x8VL14SmWLw&list=PLtDjHgFVNmin6DcMwfKp_TeErzZCCA6Wl&index=3

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Pracovní list č. 1

Příloha č. 2 – Pracovní list č. 2

Příloha č. 3 – Pracovní list č. 3

Pracovní list č. 1

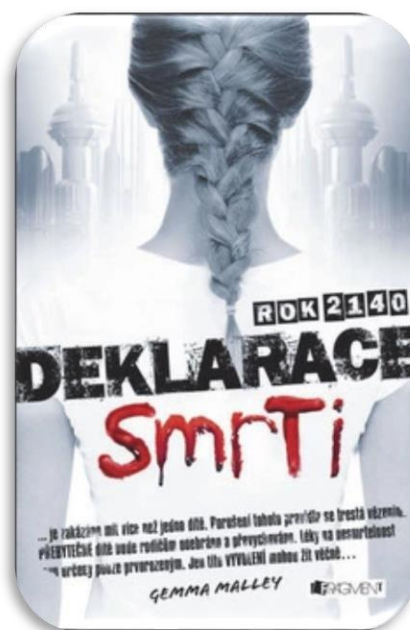
Jméno a příjmení:

Třída:

**Na jednotlivé otázky vždy odpovídejte celými větami.*

Úkol č. 1

- **Jaké pocity ve vás tento obrázek vyvolává? Proč? Zkuste své pocity popsat.**



.....

.....

.....

TEXT Č. 1

... je zakázáno mít více než jedno dítě. Porušení tohoto pravidla se trestá vězením.

PŘEBYTEČNÉ dítě bude rodičům odebráno a převychováno. Léky na nesmrtelnost jsou určeny pouze prvorozeným. Jen tito **VYVOLENÍ** mohou žít věčně ...

Úkol č. 2

- **Jak může dané sdělení souviset s obrázkem výše? Pokuste se tuto souvislost vysvětlit.**

.....

.....

.....

TEXT Č. 2

Píše se rok 2140 a svět se změnil k nepoznání ...

Lidé na celém světě přestali trpět nemocemi, stárnout a umírat, protože byly vynalezeny léky na Dlouhověkost. Lidstvo tak získalo nesmrtelnost. Postupem času se ale objevil jeden zásadní problém. V důsledku toho, že lidé neumírali, došlo k přelidnění. Proto Úřady přijaly v roce 2065 Deklaraci, která stanovovala, že lidé užívající léky na Dlouhověkost, mohou mít pouze jedno dítě. Druhé dítě se jim nesmí narodit. Druhorozený už nemá právo na život.

Problém přelidnění se tím ale vyřešit nepodařilo. V roce 2080 proto byla přijata Nová Deklarace, která zakazovala lidem, kteří užívají léky na Dlouhověkost, mít dítě. Pokud jste chtěli dítě, mohli jste vyjádřit nesouhlas s Deklarací, vzdát se Dlouhověkosti a přestat brát léky. To znamenalo stát se Vyloučenými. Ale pozor! Rozhodnout jste se museli do svých šestnácti let. V případě, že jste tak neudělali, vaše chování bylo považováno za souhlas s Deklarací a už nikdy jste nemohli mít dítě! Pokud jste si i přes tento zákaz založili rodinu, narozené dítě vám bylo odebráno a označeno jako Přebytečné. Zachránit jste ho mohli jen svou smrtí. Jestliže jste pro své dítě obětovali vlastní život, stalo se Vyvoleným a mohlo žít.

Jedno dítě za jednoho Vyloučeného, popřípadě

„Život za život,“ uvádělo se v Deklaraci.

Úkol č. 3

- **Jaký je váš názor na Deklaraci? Svoji odpověď zdůvodněte.**

.....

.....

- **Na které tři skupiny je rozdělena společnost, o níž se píše v textu? Tyto tři skupiny v textu barevně podtrhněte a vypište je.**

.....

- **Jak se člověk stane Vyloučeným?**

.....

- Červeně podtrhněte část textu, která vás nejvíce zaujala. Napište proč.

.....

Úkol č. 4

- Jaká je podle vašeho názoru hlavní myšlenka textu? Napište ji a zdůvodněte.

.....
.....
.....
.....

- Vytvořte alespoň jednu otázku, jež se týká hlavní myšlenky textu. Tuto otázku položte spolužákovi/spolužačce ve dvojici a запиšte si odpověď.

?

Odpověď:

.....

- Spolužák/spolužačka vám také položí alespoň jednu otázku, jež se vztahuje k hlavní myšlence textu. Otázku i odpověď si запиšte.

?

Odpověď:

.....

Úkol č. 5

- Vypracujte samostatně. Znovu se zamyslete nad přečteným textem a jeho hlavní myšlenkou. Pokuste se ji vyjádřit prostřednictvím ilustrace. Svoji ilustraci můžete doplnit několika slovy nebo otázkou.

Ilustrace:

Úkol č. 6

- Na základě vylosovaných čísel utvořte trojice. Společně budete pracovat na vytvoření stručné charakteristiky Deklarace, o níž jste četli v předchozích textech. Vzájemně si sděluje nápady, ale na závěr se domluve na jednotném řešení. Zapište si charakteristiku Deklarace do pětilístku v pracovním listu. Pod tento pětilístek poznačte, s kým jste ve skupině spolupracovali.

**Pokuste se danou společnost charakterizovat co nejvýstižněji. Pokud nebudete něčemu rozumět, poproste vyučujícího o dovysvětlení.*

Popis pětilístku

1. řádek: Obsahem prvního řádku je slovo Deklarace.

2. řádek: Dvěma přídavnými jmény odpovězte na otázku: Jaká je Deklarace?

3. řádek: Napište tři slovesa, jimiž vysvětlíte obsah Deklarace nebo, co Deklarace způsobuje.

4. řádek: Napište větu složenou ze čtyř slov. Tato věta se bude vztahovat k pojmu Deklarace.

5. řádek: Zde napište jedno podstatné jméno vystihující pojem z prvního řádku. Může se jednat o synonymum.

DEKLARACE

.....

.....

.....

.....

Úkol č. 7

- Pokuste se zhodnotit dnešní čtenářskou lekci.

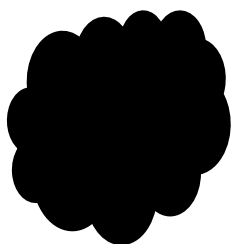


Co se vám při čtenářské lekci povedlo?

Která aktivita vás nejvíce bavila? Zdůvodněte.

.....

.....



Co se vám naopak nepovedlo?

Která aktivita byla nejtěžší? Proč?

.....

.....

? S kým jste spolupracovali ve trojici?

(napište pouze příjmení)

.....

.....

? Jak se vám v této skupině pracovalo? Proč?

.....

Pracovní list č. 2

Jméno a příjmení:

Třída:

**Na jednotlivé otázky vždy odpovídejte celými větami.*

Úkol č. 1

- Zamyslete se nad níže položenou otázkou a odpovězte na ni.

? Myslíte si, že ve společnosti, ve které žijete, si jsou lidé rovni? Svoji odpověď vysvětlíte.

TEXT Č. 1

Po několika letech si ale Úřady uvědomily, že dlouhověcí můžou stále pracovat. Když lidé nebudou stárnout a nebudou nemocní, ušetří vláda spoustu peněz.

...

Tehdy skončilo umírání. Nejdřív v Evropě, pak v Americe a Číně a posléze na celém světě.

„A co si myslíte, že se stalo potom?“ zeptal se vždycky pan Sargent.

...

Téměř pokaždé zvedla ruku Anna.

„Svět byl brzy přelidněný,“ řekla vážně. „Když nikdo neumíral a v rodině se narodilo víc dětí, nebylo pro všechny dost místa.“ „Přesně,“ souhlasil pan Sargent.

A potom jim vyprávěl o Deklaraci, kterou Úřady přijaly v roce 2065. Příkazovala, že lidé můžou mít jenom jedno dítě. Když se někdo pokusí o další, bude zárodek zničen.

Po několika letech zjistili, že i jedno je moc. V Nové

Deklaraci z roku 2080 bylo uvedeno, že nikdo nesmí

mít děti, pokud se nevzdá Dlouhověckosti. Všechny země musely Deklaraci podepsat.

Policie pro Přebytečné – nebo také Chytači, jak se jim říkalo – byla zodpovědná za vypátrání všech, kteří dohodu porušili.

Vzdát se Dlouhověckosti znamenalo dostat povolení

mít dítě. Jedno dítě za jednoho Vyloučeného, popřípadě

„Život za život,“ uvádělo se v Deklaraci.

...

Proto vzniklo středisko Grange Hall – aby dalo smysl životu

Přebytečných, důsledku takového zločinu. Naučili je

tady znát povinnosti a poskytovat užitečné služby Vyvoleným.

Druhorození Přebyteční nesměli užívat léky na Dlouhověckost.

Úkol č. 2

- Na základě vylosovaného čísla utvořte šestice. Nejdříve si samostatně přečtete zadaný text, zůstaňte však rozdělení do skupin. Vyučující vám rozdá jeden barevný papírový klobouk, který určí vaši roli ve skupině. Každý dostane svůj papírový klobouk.
- Jako celá skupina si nejdříve ujasněte téma, o němž se píše v textu. Pozorně si nastudujte svoji roli a znovu pracujte se zadaným textem. Na základě přidělené role si napište několik poznámek – alespoň tři informace. Pokud je to možné, doplňte své poznámky konkrétními částmi textu.

**Podívejte se na téma z různých úhlů pohledu.*

**Výběr informací, jež vypíšete z textu, je pouze na vás.*

Popis jednotlivých rolí

Bílý klobouk: Zaměřte se na základní informace a fakta uvedená v textu.

Červený klobouk: Zajímají vás emoce a pocity obsažené v textu nebo můžete vyjádřit, jaké pocity vyvolává tento text ve vás a proč.

Žlutý klobouk: Snažte se najít alespoň některé pozitivní stránky tématu, o němž se píše v textu.

Černý klobouk: Upozorněte na rizika tématu.

Zelený klobouk: Snažte se být kreativní a запиšte si alespoň jeden nápad, který by mohl zlepšit nebo vyřešit problém, o němž se píše v textu (tento problém souvisí s tématem textu).

Modrý klobouk: Stejně jako ostatní členové skupiny si pozorně přečtete zadaný text. Vaše práce však spočívá především při plnění úkolu č. 3. Snažte se organizovat činnost celé skupiny při vytváření zprávy o daném tématu. Proveďte shrnutí a vše запиšte.

- Barva klobouku:(dopište). Zakroužkujte, na jakou oblast se zaměřujete: základní informace v textu/emoce/pozitiva tématu/rizika tématu/vymýšlení nápadů, které vedou ke zlepšení nebo k úplnému vyřešení problému/shrnutí a zapisování.

Úkol č. 3 – vypracujte na tvrdý papír A4. Na zadní stranu tvrdého papíru se jako skupina podepište.

- Po splnění druhého úkolu si vzájemně sdělte, jaká byla vaše role ve skupině a na jakou oblast jste se měli při čtení textu zaměřit. Zvolte si název skupiny. Vaším společným úkolem je napsat zprávu vycházející ze základních informací o tématu, z emocí, které téma vzbuzuje, z pozitiv tématu, jeho rizik a nápadů na řešení.
- Součástí zprávy bude také celkové shrnutí, které napíše účastník skupiny s rolí modrého klobouku. Jednotliví členové skupiny mu však předávají informace, na něž se zaměřili při čtení. Stanovený rozsah výsledné zprávy je deset vět.

**Nebojte se diskutovat, radit se, pomáhat si a spolupracovat. Vytvořená zpráva je společným výsledkem vaší práce.*

Úkol č. 4

- **Jak byste zhodnotili vlastní práci ve skupině? Znamku napište do hvězdičky a hodnocení zdůvodněte.**

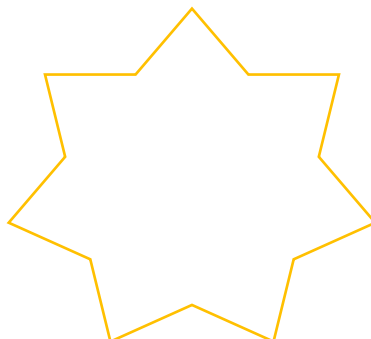
1 výborně

2 chvalitebně

3 dobře

4 dostatečně

5 nedostatečně



Zdůvodnění hodnocení:

.....
.....

- **Jak hodnotíte práci celé skupiny? Oznamkujte společnou práci a hodnocení zdůvodněte.**

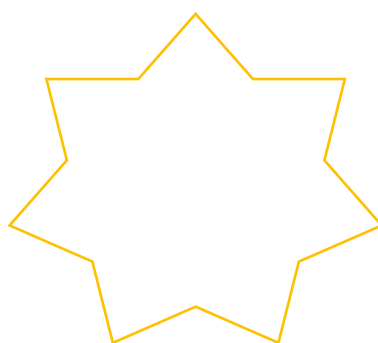
1 výborně

2 chvalitebně

3 dobře

4 dostatečně

5 nedostatečně



Zdůvodnění hodnocení:

.....
.....

Pracovní list č. 3

Jméno a příjmení:

Třída:

**Na jednotlivé otázky vždy odpovídejte celými větami.*

Úkol č. 1

- Pracujte ve dvojicích. Pozorně se podívejte na obálku knihy. Jak by podle vás mohl začínat příběh této knihy? Napište ho do tabulky předpovědí, která je umístěna níže a vysvětlete, proč jste zvolili právě tento začátek příběhu. Vymyslete alespoň čtyři věty. Zadání dalších úkolů najdete v tabulce předpovědí. Pokud nebudete něčemu rozumět, požádejte vyučujícího o dovysvětlení.
- Vzájemně si sděľujte nápady, vždy se však domluvte na jednotném řešení, jež napíšete do tabulky předpovědí. Při vyplňování tabulky předpovědí se střídejte.



TABULKA PŘEDPOVĚDÍ

Jména čtený text datum

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, nejen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, nejen body.)
Předvídejte podle obálky knihy. Alespoň ve čtyřech větách napište, jak by mohl začínat příběh této knihy. Po přečtení 1. části textu napište, co se opravdu stalo.			
2. část textu			
3. část textu			

(1. část textu)

První kapitola

11. ledna 2140

Jmenuji se Anna.

Jmenuji se Anna a neměla bych tady být. Vůbec bych neměla existovat.

Ale existuji.

Není moje vina, že jsem tady. Nikoho jsem neprosila, abych se narodila. Ale stalo se. Objevili mě brzy, a to je dobré znamení. Alespoň to tvrdí paní Pincetová, která vede Grange Hall, kde bydlím i já. Lidi, jako jsem já, tu vychovávají k tomu, aby byli užiteční, což je v dané situaci to nejlepší, co nás mohlo potkat – jak dodává paní Pincetová.

(2. část textu)

Nemám příjmení, na rozdíl od ní. Její celé jméno je Margaret Pincetová. Někdo jí říká Margaret, hodně lidí paní Pincetová, a pro nás je to vedoucí vychovatelka. V poslední době jsem o ní někdy mluvila jako o paní Pincetové, ale samozřejmě ne v její přítomnosti – nejsem přece hloupá. Vyvolení mají obvykle alespoň dvě jména, a někdy i víc. Já ne. Jsem jenom Anna. Paní Pincetová je přesvědčená, že lidé jako já další jméno nepotřebují. Jedno úplně stačí.

(3. část textu)

Jméno Anna se jí vlastně vůbec nelíbí – říkala, že když mě sem přivezli, pokusila se ho změnit. Byla jsem ale tvrdohlavé dítě a na jiné oslovení jsem nereagovala. Nakonec to vzdala. Jsem moc ráda, protože moje jméno je pěkné, i když mi ho dali moji rodiče.

Rodiče nenávidím. Starali se jen sami o sebe a porušili Deklaraci. Teď jsou ve vězení. Vůbec nevím kde. Nikdo z nás o svých rodičích nic neví. Podle mě je to dobře – každopádně bych jim neměla co říct.

...

Vlastně i já mám svým způsobem určité další označení, které se ale používá před jménem. Máme ho všichni stejné, a proto ani jako jméno nevypadá. Paní Pincetová u sebe stále nosí seznam, na kterém jsem zapsaná jako:

Přebytečná Anna.

Úkol č. 2

- Vypracujte samostatně. V rámci tohoto úkolu máte možnost napsat autorce jednotlivých úryvků textů krátkou zprávu. Autorka se jmenuje Gemma Malley. Můžete zhodnotit přečtené úryvky, podělit se o své pocity z četby nebo představit vlastní pokračování příběhu, případně zformulovat jinou myšlenku nebo otázku týkající se přečtených úryvků textů. Stanovený rozsah zprávy je osm vět.



Úkol č. 3

- **Zhodnocení čtenářské lekce. Vyplní každý sám.**

? Která aktivita vás při dnešní čtenářské lekci bavila nejvíce? Napište proč.

.....

.....

? Stalo se, že vás některý úkol v průběhu čtenářské lekce nebavil nebo byl příliš náročný? Pokuste se vysvětlit proč.

.....

.....

? Jak se vám spolupracovalo ve dvojici? Odpověď zdůvodněte.

.....

.....

Nakreslete jednoho smajlíka, který vyjádří vaše pocity z dnešní čtenářské lekce. Můžete nakreslit například veselého, smutného, udiveného, nebo rozzlobeného smajlíka. Výběr zdůvodněte.

Zdůvodnění:

Obrázek smajlíka

.....

.....

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Ševčíková
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Kooperativní učení ve čtenářském klubu na ZŠ – antiutopická/dystopická literatura
Název v angličtině:	Cooperative learning in a book club at elementary school – antiutopian/dystopian literature
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na oblast antiutopie a dystopie v literatuře, na vysvětlení a realizaci kooperativního učení a rozvoj čtenářských dovedností žáků.</p> <p>Cílem diplomové práce je objasnit základní informace týkající se tematiky antiutopické a dystopické literatury. Prostřednictvím interpretace dystopického díla <i>Deklarace smrti: rok 2140</i> (2013) britské autorky Gemmy Malley, demonstrovat konkrétní znaky antiutopického i dystopického žánru a vytvořit pracovní listy vztahující se ke výše zmíněné knize. Zadání jednotlivých úkolů vede žáky ke vzájemné kooperaci. Součástí práce je také vysvětlení podstaty kooperativního učení, rozvoje čtenářských dovedností žáků a popis čtenářských klubů.</p>

Klíčová slova:	Antiutopická literatura, dystopická literatura, kooperativní učení, rozvoj čtenářských dovedností, čtenářské kluby
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis is focused on antiutopia and dystopia in literature, on explanation and realization of cooperative learning and on development of pupils' reading skills.</p> <p>The aim of this thesis is to explain basic information about antiutopian and dystopian literature, to demonstrate particular features of antiutopian and dystopian fiction through an interpretation of dystopian novel <i>The Declaration</i> (2007) by British writer Gemmy Malley, and to create worksheets with the usage of previously mentioned novel. Assigned tasks lead pupils to cooperation. The diploma thesis also includes the explanation of cooperative learning and reading skills development, and description of book clubs.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Antiutopian literature, dystopian literature, cooperative learning, development of reading skills, book clubs
Přílohy vázané v práci:	3 přílohy
Rozsah práce:	101 stran, přílohy
Jazyk práce:	Český