

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

AMERICKÁ GOTICKÁ FIKCE V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA
GYMNÁZIÍCH

Vedoucí práce: Mgr. Alena Prošková, Ph.D.

Autor práce: Klára Zíková

Studijní obor: Anglický jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro
střední školy – Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro
střední školy

Ročník: 3.

2023

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 27. července 2023

.....

Klára Zíková

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Proškové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a také za její trpělivost a přátelský přístup. Dále bych ráda poděkovala rodině, kamarádům a příteli za podporu.

Anotace

Cílem této bakalářské práce je vytvořit návrh aktivit pro práci s literárním textem ve výuce anglického jazyka na gymnáziích. Konkrétně jsou pro tyto účely použity díla, nebo úryvky děl americké gotické fikce. V prvním oddílu je vymezen literární text jako specifický typ autentického materiálu a také jeho přínos do výuky anglického jazyka na gymnáziích. Následně jsou popsány očekávané výstupy žáků gymnázií podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a je také definována úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce ve vztahu k práci s literárním textem. Možnosti práce s literárním textem ve výuce cizího jazyka včetně možných inovací jsou představeny v části následující.

Ve druhém oddílu je vymezena americká gotická fikce pro potřeby gymnaziálních učitelů a také je obhájeno její využití ve výuce anglického jazyka. V posledním oddílu jsou představena kritéria pro výběr vhodného literárního textu do výuky anglického jazyka. Následně jsou podle těchto kritérií vybrána konkrétní díla americké gotické fikce a poté jsou na jejich základě navrženy modelové příklady využití konkrétních děl ve výuce rozvíjející základní řečové dovednosti, jako jsou čtení s porozuměním, mluvení a psaní.

Klíčová slova

americká gotická fikce, výuka angličtiny, gymnázium, didaktika literatury, autentický dokument ve výuce anglického jazyka, literární text, výuka čtení s porozuměním

Abstract

The aim of this bachelor's thesis is to create activities for working with literary text, in the English language classroom at grammar schools. The first section defines the literary text as a specific type of authentic material and discusses its possible contribution to English language teaching at grammar schools. Additionally, it describes the expected outcomes for grammar school students according to the Framework Education Program for Czech Secondary General Education, and the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages with focus on competence descriptors related to working with literary texts. This section also introduces innovative teaching methods suitable for literary texts. The second section defines American gothic fiction for the needs of grammar school teachers and it justifies its role in the English language classroom. The final section presents criteria for selecting suitable literary texts for English language teaching. Based on these criteria, specific works of American gothic fiction are chosen, and model examples of possible usage of these specific works in teaching are proposed. These examples focus on developing fundamental language skills such as reading comprehension, speaking, and writing.

Key words

American gothic fiction, English teaching, grammar school, literature didactics, an authentic document in teaching English, literary text, teaching reading comprehension

Obsah

Úvod	8
1. Literární text ve výuce cizích jazyků	10
1.1. Literární text jako autentický materiál	10
1.1.1. Typologie autentických textů	10
1.2. Specifika literárního textu	12
1.3. Přínosy práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků	14
1.3.1. Kulturní model	14
1.3.2. Jazykový model	14
1.3.3. Model osobnostního rozvoje	15
1.4. Role literárních textů ve výuce podle Společného evropského referenčního rámce	16
1.5. Zařazování literárních textů do výuky cizích jazyků	18
1.5.1. RVP a jeho požadavky na žáky	18
1.5.1.1. Rozdíly mezi RVP a RVP pro gymnázia se sportovní přípravou a pro dvojazyčná gymnázia	20
1.5.2. Požadavky pro dosažení úrovně B2 podle Společného evropského referenčního rámce	20
1.6. Práce s literárními texty ve výuce cizích jazyků	24
1.6.1. Čtení s porozuměním ve výuce cizích jazyků	24
1.6.1.1. Modely čtení	24
1.6.1.2. Možné problémy v porozumění při čtení cizojazyčných textů	25
1.6.1.3. Typologie čtení	25
1.6.2. Metodické postupy práce s textem	26
1.6.2.1. Aktivity předcházející čtení	26
1.6.2.2. Samotné čtení s porozuměním	27
1.6.2.3. Aktivity po čtení	28
1.7. Možnosti inovace práce s textem	30
1.7.1. Aktivizační metody	30
1.7.2. Badatelsky orientovaná výuka	31
1.7.3. Využití informačních a komunikačních technologií	32

2.	Americká gotické fikce.....	35
2.1.	Charakteristika	35
2.2.	Ústřední témata	37
2.3.	Proměny americké gotické fikce v čase	40
2.3.1.	Rané období americké gotické fikce	40
2.3.2.	Americká gotická fikce a romantismus.....	41
2.3.3.	Americká gotická fikce a realismus a naturalismus.....	42
2.3.4.	Modernistická americká gotická fikce	42
2.3.5.	Současná americká gotická fikce	43
2.4.	Proč je americká gotická fikce vhodná pro žáky gymnázií	44
3.	Ukázky práce s vybranými texty americké gotické fikce	46
3.1.	Kritéria výběru vhodných textů americké gotické fikce pro žáky gymnázií.....	46
3.2.	Výběr vhodných textů	49
3.2.1.	Edgar Allan Poe – The Black Cat (1843).....	49
3.2.2.	Nathaniel Hawthorne – The Scarlet Letter (1850)	50
3.2.3.	Toni Morrison – Beloved (1987).....	51
3.2.4.	Cormac McCarthy – The Road (2006)	52
3.3.	Návrh aktivit pro vybrané texty.....	54
3.3.1.	Edgar Allan Poe - The Black Cat.....	54
3.3.2.	Nathaniel Hawthorne – The Scarlet Letter.....	58
3.3.3.	Toni Morrison – Beloved	62
3.3.4.	Cormac McCarthy – The Road.....	64
	Závěr.....	67
	Seznam použitých zdrojů	68
	Přílohy	72

Úvod

Literární texty mohou být pro žáky zajímavým zpestřením výuky anglického jazyka. Mimo estetického zážitku nabízí také možnost lépe poznat kulturu dané země, seznámit se s různorodým použitím jazyka a v případě, že si žáci k nim žáci najdou cestu, mohu z nich těžit po celý zbytek jejich života. Konkrétně americká gotická fikce má potenciál oslovit žáky středních školy. Témata, která jsou v ní zobrazována, žáci často vyhledávají ve filmech nebo počítačových hrách, a proto věřím, že by je mohla zaujmout natolik, aby si skrz ni našli trvalou cestu ke čtení literárních textů.

Dnešní moderní doba vyžaduje stálé inovování výuky, a to se týká i práce s literárními texty. Proto je cílem této práce navrhnout sadu inovativních aktivit pro práci s americkou gotickou fikcí v hodinách anglického jazyka na gymnáziích, které budou rozvíjet základní řečové dovednosti, navázané na práci s literárním textem, jako jsou čtení s porozuměním, mluvení a psaní.

V prvním oddílu této práce bude vymezen literární text jako specifický druh autentického materiálu a jeho možný přínos do výuky anglického jazyka. Představeny budou také očekávané výstupy podle RVPG a popsána bude dále úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce ve vztahu k použití literárních textů ve výuce. Dále budou definovány zásady práce s literárním textem ve výuce anglického jazyka na gymnáziích, a následně budou uvedeny příklady inovativních metod, které se dají při práci s tímto druhem textu využít. Důraz je kladen na zajištění maximální aktivity ze strany žáků.

Druhý oddíl této práce se bude věnovat americké gotické fikci, charakterizuje ji, představí ústřední témata a stručně popíše, jak se v průběhu času vyvíjela. Nejedná se tedy o literárně vědnou analýzu tohoto literárního směru, ale o ucelený přehled sloužící učitelům anglického jazyka, kteří chtějí díla americké gotické fikce použít ve výuce. Pozornost bude také věnována důvodům, proč je vhodné americkou gotickou fikci zařazovat do výuky anglického jazyka na gymnáziích.

Poslední oddíl této práce využije poznatky z předešlých částí a představí kritéria pro výběr vhodného literárního textu. Na základě těchto kritérií bude následně vybrán

vhodný text americké gotické fikce a podle jeho specifik bude sestaven modelový příklad inovativního využití tohoto textu ve výuce rozvíjející čtení s porozuměním, mluvení a psaní.

1. Literární text ve výuce cizích jazyků

Úvodní oddíl této práce se zaměřuje na specifika literárního textu jakožto druhu specifického autentického materiálu, na možnosti jeho a využití ve výuce anglického jazyka na gymnáziích a možné přínosy. Cílem této části bude tento materiál charakterizovat z hlediska didaktiky cizích jazyků, vymezit jeho roli ve výuce a následně popsat metodické způsoby, jakými s ním lze pracovat. Pozornost bude věnována také kritériím výběru vhodného textu pro žáky gymnázií.

1.1. Literární text jako autentický materiál

Literární texty se ve výuce cizích jazyků řadí mezi specifický typ autentických materiálů. Tento typ dokumentu se vyznačuje především tím, že je primárně určen pro rodilé mluvčí daného jazyka v kontextu dané země. Podle S. Thornburyho (2006) tedy lze mezi autentické materiály zařadit například novinový článek nebo populární píseň. Ve výuce cizích jazyků tyto materiály samozřejmě lze používat, není s tím však počítáno při jejich vytváření. Narozdíl od učebnicových, neautentických, materiálů nabízí žákům příležitost seznámit se blíže s autentickým použitím cílového jazyka a s kulturou dané země. Podle J. Hendricha do této kategorie dokumentů dále spadají například „*jízdní řády, jízdenky, vstupenky, divadelní a jiné kulturní programy, plakáty, mapy, prospekty atd.*“ (Hendrich, 1988) Texty, které se vyskytují v rámci autentických materiálů se pak v didaktice nazývají autentické texty.

1.1.1. Typologie autentických textů

Autentické texty lze třídit podle úrovně autenticity. Podle W. Y. Leeho (1995) jsou nejméně autentické takové texty, které jsou přizpůsobeny potřebám vyučování, přestože se jejich tvůrci snaží, aby materiály působily co nejvíce věrohodně. Takové texty se nacházejí přímo v učebnicích a dalších materiálech určených ke studiu. Do této kategorie také patří texty ve cvičeních a testech. Na pomezí se potom objevují texty adaptované. Pro ty je typické to, že původní verze autentického textu byla upravena tak, aby byla pro žáky přiměřeně obtížná, nebo měla odpovídající rozsah.

Téměř autentické jsou texty, u kterých byl změněn pouze jejich původní účel. Text byl ponechán bez zásahů, ale jejich použití je upraveno pro výuku. Například původní

článek z nějakého časopisu může být použit ve vyučování k vysvětlení určitého gramatického jevu. Za opravdu autentické tedy můžeme považovat jenom takové texty, u kterých nebylo výuce přizpůsobeno nic a jsou používány ve stejných situacích a za stejným účelem, jako by je používal i rodilý mluvčí.

Původní, nezjednodušené literární texty mají své místo v kategorii autentických, nebo téměř autentických materiálů. Nejsou prvotně určeny k výuce, najdeme zde kulturní přesah, díky kterému je možné lépe se seznámit s danou zemí a používají se buď upravené pro výuku nebo tak, jak by je použil rodilý mluvčí. Na rozdíl od neliterárních autentických textů, s sebou však literární texty nesou určitá specifika, které je nutné zohlednit, pokud je chceme používat ve vyučování.

1.2. Specifika literárního textu

Pod pojmem literatura jsou v *Oxford Concise Dictionary of Literary Terms* (2001) označována „*díla, která mají společné téma, jazyk, místo vzniku nebo v nich převládají stejné kulturní standardy a hodnoty*“ (Baldick, 2001) a zahrnují kromě psaných textů také například texty mluvené. V 19. století byla za literaturu považována všechna napsaná nebo vytištěná díla (Baldick, 2001), ale později se tato definice zúžila. Aby byl text literární, musí mít „*imaginativní, kreativní nebo uměleckou hodnotu, která obvykle souvisí s absencí věcných nebo skutečných referencí.*“ (Baldick, 2001)

Podle *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (1999) je literatura široký pojem. Pro literární texty je tradičně typické to, že si s sebou nesou „*kvality, které převyšují běžně psaná díla... a patří do předních žánrů, jako jsou epika, drama, lyrika, román, povídka, óda.*“ (Cuddon, 2013) J. A. Cuddon (2013) dále uvádí, že i texty, které nezapadají do žádného žánru však přesto mohou být označovány jako literární, díky kvalitě stylu psaní, originalitě, celkové estetice a umělecké hodnotě.

Podle *Slovníku literární teorie* (1984) je literatura „*v širokém slova smyslu soubor veškerých písmem zaznamenaných jazykových projevů určitého národa, epoch nebo celého lidstva zahrnující nejrůznější obory lidské aktivity... a v užším významu jsou to všechny jazykové projevy s převládající estetickou funkcí*“ (Kolektiv Ústavu pro českou literaturu ČSAV v Praze a v Brně, 1984)

Pro definování pojmu literatura je však také potřebné charakterizovat pojem literárnost, který je v *Oxford Concise Dictionary of Literary Terms* (2001) popsán jako „*soubor speciálních lingvistických a formálních vlastností, které rozlišují literární texty od neliterárních textů*“ (Baldick, 2001) Tento pojem byl zaveden ruskými formalisty, především Romanem Jakobsonem, který tvrdil, že místo abstraktních vlastností textů by se měla literární věda zabývat právě literárností. S tímto přístupem souvisí také defamiliarizace. Tento pojem podle C. Baldicka (2001) znamená, že se v textech objevují odchylky od běžného způsobu užívání jazyka.

Z didaktického hlediska je podle E. Skopečkové (2010) důležité, že se literární text od neliterárního odlišuje především svou nedokončeností a mnohovýznamovostí. To pro žáky znamená, že nenabízí pouze jednu správnou interpretaci, ale spíše „*stálé hledání*

a objevování, zjišťování nových souvislostí a odhalování nových významů.“
(Skopečková, 2010) Není tedy podstatné jenom to, co je v textu, ale zároveň jakým způsobem je to napsáno, jak je tomu možné porozumět a dále to interpretovat.

Při práci s literárním textem je také potřeba vzít v potaz, že tento typ textu „*získává svou finální podobu až v kontaktu s konkrétním čtenářem*“ (Skopečková, 2010) a každý žák má rozdílné životní zkušenosti a pochází z trochu jiného prostředí, jejich interpretace tedy nemusí být totožné. Cílem je žáky připravit na tuto nejednoznačnost, nabídnout různé možnosti interpretace a motivovat je, aby stále odhalovali nové významy.

1.3. Přínosy práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků

Před začleněním literárních textů do výuky je na místě zmínit, jaké benefity přináší konkrétně do hodin cizích jazyků. K tomuto účelu poslouží tři modely shrnující přínosy používání literatury ve výuce, které popisuje E. Skopečková (2010) podle R. Cartera a M. N. Longa.

1.3.1. Kulturní model

První z nich je kulturní model, pro který je především důležité poznávání specifického kulturně-historického kontextu, v němž bylo dílo vytvořeno. Tento přístup se také zaměřuje na literární žánry, útvary nebo jednotlivé literární směry, jejich autory a díla. To vše vede k hlubšímu poznání kultury a historie dané země, což je také nedílnou součástí výuky cizích jazyků. Čtení literatury cílového jazyka žáky motivuje k hledání dalších poznatků o kulturním prostředí tohoto jazyka a k úvahám o podobnostech nebo rozdílech mezi jednotlivými kulturami.

Zde je ovšem potřeba dát si pozor na to, aby žáci nebyli zahlceni příliš velkým množstvím faktů, nebo v nich nebylo živeno nevhodné vytváření národnostních stereotypů. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (2007) se od žáků očekává pouze znalost významných děl a jejich autorů.

Romány Charlese Dickense lze uvést jako příklad využití tohoto modelu v praxi. Pro jeho tvorbu je typický detailní popis prostředí a společnosti viktoriánské Anglie. Čtenář se z jeho děl odnese obraz o tehdejší životě a také se dozví, jaké problémy řešili především chudší obyvatelé a dělnická třída. I díky bohatému jazyku, kterým jsou díla psána, je čtenář schopný lépe si představit život v Anglii v 19. století.

1.3.2. Jazykový model

Druhý je model jazykový, který klade důraz na to, aby se ve výuce co nejvíce pracovalo s „*vysoce kreativním a různorodým použitím jazyka*“ (Skopečková, 2010), s nímž se žáci nesetkávají v každodenním životě. Tento přístup je má zejména dovést k četbě různorodých literárních děl, která vynikají neobvyklými formami a originálním použitím jazyka. Při uplatnění tohoto modelu se žáci postupně učí s jazykem literárních děl pracovat a oceňovat jeho estetickou stránku.

V tomto modelu se může objevit tendence zjednodušovat přístup k literárnímu textu a brát ho pouze jako materiál pro analýzu slovní zásoby a gramatických struktur v neobvyklém použití. Proto je potřeba mít na paměti, že se stále jedná o literární text, který má svá specifika a neměl by sloužit pouze jako „jednoduchý nástroj k nácvičce slovní zásoby.“ (Skopeczková, 2010)

Příkladem takto nevšedního používání jazyka mohou být básně E. E. Cummingsa. Jeho experimentování s jazykem, jako je přesouvání interpunkčních znamének, různé rozmísťování velkých písmen, tvoření neobvyklých složenin a porušování gramatických nebo syntaktických pravidel žákům ukáže, jak může nestandardní použití jazyka vypadat a také může sloužit jako model pro jejich vlastní kreativní psaní. To žákům pomáhá se hravou formou na chvíli oprostít od svazujících gramatických a stylistických pravidel a soustředit se na oblasti použití jazyka, kterým je v běžné výuce věnována minimální pozornost.

1.3.3. Model osobnostního rozvoje

Podle posledního modelu je důležité, aby si žáci našli k literatuře trvalý vztah a pokračovali ve čtení i ve svém volném čase. Četba literárních textů je vnímána jako jedna z cest k rozvoji hodnot, myšlení a osobnosti. Cílem tohoto modelu je ukázat žákům, že z literatury lze čerpat inspiraci, která jim může být nápomocná i v osobním životě a motivovat je, aby se k literárním dílům vraceli a objevovali nová nejlépe po celý zbytek života.

Při využití tohoto modelu v praxi záleží především na konkrétních žácích. Každý rád čte něco jiného, a proto je důležité zjistit, co by je mohlo bavit, k čemu by si mohli najít vztah a na základě toho četbu vybírat.

Literární texty tedy mají bezpochyby ve výuce cizích jazyků své místo. Je však stále nutné mít na paměti, že literární text je velmi specifický materiál. Nelze se tedy řídit pouze jedním výše zmíněným modelem, ale je potřeba „hledat řešení v jejich vhodné kombinaci a propojení s cíli jazykové výuky.“ (Skopeczková, 2010)

1.4. Role literárních textů ve výuce podle Společného evropského referenčního rámce

Pro přesnější definování role uměleckých textů ve výuce je potřeba také zmínit *Společný referenční rámec pro jazyky*, zkráceně SERR. Tento rámec je důležitý, protože je od něj odvozena podoba jazykových kurikul, sylabů, zkoušek atd. po celé Evropě, tudíž i v České republice. Také určuje obsah učiva a očekávané výstupní znalosti a dovednosti, které by si žáci měli osvojit, včetně znalostí týkající se kulturního kontextu, který se pojí se zemí, kde se daný jazyk používá. Úrovně SERR jsou pak využity ke specifikaci závazných očekávaných výstupů jazykového vzdělávání i v platných kurikulárních dokumentech v České republice, Rámcových vzdělávacích programech.

Literární texty jsou podle SERR (2006) ve výuce důležité. Jsou zmíněny v kapitole *Užívání jazyka a uživatel/student jazyka* v oddílu *Komunikativní úlohy a cíle* konkrétně v sekci *Estetické užívání jazyka*. Zde je o nich poznamenáno, že jejich rolí ve výuce je žáky především seznámit s jazykem typickým pro uměleckou literaturu a naučit je s ním pracovat. Literární texty však neslouží pouze k účelům estetickým, ale k mnoha dalším, jako jsou například účely intelektuální, morální, citové, jazykové a kulturní a mají za úkol zprostředkovat žákům kontakt s národními a regionálními literaturami, které se spolu s dalšími uměleckými díly také podílejí na evropském kulturním bohatství.

Činnosti napomáhající plnit tyto cíle lze podle SERR (2006) provádět jak ústně, tak písemně a mohou být produktivní, receptivní, interaktivní nebo mohou mít povahu zprostředkovávací. Konkrétní návrhy těchto činností jsou podle SERR například „*převyprávění a přepsání povídek atd.; tvorba, recepce a předvádění literárních textů, např. četba a psaní textů (krátkých povídek, románů, poezie atd.)*“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006)

Dále jsou literární texty zmíněny v kapitole *Kompetence studenta a uživatele jazyka*. Jsou zařazeny v oddílu *Obecné kompetence* konkrétně v sekci *Sociokulturní znalosti*. Jedná se o znalosti, které se netýkají jazyka samotného, ale zaměřují se na společnost, používající daný jazyk a také na kulturu této společnosti. Pro žáky jsou tyto informace často úplně nové a nemají je zažité, proto je důležité se na tyto znalosti ve výuce

zaměřovat. Literatura zde patří spolu s dalšími formami umění, jako je například výtvarné umění, hudba nebo divadlo, do sekce k obecným *Hodnotám víře a postojům*, které je nutné znát.

V roce 2020 byla vydána aktualizovaná verze tohoto dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*, která rozšířila stávající rámec tak, aby odpovídal současným potřebám společnosti, které má výuka cizích jazyků naplňovat. Co se týče role literárních textů ve výuce, byly přidány části zabývající se čtením literárních textů ve volném čase a větší důraz je také kladen na aktivity zprostředkovávajícího charakteru, konkrétně na vyjádření vlastního postoje k textu a analýzu a kritiku nejen literárního textu.

1.5. Zařazování literárních textů do výuky cizích jazyků

Jak bylo výše dokázáno, používání literárních textů ve výuce má své opodstatnění a byla by chyba je z výuky úplně vynechat. Při zařazování jakýchkoli textů do výuky je však potřeba dát pozor zejména na jejich přiměřenost. Podle Pedagogického slovníku je tento pojem definován jako „*soulad mezi požadavky kladenými učivem, učitelem či organizací výuky na žáky a možnosti žáků tyto požadavky splňovat.*“ (Průcha, 2013) Texty by tedy neměly být pro žáky ani příliš náročné, ani příliš jednoduché a také by měly být natolik zajímavé, aby je žáci sami chtěli číst. Současně by měl výběr literárního textu zohledňovat aktuální obsah a cíl výuky tak, aby zařazení konkrétního nebylo samoučelné a odříznuté od ostatního učiva.

Co je pro žáky cizího jazyka přiměřené popisuje S. Krashen (2009) v Hypotéze jazykového vstupu (Input Hypothesis), která je součástí jeho pěti základních hypotéz popisujících zásady osvojování druhého jazyka. Pro tuto hypotézu je nejdůležitější jazykový vstup (input), pomocí něhož si žáci jazyk osvojují. Aby pro ně byl přínosný, je třeba, aby byl input srozumitelný (comprehensible input) a zároveň byl na úrovni, která je o něco vyšší, než je aktuální jazyková úroveň žáků. To znamená, že musí obsahovat nějaké neznámé informace, jejichž obsah si ale žák dokáže sám vyvodit například z kontextu. Podle S. Krashena (2009) tedy platí, že pokud jeho dosavadní znalosti lze označit jako „i“, vstup podmiňující osvojování jazyka by byl „i+1“.

Aby bylo jasné, jaký input je nutné žákům poskytnout, je třeba nejdříve zjistit, na jakou úroveň by se po absolvování gymnázia měli žáci dostat a co by měli zvládnout. K tomuto účelu poslouží *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, zkráceně RVPG a dále *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*.

1.5.1. RVPG a jeho požadavky na žáky

Rámcové vzdělávací programy jsou jedny z kurikulárních dokumentů, které „*vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007) Vytvářeny jsou na státní úrovni a každá škola se jimi musí řídit při sestavování svých vlastních školních vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia především „*stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií; specifikuje úroveň klíčových kompetencí ...; vymezuje závazný*

vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo; zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi.“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007) Je tedy možné zde najít požadavky, které jsou kladeny na žáky i v oblasti práce s literárními texty a literaturou obecně.

Anglický jazyk spadá v RVPG do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, konkrétně do oboru *Cizí jazyk*. Vzdělávání v této oblasti vede k dosažení úrovně B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Obecné cíle, které zmiňují literární, či jiné texty pro tuto oblast jsou *„tvořivá práce s věcným, ale i uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti; vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007)

Co se týče vzdělávacího obsahu, zmínky související s texty se nacházejí především v oddílu *Receptivní řečové dovednosti*. Od žáka je očekáváno, že *„porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma; identifikuje strukturu textu a rozliší hlavní a doplňující informace; čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007) V oddílu *Produktivních řečových dovedností* je potom uvedeno, že žák *„volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007)

V další části RVPG specifikuje učivo, které by žáci měli zvládnout. Literární texty jsou zde zmíněny v oddílu *Komunikační funkce jazyka a typy textů*. Žák by měl být schopný číst s porozuměním *„jazykově nekomplikované a logicky strukturované texty, texty informační, popisné, faktografické, dokumentární, imaginativní i umělecké.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007) Dále navazuje oddíl *Tematické okruhy komunikační situace*, kde se nachází pouze krátká zmínka, podle které se od žáků očekává, že budou schopni komunikovat na téma *„umělecké předměty..., romány, časopisy.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007) V posledním

oddílu *Reálie zemí studovaného jazyka* se nezmiňují přímo literární texty, ale žáci mají získat přehled o literatuře, důležitých autorech a jejich dílech a také obecně o autentických materiálech v dané zemi.

1.5.1.1. Rozdíly mezi RVPG a RVP pro gymnázia se sportovní přípravou a pro dvojjazyčná gymnázia

Výše uvedené požadavky jsou kladeny na žáky všeobecných gymnázií. V České republice však existují ještě gymnázia se sportovní přípravou a dvojjazyčná gymnázia a jejich rámcové vzdělávací programy jsou v některých ohledech rozdílné. Zatímco RVP pro všeobecná gymnázia a pro gymnázia se sportovní přípravou jsou až na malé výjimky totožné, RVP pro dvojjazyčná gymnázia se v oblasti *Cizí jazyk* velmi liší.

V první řadě se tento oddíl jmenuje *Cizí jazyk a literatura* a po ukončení studia se od žáků očekává dosažení úrovně C1 podle Společného evropského rámce pro jazyky. Mimo to, že jsou ve vzdělávacích oblastech ve všech oddílech na žáky kladeny větší nároky, je zde přidán i oddíl *Literární komunikace*. Co se týče sekce učiva, opět jsou ve všech částech nároky větší, a i zde jsou přidány další části, konkrétně *Recepce literárního díla a Literární teorie a genealogie*.

Výuka cizího jazyka a literatury na dvojjazyčných gymnáziích však odpovídá spíše výuce literatury mateřského než cizího jazyka a také kvůli vyšší požadované úrovni se metodicky velmi liší od výuky cizího jazyka na všeobecných gymnáziích. Proto bude v této práci přihlíženo k požadavkům na žáky gymnázií všeobecných.

1.5.2. Požadavky pro dosažení úrovně B2 podle Společného evropského referenčního rámce

Pro přesnější definování úrovně, na kterou by se žáci po absolvování gymnázia měli dostat lze použít i už výše zmíněný Společný evropský referenční rámec (2006). Ten rozděluje míru ovládnutí jazyka do celkem šesti úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2), a jak již bylo zmíněno, na všeobecných gymnáziích by se žáci měli dostat na úroveň B2 tohoto rámce. I v tomto dokumentu tedy lze najít informace o tom, co by měli žáci zvládnout při práci nejen s literárním textem.

Úroveň B2 lze potom definovat jako vyšší stupeň z úrovně *Samostatný uživatel*. Její všeobecné znaky říkají, že žák „*Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů*

týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoli účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006)

Od nižší úrovně B1 se liší především tím, že žák v tuto chvíli získává novou perspektivu. Začínají se mu v daném jazyce otevírat nové možnosti komunikace a jeho vyjadřování přestává být limitováno znalostí daného jazyka. Je například schopen promyšlenější argumentace, spontánnějšího a přirozenějšího projevu a také si více uvědomuje chyby, kterých se dopouští, a daří se mu je opravovat.

Jazykové činnosti zmiňované v RVPG, u kterých je potřeba přesněji definovat úroveň, na kterou by se žáci měli dostat jsou především čtení s porozuměním, patřící do receptivních dovedností a dále produktivní dovednosti, které obsahují psaní a mluvení. Konkrétní požadavky v těchto oblastech jsou v SERR podrobně popsány v kapitole *Užívání jazyka a uživatel/student jazyka*.

Oddíl *Činnosti a strategie spojené s recepcí* zahrnuje, mimo jiné receptivní dovednosti, také čtení s porozuměním konkrétně v sekci *Zraková recepce (čtení)*. Žák na úrovni B2 *„dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními.“* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006)

V dalším oddílu nazvaném *Produktivní činnosti a strategie* jsou definovány požadavky na žáky v oblasti produktivních dovedností v sekcích *Ústní projev (mluvení)* a *Písemný projev (psaní)*. V mluveném projevu žák úrovně B2 *„dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o široké škále témat, která se vztahují k oblasti jeho/jejího zájmu, přičemž rozvádí své myšlenky a podporuje je dodatečnými argumenty a odpovídajícími příklady.“* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006)

Co se týče psaní, žák úrovně B2 „*dokáže napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejích zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů ... Dokáže napsat recenzi filmu, knihy nebo hry.*“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006)

V již zmíněném aktualizovaném dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors* (2020) jsou také popsány úrovně výše zmíněných nových oddílů. Co se týče sekce *Čtení jako volnočasová aktivita*, která byla přidána do oddílu *Receptivní aktivity*, žák by na úrovni B2 měl být schopen „*číst pro radost s velkou mírou samostatnosti. Upravit styl a rychlost čtení různým druhům textu (časopisy, nekomplikované romány, historické knihy, biografie, cestopisy, průvodce, básně) s využitím vhodných zdrojů. Dokázat číst romány s výraznou zápletkou, které jsou napsány nekomplikovaným jazykem při poskytnutí dostatečného času a s použitím slovníku.*“ (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2020)

Dále jsou v novém oddílu *Aktivity zprostředkovávajícího charakteru* přidány dvě nové sekce zabývající se také literárními texty. První z nich se jmenuje *Vyjádření vlastního názoru na kreativní text (včetně literatury)* a žák na úrovni B2 v této oblasti dokáže „*jasně prezentovat jeho postoj k dílu, rozvinout své myšlenky a podpořit je příklady a argumenty. Dokáže interpretovat zápletku, chování postav i témata románu, filmu nebo hry. Dokáže popsat emoce, které v něm dílo vyvolalo a vysvětlit, co tuto reakci způsobilo. Dokáže detailně vyjádřit své stanovisko ohledně formy, stylu a obsahu díla a dokáže vysvětlit, co na něm oceňuje a proč.*“ (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2020)

Druhá z těchto sekcí se jmenuje *Analýza a kritika kreativního textu (včetně literatury)*. Podle této stupnice žák úrovně B2 „*Umí porovnat dvě díla z hlediska tématu, postav a scény, popsat, co mají společného, čím se liší a vysvětlit, proč je relevantní tato díla srovnávat. Dokáže vyjádřit svůj postoj k dílu, ukázat, že si je vědom tematických a strukturních vlastností díla a dokáže se odkazovat na názory a postoje ostatních. Dokáže zhodnotit, jakým způsobem dílo nabádá čtenáře identifikovat se s postavami a uvést příklady z textu. Dokáže popsat, jak různá díla pracují se stejnými tématy.*“

(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2020)

Z výše uvedených požadavků je již zřejmé, na jakou úroveň by žáci měli dostat a s čím je třeba při výběru literárních textů počítat. Je tedy na místě posunout se k samotné práci s literárními texty.

1.6. Práce s literárními texty ve výuce cizích jazyků

Nejprve je však potřeba definovat čtení, nastínit možné problémy v porozumění, se kterými by se žáci mohli setkat a rozdělit ho do několika kategorií z hlediska didaktiky cizích jazyků. Až poté je možné se přesunout k metodickým postupům používaných při práci s literárním textem.

1.6.1. Čtení s porozuměním ve výuce cizích jazyků

Čtení je velice komplexní proces, který se řadí společně s poslechem mezi receptivní řečové dovednosti. Při těchto činnostech nedochází k aktivnímu užívání jazyka, což však neznamena, že by tato dovednost byla nedůležitá. Je naopak často považována za „*nejúžitečnější, nejpotřebnější a nejvyžadovanější cílovou dovednost*“ (Choděra, 2013)

Pedagogický slovník čtení definuje jako „*druh řečové činnosti, která je řízena psaným slovem. Dovednost čtení spočívá v identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu.*“ (Průcha, 2013) Podle E. Skopečkové (2010) je z psycholingvistického hlediska čtení proces, při kterém čtenář nejen vnímá a rozpoznává jednotlivé znaky, které skládá dohromady a následně porozumí jejich významu, ale zároveň musí tento význam umět interpretovat. Nejde tedy pouze o schopnost porozumět daným slovům nebo větám jednotlivě, ale také dokázat správně odhalit jejich společný smysl.

1.6.1.1. Modely čtení

Právě ono porozumění je zvláště u literárních textů, které si s sebou nesou již zmíněná specifika, velmi složitý proces skládající se z mnoha dílčích částí. E. Skopečková (2010) popisuje dva modely, které tento proces charakterizují. Tyto modely se nazývají zdola-nahoru (bottom-up) a shora-dolů (top-down).

Pro čtení zdola-nahoru je typické, že čtenář nejprve dešifruje jednotlivé prvky textu, jako jsou písmena, slova a věty a až poté pochopí jejich význam. Tomuto modelu však bývá vyčítáno, že se až příliš soustředí na techniku čtení a nebere příliš do úvahy schopnost odhalování významů již při prvním kontaktu s textem. Čtení shora-dolů naopak klade důraz na čtenáře, jeho zkušenosti, záměry, očekávání a znalost kontextu. Při procesu čtení potom dochází k jejich potvrzování či vyvracení a tím

čtenář získává nové informace, které ho vedou k pochopení textu. Kombinací některých charakteristik obou zmíněných modelů potom vznikl interaktivní model, který se vyznačuje tím, že spojuje jak dešifrování jednotlivých prvků textu, tak čtenářovy zkušenosti, znalosti a očekávání.

1.6.1.2. Možné problémy v porozumění při čtení cizojazyčných textů

Ve výuce může při procesu porozumění textu nastat spousta problémů. Je proto potřeba vzít do úvahy především fakt, že žáci nečtou v mateřském, ale v cizím jazyce. E. Skopečková (2010) tyto odlišnosti rozdělila do tří kategorií na rozdílů povahy jazykové, individuální a společensko-kulturní.

Nejčastěji diskutované jsou rozdílů jazykové, tedy například odchylky ve slovní zásobě, gramatice nebo pravopisu. Do této kategorie také patří kontakt mateřského jazyka s cizím a vliv, který na sebe vzájemně mají, nebo jak často čtenář s cizojazyčnými texty přichází do kontaktu. Druhá kategorie je spojena s rozdílů individuálních žáků, jako jsou například jejich dovednosti, motivace a zkušenosti se čtením cizojazyčných textů. Poslední jsou rozdílů společensko-kulturní povahy, které zahrnují jak společensko-kulturní situaci samotného čtenáře, tak rozdílů mezi danými kulturami.

1.6.1.3. Typologie čtení

Pro výuku je také důležité správně určit, čeho chce čtenář při čtení dosáhnout a následně zvolit tomu odpovídající strategii. Čtení je tedy možné rozdělit do několika kategorií podle druhu.

R. Choděra (2013) ho rozděluje do čtyř kategorií na četní orientační, selektivní (výběrové), kurzorické (letmé, extenzivní) a totální (intenzivní, pozorné, detailní, studijní). Orientační čtení je pouze letmé prohlídnutí textu, které slouží k určení, zda se v něm vyskytují informace pro čtenáře užitečné. Při selektivním čtení je pozornost čtenáře zaměřena pouze na nacházení odpovědí na dané otázky a cokoli, co se k nim nevztahuje, čtenář vypouští. Pro kurzorické čtení je typické, že se čtenář snaží pochopit pouze hlavní myšlenku textu, narozdíl od čtení totálního, při kterém je čtenářovým cílem si z textu odnést co možná nejvíce informací.

Podle J. Harmera (2000) lze čtení rozdělit na dva druhy – scanning a skimming. Při scanningu čtenáři nečtou text podrobně, ale zaměřují se pouze na nacházení těch informací, které hledají. Skimming je naopak povrchové pročtení celého textu a čtenáři ho využívají k rychlému zjištění hlavní myšlenky. Z předchozích definic je tedy zřejmé, že pojem scanning by mohl být ekvivalentem k selektivnímu čtení a skimming ke kurzorickému čtení.

J. Harmer (2000) potom zmiňuje další dva druhy – čtení pro radost (reading for pleasure) a čtení pro detailní porozumění (reading for detailed comprehension). První druh se vyznačuje tím, že je oproti předchozím dvou časově náročnější a čtenáři věnují větší pozornost celému textu. U druhého typu se opět nabízí přirovnání k výše zmíněné typologii, protože stejně jako totální čtení, má čtení pro detailní porozumění pomoci čtenáři vytvořit si co nejdetailnější a nejucelenější obraz o daném textu.

Později J. Harmer (2007) definuje rozdíl mezi intenzivním a extenzivním čtením. Za extenzivní čtení považuje čtení celých knih, které se soustředí na pochopení díla jako celku, zatímco intenzivní je čtení pouhých úryvků. Podle J. Harmera (2007) je extenzivní čtení ve výuce obzvláště důležité. V případě, že žáci čtou texty uzpůsobené jejich úrovni, je to ten nejlepší způsob, jakým mohou tuto dovednost zlepšovat.

1.6.2. Metodické postupy práce s textem

Práce s texty je podle J. Harmera (2007) rozdělena do tří fází. První má za úkol připravit žáky na čtení samotného textu, což je zejména u literárních textů velmi důležité, druhá fáze obsahuje samotné čtení textu a poslední fázi představují aktivity navazující na čtení, které se většinou skládají z kontroly porozumění textu a dalších aktivit zaměřených na produktivní řečové dovednosti.

1.6.2.1. Aktivity předcházející čtení

Jak již bylo zmíněno, tato první fáze slouží k tomu, aby žáky připravila na čtení a je velmi důležitá. Má je především správně namotivovat, vzbudit v nich zvědavost a chuť si text skutečně přečíst, čehož lze dosáhnout tím, že si o připraveném textu žáci vytvoří nějaké očekávání. Toho lze docílit například tak, že jim učitel ukáže obal knihy, ze které bude úryvek vybrán, nebo jim předloží jiné obrázky související s postavami

v textu, či se samotným dějem. Případně lze odhalit pouze název, nebo pár slov, či věť a nechat žáky diskutovat, o čem bude podle nich text pojednávat.

Další aktivitou nezbytnou při přípravě na čtení je seznámení žáků s vhodnou technikou čtení podle výše zmíněné typologie a slovní zásobou, která pro ně může být obtížná a komplikovala by tedy jejich schopnost správně porozumět významu textu. Zde však záleží také na tom, kolik neznámých slov se v textu vyskytuje, a zda by žáci dokázali odvodit jejich význam z kontextu. Pokud těchto slov není v textu příliš velké množství, je dobré, aby žáci nejdříve použili skimming, tedy text pouze zběžně pročetli a získali o něm povědomí, a poté až se zaměřili na daná slova, která by společně vysvětlili.

Aby však tato aktivita fungovala, nesmí být v textu neznámých slov příliš mnoho. V případě, že se tak stane, je možné začít s vysvětlením nových slov před začátkem čtení a také je zapojit do aktivit vzbuzující zájem o čtení, které jsou zmíněné výše. V tomto případě lze vybrat daná slova, nebo slovní spojení a samostatně je předložit žákům. Ti nejdříve s použitím slovníku nebo internetu zjistí význam, a poté se na základně těchto slov mohou pokusit předpovědět děj textu.

U literárních textů je také na místě uvést autora a literárně-historický kontext, který může být pro pochopení textu zcela zásadní. E. Skopečková (2010) dále zdůrazňuje, že literární text si s sebou nese již zmíněná specifika, proto je důležité, aby se aktivity předcházející čtení přizpůsobily nejen povaze textu, ale také samotným žákům a byly vybírány podle toho, jaké výše zmíněné problémy s porozuměním by mohli mít. Někdy bude stěžejní zaměřit se na jazykovou stránku, jindy na kulturní nebo literárně-historický kontext, případně na dostatečnou motivaci žáků k četbě.

1.6.2.2. Samotné čtení s porozuměním

Jakmile jsou žáci dostatečně připraveni a namotivováni, je možné přejít ke čtení s porozuměním. Tato aktivita se skládá ze samotného čtení, které bývá obvykle tiché, a doprovodných úkolů. Taková cvičení mohou být například vyplňování pracovních listů, odpovídání na různé otázky, nebo řešení hádanek či křížovek.

Otázky v těchto cvičení mohou být podle P. Ur (1997) zaměřeny například na prostředí, jednotlivé postavy, motivy jejich činů, případně na vypravěče, výrazný

moment v ději nebo jinou důležitou událost, osobu či věc. Stále je však potřeba mít na paměti, že tyto otázky se týkají textu literárního, tudíž by neměly nabádat žáky jeho význam zjednodušovat. Otázky by také měly být podle J. Harmera (2007) takové povahy, aby žákům dopomohly textu porozumět a dokázat ho lépe interpretovat.

Interpretaci definuje *A Dictionary of Literary and Thematic Terms* jako „proces konstruování významu textu.“ (Quin, 2006) Podle tradičních přístupů, jako je nová kritika, lze při hledání významu textu vycházet z autorova záměru nebo samotného textu, nicméně současné přístupy, jako je recepční teorie, tvrdí, že význam je konstruován čtenářem při jeho interakci s textem. Každý žák může tedy ten samý text interpretovat odlišně, a proto je vhodné ptát se na jejich osobní interpretace a hodnocení textu.

1.6.2.3. Aktivity po čtení

Po dokončení samotného čtení a s tím spojených aktivit je na místě se posunout do třetí a poslední fáze a zadat aktivity, které jsou navázané na čtení s porozuměním, ale už se nezabývají kontrolou porozumění.

Po ověření porozumění a zpětné vazbě následuje opětovný návrat k samotnému textu. Žáci jsou s ním již seznámeni, tudíž mohou následovat otázky, které se zaměřují na větší detaily jak po stránce významové, tak jazykové a tímto se vrátí opět do fáze čtení. Tento cyklus je možné zopakovat několikrát, než je přistoupeno k aktivitám, které na samotný text navazují. Záleží na konkrétním textu a cíli, který má být prací s ním naplněn.

Aktivity navazující na čtení textu jsou potom jakékoli činnosti, které již nerozvíjí dovednost čtení, ale spíše produktivní řečové dovednosti jako jsou mluvení a psaní, nebo se zaměřují na vyšší úrovně kognitivních vzdělávacích cílů (Bloomova taxonomie), než je úroveň porozumění, jako je například analýza, syntéza, hodnocení nebo vlastní produkce. Takové aktivity, vhodné také pro literární texty, mohou být podle P. Ur (1997) například shrnutí obsahu textu, porovnávání dvou textů, nacházení rozdílů v obsahu nebo v používání jazyka. Pokud text vypráví nějaký příběh, je možné úplně vynechat konec a zadat žákům, aby ho zcela vymysleli, případně napsali konec alternativní. Také lze žákům zadat, aby obsah textu ztvárnili jiným způsobem, jako

například vhodnou ilustrací nebo myšlenkovou mapou. E. Skopečková (2010) také přímo pro literární texty navrhuje další aktivity jako například role-play, secvičení dialogu z textu, projekty nebo písemné úkoly.

1.7. Možnosti inovace práce s textem

Výše uvedené metodické postupy práce s textem jsou považovány za tradiční. Jsou sice stále funkční a plní svůj účel i v dnešní době, nicméně je stále potřeba výuku inovovat a přicházet s novými výukovými metodami, které se budou přizpůsobovat moderním trendům. Je tedy nutné zmínit i několik inovativních metod práce s textem.

1.7.1. Aktivizační metody

Aktivizační metody jsou v dnešní době na vzestupu. Jedinci v dnešní společnosti jsou přehlceni informacemi, a proto se pro žáky tradiční metody zaměřené na memorování informací, které prezentuje učitel, stávají demotivující a tudíž neefektivní. Současný trend ve vzdělávání je tedy zaměřen na aktivitu žáka a jeho schopnost informace samostatně vyhledávat, využívat, třídít a přemýšlet o nich.

Podle J. Maňáka (2011) je pro tyto metody typické to, že se na rozdíl od těch tradičních soustředí především na žákovu aktivitu a jeho přímou účast ve výuce. Při těchto aktivitách se dbá na individuální práci žáků, ti sami aktivně přemýšlí, podílejí se na řešení nějakého problému, a tím dochází k osvojování dovedností. Nejedná se však o samostudium. Učitel má v této formě vyučování důležitou funkci, protože žáky provádí aktivitami a pomáhá jim v případě, že si s něčím neví rady. Časté je i zařazování skupinové práce, která rozvíjí interpersonální a sociální kompetence.

Aktivizačních metod je velké množství. J. Maňák (2011) navrhuje například metody diskusní, heuristické, situační, inscenační, didaktické hry, mentální mapování nebo skupinovou práci. Pro práci s literárním textem se však hodí jenom některé. Jednou z nich je metoda diskusní, která se dá využít ve všech fázích čtení. Základem této metody je pomocí komunikace a argumentace společně přijít na řešení problému. Je možné ji použít například v situacích, kdy je žákům představen název, obrázek nebo nějaké slovní spojení související s textem a oni mají diskutovat, o čem by mohl být. Lze ji také využít po čtení, kdy by se žáci mohli pokusit například obhájit činy nějaké z postav. Je však potřeba dát si pozor, aby otázky, které učitel klade, nebyly příliš předvídatelné a aby žáky opravdu donutily k zamyšlení se nad danou problematikou. Kromě rozhovoru vedeného učitelem existují i další formy těchto aktivit, jako je

například diskuse, při které se všichni účastníci mohou zapojit stejně a podílet se tak na výsledku. Dále existuje tzv. metoda sněhové koule, při které účastníci o dané problematice diskutují nejprve ve dvojicích, pak ve čtveřicích a postupně se skupiny spojují, až o tématu diskutují všichni.

Inscenační metoda zahrnuje další vhodné aktivity, které se dají zařadit do fáze po čtení. Tato metoda spočívá v tom, že žáci dokážou „*předvádět různé události, pověsti a mýty v modelových situacích.*“ (Maňák, 2011) Je pro ni však důležité věnovat dostatečný čas její přípravě a následně hodnocení. Žáci takto mohou buď připravit a zahrát přímo kus daného díla, nebo například ve skupinách na základě textu charakterizovat každý jednu postavu a následně jim bude zadána konkrétní situace. Oni budou mít za úkol vžít se do té postavy, zamyslet se nad tím, jak by se asi zachovala a dále vytvořit dialogy, které by spolu dané postavy v té situaci dle jejich názoru vedly a předvést je. Tato metoda je přínosná, protože rozvíjí představivost, tvořivost a pomáhá rozvoji celé osobnosti.

Dále je zmíněná heuristická metoda, kterou lze také zapojit do aktivit souvisejících se čtením literárních textů. Je pro ni typické, že žáci řeší nějaký problém s pomocí dostupných materiálů a logicky nad ním přemýšlí. Při práci s literárním textem by se dala použít tak, že by žáci měli na základě textu logicky odvodit význam neznámých slov nebo slovních spojení. Poslední metoda, která by se dala při práci s literárními texty využít je skupinová metoda. Dá se zařadit do jakékoli fáze a spočívá v tom, že daný úkol neřeší žáci samostatně, ale ve dvojicích nebo v menších skupinách. Dochází tak k tomu, že se učí jeden od druhého a také procvičují práci v týmu. Je však potřeba přemýšlet nad tím, jak žáky do skupin rozdělit, aby byla práce efektivní.

1.7.2. Badatelsky orientovaná výuka

Badatelsky orientovaná výuka má spoustu společného s aktivizačními metodami, nejedná se však o výukovou metodu, ale o vzdělávací přístup kombinující prvky problémového a projektového učení a dalších aktivizačních metod. Je zaměřena na aktivní zapojení žáků do výuky a klade důraz na to, aby místo pouhého přejímání informací od učitele dostali prostor k samostatnému zkoumání a objevování nových poznatků.

J. Dostál (2013) definuje badatelsky orientovanou výuku jako „*činnost učitele a žáka zaměřenou na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje.*“ Pro tuto formu výuky je také důležité, že se nesoustředí pouze na poznatky, na které mají žáci svým bádáním přijít, ale také na schopnost žáků nad danými problémy přemýšlet. Úkolem učitele je žáky namotivovat, aby v nich vzbudil zájem o bádání a připravit pro něj vhodné prostředí. V případě nesnází potom žákům pomáhá vhodně zvolenými otázkami, které žákům nepředloží hotový poznatek, ale spíše jim s bádáním pomohou.

Co se týče práce s literárním textem, badatelsky orientovaná výuka se může uplatnit mnoha způsoby. Žáci mohou například ve fázi před čtením zpracovat literárně-historický kontext díla. Žáky lze rozdělit do skupin a každé přiřadit nějakou oblast, jako například historický kontext, autorův život a další díla nebo charakteristika daného literárního směru a jeho další představitelé. Následně je nechat bádát a shrnout výsledky, které odprezentují zbytku třídy. Dále mohou ve fázi po čtení ve skupinách studovat konkrétní dílo nebo jeho aspekt a následně vyvodit ze svého bádání závěr a svoje zjištěné poznatky opět prezentovat třídě. Mohou také porovnávat dvě díla a zkoumat, jakým způsobem jsou v nich zpracovaná stejná témata a své závěry zpracovat písemně.

1.7.3. Využití informačních a komunikačních technologií

Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT nebo IKT, jsou „*nejrůznější technologie, nástroje a postupy pro komunikaci a práci s informacemi.*“ (Ondráková, 2020) Patří sem nejrůznější výpočetní technika, jako jsou počítače, mobilní telefony, tablety, interaktivní tabule, a také internet. Tyto technologie se vyvíjí velmi rychlým tempem a učitelé by s tím při výuce měli počítat. Jedna možnost je vynechat je z výuky úplně a žákům zakázat je jakkoli používat. Mnohem účinnější je zařadit je do výuky, aby se žáci naučili využívat je ve svůj prospěch.

Žáci mohou ICT využívat tradičnějšími způsoby, jako je vytváření prezentací, hledání nových informací na internetu a dělání různých online cvičení. Existuje velké množství internetových stránek, kde jsou vysvětlena gramatická pravidla a velké množství

internetových slovníků, které mohou usnadnit porozumění literárním textům. Je vhodné s nimi žáky seznámit a naučit je s nimi pracovat.

Existují však i jiné způsoby, jak tyto technologie zařadit do výuky. Jedním z nich je vytváření kvízů v internetových aplikacích jako je například „Kahoot!“. Tyto kvízy může vytvářet jak učitel pro žáky, tak žáci sobě navzájem a spočívají v tom, že je položena otázka a na výběr jsou různé možnosti odpovědí. Žák musí vždy jednu vybrat a po vypršení časového limitu se ukáže, zda odpověděl správně. Aplikace počítá body za správné odpovědi a na konci vyhlásí vítěze, který získal nejvyšší počet bodů. Tato aktivita se dá při práci s literárními texty využít například při kontrole porozumění textu, kdy učitel vytvoří kvíz, který se týká daného textu. Žáci také mohou dostat za úkol vytvořit krátký kvíz pro své spolužáky. Mohou se například střídat ve skupinách, kde vždy jeden má předem vytvořený kvíz a poté ostatní odpovídají na otázky a soutěží mezi sebou.

Dalším nástrojem, který se dá při práci s literárním textem využít je umělá inteligence, konkrétně chatovací robot, zkráceně chatbot. Umělá inteligence je podle Evropského parlamentu definovaná jako „*schopnost strojů napodobovat lidské schopnosti, jako je uvažování, učení se, plánování nebo kreativita.*“ (Evropský parlament, 2021) Chatbot potom umělé inteligence využívá, aby mohl komunikovat s uživateli. Takto komunikovat může buď skrz text nebo i jinými způsoby, například vytvářením obrázků. Jedná se o jednu z nejnovějších technologií, která dokáže sestavit souvislý text na jakékoli téma, umí komunikovat s uživatelem, překládat různé texty nebo změnit styl již napsaného textu.

Ve výuce může být užitečný jak učitelům, tak žákům. Učitelé mohou s jeho pomocí připravovat materiály do hodiny, formulovat otázky nebo vytvářet testy. Žákům potom může pomoci při samostudiu, dokáže shrnout jakoukoli knihu, vygenerovat zdroje k danému tématu nebo může posloužit jako inspirace při psaní textu. K výsledkům je však potřeba přistupovat kriticky a získané informace ověřovat i z jiných zdrojů, což může být použito také k rozvoji kritického myšlení a mediální gramotnosti.

Při práci s literárním textem může být chatbot také užitečný. Ve fázi před samotným čtením může učitel na základně textu nechat vygenerovat obrázek a ten potom použít

k již zmíněné diskusi. Ve fázi čtení ho lze využít k vymýšlení vhodných otázek, které pomohou žákům lépe porozumět textu. Žáci se ho také mohou ptát na různé otázky a nechat si od něj pomoci při interpretaci textu. Zajímavé také může být nechat ho převádět texty do různých stylů. Je možné nechat obyčejné vyprávění na jakékoli téma převést do stylu psaní například Edgara Allana Poea. Žáci tak získají lepší představu o tom, jak jeho styl psaní vypadá.

Je však stále potřeba mít na paměti, že umělá inteligence není dokonalá a může se stát, že nějaké informace, které poskytuje nebudou pravdivé nebo přesné. Proto je potřeba si vše před použitím ověřit i z jiných zdrojů.

2. Americká gotické fikce

Druhý oddíl této práce se zabývá americkou gotickou fikcí. Díla tohoto žánru jsou pro žáky ve věku od 16 do 19 let atraktivní svou temnou atmosférou a zobrazováním kontroverzních témat, která žáci vyhledávají často i ve filmech nebo počítačových hrách. Má proto potenciál žáky zaujmout a přivést je tak ke čtení literárních textů. Tento oddíl se tedy zabývá definováním americké gotické fikce a zdůvodněním, proč je vhodné ji zařazovat do výuky. Není však zaměřen na její popis z literárně-vědného hlediska, ale pouze na vytvoření přehledu základních charakteristik, nejdůležitějších témat a jejich proměn v čase pro potřeby učitelů na gymnáziích.

2.1. Charakteristika

Americká gotická fikce je literární směr objevující se v americké literatuře od počátku jejího vzniku a určité jeho rysy lze spatřit dodnes nejen v literatuře. Je modifikací gotické fikce, pro kterou je podle A. Lloyd-Smitha (2004) typický odklon od zavedených pravidel psaní a místo společností schvalovaných témat se věnuje zobrazování děsivých a temných momentů. J. A. Weinstock (2017) ji dále charakterizuje jako formu umění, která je inspirována obavami, ale také touhou překračovat hranice nastavené společností, ve které daní jedinci žijí.

Pro gotickou fikci je také charakteristické zobrazování extrémních situací. Podle A. Lloyd-Smitha (2004) tyto krajní momenty mohou být například vyhranění se proti optimistickému racionalismu, který byl v době rozšíření gotické fikce populární. Hlavní hrdinové jsou často volnomyšlenkáři, kteří se staví proti zavedeným pořádkům ve společnosti, zpochybňují zažité konvence, bojují se svazujícími pravidly a chtějí nastolit nový pořádek. Proto se v těchto dílech také často objevují protiklady, které spolu zápasí. Další extrémy zobrazované v gotické fikci souvisí s okultismem a magií. Jsou dávány do kontrastu s vědou, která má sice v těchto dílech také své místo, ale spíše slouží k tomu, aby ukázala hranici samotné racionality. Hlavní hrdinové těchto děl jsou například šílení vědci. V gotických dílech se také často objevují extrémní projevy chování zapříčiněné strachem ze společnosti. Může se jednat například o potlačení jedincových traumat z minulosti, problémy týkající se diskriminace na

základě pohlaví či rasy, nebo hrozící nakažení chorobami, jako jsou například syfilis nebo aids.

Gotická díla jsou také podle A. Lloyd-Smitha (2004) známá temnou atmosférou, která je tvořena prostředím, ve kterém se odehrávají. Pro tato díla je typické zasazení do středověkých prostor poskytujících únik od reality industrializace, ale působících děsivě kvůli své minulosti. Často se v těchto dílech objevují kamenné budovy, temné pokoje a průchody, hrobky, vězení, skrytá schodiště vedoucí do tajných komnat nebo pohybující se obrazy na zdech. Krajina bývá pustá, plná útesů a hor. V pozdějších dílech je časté metaforické vyjádření tohoto prostředí a požadované atmosféry je dosaženo, aniž by byl do něj příběh přímo zasazen.

2.2. Ústřední témata

Každá společnost je jiná, každá vznikala jinak, má jinou historii a je svázána jinými konvencemi. Má tedy i jiné problémy, které modifikují gotickou fikci tak, aby danou společnost odrážela. Pro americkou kulturu jsou podle J. A. Weinstocka (2017) typické především problémy náboženské, zeměpisné, také problémy týkající se rasy, pohlaví nebo společenského postavení a obecně lidské racionality. Tato témata se tedy objevují v dílech americké gotické fikce nejčastěji.

Téma náboženství souvisí především s puritány. Ti se ve Velké Británii podle *A Dictionary of Literary and Thematic Terms* (Quin, 2006) od poloviny 16. století snažili reformovat anglikánskou církev a byli nakonec úspěšní. Jedna menšinová skupina, která byla pro své přesvědčení pronásledována, se od nich však odtrhla a odjela do britských kolonií v Americe, kde se její členové usadili a začali psát nábožensky orientovanou literaturu.

V jejich dílech se často objevují gotické prvky. Konkrétně podle J. A. Weinstocka (2017) tyto texty zobrazují apokalyptické scény konce světa a zatracení všech hříšníků. Podle puritánů existuje vševědoucí síla, která dokáže hříšníky rozpoznat a nechat je shořet v plamenech. Dábel podle nich číhá na každém rohu a snaží se jedince pomocí lsti vlákat do svých pastí. V těchto dílech se často jako spojenci ďábla objevují čarodějnice, které mu pomáhají škodit obyvatelům kolonií. Jako příklad těchto děl lze uvést báseň Michaela Wiggleswortha *The Day of Doom or a Poetical Description of Last Judgement*.

Další téma rozebírané v amerických gotických textech souvisí se zeměpisným rozložením kolonií a úzce se váže k pojmu „frontier“, který J. A. Weinstock (2017) charakterizuje jako prostor, ve kterém se střetává divoká příroda s civilizací. V těchto dílech, jako je například *The Legend of Sleepy Hollow* od Washingtona Irvinga, se objevuje strach, úzkost a zároveň touha tuto hranici překročit, opustit civilizaci a jít do divoké přírody, ve které však není pro člověka bezpečno. Skrývají se v ní totiž nejen divoká zvířata, ale také nadpřirozené bytosti jako duchové nebo čarodějnice a je považována za ďáblovu útočiště.

Zobrazování divoké přírody však nezůstalo pouze u hlubokých lesů, ale hlavně v 19. století se začaly objevovat příběhy z prostředí moří a oceánů. Jak popisuje J. A. Weinstock (2017), jedinec je zde odkázán pouze sám na sebe a musí se svými silami dostat přes rozbouřené moře zpět do bezpečí. Jako příklad mohou sloužit romány Hermana Melvilla. Opustit civilizaci tedy znamenalo nejen zradit svou víru a zaplést se s nadpřirozenými silami, ale také vydat se na pospas divoké přírodě, a pokud z ní člověk našel cestu zpět do civilizace, už nikdy nebyl stejný jako předtím.

Téma divoké přírody v těchto dílech podle J. A. Weinstocka (2017) bývá spojeno s dalším výrazným tématem, které popisuje problémy týkající se rasy. Konkrétně se tato díla věnují indiánům, kteří jsou zobrazováni jako nepřátelé žijící za hranicí civilizace, a tudíž jsou považováni za ďáblový spojence. Válku s indiány popisuje například Charles Brockden Brown v díle *Edgar Huntly*. Ne ve všech dílech však bývají indiáni vykreslováni jako nepřátelé. V díle *The Last of the Mohicans* od Jamese Fenimora Coopera jsou za nepřítel považováni pouze ti, kteří proti kolonizátorům bojují.

V 18. století se od indiánů přesunula pozornost k problematice odlišující americkou gotickou fikci od ostatních nejvíce, k tématu otroctví. Díla, jako jsou například *Uncle Tom's Cabin* od Harriet Beecher Stowe, se zabývají zkušenostmi samotných otroků a úzkostmi v tehdejší společnosti, které se týkají různosti ras, rasismu nebo míšení ras. Zobrazování problémů souvisejících s rasismem se v americké gotické fikci objevovat nepřestává. Jako příklad lze uvést román *Beloved* od Toni Morrison.

Další výrazné téma americké gotické fikce podle J. A. Weinstocka (2017) souvisí s diskriminací jedinců ve společnosti na základě pohlaví, například díla Edith Wharton nebo Shirley Jackson ukazují ženské postavy, které musí snášet důsledky nerovného postavení mužů a žen. Dále americká gotická díla od autorů, jakým je například Truman Capote zobrazují vyloučení lidí ze společnosti na základě jiné sexuální orientace, než bylo považováno za normální. Tyto knihy také zachycují rozdíly ve společenském postavení a problémy, které z něj plynuly, jako je například závislost na ostatních členech rodiny.

Poslední téma široce zastoupené v dílech americké gotické fikce je zpochybňování schopnosti člověka racionálně přemýšlet. Příkladem mohou být díla Edgara Allana

Poea nebo *The Turn of the Screw* od Henryho Jamese a dále *The Shining* od Steva Kinga. Tyto texty se podle J. A. Weinstocka (2017) zabývají tím, jak se člověk může nechat oklamat svými smysly a jak ho podvědomí a iracionální pohnutky zbavují schopnosti přemýšlet a jednat rozumně. Také se v nich objevují jedinci, jejichž úsudek je ovlivněn psychickou nemocí. Toto téma souvisí se základním principem, na kterém je americká společnost a demokracie postavená, a to je předpoklad, že lidé jsou schopni vést svou zemi demokraticky sami na základě schopnosti dělat racionální rozhodnutí. J. A. Weinstock (2017) tedy tvrdí, že Americká gotická fikce zpochybňuje samotnou myšlenku, která stála za vytvořením americké společnosti.

2.3. Proměny americké gotické fikce v čase

Jak již bylo zmíněno výše, gotickou fikci lze v americké literatuře spatřovat od jejího počátku až dodnes. *The Cambridge Companion to American Gothic* (2017) ji proto rozděluje do pěti období podle toho, jak se v ní výše zmíněná témata proměňovala v čase. Z toho důvodu, že se jedná pouze o přehled pro učitele gymnázií, není v tomto rozdělení zohledněna literární úroveň díla, ale pouze doba jeho vzniku. Do jedné kategorie tedy mohou spadat velmi nesourodé texty. Pro výuku je však toto rozdělení vhodné, protože je takto možné žáky seznámit s jedním tématem mnoha způsoby a přiblížit jim vícero stylů psaní. Nelze opomenout ani vliv filmového průmyslu, protože k četbě v cizím jazyce mnohdy motivuje shlédnutí filmové verze dané knihy. Takové podněty pak může učitel využít k představení dalších i klasických děl na obdobné téma.

2.3.1. Rané období americké gotické fikce

Počátky americké gotické fikce lze spojit s již zmiňovanými puritány a jejich příjezdem do kolonií. Podle F. Ringela¹ (2017) byl v raných dílech zobrazován především vztah evropských přistěhovalců k původní krajině a obyvatelům. Časté bylo také téma čarodějnictví, především byl popisován salemský proces, který do svých děl zpracoval Cotton Mather (1663-1728). V 17. století došlo k velkému rozvoji vědy, proto se i ta v dílech hojně objevovala, stejně jako alchymie nebo okultismus.

Na konci 18. století se podle F. Ringela (2017) do popředí dostala úplně nová témata. Kvůli událostem, které se děly v Evropě jako byly Velká francouzská revoluce a napoleonské války se obyvatelé Ameriky začali bát o své bezpečí. Vznikala tak díla zobrazující spiknutí proti americké společnosti a popularita gotické fikce v Americe v tomto období stoupala.

Za nejvýraznějšího autora raného období americké gotické fikce F. Ringel (2017) považuje Charlese Brockdena Browna (1771–1810), který je podle *A Brief History of American Literature* (2011) považován za prvního profesionálního spisovatele v Americe. Byl ovlivněn dílem Williama Godwina a pro jeho texty je typické především

¹ Patří do WEINSTOCK, Jeffrey Andrew, ed., a kolektiv, 2017. *The Cambridge Companion to American Gothic*. Ilustrované vydání, dotisk. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107117143.

zkoumání sociálních, politických a filozofických problémů. Také je u něj časté zobrazování vražd, šílenství nebo nadpřirozených jevů. Dále jeho díla zobrazují to, jak jedince může jeho vlastní mysl i smysly klamat. Brown napsal čtyři svá nejvýznamnější díla na konci 18. století, tato díla se jmenují *Wieland; or, The Transformation* (1798), *Arthur Mervyn; or, Memoirs of the Year 1793* (1799-1800), *Ormond; or, The Secret Witness* (1799) a *Edgar Huntly; or, Memoirs of a Sleep-walker* (1799).

2.3.2. Americká gotická fikce a romantismus

Podle *The Cambridge Companion to American Gothic* (2017) v tomto období, tedy v první polovině 19. století, byla americká gotická fikce na vrcholu. Bylo pro ni typické, že si upravovala romantické motivy tak, aby odpovídaly specifické situaci v Americe. Především byly tedy v těchto dílech zobrazovány problémy související s americkým pojetím demokratické společnosti. Spisovatelé také začali používat nový literární žánr, povídku. Mezi nejvýraznější autory tohoto období je zařazován především Edgar Allan Poe a dále například Washington Irving a Nathaniel Hawthorne.

Edgar Allan Poe (1809-1849) byl literární teoretik, básník a mistr v psaní povídek, pro které jsou podle A. Bendixena² (2017) charakteristické propracované zápletky a vysoký literární jazyk přispívající k jejich děsivé atmosféře. Povídky jsou zasazené mimo reálný čas a prostor a často se zabývají psychologií postav. E. A. Poe také používal inovativní techniky psaní, například do svých děl zařazoval nespolehlivého vypravěče. Příběh bývá vyprávěn samotnými hlavními postavami a soustředí se na nevysvětlitelnou agresi jedinců, na rozštěpení osobnosti nebo na touhu člověka po sebedestrukci. Jeho nejdůležitější díla jsou *The Fall of the House of Usher* (1839), *The Black Cat* (1843) nebo *The Tell – Tale Heart* (1845).

Washington Irving (1783-1859) se ve svých dílech jako je *Rip Van Winkle* (1819) nebo *The Legend of Sleepy Hollow* (1820) zabývá zkoumáním identity americké společnosti. Nathaniel Hawthorne (1804-1863) s E. A. Poem sdílí propracovanost zápletek a důraz na psychologii postav, jeho texty jsou však zasazeny do reálného prostředí, většinou

² Patří do WEINSTOCK, Jeffrey Andrew, ed., a kolektiv, 2017. *The Cambridge Companion to American Gothic*. Ilustrované vydání, dotisk. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107117143.

do puritánských kolonií. Mezi jeho zásadní díla patří například *The Scarlet Letter* (1850).

2.3.3. Americká gotická fikce a realismus a naturalismus

V druhé polovině 19. století se americká gotická fikce opět proměnila a od romantických motivů přešla k zobrazování realistické skutečnosti. Realistická gotická díla se podle M. Elbert a W. Ryden³ (2017) zaměřují na život z nových přistěhovalců, obyvatelů měst, zaměstnanců v továrnách, válečných veteránů, žen a Afroameričanů, kteří jsou sice již svobodní, ale stále nemají volební právo. Tyto texty, jako například *The Paradise of Bachelors and The Tartarus of Maids* (1855) od Hermana Melvilla (1819-1891), reagovaly především na občanskou válku, industrializaci, příchod kapitalismu a s ním spojené vykořisťování dělníků. Přestože docházelo k velkému rozvoji vědy, byly také v této době stále populární texty, ve kterých figuruje nadpřirozeno. Jako příklad lze uvést spisovatele Henryho Jamese (1846-1916) a jeho dílo *The Turn of the Screw* (1898).

Co se týče naturalistických děl, ta jsou podle M. Elbert a W. Ryden (2017) inspirována teorií evoluce. Popisují jedince trpícího v dehumanizovaném prostředí, které v něm probouzí základní lidské pudy a vede ho tak k devoluci. Nejvýraznějšími spisovateli byli Ambrose Bierce (1842-1914), nebo Stephen Crane (1871-1900).

2.3.4. Modernistická americká gotická fikce

Americká gotická fikce v období modernismu, tedy v první polovině 20. století, se především vyhraňuje proti způsobu psaní literatury v 19. století a experimentuje s novými styly psaní. Pro tato díla je podle J. P. Riquelma⁴ (2017) typická roztržitost a nelineárnost vyprávění, často s nejasným koncem. Jazyk těchto textů bývá velmi stylizován. Díla nebývají již přímo zasazená do temného prostředí, ale spíše se věnují děsivým formám chování nebo přemýšlení jedince. Důležitá témata modernistické gotické fikce v Americe jsou zobrazování problémů týkající se rasy a násilí v západní

³ Patří do WEINSTOCK, Jeffrey Andrew, ed., a kolektiv, 2017. *The Cambridge Companion to American Gothic*. Ilustrované vydání, dotisk. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107117143.

⁴ Patří tamtéž

společnosti, které může mít mnoho podob. Jako příklad lze uvést Williama Faulknera (1897-1962) a jeho dílo *Absalom, Absalom!* (1936).

2.3.5. Současná americká gotická fikce

Gotická fikce je v současné době v Americe velmi oblíbená nejen v literatuře, ale také ve filmu. Jako v každém období, gotická fikce odráží specifické problémy společnosti a podle J. D. Edwardse⁵ (2017) jsou pro ni v současné době charakteristická zejména témata jako pokrok technologií, hrozba ekologické katastrofy, migrace a globalizace. Příšery v dílech současné gotické fikce v Americe, jako jsou zombies, upíři nebo čarodějnice, se také proměnili. Už nepřináší takové zděšení a hrůzu, ale jsou v mnohém podobní obyčejným lidem. Velmi důležitým tématem je také neustálý vývoj nových technologií a s tím spojené problémy. Také se v těchto dílech objevuje apokalyptický nebo post-apokalyptický svět.

J. D. Edwards (2017) uvádí jako příklad zobrazování ekologických katastrof *The Road* (2006) od Cormaca McCarthyho (1933-2023) a za příklad romace, ve které vystupují upíři nebo vlkodlaci považuje *Twilight saga* (2005-2008) od Stephenie Meyer (1973). Apokalypsa se potom objevuje v díle *World War Z* (2006) od Maxe Brookse (1972). Dalším významným spisovatelem současné americké gotické fikce je Stephen King (1947-), který napsal například *The Shining* (1977).

⁵ Patří do WEINSTOCK, Jeffrey Andrew, ed., a kolektiv, 2017. *The Cambridge Companion to American Gothic*. Ilustrované vydání, dotisk. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107117143.

2.4. Proč je americká gotická fikce vhodná pro žáky gymnázií

Americkou gotickou fikci je vhodné zařazovat do výuky anglického jazyka, protože z ní žáci benefitují ve všech třech oblastech popsanych E. Skopečkovou (2010), které jsou zmíněné v podkapitole 1.3. Tyto texty jsou tedy pro žáky přínosné podle modelu kulturního, jazykového i podle modelu osobnostního rozvoje.

Požadavky kulturního modelu texty americké gotické fikce splňují. Jak bylo zmíněno výše, tato díla odráží specifickou americkou společnost, její historii a především problémy, které se v ní řeší. Žáci tedy mají možnost lépe poznat americkou kulturu a její hodnoty. Podle jazykového modelu je americká gotická fikce také vhodná. Dává žákům příležitost setkat se s autentickým použitím jazyka a díky specifikům, které s sebou nese literární text, je učí pracovat také s nestandardním použitím jazyka.

Nejdůležitější důvod, proč zařazovat americkou gotickou fikci do výuky však souvisí s modelem osobnostního rozvoje, podle kterého je důležité žáky přesvědčit, že jim tyto texty mají co nabídnout i mimo výuku. Žáci mívají k textům americké gotické fikce velmi blízko, proto je zde velká pravděpodobnost, že je budou sami chtít číst.

Jak uvádí W. L. Rodabaugh (1996), žáci v období adolescence, tedy mezi patnácti a devatenácti lety, se s gotickými díly dokážou ztotožnit, protože řeší podobné problémy, jako se v těchto textech objevují. Konkrétní témata, která jsou pro žáky nejbližší, jsou potíže spojené s extrémním projevováním emocí, hledáním sebe sama a také s problémy individua, které je konfrontováno s neznámými situacemi. Dále je to vzdor vůči autoritám a také zobrazování jedinců na okraji společnosti.

Podle W. L. Rodabaugh (1996) se žáci v tomto věku potýkají nejen s extrémními projevy emocí, ale také zkoumají další extrémy jako lásku a nenávisť nebo peklo a nebe a uvědomují si, že svět okolo nich není černobílý. Adolescenti se také nachází na hranici dospělosti a přirozeně hledají odpovědi na to, kdo ve skutečnosti jsou. S tím souvisí strach z neznámého, nejsou si jistí svou identitou a také neví, co na ně v budoucím životě jako na dospělé jedince čeká a netuší, na co se mají připravit. Vzdor vůči autoritám je pro žáky v tomto věku také typický. Chtějí vědět proč mají dělat, co se jim řekne, testují nastavené hranice, které jim připadají příliš omezující a zpochybňují zavedené normy. Adolescenti mají také často tendence soucítit s jedinci

na okraji společnost. Vztahy, které tvoří bývají totiž nestabilní, bortí se a vzápětí se vytváří nové, dokážou se tedy do nepřijatého člověka naplno vžít.

3. Ukázky práce s vybranými texty americké gotické fikce

Třetí kapitola se zaměřuje na práci s konkrétními texty americké gotické fikce ve výuce anglického jazyka na gymnáziích. Nejdříve jsou zde charakterizována kritéria pro výběr vhodného textu, a poté je na základě těchto kritérií vybráno několik děl, případně úryvků z děl, které jsou vhodné pro zařazení do výuky na gymnáziu. Cílem této kapitoly je pro tyto texty navrhnout sadu inovativních aktivit zaměřených na rozvoj základních řečových dovedností, které souvisejí s prací s literárním textem (čtení s porozuměním, psaní a mluvení).

3.1. Kritéria výběru vhodných textů americké gotické fikce pro žáky gymnázií

Před samotným výběrem je potřeba definovat kritéria, která určí, zda je daný text pro výuku vhodný, nebo ne. Těchto kritérií může být mnoho. Podle RVPG (2007) je například vhodné zařazovat do výuky pouze nejvýznamnější díla a autory. S. Bibby (2014) dále navrhuje čtyři základní kritéria, podle kterých by se učitel měl při výběru vhodného literárního textu řídit. Tato kritéria jsou obtížnost slovní zásoby a syntaxe, délka, zájem žáků a míra obeznámenosti žáků s okolnostmi, za kterých daný text vznikl.

Co se týče slovní zásoby a syntaxe, zvláště v autentických textech se často objevují méně užívaná slova nebo slovní spojení, která mohou žákům ztěžovat schopnost textu porozumět. To samé platí pro větnou stavbu. Komplexní věty objevující se v těchto textech mohou být pro žáky matoucí a může docházet k tomu, že se budou v textu ztrácet. Při výběru je tedy potřeba dát si pozor, aby se v textech neobjevovala příliš složitá slovní zásoba a syntax, která by je od čtení odrazovala. Při určování, co je pro žáky gymnázií moc složité, nebo naopak moc jednoduché pomůže podkapitola 1.5. této práce, která se zabývá tím, co by žáci měli při práci s literárními texty zvládnout a na jakou úroveň ovládnutí jazyka by se měli dostat. Vhodná obtížnost slovní zásoby a syntaxe se může lišit také podle toho, za jakým účelem bude text ve výuce použit. Pokud se bude jednat o extenzivní čtení, je dobré, aby byl text po této

stránce méně komplikovaný. V případě, že se jedná o intenzivní čtení zaměřené přímo na jazykovou stránku textu, lze zvolit náročnější text.

Dalším kritériem při výběru vhodného textu je jeho délka. Žáci na čtení cizojazyčné literatury potřebují více času než na čtení v mateřském jazyce. Je tedy potřeba dát si pozor, aby nebyl příliš dlouhý, protože by žáci ztratili motivaci ho číst. V tomto případě velmi záleží na tom, za jakým účelem je text používán. Pokud se jedná o extenzivní čtení, je potřeba vzít do úvahy, kolik času čtení daného textu bude vyžadovat a zda je reálné, že ho žáci dokáží do požadovaného data přečíst. Podle toho se následně rozhodnout, jestli je vhodné text vybírat. U intenzivního čtení potom záleží, kolik vyučovacích hodin textu bude věnováno a jestli žáci budou číst úryvek přímo v hodině, nebo doma v rámci přípravy. Také je důležité zvážit kolikrát budou mít žáci za úkol text číst, kterou technikou a jaké aktivity budou čtení předcházet i následovat. Při práci s úryvkem je také potřeba mít na paměti, že se v textu musí objevit nějaký výrazný moment, který lze jednoduše zařadit do kontextu celého díla, aby žáky text zaujal a měli případně chuť si dílo dočíst.

Zájem žáků o dílo je také důležitým kritériem při výběru vhodného textu. Téma textu musí v žácích vzbudit zvědavost a chuť si ho přečíst. Při výběru je také nutné zohlednit, zda je text vhodný pro jejich věk a zda se hodí do školního prostředí. Co se týče americké gotické fikce, jak bylo v podkapitole 2.4. popsáno, tyto texty mají předpoklad pro to, aby je žáci sami chtěli číst. Je pro ni však typické to, že zobrazuje extrémní, temné a děsivé momenty a také jedince, kteří překračují hranice toho, co je ve společnosti považováno za přijatelné. Žákům tato témata přijdou atraktivní, nicméně je potřeba dát si pozor na to, aby díla nebyla až moc drsná a aby zobrazované extrémy nebyly za hranou toho, o čem je vhodné ve školním prostředí mluvit. Nevhodné je například zahrnout do výuky díla, která explicitně popisují násilí a patologická sexuální témata.

Posledním kritériem pro výběr vhodného textu je míra obeznámenosti žáků s okolnostmi, za kterých vznikl. Je potřeba mít na paměti, že daný text pochází z jiného kulturního prostředí, které má svou specifickou historii, zeměpisnou polohu a lidé v dané společnosti mohou smýšlet odlišně. Tyto rozdíly by mohly zapříčinit problém s porozuměním textu, proto je důležité zvážit, s čím jsou žáci již obeznámeni

a na případné rozdíly upozornit. I zde však záleží na tom, za jakým účelem je text do výuky vybírán. Pokud je cílem pracovat s textem především podle kulturního modelu popsaného v podkapitole 1.3.1., je vhodné texty obsahující problematické rozdíly do výuky zařadit a prostřednictvím těchto odlišností žákům přiblížit kulturní kontext díla.

3.2. Výběr vhodných textů

Následující kapitola se bude věnovat výběru konkrétních textů americké gotické fikce, které lze zařadit do výuky anglického jazyka na gymnáziích. Při výběru vhodného textu jsem mimo kritéria zmíněná v kapitole 3.1. vzala v potaz přínos pro žáky gymnázií podle modelů popsaných v kapitole 1.3. a požadavek RVPG, podle kterého je vhodné zařazovat pouze významné autory a jejich nejzásadnější díla. Mým cílem bylo také vybrat díla vhodná jak pro extenzivní, tak pro intenzivní čtení, jak bylo zmíněno v podkapitole 1.6.1.3. Dále jsem se snažila vybírat díla tak, aby bylo v každém výrazně zastoupeno jedno z ústředních témat americké gotické fikce, která jsou popsána v kapitole 2.2. Mým cílem zároveň bylo, aby tyto texty pocházely z různých období popsaných v kapitole 2.3. Pozornost jsem také věnovala tomu, aby se v dílech objevovala témata zmíněná v kapitole 2.4., o která se adolescenti přirozeně zajímají. Po zvážení všech těchto kritérií jsem se rozhodla navrhnout díla *The Black Cat* od Edgara Allana Poea, *The Scarlet letter* od Nathaniela Hawthorna, *Beloved* od Toni Morrison a *The Road* od Cormaca McCarthyho.

3.2.1. Edgar Allan Poe – The Black Cat (1843)

Povídka *The Black Cat* od Edgara Allana Poea splňuje předpoklady pro zařazení do výuky cizích jazyků. Žákům přináší benefity především podle modelu jazykového a modelu osobnostního rozvoje, které jsou popsány v kapitole 1.3. Kulturní model je v tomto textu spíše upozaděný, nicméně žáci se stále mohou seznámit s americkou kulturou a historií v tomto období při představení autorova života a literárně-historického kontextu. Také splňuje podmínku RVPG, podle které se do výuky cizích jazyků mají zařazovat pouze ta nejdůležitější literární díla. Jak již bylo zmíněno v podkapitole 2.3.2., tato povídka patří mezi nejvýznamnější a notoricky známá díla americké gotické fikce v období romantismu, tedy v první polovině 19. století, a zabývá se jedním ze čtyř ústředních témat, konkrétně zpochybněním schopností člověka racionálně přemýšlet a rozumně se rozhodovat.

Kritéria pro výběr vhodného textu v kapitole 3.1. také splňuje. Co se týče obtížnosti slovní zásoby a syntaxe, dílo pochází z 19. století, tudíž je po této stránce náročnější. Neznámá slova nebo komplikované věty se v něm však nevyskytují tak často, aby to

žákům znemožnilo porozumění. Je však potřeba je nato připravit a dostatečně je k četbě náročnějšího textu namotivovat, případně s ohledem na úroveň dané skupiny žáků klíčovou slovní zásobu probrat předem. Kritérium zabývající se vhodnou délkou také splňuje, povídka je krátkého rozsahu, nicméně se již nachází na pomezí intenzivního a extenzivního čtení. V klasické hodině, která trvá 45 minut není možné ji celou přečíst a zároveň stihnout aktivity zařazené do fáze před a po čtení. Je proto nutné práci rozdělit do více hodin a nechat žáky, aby si povídku přečetli doma. Poskytně jim to také více času na zvládnutí náročnější slovní zásoby a větné stavby textu. Text je pro žáky vhodný také po tematické stránce. Je v něm zobrazován jedinec, který se nechává unést extrémní projevy emocí, což je podle kapitoly 2.4. pro adolescenty atraktivní a stále to není příliš drsné pro školní prostředí. Co se týče obeznámenosti žáků s okolnostmi, za kterých text vznikl, neměl by zde být problém, který by ztěžoval porozumění textu. Rozdíly v kulturách zde příliš znatelné nejsou, podle tohoto kritéria je tedy text také vhodný.

3.2.2. Nathaniel Hawthorne – The Scarlet Letter (1850)

Také román *The Scarlet Letter* Nathaniela Hawthorna je pro zařazení do výuky vhodný. Pro žáky je přínosný podle všech tří modelů, které jsou popsány v kapitole 1.3. Nejvíce se při práci s tímto textem uplatní model kulturní. Žáci se díky tomuto dílu dozví, jak vypadal život v prvních koloniích v Americe, zejména jakým způsobem fungovala puritánská společnost. Jazykový model je při práci s tímto literárním textem také využit. Román pochází z první poloviny 19. století, jeho děj je však zasazený ještě o 200 let dříve. Při promluvách postav se tedy žáci setkají s angličtinou v podobě, v jaké se používala ve druhé polovině 17. století. Podle modelu osobnostního rozvoje je dílo také přínosné. Žákům poskytuje prostor k zamyšlení nad důležitými otázkami týkajícími se hodnot ve společnosti, jako je dodržování morálních zásad. Podle požadavků RVPG je dílo také vhodné. Je to bezpochyby jedno z nejvýznamnějších děl první poloviny 19. století, jak bylo zmíněno v podkapitole 2.3.2. a také zobrazuje další ze zásadních témat americké gotické fikce popsaných v kapitole 2.2. Zabývá se problémy souvisejícími s náboženstvím v puritánské společnosti, konkrétně jde jejich morální hodnoty a o trest, který přijde, pokud tyto hodnoty někdo poruší.

Co se týče kritérií pro výběr vhodného textu popsaných v kapitole 3.1., tento text je také splňuje. Obtížnost slovní zásoby a syntaxe je v tomto díle přiměřená. Román není psaný komplikovaným jazykem, ani slovní zásoba by žákům neměla působit problémy v porozumění. Obtíže by mohly nastat pouze v promluvách postav, které jsou psané archaickým jazykem. Žáci by mohli mít problém například s osobními zájmeny „thee, thou, thy“, které v dnešní angličtině nahradilo zájmeno „you“, nebo s koncovkami u některých sloves, které ze současné angličtiny již také vymizely. Těchto promluv tam však není mnoho a s odpovídající přípravou by žákům porozumění ztěžovat neměly. Délka textu je také přiměřená. Román není příliš dlouhý a v kombinaci s nekomplikovanou jazykovou stránkou je vhodné vybrat aktivity pro extenzivní čtení, přičemž žáci budou text číst doma po částech. Text má také předpoklad pro to, aby v žácích vzbudil zájem. Vyskytují se v něm témata popsaná v kapitole 2.7., která žáky přitahují. Konkrétně jsou to extrémní projevy emocí nebo zobrazení jedince vyloučeného ze společnosti. Text je zároveň vhodný i do školního prostředí. Poslední kritérium se zabývá obeznámeností žáků s okolnostmi, za kterých text vznikl. V této oblasti je vhodné uplatnit mezipředmětové vztahy s dějepisem a zasadit dílo do souvislostí s osidlováním Ameriky Evropany.

3.2.3. Toni Morrison – *Beloved* (1987)

Vhodný pro zařazení do výuky je také román *Beloved* od autorky Toni Morrison. Při práci s tímto románem se opět uplatňují všechny tři modely zmíněné v kapitole 1.3. Co se týče kulturního modelu, žáci se dozví o problematice rasismu na konci 19. století, konkrétně o utrpení otroků, které nekončilo ani jejich osvobozením. Toto téma má přesah i do dnešní doby a může sloužit jako podnět pro diskusi o problematice rasismu a diskriminace nejen v USA. Z jazykového hlediska je kniha pro žáky také přínosná. Je napsána moderním jazykem, ale postavy promlouvají dialektem, který Afroameričané na přelomu 19. a 20. století běžně používali. Model osobnostního rozvoje je zde také relevantní, jelikož text nabízí žákům poutavý příběh o trpícím jedinci, který jim může být nápomocný při tvoření svých vlastních hodnot a postojů. Požadavek RVPG toto dílo splňuje také. Patří mezi velmi významné romány druhé poloviny 20. století a zobrazuje další z ústředních témat americké gotické fikce popsaných v kapitole 2.2., tentokrát se dílo zabývá problémy, které se týkají rasismu.

Podle kritérií popsaných v kapitole 3.1. je text rovněž vhodný. Co se týče obtížnosti slovní zásoby a větné stavby, text je psán současnou angličtinou, pouze promluvy některých postav jsou psány dialektem. Celkový styl, kterým je text psán je však poměrně složitý, je proto lepší, aby se žáci s textem seznámili nejprve skrze úryvek. Délka textu je pro žáky také přiměřená, nicméně narativní struktura díla může v cizím jazyce ztěžovat porozumění. V díle se prolínají dvě časové roviny, tudíž je vhodné i s ohledem na složitější jazykovou stránku textu zvolit intenzivní čtení a pracovat s kratším úryvkem, který žákům umožní opakované čtení a učitelé lepší možnost být žákům v případě potřeby nápomocni. Výběrem vhodného a poutavého úryvku může vyučující vzbudit v žácích zájem přečíst si knihu celou. Text opět obsahuje několik témat popsaných v kapitole 2.4., které mají předpoklad pro to být pro žáky atraktivní. Objevují se v něm extrémní projevy emocí a jedinec vyčleněný ze společnosti, který se vypořádává se svým traumatem a hledá sám sebe. Podle posledního kritéria zabývající ho se obeznámeností žáků s okolnostmi, za kterých text vznikl, text vhodný je, ale bude potřeba se ujistit, jsou žáci obeznámeni s historickým a kulturním kontextem především v oblasti historie otroctví a rasismu, jinak hrozí, že by žáci mohli mít potíže dílu plně porozumět.

3.2.4. Cormac McCarthy – The Road (2006)

Román *The Road* Cormaca McCarthyho je také vhodné do výuky zařazovat. Je pro žáky opět přínosný podle všech tří modelů zmiňovaných v kapitole 1.3. Nejvíce zastoupený je zde model jazykový, protože dílo obsahuje mnoho popisů krajiny zdevastované katastrofou. Dále se v tomto textu uplatňuje model osobnostního rozvoje, díky tématům, kterým se tento text věnuje, jako jsou například morálka, lidskost a boj o přežití v postapokalyptickém světě. Tato témata jsou v něm však zobrazena drsně, je proto také potřeba zvážit, zda s tím nebudou mít žáci v konkrétní třídě problém. Žákům však může přemýšlení a diskutování o těchto tématech pomoci s utvářením vlastních hodnot a postojů a může posloužit jako vhodný doplněk k tematice péče o životní prostředí. Kulturní model v textu zastoupen není, jelikož jedná se o dílo zasazené do fiktivní postapokalyptické doby. Text se také řadí do současné americké gotické fikce, s literárně-historickým kontextem se tedy není potřeba příliš zabývat. Nicméně je vhodné, aby se žáci seznámili s autorem, jeho

dalšími díly a také s ostatními významnými současnými spisovateli. Podmínku RVPG tento text splňuje také. Cormac McCarthy je považován za velmi důležitého autora 21. století, což dokládá i fakt, že za dílo *The Road* získal Pulitzerovu cenu. Přestože není typickým příkladem americké gotické fikce, je v něm zobrazována temná a děsivá krajina, která je plná nástrah. Zabývá se tedy posledním ze čtyř ústředních témat americké gotické fikce, které jsou popsány v kapitole 2.2.

Kritériím pro výběr vhodného textu v kapitole 3.1. toto dílo také vyhovuje. Co se týče obtížnosti slovní zásoby a syntaxe, tento text je pro žáky gymnázia vhodný. Je psaný současným jazykem, tudíž by žáci neměli mít v porozumění výrazné problémy. Méně používaná slovní zásoba se však v textu objevovat může zvláště v popisných částech, je proto potřeba na ni žáky připravit. Kritérium zabývající se vhodnou délkou tento text splňuje také. Nicméně kvůli náročnosti témat, která jsou v něm zobrazována, je vhodné žáky s textem nejprve seznámit pomocí ukázky a poté nechat na nich, zda si celé dílo přečtou. Zájem žáků by tento text měl také podle kapitoly 2.4. vzbuzovat. Jsou v něm opět popisovány extrémní projevy emocí, které jsou zapříčiněné konfrontací jedince s neznámými vypjatými situacemi. V tomto případě je však potřeba zvážit, zda je text pro konkrétní žáky vhodný. Dílo se zabývá velmi těžkými tématy a vyskytují se v něm i scény, které jsou popisovány velmi temně a drsně. Doporučuji tedy toto dílo zařazovat v maturitním nebo předmaturitním ročníku. Podle posledního kritéria zabývajícího se obeznameností žáků s okolnostmi, za kterých bylo napsáno, je toto dílo také vhodné. Jak již bylo zmíněno, je zasazeno do fiktivního postapokalyptického prostoru, není tedy potřeba znát podrobný historický a kulturní kontext díla.

3.3. Návrh aktivit pro vybrané texty

Nyní je možné se přesunout k návrhu modelových příkladů možného využití vybraných děl ve výuce. Při navrhování aktivit pro tyto díla jsem dodržovala rozdělení do tří fází, jak je popsáno v podkapitole 1.6.2. a zároveň bylo mým cílem využít co nejvíce inovativních metod, které jsou zmíněné v kapitole 1.7., přičemž hlavní pozornost je věnována tomu, aby žáci byli během výuky maximálně aktivní. Také jsem zohledňovala všechna důležitá specifika vybraných textů, která byla popsána v kapitole 3.2. V neposlední řadě jsem se snažila zařazovat takové aktivity, aby se při práci s konkrétními díly co nejvíce rozvíjely základní řečové dovednosti, které jsou relevantní pro práci s literárními texty (čtení s porozuměním, mluvení a psaní).

3.3.1. Edgar Allan Poe - The Black Cat

Jak již bylo zmíněno výše, tato povídka se nachází na rozhraní intenzivního a extenzivního čtení a během jedné vyučovací hodiny není možné ji přečíst a zároveň stihnout aktivity před i po čtení. Vytvořila jsem proto blok aktivit, který počítá s tím, že budou žáci text číst doma.

Fáze před čtením

Aktivita 1

Nejprve je na místě sdělit žákům jakému textu a autorovi se budou následující hodiny věnovat. Jedná se o velmi významného spisovatele, tudíž je důležité do fáze před čtením zařadit i informace o autorově životě a literárně-historickém kontextu díla. Pro porozumění povídky však žádné hlubší znalosti kontextu nejsou nutné. Není proto potřeba zacházet příliš do hloubky, ale spíše žákům poskytnout všeobecný přehled, a především je seznámit s tím, co to je americká gotická fikce.

Pro tyto účely se nabízí využít badatelsky orientovanou výuku popsanou v podkapitole 1.7.2. Navrhuji žáky rozdělit do čtyř skupin a každé z nich zadat jiné téma, které budou mít za úkol s použitím internetu zpracovat.

Daná témata jsou:

- Main features of gothic fiction

- Edgar Allan Poe's life
- Edgar Allan Poe's work
- Motifs in Poe's work

Doporučené internetové stránky jsou:

- <https://www.britannica.com/>
- <https://kids.britannica.com/>
- <https://www.sparknotes.com/>
- [https://dcc.newberry.org/?p=14394,](https://dcc.newberry.org/?p=14394)
- [https://poestories.com/index.php.](https://poestories.com/index.php)

Žáci budou mít za úkol tato témata zpracovat do myšlenkových map. Téma, které dostaly zadané, se bude nacházet v centru myšlenkové mapy a žáci k němu dále dopíší klíčová slova. První skupina vyhledá a napíše nejdůležitější charakteristiky gotické fikce a krátce je představí. Může k nim připojit i známé autory nebo díla. Druhá skupina vybere nejdůležitější události v životě Edgara Allana Poea a přiblíží, jaký na něj měly vliv. Třetí skupina vybere jeho nejznámější díla a krátce je představí. Čtvrtá skupina se zaměří na konkrétní motivy objevující se v jeho dílech, popíše je a ke každému přiřadí jedno dílo, ve kterém je daný motiv patrný.

Své myšlenkové mapy mohou žáci buďto kreslit na velký papír, nebo navrhuji použít aplikace jako Jamboard (<https://jamboard.google.com/>), nebo Padlet (<https://cs.padlet.com/>) a poskytnout žákům příležitost vytvořit své mapy v elektronické podobě. Zejména aplikace Padlet má oproti papíru tu výhodu, že do map lze vkládat různé obrázky nebo videa a udělat je tak zajímavější a výstižnější. Žáci mohou navíc na online mapě pracovat v reálném čase i ze svých domovů, je-li to potřeba.

Po dokončení této aktivity budou žáci své výtvary prezentovat před třídou. Jejich myšlenková mapa se promítne na interaktivní tabuli a žáci jednotlivé „bublíny“ krátce představí a okomentují. Ostatní se jich poté budou moci zeptat na doplňující otázky a po skončení prezentace jim učitel poskytne zpětnou vazbu.

Aktivita 2

Žáci jsou nyní seznámeni s tématy a atmosférou objevující se v dílech Edgara Allana Poea. Je tedy možné se přesunout k potenciálně obtížné slovní zásobě, kterou tento text obsahuje. U této aktivity však není cílem vysvětlit jim každé slovo, které by pro ně mohlo být neznámé, ale pomoci jim i přesto text pochopit. Je proto důležité jim vysvětlit, že se nemají nechat odradit výrazy, které neznají, ale při čtení se spíše soustředit na to, aby dokázali pochopit hlavní myšlenku a aby si vyhledávali neznámá slova jenom pokud se kvůli nim budou v příběhu ztrácet.

Jedno z klíčových slov, které by žákům mohlo působit potíže, je slovo „perverseness“. Navrhuji, aby se žáci s použitím online výkladového slovníku (například <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) pokusili toto slovo vysvětlit a na základě informací z předchozí aktivity nebo vlastních znalostí z předchozího studia ve dvojicích diskutovali o tom, jak tento pojem souvisí s povídkou *The Black Cat*. Tato aktivita nejen přiblíží slovní zásobu díla, ale také v žácích vzbudí zvědavost a větší chuť si text přečíst.

Fáze čtení

Aktivita 1

Jakmile jsou žáci seznámeni s kontextem, slovní zásobou a jsou dostatečně motivovaní, je možné se přesunout do fáze čtení. Je tedy na místě jim rozdat texty a zadat tři úkoly, které budou vypracovávat.

Tyto konkrétní úkoly jsou:

- Describe the narrator of the story and his current situation.
- Describe the relationship between the narrator, his wife, Pluto and other animals. How does it change over time?
- How does the narrator describe his feeling of guilt? Pay attention to adjectives he uses. Do they change throughout the story? How?

Jak již bylo zmíněno, text budou číst žáci samostatně doma je proto potřeba se ujistit, že zadání rozumí a případně jim ho dovysvětlit.

Aktivita 2

Další úkol, na kterém budou žáci v průběhu čtení pracovat je sdílený třídní glosář nových slov, která tento text obsahuje. Je vhodné žáky rozdělit do skupin podle jejich počtu a každé přiřadit jednu stranu, ze které budou slova vybírat. Jeho vytvoření následně spočívá v tom, že každý žák vybere z textu jedno slovo, které je pro něj problematické, dále v online výkladovém slovníku (například <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) vyhledá jeho definici a nahraje ji do glosáře. Vytvořit ho lze například ve vzdělávací platformě „Moodle“ (<https://moodle.org/?lang=cs>), kterou střední školy v České republice často využívají. Pro tyto účely je dále vhodné použít aplikaci Quizlet (<https://quizlet.com/>), která mimo glosáře nabízí také možnost vytvoření tzv. „flashcards“, které slouží k procvičení nové slovní zásoby. Pokud by ani jedna z předešlých variant nebyla k dispozici, lze využít sdílený Google dokument, kam budou žáci slova s definicemi vkládat.

Aktivita 3

Po přečtení textu, je na místě nejprve provést kontrolu porozumění. Žáci tedy ve dvojicích projdou zadané úkoly, sdělí si svoje odpovědi a prodiskutují je. Následně učitel tyto otázky zopakuje, nechá žáky odpovídat nahlas a také je vyzve, aby na své odpovědi vzájemně reagovali a vytvořili tak diskusi. Dále se učitel může doptávat na celkový dojem z četby, na atmosféru textu nebo na specifický výrazný moment, který žáky zasáhl. V průběhu celé této části se žáci mohou na cokoli ohledně textu doptávat. Také je v této části vhodné zkontrolovat, zda všichni žáci přispěli svým slovem do sdíleného glosáře.

Fáze po čtení

Aktivita 1

Když se učitel ujistí, že žáci dílo pochopili, je možné přejít k aktivitám, které na čtení navazují. Navrhuji, aby učitel dal žákům za úkol vytvořit fiktivní příspěvek na sociální síť „Instagram“ skládající se z fotky nebo obrázku a krátké povídky, který s obrázkem souvisí. Co se týče povídky, Instagramový příspěvek má limit 330 slov, žáci ho tedy také nesmí překročit. Dále bude povídka obsahovat gotické prvky a výraznou roli v ní

sehraje jakékoli zvíře. Pokud by si žáci nevěděli rady a potřebovali inspiraci, může jim pomoci chatbot, jak je popsáno v kapitole 1.7.3. Požadovaný obrázek, který povídku vystihuje potom žáci najdou na internetu (například na <https://pixabay.com/cs>), nebo lze tuto aktivitu propojit s výtvarnou výchovou a žákům zadat, aby sami umělecky ztvárnili ilustraci pro svoji povídku (případně mohou pracovat s nástroji umělé inteligence, které umí převádět text na obraz). Žáci poté mohou nahrát fotku svého ztvárnění povídky, nebo obrázek z internetu a samotný text například do společné virtuální třídy v ClassDojo (<https://www.classdojo.com/>), což je sociální síť pro učitele a žáky, která jim umožňuje mezi sebou sdílet text a obrázky. Případně lze využít také Google classroom (<https://classroom.google.com/>), která tuto funkci nabízí také.

3.3.2. Nathaniel Hawthorne – The Scarlet Letter

Jak bylo popsáno výše, román *The Scarlet Letter* je vhodný pro extenzivní čtení, žáci ho tudíž budou číst celý. Vytvořila jsem proto soustavu aktivit, která počítá s tím, že budou žáci číst román po částech, přičemž po přečtení zadané části bude následovat ověření porozumění. Následující aktivity jsou inspirovány příručkou pro učitele na amerických středních školách *A Teacher's Guide to the Signet Classics Edition of Scarlet Letter by Nathaniel Hawthorne* (Reis Mayer, 2016), nicméně jejich obtížnost je upravena, protože původní aktivity byly navrhovány pro rodilé mluvčí.

Fáze před čtením

Aktivita 1

Ve fázi před čtením je nejdříve na místě seznámit s autorem a daným románem a nastínit o čem bude pojednávat. Také je důležité, aby žáci znali jak kontext doby, ve které byl napsán, tak kontext doby zobrazované v díle. Tentokrát je však potřeba tento kontext vztáhnout přímo k tématům, které tento román řeší, protože jinak by mohlo hrozit, že budou mít žáci problém s porozuměním. Pro tyto účely se opět hodí badatelsky orientovaná výuka popsaná v podkapitole 1.7.2. Navrhuji žáky rozdělit do čtyř skupin a každé přidělit jednu výzkumnou otázku, kterou budou mít za úkol zpracovat. Tuto aktivitu je vhodné modifikovat tak, aby vedla žáky k rozvíjení kritického myšlení. Proto navrhuji, aby otázky zpracovávali takovým způsobem, že si nejprve nechají vygenerovat odpověď na danou otázku chatbotem

(<https://openai.com/blog/chatgpt>), dále se pokusí odpověď vyhledat na internetové encyklopedii, jako je například Wikipedia, a nakonec se pokusí informace najít ve věrohodných tištěných publikacích.

Zadané otázky jsou:

- Briefly describe Nathaniel Hawthorn's life. How did his own life experiences and family history influence his novel?
- Who were puritans? Where did they live and why?
- Describe religious beliefs of puritans. What role does sin play in it?
- What were puritans' societal rules, especially for women?

Doporučené zdroje jsou:

- chatbot - <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Wikipedia - https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page
- tištěné publikace
 - GRAY, Richard, 2011. A Brief History of American Literature. Chichester: Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-405-19231-6.
 - QUIN, Edward, 2006. A Dictionary of Literary and Thematic Terms. 2nd ed. New York: Facts On File. ISBN 0-8160-6243-9.

Následně výsledky jednotlivých bádání porovnají a informace, které našli seřadí podle věrohodnosti a své tvrzení obhájí. Poté tyto informace zpracují do krátké prezentace, kterou před třídou okomentují a také obhájí, věrohodnost svých výsledků. Pro vytvoření prezentace mohou použít například software Prezi (<https://prezi.com/>), který umožňuje tvořit graficky zajímavé, dynamické prezentace fungující na základě myšlenkových map.

Aktivita 2

Dále je na místě žáky seznámit se slovní zásobou textu. V této aktivitě bude využita práce se sémantickými poli a rozdělením slovní zásoby do tematických skupin. Je zde vhodné, aby se zamysleli nad tím, jaká slova by se mohla pojít k puritánům, jejich životu a přesvědčení. Proto navrhuji, aby žáci v omezeném časovém úseku (například jedna minuta) napsali do aplikace Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) co

nejvíce slov, které je v souvislosti s těmito tématy napadnou. Všechna slova se poté objeví napsaná na interaktivní tabuli. Učitel se následně bude ptát žáků, jak by vysvětlili méně frekventovaná slova, která se v seznamu objeví. Výhodou aplikace je, že žáci mohou snadno využít vlastní přenosná zařízení jako například mobilní telefon nebo tablet a učitel může pomocí výběru typu úkolu získaná data ihned prezentovat buď v podobě word-cloudu, nebo samostatných bublin pro jednotlivé odpovědi.

Dále je potřeba seznámit žáky s neznámými klíčovými slovy přímo z textu. Tato slova jsou například „surveyor, custom, customhouse, minister, scaffold“. V tomto případě je vhodné, aby pro jejich obtížnost učitel rovnou žákům sdělil význam slov. Nyní mají žáci k dispozici dostatek informací, aby se mohli pokusit odhadnout, o čem bude kniha pojednávat. Proto je vhodné, aby si žáci ve dvojicích tyto odhady krátce sdělili. Jejich pozornost může být zaměřena na titul knihy a také se zde nabízí práce s grafickým zpracováním obálky konkrétního vydání.

Fáze čtení

Aktivita 1

Jakmile jsou žáci připraveni, je na místě, aby učitel zadal úkoly, které budou zpracovávat. První úkol, na kterém budou žáci pracovat během celé četby je vytvoření stručné časové osy obsahující všechny nejdůležitější momenty díla. Žáci tak neztratí přehled o ději a mohou se jednoduše vrátit k již uplynulým událostem.

Jak již bylo zmíněno, aktivity spojené se čtením této knihy je třeba rozdělit do několika částí. Vzhledem k délce a náročnosti díla jsem zvolila rozdělení díla do částí čtyř. Žáci budou po celou dobu rozdělení do tří skupin a každá z nich bude mít za úkol pozorovat, jak se v díle vyvíjí jedno téma a na konci každé části tento vývoj přiblížit také ostatním žákům. Mohou nejprve pro své spolužáky připravit krátký kvíz prostřednictvím aplikace Kahoot! (<https://kahoot.it/>), jak je popsáno v podkapitole 1.7.3. a poté si připravit shrnutí daného tématu ve formě prezentace. Žáci mohou opět použít software Prezi (<https://prezi.com/>). Po dočtení budou mít žáci za úkol zpracovat podrobnou časovou osu, která zobrazuje vývoj nejdůležitějších momentů týkající se jejich tématu v průběhu díla. Buďto ji mohou nakreslit na velký papír, nebo pro tyto účely mohou využít aplikaci Read Write Think Timeline

(<https://www.readwritethink.org/>), která jim umožní vytvářet přehledné časové osy a mimo textu do nich vkládat také obrázky nebo videa.

Témata, která budou žáci zpracovávat jsou:

- Characterize main characters, such as Hester Prynne, Arthur Dimmesdale, Roger Chillingworth, and Pearl. How their characters evolve throughout the story?
- How is the Puritan society depicted in the novel? Describe its characteristics. How do they influence individual characters?
- Pay attention to the role that sin and guilt play in this novel. How do they affect Hester Prynne and Arthur Dimmesdale and their mutual relationship?

Fáze po čtení

Aktivita 1

V momentě, kdy je jisté, že žáci text pochopili je možné se přesunout k navazující aktivitě, která bude rozvíjet mluvení. Učitel tedy představí další aktivitu, která bude spočívat v tom, že budou mít žáci za úkol diskutovat, zda Hester měla zůstat ve společnosti, která jí opovrhovala, nebo jestli měla raději odjet. Žáci se rozdělí do dvou skupin. Jedna z nich bude mít za úkol obhájit rozhodnutí Hester zůstat a druhá naopak vysvětlit, proč bylo toto rozhodnutí špatné. Obě skupiny dostanou čas na vymyšlení argumentů, a poté vyberou jednoho mluvčího, který je přednese. Po vyslechnutí názorů obou stran dostanou zástupci prostor na sebe reagovat. Po skončení debaty bude mít celá třída za úkol posoudit, čí argumenty byly lepší. Se skupinami žáků, které nejsou na tento typ aktivity zvyklé je potřeba předem explicitně stanovit pravidla pro hodnocení projevu, aby pro žáky bylo snazší rozpoznat efektivní diskusní strategie a kvalitu jednotlivých argumentů. Tuto aktivitu může žákům usnadnit software Kialo Edu (<https://www.kialo-edu.com/>), který zaznamenává jednotlivé argumenty a pomůže tak udržovat v debatě přehled. Uživatelé také mohou hlasovat, které argumenty jsou podle nich silné a jednoduše určit vítěze debaty.

3.3.3. Toni Morrison – Beloved

Román *Beloved* je kvůli jeho zmíněným specifikům vhodný pro práci s intenzivním čtením. Je proto nutné vybrat takový úryvek, který je přiměřený délkou a také obsahuje výrazný moment v příběhu, aby ho šlo snadno zařadit do kontextu celého díla. Pro tyto účely jsem zvolila úryvek o rozsahu přibližně jeden a půl normostrany, který zobrazuje moment, kdy se Beloved poprvé zjeví před domem, kde bydlí Sethe, Denver a Paul D.

Fáze před čtením

Aktivita 1

V první fázi je nutné žáky seznámit s dílem a jeho autorkou. Text žáci nebudou číst celý, je tedy potřeba jim nejprve shrnout, o čem dílo je. Pro tyto účely lze využít chatbot. Je možné mu dát za úkol, aby vygeneroval shrnutí díla, jak je popsáno v podkapitole 1.7.3. Následně je vhodné nechat žáky si shrnutí přečíst a poté požádat několik konkrétních žáků, aby na základě tohoto shrnutí dílo krátce představili.

Také je důležité, aby se žáci seznámili s jednotlivými postavami. Proto navrhuji je rozdělit do několika skupin a každé z nich zadat jednu důležitou postavu z knihy. S použitím internetu následně žáci krátce charakterizují danou postavu a stručně shrnou, čím si v průběhu příběhu procházela. Zjištěné výsledky poté zpracují do myšlenkové mapy, kterou mohou vytvořit například v aplikaci Google Jamboard (<https://jamboard.google.com/>), nebo Piktochart (<https://piktochart.com/>). Takto zpracované charakteristiky se na závěr promítnou na interaktivní tabuli, žáci je před celou třídou představí a krátce okomentují.

Doporučené internetové zdroje jsou:

- <https://www.britannica.com/>
- <https://www.sparknotes.com/>
- <https://www.litcharts.com/>

Aktivita 2

Před čtením je také důležité žákům přiblížit problematickou slovní zásobu, která se v úryvku objevuje. V tomto případě se jedná o slova „enunciation, preacher, stray,

crop, kin, courtesy, headstone“. Žáky je možné je rozdělit do sedmi skupin a každé z nich dát za úkol s pomocí online výkladového slovníku (například <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) najít význam jednoho slova, které poté vysvětlí svým spolužákům. V textu se dále objevuje slovo „Negro“, které je v dnešní společnosti problematické. Žáci by tedy mohli mít ohledně tohoto výrazu dotazy, a proto je třeba se na to také připravit.

Fáze čtení

Aktivita 1

Jakmile jsou žáci na čtení připraveni, je na místě zadat jim úkoly, které budou mít za úkol při čtení vypracovat.

Tyto úkoly jsou:

- Describe, how individual characters reacted, when they saw Beloved?
- Explain, why Paul didn't pressure Beloved to talk about herself.
- According to this text, briefly describe experience of freed slaves.

Aktivita 2

Po dočtení a zodpovězení otázek učitel vyzve žáky, aby nejprve odpovědi na otázky prodiskutovali ve dvojicích. Poté učitel ověří porozumění textu tím, že se ptá na jejich odpovědi, které žáci říkají před celou třídou nahlas. Učitel také žáky nabádá k tomu, aby na sebe vzájemně reagovali a vytvořili tak diskusi, případně si poskytovali vzájemnou zpětnou vazbu k úrovni projevu v angličtině. Žáci mají v tento moment opět možnost se ptát na jakékoli otázky, které je při čtení textu napadly.

Fáze po čtení

Aktivita 1

Po ověření porozumění je možné přesunout k aktivitám, které jsou na čtení navázané. V tomto případě je vhodné zabývat se kulturním a historickým kontextem díla. Pro tyto účely je opět vhodná badatelsky orientovaná výuka. Žáci dostanou za úkol samostatně s použitím internetových zdrojů zpracovat výzkumnou otázku „What

were the main consequences of the Civil War and the abolition of slavery on the lives of freed black slaves in the American South?”

Doporučené internetové zdroje jsou:

- <https://www.britannica.com/>
- <https://kids.britannica.com/>
- <https://www.history.co.uk/>
- <https://openstax.org/books/us-history/pages/1-introduction>

Výsledky svého bádání následně zpracují do online portfolia. Pro tyto účely je vhodné využít například Google sites (<https://sites.google.com/new>), nebo Adobe Portfolio (<https://portfolio.adobe.com/>). Tyto aplikace žákům umožní portfolia kreativně graficky zpracovat a vkládat do nich společně s texty také obrázky nebo videa.

3.3.4. Cormac McCarthy – The Road

Jak bylo výše zdůvodněno, tento román je opět vhodný pro intenzivní čtení. Vybraný úryvek tedy musí mít adekvátní délku a zobrazovat výrazný moment, aby bylo možné ho snadno zařadit do kontextu celého díla a byl pro žáky motivační. Pro tuto práci jsem vybrala úryvek, který je přibližně jeden a půl normostrany dlouhý a objevuje se v něm situace, kde otec se synem dorazí na pobřeží. K textu byl opět vytvořen blok aktivit, který zohledňuje fakt, že budou žáci číst úryvek během vyučování.

Fáze před čtením

Aktivita 1

V první fázi, ještě před tím, než se žáci seznámí s dílem, navrhuji podnítit jejich zájem o téma tak, že jim učitel dá za úkol zamyslet se, co si představí pod pojem apokalypsa. Každý z nich poté vymyslí několik klíčových slov a zadá je do aplikace Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>), která všechna slova následně anonymně promítne na interaktivní tabuli. Aplikace slova třídí podle toho, jak často se v odpovědích od žáků vyskytovaly a ty nejčastější promítne největším písmem. Učitel dále požádá jednotlivé žáky, aby okomentovali, proč se právě daná slova objevila na této nástěnce.

Aktivita 2

Dále navrhuji žákům pustit trailer k filmu z roku 2009 (<https://www.youtube.com/watch?v=bO8EqMxxOiU>), který byl podle knihy natočen. Učitel požádá žáky, aby krátce shrnuli, co se v traileru odehrávalo. Následně znovu promítne nástěnku se slovy v aplikaci Mentimeter a požádá žáky, aby z této nástěnky vybrali slova, která souvisí s tímto trailerem a případně vymysleli další, která charakterizují tuto konkrétní apokalypsu.

Aktivita 3

Dále je na místě přesunout se k jazykové stránce textu. Jak již bylo zmíněno, text obsahuje popisné pasáže, díky kterým je možné si živě představit, jak krajina vypadá. Navrhuji tedy, aby učitel žákům z úryvku vybral problematická slova a slovní spojení jako jsou „combers, tidal, vat of slag, squall line of ash, bleak, bracken, driftwood log“ a nechal je ve dvojicích s pomocí online výkladového slovníku (například <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) nejprve vyhledat jejich význam, a po kontrole jeho správnosti jim zadal, aby se na základě těchto slov pokusili odhadnout, které místo daný úryvek zobrazuje a proč by právě toto místo mohlo být pro přežití v postapokalyptickém světě důležité.

Fáze čtení

Aktivita 1

Žáci jsou nyní seznámeni s některými problematickými výrazy a dostatečně namotivováni, je tedy možné přejít ke čtení úryvku. V tuto chvíli učitel žákům předloží daný úryvek a zadá dva úkoly, které budou během čtení vypracovávat.

Tyto úkoly jsou:

- Describe the place, where the man and the boy arrived. Is it safe? How do they feel about it?
- What are the differences in language of the man and the boy in the dialogue? Pay attention to the length of sentences and vocabulary. What do you think it means?

Aktivita 2

Jakmile budou žáci se čtením a odpovídáním na zadané úkoly hotoví, je možné přejít ke kontrole porozumění. Učitel nejprve žákům umožní své odpovědi prodiskutovat ve dvojicích a až poté je vyzve, aby odpovídali nahlas před celou třídou. Učitel se také snaží žáky motivovat k tomu, aby na svá stanoviska vzájemně reagovali a vytvářeli tak diskusi, kterou učitel může podpořit dalšími doplňujícími otázkami. Žáci se v tuto chvíli mohou ptát na jakékoli nejasnosti, které se při čtení textu objevily.

Fáze po čtení

Aktivita 1

Po ověření, že všichni žáci textu porozuměli je na místě se přesunout k aktivitám, které na čtení navazují. V tomto případě navrhuji, aby žáci opět vytvořili fiktivní příspěvek na sociální síť „Instagram“. V tomto případě však nebudou vytvářet povídku, ale vymyslí si svou postapokalyptickou krajinu a budou ji mít za úkol co nejbarvitěji vylíčit. Pokud by si žáci s tématem nevěděli rady, inspiraci mohou najít v tomto románu, případně se lze obrátit na chatbota, který je také může nasměrovat, jak je zmíněno v podkapitole 1.7.3. Součástí příspěvku bude opět obrázek, který mohou buďto najít na internetu (například na <https://pixabay.com/cs/>) nebo požádat umělou inteligenci, aby jim na základě jejich textu obrázek vygenerovala. Tuto službu poskytuje internetová stránka <https://obrazky.ai/>. Dále je opět možné uplatnit mezipředmětové vazby a zadat žákům, aby umělecky ztvárnili ilustraci ke svému textu. Připravený příspěvek poté mohou nahrát do Google classroom (<https://classroom.google.com/>), nebo do ClassDojo (<https://www.classdojo.com/>).

Závěr

Tato bakalářská práce měla za cíl navrhnout sadu inovativních aktivit vhodných pro práci s americkou gotickou fikcí v hodinách anglického jazyka na gymnáziích. Zaměřena byla především na rozvíjení základních řečových dovedností navázaných na práci s tímto specifickým druhem autentického materiálu, jako jsou čtení s porozuměním, mluvení a psaní. Důraz byl kladen na samotnou práci žáků s informacemi, jejich vlastní výzkum, kritické posouzení zdrojů, využití ICT a aktivní zapojení žáků do hodnocení.

První oddíl této práce vymezil literární text jako specifický druh autentického materiálu, jeho specifika a možné přínosy do výuky anglického jazyka, které by se při vytváření aktivit měly brát v potaz. Dále byly definovány očekávané výstupy podle RVPG a také úroveň B2 podle Společného referenčního rámce pro jazyky ve vztahu k práci s literárními texty. Dále byly představeny zásady pro práci s literárním ve výuce anglického jazyka a jejich možné inovace se zaměřením a aktivizační metod, badatelsky orientovanou výuku a použití informačních a komunikačních technologií.

Druhý oddíl představil americkou gotickou fikci, stručně charakterizoval, představil ústřední témata a také jejich proměny v čase. Nejednalo se však o literárně-vědnou analýzu, ale o stručný přehled, který je určený učitelům anglického jazyka, kteří chtějí americkou gotickou fikci zařadit do výuky. V tomto oddílu bylo také obhájeno tvrzení, že americká gotická fikce je vhodná pro zařazování do výuky anglického jazyka na gymnáziích.

Ve třetím oddílu byly nejprve představeny kritéria pro výběr vhodného literárního textu do výuky anglického jazyka, a následně byly podle těchto kritérií a možných přínosů do výuky vybírány konkrétní díla, případně úryvky, americké gotické fikce. Pro tyto texty byl následně navržen modelový příklad inovativního použití tohoto textu ve výuce se zaměřením na základní řečové dovednosti souvisejí s prací s literárními texty. Navržené aktivity nebyly ještě bohužel realizovány a vyzkoušeny v praxi, ale doufám, že budu mít možnost je využít během pedagogických praxí v navazujícím magisterském studiu učitelství pro střední školy.

Seznam použitých zdrojů

Primární zdroje

HAWTHORNE, Nathaniel, 1994. *The Scarlet Letter*. Harmondsworth: Penguin Books. Penguin popular classics. ISBN 01-406-2080-X.

MCCARTHY, Cormac, 2007. *The Road*. London: Picador. ISBN 978-0-330-44754-6.

MORRISON, Toni, 1989. *Beloved*. New York: New American Library. ISBN 0-451-16139-4.

POE, Edgar Allan Poe, 2004. The Black Cat. In: POE, Edgar Allan. *The Collected Tales and Poems of Edgar Allan Poe*. Ware: Wordsworth Editions, s. 61-68. ISBN 184022052X.

Sekundární zdroje

BALDICK, Chris, 2001. *Oxford concise dictionary of literary terms*. New ed. Oxford: Oxford University Press. Oxford paperback reference. ISBN 01-928-0118-X.

BIBBY, Simon, 2014. Criteria and Creation: Literary Texts and a Literature Textbook. *The Journal of Literature in Language Teaching* [online]. **2014**(1.), 20-31 [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/315747440_Criteria_and_Creation_Literary_Texts_and_a_Literature_Textbook

Bloomova taxonomie. In: *Pedagogický lexikon RVP* [online]. [cit. 2023-07-25]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors [online], 2020. Council of Europe [cit. 2023-06-30]. ISBN 978-92-871-8621-8. Dostupné z: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

CUDDON, John Anthony, 2013. *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. 5 vyd. Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-4443-3327-5.

DOSTÁL, Jiří, 2013. Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *E-pedagogium* [online]. **2013**(3.), 81-93 [cit. 2023-07-02]. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>

EVROPSKÝ PARLAMENT, 2021. *Co je umělá inteligence a jak ji využíváme?* [online]. **2021** [cit. 2023-07-02]. Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/news/cs/headlines/society/20200827STO85804/umela-inteligence-definice-a-vyuziti>

GRAY, Richard, 2011. *A Brief History of American Literature*. Chichester: Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-405-19231-6.

HARMER, Jeremy, 2000. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman. How to. ISBN 05-822-9796-6.

HARMER, Jeremy, 2007. *The practice of English language teaching*. 4th edition. Harlow: Longman. ISBN 978-140-5853-118.

HENDRICH, Josef, 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.

KOLEKTIV ÚSTAVU PRO ČESKOU LITERATURU ČSAV V PRAZE A V BRNĚ, 1984. *Slovník literární teorie*. 2. rozšířené. Praha: Československý spisovatel. ISBN 2214184.

KRASHEN, Stephen D., 2009. *Principles and practice in second language acquisition* [online]. New York: Prentice-Hall International [cit. 2023-06-18]. Language teaching methodology series. ISBN 01-371-0047-7. Dostupné z: https://www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

LEE, Winnie Yuk-chun, 1995. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*. **1995**(4), 323-328.

LLOYD-SMITH, Allan, 2004. *American Gothic Fiction: An Introduction*. Anotace. New York: Bloomsbury Publishing. ISBN 9781441190444.

MAŇÁK, Josef, 2011. Aktivizující výukové metody. In: *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2023-06-29]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

ONDRÁKOVÁ, Jana, Martin KNYTL a Daniel TRAN, 2020. *ICT ve výuce cizích jazyků a literatury*. 2. aktualiz. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-806-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-802-6204-039.

QUIN, Edward, 2006. *A Dictionary of Literary and Thematic Terms*. 2nd ed. New York: Facts On File. ISBN 0-8160-6243-9.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online], 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

REIS MAYER, Laura, 2016. *A Teacher's Guide to the Signet Classics Edition of Scarlet Letter by Nathaniel Hawthorne* [online]. [cit. 2023-07-25]. Dostupné z: https://images.randomhouse.com/promo_image/9780451531353_5101.pdf

RODABAUGH, Wendy L., 1996. Teaching Gothic Literature in the Junior High Classroom. *The English Journal* [online]. **1996**(3.), 68-73 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/820110>

SKOPEČKOVÁ, Eva, 2010. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-935-7.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme [online], 2006. 2. české vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-03-21]. ISBN 80-244-1425-2. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

THORNBURY, Scott, 2006. *An A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan. Macmillan books for teachers. ISBN 14-050-7063-3.

UR, Penny, 1997. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge teacher training and development. ISBN 05-214-4994-4.

WEINSTOCK, Jeffrey Andrew, ed., 2017. *The Cambridge Companion to American Gothic*. Ilustrované vydání, dotisk. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107117143.

Přílohy

1. Úryvek

Toni Morrison - BELOVED (1989)

“What might your name be?” asked Paul D.

“Beloved,” she said, and her voice was so low and rough each one looked at the other two. They heard the voice first—later the name.

“Beloved. You use a last name, Beloved?” Paul D asked her.

“Last?” She seemed puzzled. Then “No,” and she spelled it for them, slowly as though the letters were being formed as she spoke them.

Sethe dropped the shoes; Denver sat down and Paul D smiled. He recognized the careful enunciation of letters by those, like himself, who could not read but had memorized the letters of their name. He was about to ask who her people were but thought better of it. A young colored woman drifting was drifting from ruin. He had been in Rochester four years ago and seen five women arriving with fourteen female children. All their men—brothers, uncles, fathers, husbands, sons—had been picked off one by one by one. They had a single piece of paper directing them to a preacher on DeVore Street. The War had been over four or five years then, but nobody white or black seemed to know it. Odd clusters and strays of Negroes wandered the back roads and cowpaths from Schenectady to Jackson. Dazed but insistent, they searched each other out for word of a cousin, an aunt, a friend who once said, “Call on me. Anytime you get near Chicago, just call on me.” Some of them were running from family that could not support them, some to family; some were running from dead crops, dead kin, life threats, and took-over land. Boys younger than Buglar and Howard; configurations and blends of families of women and children, while elsewhere, solitary, hunted and hunting for, were men, men, men. Forbidden public transportation, chased by debt and filthy “talking sheets,” they followed secondary routes, scanned the horizon for signs and counted heavily on each other. Silent, except for social courtesies, when they met one another they neither described nor asked about the sorrow that drove them from one place to another. The whites didn’t bear speaking on. Everybody knew.

So he did not press the young woman with the broken hat about where from or how come. If she wanted them to know and was strong enough to get through the telling, she would. What occupied them at the moment was what it might be that she needed. Underneath the major question, each harbored another. Paul D wondered at the newness of her shoes. Sethe was deeply touched by her sweet name; the remembrance of glittering headstone made her feel especially kindly toward her. Denver, however, was shaking. She looked at this sleepy beauty and wanted more. Sethe hung her hat on a peg and turned graciously toward the girl. "That's a pretty name, Beloved. Take off your hat, why don't you, and I'll make us something. We just got back from the carnival over near Cincinnati. Everything in there is something to see."

Bolt upright in the chair, in the middle of Sethe's welcome, Beloved had fallen asleep again.

2. Úryvek

Cormac McCarthy - The Road (2007)

Long days. Open country with the ash blowing over the road. The boy sat by the fire at night with the pieces of the map across his knees. He had the names of towns and rivers by heart and he measured their progress daily.

They ate more sparingly. They'd almost nothing left. The boy stood in the road holding the map. They listened but they could hear nothing. Still he could see open country to the east and the air was different. Then they came upon it from a turn in the road and they stopped and stood with the salt wind blowing in their hair where they'd lowered the hoods of their coats to listen. Out there was the gray beach with the slow combers rolling dull and leaden and the distant sound of it. Like the desolation of some alien sea breaking on the shores of a world unheard of. Out on the tidal flats lay a tanker half careened. Beyond that the ocean vast and cold and shifting heavily like a slowly heaving vat of slag and then the gray squall line of ash. He looked at the boy. He could see the disappointment in his face. I'm sorry it's not blue, he said. That's okay, said the boy.

An hour later they were sitting on the beach and staring out at the wall of smog across the horizon. They sat with their heels dug into the sand and watched the bleak sea wash up at their feet. Cold. Desolate. Birdless. He'd left the cart in the bracken beyond the dunes and they'd taken blankets with them and sat wrapped in them in the wind-shade of a great driftwood log. They sat there for a long time. Along the shore of the cove below them windrows of small bones in the wrack. Further down the saltbleached ribcages of what may have been cattle. Gray salt rime on the rocks. The wind blew and dry seedpods scampered down the sands and stopped and then went on again.

Do you think there could be ships out there?

I don't think so.

They wouldn't be able to see very far.

No. They wouldn't.

What's on the other side?

Nothing.

There must be something.
Maybe there's a father and his little boy and they're sitting on the beach.
That would be okay.
Yes. That would be okay.
And they could be carrying the fire too?
They could be. Yes.
But we don't know.
We don't know.
So we have to be vigilant.
We have to be vigilant. Yes.
How long can we stay here?
I don't know. We don't have much to eat.
I know.
You like it.
Yeah.
Me too.
Can I go swimming?
Swimming?
Yes.
You'll freeze your tokus off.
I know.
It will be really cold. Worse than you think.
That's okay.
I don't want to have to come in after you.
You don't think I should go.
You can go.
But you don't think I should.
No. I think you should.
Really?
Yes. Really.
Okay.