

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

DIPLOMOVÁ PRÁCE

LITERATURA VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Bc. Irena Kutková

Plzeň 2012

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra ruského a francouzského jazyka

Studijní program Učitelství základní školy

**Studijní obor Učitelství anglického a francouzského jazyka
pro základní školy**

Diplomová práce

LITERATURA VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Bc. Irena Kutková

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Radka Fridrichová

Katedra ruského a francouzského jazyka

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, červen 2012

.....

Díky patří vedoucí práce Mgr. et Mgr. Radce Fridrichové za odbornou pomoc, konzultace a rady.

Poděkování patří také mé rodině a blízkým za podporu v průběhu mého studia.

OBSAH

1 ÚVOD	1
2 LITERÁRNÍ TEXT VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA . 3	
2.1 Literatura a literární dílo	3
2.2 Literární útvary vhodné pro výuku francouzského jazyka	4
2.2.1 Báseň	5
2.2.2 Kaligram	7
2.2.3 Píseň.....	8
2.2.4 Koleda.....	11
2.2.5 Pohádka	12
2.2.6 Comptine: říkadlo, rozpočítadlo	13
3 LITERÁRNÍ TEXT JAKO AUTENTICKÝ DOKUMENT A JEHO VÝZNAM PRO VÝUKU FRANCOUZSKÉHO JAZYKA	16
3.1 Autentický dokument.....	16
3.2 Literární text jako autentický dokument v didaktických metodách	17
3.2.1 Metoda gramaticko-překladová.....	18
3.2.2 Metoda přímá.....	19
3.2.3 Zprostředkovací metoda	20
3.2.4 Metoda audioorální.....	20
3.2.5 Metoda audiovizuální strukturně globální (SGAV)	21
3.2.6 Poslední vývojové tendence ve výuce cizích jazyků.....	21
4 ROLE LITERATURY	23
4.1 Obecné role literatury.....	24
4.1.1 Komunikativní role.....	24

4.1.2	Formativní role	26
4.1.3	Interkulturní role.....	26
4.1.4	Estetická role	26
4.1.5	Stylistická role	27
4.1.6	Relaxační role	27
4.2	Využití literatury k osvojení jazykových prostředků a k rozvoji řečových dovedností	28
4.2.1	Jazykové prostředky	28
4.2.2	Řečové dovednosti.....	34
4.3	Klíčové kompetence	36
4.3.1	Kompetence k učení	37
4.3.2	Kompetence k řešení problémů	38
4.3.3	Kompetence komunikativní.....	38
4.3.4	Kompetence sociální a personální	39
4.3.5	Kompetence občanské	39
4.3.6	Kompetence pracovní	39
5	PRŮZKUM : LITERÁRNÍ TEXT V UČEBNICÍCH FRANCOUZSKÉHO JAZYKA	41
5.1	Cíle průzkumu.....	41
5.2	Kritéria a prostředky průzkumu.....	42
5.3	Hypotézy o výsledcích průzkumu.....	43
5.4	Ukázka souboru literárních textů v učebnici <i>Le français ENTRE NOUS 2</i>	44
5.5	Informace zjišťované analýzou literárních textů.....	47
5.6	Výsledky průzkumu	48
6	ZÁVĚR	58

7	RESUMÉ	60
7.1	Resumé	60
7.2	Résumé en français	61
8	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	62
8.1	Seznam obrázků	62
8.2	Seznam tabulek.....	62
8.3	Seznam grafů	62
9	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ INFORMACÍ	63
9.1	Použitá literatura	63
9.2	Použité metody FLE.....	64
9.3	Časopisy	66
9.4	Internetové zdroje	66
10	PŘÍLOHY	70

1 ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá problematikou role francouzsky psané literatury ve výuce francouzského jazyka se zaměřením na žáky druhých stupňů základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Jejím hlavním cílem je ukázat význam práce s literárním textem jako autentickým materiálem, který je velmi důležitým didaktickým prvkem ve výuce nejen cizího jazyka. Zahrnuje také teoretický přehled užívání literárního textu v různých etapách vývoje didaktických metod, zmínky o této problematice v současných kurikulárních dokumentech, literární formy a způsoby využití literárních zdrojů a jejich přínos v oblasti interkulturního vzdělávání. Dále představuje analýzu používání textu jako autentického dokumentu v učebnicích užívaných na školách v okrese Plzeň - město ve školním roce 2011/2012.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. První teoretická část je popisná. Definiuje literární dílo a literární formy vhodné pro výuku francouzského jazyka, navíc představuje kompetence žáka, které může literatura správnou volbou vhodných aktivit rozvíjet. Druhou část diplomové práce tvoří průzkum: obsahuje analýzu současných učebnic francouzského jazyka. Tato diplomová práce je psána v českém jazyce a obsahuje následující kapitoly:

Druhá kapitola vymezuje pojem literární text, představuje různé definice literárních projevů a uvádí ty literární útvary, které jsou vhodné pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií s ohledem na psychickou a jazykovou úroveň žáků. Každá forma textu je navíc doprovázena konkrétním příkladem.

Třetí kapitola se zabývá literárním textem, jenž se ve školním prostředí stává důležitým autentickým dokumentem - výukovým materiálem nejen jazykovým. Je totiž také podkladem pro rozvoj vnímání odlišných kulturních aspektů, a jako takový by měl přispívat ke zvyšování tolerance vůči interkulturním odlišnostem a k větší otevřenosti v přijímání nových a neznámých věcí. Zdůrazněn je i vliv pozitivní orientace k frankofonnímu světu, který se stává důležitou vnitřní motivací a představuje velmi účinný nástroj ve výuce francouzského jazyka. Poté se v této kapitole věnujeme

didaktickým metodám se zaměřením na jejich přístup k práci s literárním textem jako autentickým dokumentem.

Čtvrtá kapitola dává náhled na různé role literárního textu. Dělí je na tři soubory, z nichž první je platný jak pro čtenáře českého literárního díla, tak i pro žáky, kteří jsou v kontaktu s textem psaným francouzsky, proto je podkapitola shrnuje pod označením obecné role literatury. Jazykově zaměřené role kladou důraz na jazykové prostředky a řečové dovednosti, které jsou ovlivněny systematickou prací s literárním textem. Třetí soubor dává přehled klíčových kompetencí Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, které lze prací s literaturou rozvíjet.

V této části navazuje diplomová práce pátou kapitolou, která se zabývá průzkumem. Přináší analýzu nejpoužívanějších učebnic francouzštiny na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií v okrese Plzeň – město ve školním roce 2011/2012. Tato analýza zkoumá, kolik literárních textů autoři učebnic zahrnuli do učebnic a pracovních sešitů, jaký text volí, jestli je to dílo tradičně francouzské, nebo jestli autor například nefrancouzského, ale přesto frankofonního původu, zohlední i stáří textu. Průzkum také zhodnotí navrhované využití textu a způsob, jakým navrhované činnosti korespondují s rolami literárního textu definovanými v předchozí kapitole.

2 LITERÁRNÍ TEXT VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Literární text, literární dílo, nebo slovo literatura - pod těmito všemi pojmy do určité míry synonymními se skrývají mnohé definice, protože existuje řada hledisek, podle kterých jsou klasifikovány. Cílem této kapitoly je definovat literární dílo (text) a jednotlivé formy, které jsou nebo mohou být využívány ve výuce francouzského jazyka. Jejich výběr odpovídá literárním útvarům, které se vyskytují v učebnicích, jež jsou součástí průzkumu této diplomové práce.

2.1 Literatura a literární dílo

Základním úkolem této podkapitoly je stanovit definici literatury a určit, co je literární dílo. Slovníky literárních pojmů, například Karpatského *Labyrint literatury*, nabízejí vysvětlení, že pojem literatura je slovo odvozené od latinského slova *littera*, česky písmeno. Z tohoto vyplývá, že „v širokém smyslu slova patří do literatury všechny písmem zaznamenané jazykové projevy (národa, epochy, lidstva)“.¹ Takto stanovená definice je ale nepřesná. Literární vědci Warren a Wellek se proti takovému postoji ohrazují a dodávají, že „každá koherentní koncepce literatury musí zahrnovat i orální literaturu“. S ohledem na předchozí tvrzení upozorňují na to, že „německý termín *Wortkunst* či *rusky slovesnost*“ jsou výstižnějším označením než pojem literatura.² *Orální literatura*, nebo také *ústní slovesnost*, *lidová slovesnost*, je proto plnohodnotnou součástí literatury.

Důležité je také to, že ne každý písemný projev může být označen jako literární dílo. Zde je třeba brát v úvahu funkci zapsaného textu a jeho formu. Například různé zapsané poznámky, záznamy v diáři, nápisy a seznamy jsou sice zaznamenaná slova, ale nejsou literárním textem v pravém slova smyslu.³

¹ Literatura: KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. Praha: Albatros, 2008. str. 265.

² WELLEK, R., WARREN, A. *Teorie literatury*. Votobia, 1996. str. 28.

³ HRABÁK, J., ŠTĚPÁNEK, V. *Úvod do teorie literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. str. 10.

Literaturu dělíme na dvě základní oblasti. Ta první, která zprostředkovává sdělení a poznání, se nazývá *literatura věcná*. Naopak *beletrie*, neboli *literatura krásná*, také *umělecká*, je charakterizována převládající funkcí estetickou a jejím dalším rysem je fikčnost. Obecným označením *literatura* se často myslí právě literatura umělecká. Mezi dva póly, literaturu věcnou a uměleckou, se těsnají *publicistická beletrie* a *literatura faktu*, u kterých najdeme rysy charakteristické pro oba předchozí extrémy: určitý stupeň estetičnosti, tj. používání uměleckých výrazových prostředků, a obsah založený na ověřených faktech a skutečnosti.⁴ Tato práce bude pracovat s pojmem literatura nadále ve smyslu literatury umělecké a literární díla budou představovat jednotlivé literární útvary spadající do beletrie.

2.2 Literární útvary vhodné pro výuku francouzského jazyka

Nyní, když je pojem literatury a literárního díla vymezen, je třeba vysvětlit, které formy literárního textu jsou vhodné pro výuku francouzského jazyka českých žáků. Literární texty jsou vybírány s ohledem na cílovou skupinu čtenářů, v tomto případě jsou to žáci základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií. Francouzština je v České republice vyučována převážně jako *další cizí jazyk*⁵, s jehož výukou se začíná běžně v sedmém, nejdéle pak v osmém ročníku. Francouzština může být vyučována také jako první cizí jazyk, ale většinou je tomu tak jen na jazykově zaměřených školách a na některých víceletých gymnáziích⁶. Očekávaná jazyková úroveň, které by měli žáci dosáhnout, je A2⁷ u prvního CJ, A1 - A2 u francouzštiny jakožto dalšího cizího jazyka. Je tedy samozřejmé, že vybrané texty budou kratší, slovní zásoba nebude příliš náročná a měla by se vztahovat tematicky i jazykově k probírané látce. Mezi oblíbené literární útvary patří báseň, píseň, koleda, říkadla a rozpočítavala, ojediněle také kaligramy a krátké úryvky vybrané z prózy. Tento výčet, stejně tak jako následující výběr

⁴ Literatura: KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. Praha: Albatros, 2008. str. 265.

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. Konzultováno 19. února 2012. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

⁶ Např. 21. ZŠ v Plzni a Církevní gymnázium

⁷ Jazykové úrovně jsou uváděny tak, jak se definuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. Konzultováno dne 24. března 2012. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/mezinarni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

literárních forem, odpovídá literárním formám uváděných v současných učebnicích. Detailněji se touto problematikou bude zabývat kapitola pátá, která představuje výsledky průzkumu zaměřeného na výskyt literárního textu v učebnicích francouzského jazyka a práci s ním.

2.2.1 Báseň

Báseň je literární útvar spadající do oblasti poezie. V klasickém významu je to celek, který je veršovaný, graficky je dělen do strof různé délky a uspořádání. Podle zvoleného tématu může být báseň lyrická, lyrickoepická nebo epická. Básně se vyznačují bohatostí uměleckých výrazových prostředků a stylizací vyjádření do veršů, ne do vět, a tyto verše mohou být vázány rýmem. Jsou realizovány různými způsoby, někdy sledují přesně danou strukturu, například sonet, nebo limerick, jindy se básník nenechá omezovat klasicky danou podobou a tvoří neobvykle strukturované texty. Mezi básně lze zařadit i díla *vizuální poezie*, u kterých je zrakový vjem upřednostňován před vjemem sluchovým a struktura věty je přizpůsobena grafickému celku. Znáмым reprezentantem vizuální poezie je například kaligram, o kterém bude pojednáváno dále.⁸

Z hlediska výuky francouzského jazyka jsou některé typy básní doslova ideálním materiálem pro různé aktivity. Podle zvoleného cíle mohou dobře posloužit k zopakování nebo rozšíření určité slovní zásoby a díky svému melodickému a rytmickému vnitřnímu členění napomáhají nácviku správné výslovnosti, získání správné intonace a dalších prvků z oblasti fonetiky jazyka. S tímto je zároveň spojena i schopnost porozumění a dovednost vyjadřovat se.

Stejně jako u každého původního literárního textu, i u básně může vyučující využít četných mezipředmětových vztahů. Nejčastěji jde v tomto případě o informace z oblasti literatury: žáci se mohou dozvědět něco o autorovi a jeho životě, o jeho názorech a postojích, pokud se odrážejí v básni, nebo v použitém literárním textu. Tímto je podporovaná i interkulturní výchova, vedení k toleranci a uspořádání hodnot.⁹

⁸ Hesla Báseň: LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jihočany: Nakladatelství H & H, 2002. str. 36. a Vizualní poezie: tamtéž, str. 343.

⁹ Interkulturní výchova a rozvoj kompetencí jsou dále probírány v následujících dvou kapitolách.

Tyto přínosy jsou samozřejmě platné i pro následující literární útvary a škola prostřednictvím umění naplňuje i svoji výchovnou úlohu.

Hojně využívané v hodinách francouzského jazyka jsou například básně od Jacquese Préverta, mezi které patří *Déjeuner du matin*¹⁰. Práci s touto básní si žáci mohou zopakovat lexikem týkající se kuchyně, pohybů a akcí; porovnat užití dvou minulých časů: *le passé composé* a *l'imparfait* a zamyslet se nad užitím infinitivních vazeb ve francouzštině, zde *sans me parler*, *sans me regarder*, a jejich možný překlad do češtiny. Pokud jde o fonetiku je i tato báseň plná různých jevů. Učitel se může kromě jiného zaměřit na nácvik problematické výslovnosti [ɛ] - *e* otevřeného, [e] - *e* zavřeného a [ə] - *e* němého, tak zvaný *e caduc*. Kromě toho se žáci mohou zamýšlet nad problematikou mezilidských vztahů, o kterých Jacques Prévert ve své básni *Déjeuner du matin* hovoří.

Déjeuner du matin

*Il a mis le café
 Dans la tasse
 Il a mis le lait
 Dans la tasse de café
 Il a mis le sucre
 Dans le café au lait
 Avec la petite cuiller
 Il a tourné
 Il a bu le café au lait
 Et il a reposé la tasse
 Sans me parler*

*Il a allumé
 Une cigarette
 Il a fait des ronds
 Avec la fumée
 Il a mis les cendres
 Dans le cendrier
 Sans me parler
 Sans me regarder
 Il s'est levé*

¹⁰ *Déjeuner du matin*. [online]. Konzultováno dne 10. května 2012. Dostupné z www: <http://xtream.online.fr/Prevert/desespoirs.html>

*Il a mis
 Son chapeau sur sa tête
 Il a mis
 Son manteau de pluie
 Parce qu'il pleuvait
 Et il est parti
 Sous la pluie
 Sans une parole
 Sans me regarder*

*Et moi j'ai pris
 Ma tête dans ma main
 Et j'ai pleuré.*

2.2.2 Kaligram

Kaligram, neboli ideogram je „*druh vizuální poezie, báseň spojující v kompozici jazykový výraz a kresbu (...). Pro utváření významů sdělení má výtvarné řešení textu rozhodující význam – grafická podoba kaligramu je důležitější než zvuk slov a jejich významy.*“¹¹ Jedním z neznámějších autorů této *poésie graphique*¹² je francouzský básník polského původu Guillaume Apollinaire.

Výhoda této literární formy spočívá hlavně v jejím hravém a tvořivém potenciálu. Práce s literárním textem na sebe váže řadu různých aktivit. Jeden z úkolů následujících po seznámení s kaligramem by mohlo být i tvůrčí psaní. Můžeme si snadno představit, že pro žáka základní školy je napsání veršované básně velmi obtížný úkol. Naopak zadání vytvořit kaligram za použití probíraných slovíček nebo gramatiky by mohlo být pro žáky zajímavé. Povzbudivě by mohl působit i samotný fakt, že žáci tvoří relativně volně: jejich tvůrčí básnická činnost se řídí jen zadáním učitele a „omezuje“ je jen grafická stránka kaligramu, kterou si sami předem určí.

Fakt, že jsou kaligramy využitelné ve výuce francouzského jazyka i v mladším školním věku, dokládá jedna z hojně užívaných učebnic na plzeňských základních ško-

¹¹ Kaligram: LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie.* Jihočany: Nakladatelství H & H, 2002. str. 134.

¹² Francouzský ekvivalent termínu *vizuální poezie*.

lách *Le français ENTRE NOUS*, jejíž druhý díl pracuje s Apollinairovým kaligramem *La cravate*.¹³

LA
CRAVATE
DOU
LOU
REUSE
QUE TU
PORTES
ET QUI T'
ORNE O CI
VILISÉ
OTE- TU VEUX
LA BIEN
SI RESPI
RER

La cravate

*La cravate douloureuse que tu portes et qui t'orne
O civilisé, ôte-la si tu veux bien respirer*

Obr.1 Guillaume Apollinaire: La cravate

2.2.3 Píseň

Řadit písně, zvláště ty moderní, mezi literární díla, je poněkud diskutabilní. Někteří odborníci je v kontextu literatury v úvahu neberou kvůli převažující hudební stránce nad estetickou hodnotou samotného textu. Literární kritici Wellek a Warren se vůči spojení hudby a písně vyhraňují následovně: „*Zajisté, součinnost poezie a hudby existuje, avšak nejvyšší poezie netíhne k hudbě a největší hudba vůbec nepotřebuje slov.*“¹⁴

Na druhou stranu můžeme heslo *píseň* najít v každém výkladovém slovníku základních literárních pojmů. Je to dáno jejím historickým vývojem, kdy tento pojem označoval původně zpívané veršované epické skladby, například *chanson de geste* – jakýsi *rytířský epos* doprovázený hudbou, nebo také *kramářské písně*; obojí se řadí mezi nejstarší žánry ústní lidové slovesnosti. Z hlediska novodobé tvorby „...je také třeba rozlišovat písňové texty existenčně spjaté s melodií (mají specifickou poetiku, jen vzácně

¹³ *La cravate*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z [www: http://www.poesie.net/enfants/jcalligramme.htm](http://www.poesie.net/enfants/jcalligramme.htm).

*obstojí bez hudby jako samostatné slovesné sdělení, (...)) a píseň jako lyrický žánr literární.*¹⁵

Pokud jde o francouzské písně, je třeba zmínit úryvek z Dějin francouzské literatury: „*Píseň je útvarem pro francouzskou kulturu charakteristickým. Plně odpovídá oné typicky francouzské ‚galské‘ povaze, vyznačující se vtipem, humorem, satirou, bezprostředním reagováním na skutečnost.*“ Vzápětí autor textu dodává, že „*ve Francii vše končí písničkami.*“¹⁶ A nejen končí. Vždyť sami Francouzi si rádi připomínají, že první známý záznam francouzsky psaného textu je záznam jednoduchého nápěvku: *Séquence de sainte Eulalie*. Zajímavým vysvětlením důvodu vzniku nápěvu je fakt, že v době, kdy nedocházelo k písemnému zaznamenávání textů sloužil nápěvek, rytmizace a veršování jako mnemotechnická pomůcka.¹⁷ Pochopitelně nelze srovnávat takovéto historické literární dílo s novodobými populárními písněmi, z nichž mnohé by jako samostatný text bez svého hudebního doprovodu vůbec neobstály. Necht' je tedy tato polemika nad hodnotou literárního textu uzavřena tvrzením, že kvalita, která je písni připsána, je v přímé úměře s její blízkostí k poezii.¹⁸

Samozřejmě jsme si vědomi problematičtějšího zařazení písně v novodobém smyslu slova mezi literární formy, přesto však ji uvádíme jako jednu z nich pro její rozšířenost, dostupnost, oblibu a relativně snadnou využitelnost v hodinách francouzského jazyka. Zajímavá hudební stránka písně dokáže totiž snadno upoutat pozornost žáků a zpřístupnit jim tak samotný text, který v mnohých případech přeci jen

¹⁴ WELLEK, R., WARREN, A. *Teorie literatury*. Votobia, 1996. str. 179.

¹⁵ Píseň: LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jihočany: Nakladatelství H & H, 2002. str. 134.

¹⁶ FISCHER, Jan O. a kol. *Dějiny francouzské literatury 19. a 20. stol. 1 1789-1870*. Praha: Academia Nakladatelství československých věd, 1966. str. 46.

¹⁷ Parafraze; srov.: « *On se plaît à rappeler que le premier texte connu de la langue française fut une séquence chantée, dont le manuscrit se trouve à la bibliothèque de Valenciennes : la Séquence de sainte Eulalie composée à la fin du XI^e siècle à l'abbaye de Saint-Amand. Chez tous les peuples, semble-t-il, des paroles cadencées par un rythme très simple constituent une des premières manifestations musicales, tout comme le besoin de marquer cette cadence et ce rythme est à l'origine de l'assonance de la poésie versifiée et Romee. Il s'agissait en réalité d'un système mnémotechnique élémentaire qui avait pour fin de favoriser la mémoire orale en un temps où la transmission des idées ne reposaient que sur elle.* » Úryvek z *Encyclopedia UNIVERSALIS, Corpus 5*. Paris, 1989. str. 358.

¹⁸ Parafraze, srov.: « (...) *la chanson se ressent encore de la façon dont on la concevait du temps de Ronsard ou de Boileau : la qualité qu'on lui attribue est fonction directe de sa ressemblance à la poésie.* » Úryvek z *Encyclopedia UNIVERSALIS, Corpus 5*. Paris, 1989. str. 358.

určitou literární hodnotu má; vždyť mnozí textaři jsou zároveň uznáváni jako literární autoři. Jedním z takových autorů je všeobecně známý francouzský spisovatel, básník, hudebník a skladatel Boris Vian, od něhož je následující ukázka, známá píseň *Le Déserteur*¹⁹.

Le Déserteur

*Monsieur le Président
Je vous fais une lettre
Que vous lirez, peut-être
Si vous avez le temps
Je viens de recevoir
Mes papiers militaires
Pour partir à la guerre
Avant mercredi soir
Monsieur le Président
Je ne veux pas la faire
Je ne suis pas sur terre
Pour tuer des pauvres gens
C'est pas pour vous fâcher
Il faut que je vous dise
Ma décision est prise
Je m'en vais déserteur*

*Depuis que je suis né
J'ai vu mourir mon père
J'ai vu partir mes frères
Et pleurer mes enfants
Ma mère a tant souffert
Elle est dedans sa tombe
Et se moque des bombes
Et se moque des vers
Quand j'étais prisonnier
On m'a volé ma femme
On m'a volé mon âme
Et tout mon cher passé
Demain de bon matin
Je fermerai ma porte
Au nez des années mortes
J'irai sur les chemins
Je mendierai ma vie
Sur les routes de France*

¹⁹ *Le Déserteur*. [online]. Konzultováno 10.května 2012. Dostupné z www: <http://livres.ados.fr/Boris-Vian/Le-Deserteur-t111888.html>.

*De Bretagne en Provence
 Et je dirai aux gens :
 Refusez d'obéir
 Refusez de la faire
 N'allez pas à la guerre
 Refusez de partir
 S'il faut donner son sang
 Allez donner le vôtre
 Vous êtes bon apôtre
 Monsieur le Président
 Si vous me poursuivez
 Prévenez vos gendarmes
 Que je n'aurai pas d'armes
 Et qu'ils pourront tirer*

2.2.4 Koleda

Slovo *koleda* má několik významů. První soubor významů ve váže k činnosti spojené s lidovou tradicí, při níž převážně děti a mládež obchází domácnosti v době velkých křesťanských svátků a takzvaně koledují. V užším významu, který je pro tuto diplomovou práci důležitý, představuje koleda specifickou formu písně s vánoční tematikou. Mají silnou poutavou melodii se slavnostním nádechem a s texty připomínající narození Ježíše Krista. Koledy by v hodinách cizího jazyka neměly chybět. Ve školním prostředí navozují příjemnou atmosféru, která je pro výuku důležitá. Je to i tím, že zařazením koled se naplní očekávání žáků, kteří se na aktivity s vánoční tematikou těší. Mezi nejstaršími francouzskými koledami najdeme píseň *Entre le boeuf et l'âne gris*²⁰ ze šestnáctého století.²¹

*Entre le boeuf et l'âne gris
 Entre le boeuf et l'âne gris,
 Dort, dort, dort le petit fils
 Mille anges divins, mille séraphins
 Volent à l'entour
 De ce Dieu d'amour.
 [...]*

²⁰ *Entre le boeuf et l'âne gris*. [online]. Konzultováno 23. června 2012. Dostupné z www: <http://www.momes.net/comptines/noel2/entre-le-boeuf-et-lane-gris.html>.

²¹ Moderní písně s vánoční tematikou se na rozdíl od koled ve svých textech vyhýbají tradičnímu tématu Ježíška a jesliček a snaží se na tuto dobu nahlížet s humorem. Takovou písní je například *La grève des sapins* od Dominique Dimey. [online]. Konzultováno 3. června 2012. Dostupné z www: http://www.dominiquedimey.com/rub1_4.php?PHPSESSID=c327b285e0c8b6f489851fcb7c07b996.


2.2.5 Pohádka

Pohádka vznikla jako součást lidové slovesnosti, ve které převažuje žánr epický. Mnohé staré pohádky čerpaly z mytologie, z Bible i z historických událostí prostřednictvím rytířských eposů. Nejstarší jsou pohádky zvířecí, které mají blízko k bajce – hrdiny jsou mluvící zvířata.²² Rozšířené jsou i pohádky reagující na soudobou situaci, nebo ty, které vysvětlují určité situace nadpřirozenými silami a kouzly. Takové pohádky se pak šířily v ústním podání a v evropském kontextu lze najít stejné příběhy v národních obměnách.


Takovéto literární texty bývají v původním znění jazykově dosti složité pro žáky na jazykové úrovni A1-A2. Není však nutné pohádky z výuky francouzštiny vyloučit, bude ale nejspíš nutné text upravit do zjednodušené verze, nebo vybrat úryvek části pohádky. Jako dobrý příklad může posloužit známý dialog mezi vlkem a Červenou Karkulkou, ve kterém si žáci zopakují části těla, viz. obr. 2.²³

7 Connais-tu la fable de Charles Perrault : « Le Petit Chaperon Rouge » ?
Complète le dialogue entre la petite fille et le Loup en te servant des dessins :


Elle lui dit :

Ma Mère-grand, que vous avez de grands 


- C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

- Ma Mère-grand, que vous avez de grandes 


- C'est pour mieux courir, mon enfant.

- Ma Mère-grand, que vous avez de grandes 

- C'est pour mieux écouter, mon enfant.

- Ma Mère-grand, que vous avez de grands 

- C'est pour mieux voir, mon enfant.

- Ma Mère-grand, que vous avez de grandes 

- C'est pour te manger.

Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon Rouge, et la mangea.

Obr.2 Ch. Perrault : Le Petit Chaperon Rouge

²² Pohádka: LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jihočany: Nakladatelství H & H, 2002. str. 237.

²³ Tento dialog je upraven jako doplňovací cvičení v publikaci TIBERT, F. *Le français avec... des jeux et des activités*. Éditions ELI, 2003. str. 21.

Pro žáky by také bylo zajímavé srovnání české a francouzské varianty různých pohádek. Zatímco v české verzi babičku i s Karkulkou zachrání hajný, francouzská verze od Charlese Perraulta končí tím, že vlk Karkulku sežere.²⁴ A česká Šípková Růženka je zachráněna a šťastně se vdá, zatímco ve francouzském podání je svatba utajena, protože princova matka je lidožravá poloobryně, která v závěru usiluje o život Růženky a jejích dětí.²⁵ Takovéto interkulturní srovnávání působí na žáky dvojitým způsobem. Za prvé se žáci seznámí s kulturou národa, jehož jazyk se učí: to v nich může vzbudit zájem a zvědavost a vnitřně motivovat k dalšímu studiu. A pokud je seznámení s jinou kulturou připraveno dobře, žáci si zvykají na existenci mezinárodních odlišností, tím jsou vedeni k celkovému tolerantnímu postoji. Toto téma je více rozebíráno ve čtvrté kapitole *Role literatury*.

Zajímavým zdrojem literárního textu pro výuku jsou i moderní autorské pohádky. „*Syžet zobrazuje život v moderní civilizaci, je většinou místně i časově určen, využívá sice fantastických prvků – kouzelných věcí a bytostí, ty jsou však zbaveny své absolutní moci zasahovat do osudu hrdiny, jsou více či méně polidštěny.*“²⁶ Příběh dvou sourozenců nazvaný *Pincemi, Pincemou et la sorcière* od autorky moderních pohádek Henriette Bichonnier je krátký zábavný příběh jako stvořený pro výuku francouzského jazyka.

2.2.6 Comptine: říkadlo, rozpočítadlo

Těžko přeložit francouzský výraz *comptine* jedním českým ekvivalentem, navíc těžkosti nastávají už při samotném vymezení tohoto slova jako literárního útvaru. Definiční, které nabízejí různé slovníky, se všelijak liší. V zásadě lze ale říci, že se jedná o krátký jednoduchý rýmovaný text určený pro děti.²⁷ V této obecné rovině je možné jej

²⁴ PERRAULT, Ch. *Le Petit Chaperon Rouge* in *Contes*. France: LGF – Livre de Poche, 1990. str. 187.

²⁵ Op. cit. str. 169.

²⁶ Pohádka: LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jihočany: Nakladatelství H & H, 2002. str. 238.

²⁷ *Comptine*. [online]. Konzultováno 25. května 2012. Dostupné z www: <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/comptine/35820>.

srovnat s českým pojmem *říkadlo* označující „folklorní žánr tzv. *dětského folkloru*, v němž *rytmická složka převažuje nad složkou sémantickou*.“²⁸ Říkadla se ve svých mnohých variantách vyznačují humorem: logika je podřízena rytmu a rýmu, které jsou často sestaveny ze zvukomalebných složek, novotvarů, slov přejatých a zkomolených i citoslovcí.

Druhá, častěji nacházená definice slova *comptine*, může být označena za ekvivalent českého rozpočítadla. Děti stojící v kroužku rytmickým odpočítávání slabik určí poslední slabikou rozpočítadla toho, na koho v jejich hře přijde řada.²⁹ Touto definicí se zároveň objasňuje původ slova *comptine*; pochází z latinského *computare*, francouzsky *compter*, tedy *počítat*.³⁰

Děti svá oblíbená říkadla přednášejí skandováním, nebo je doprovází jednoduchým nápěvkem. Jejich rytmická složka přímo vybízí k pohybu, proto se děti kromě slov říkadla učí i různé soubory pohybů, tanečky nebo jiné aktivity spojené s konkrétním říkadlem. Z tohoto hlediska jsou říkadla velmi přínosná pro děti předškolního až mladšího školního věku: „*Říkadlo je určeno k opakovanému užití. Uplatňuje se v řadě typických komunikačních situací, kdy plní funkci magickou a prosebnou, pohybovou, mnemotechnickou, onomatopoickou (nápodoba reálných zvuků), rozpočítávací, škádlivou, zesměšňující, logopedickou apod.*“³¹

Jako příklad naplnění funkce mnemotechnické poslouží následující říkadlo, které se používalo jako pomůcka pro zapamatování počtu dnů v jednotlivých měsících.

²⁸ Říkadlo: PAVERA, L. VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: 2002. str. 320.

²⁹ Parafraze, srov.: « *Récitée en cercle, la comptine constitue aussi un rituel de sociabilité : l'enfant à qui revient la dernière syllabe est ainsi désigné pour occuper telle ou telle place dans le jeu.* » Úryvek z encyklopedie Larousse : *Comptine*. [online]. Konzultováno 25. května 2012. Dostupné z www: <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/comptine/35820>.

³⁰ NOVÁKOVÁ, S., FRIDRICOVÁ, R. *La comptine et son utilité en classe de FLE, Didactique du FLE dans les pays slaves*, svazek 2, č. 2, leden 2011, SAUF, str. 30. [online]. Konzultováno 25. května 2012. Dostupné z www : http://www.sauf.sk/files/cadifleslaves_litterature.pdf.

Combien de jours y a-t-il dans un mois

*Combien de jours y a-t-il dans un mois ?
Trente jours ont novembre,
Avril, juin et septembre.
De vingt-huit il en est un,
Les autres en ont trente et un.*

Kromě výše uvedených funkcí jsou *comptines* bohatým zdrojem pro výuku francouzského jazyka, a to jak z hlediska gramatického (časování sloves, záporné věty a otázky, atd.); lexikálního (slovní hříčky, zvukomalebnost, lexikální pole, a další); a fonetického (výslovnost zvukových jednotek, rytmus, melodie, atd.), tak i z hlediska pravopisu.³² A to vše v relativně krátké a dostupné formě.

Ve frankofonním světě se *comptines* těší velké oblibě, což dokládá i řada sborníků lidové slovesnosti. Jako příklad poslouží publikace *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV.*,³³ nebo *Le catalogue de la chanson folklorique française.*³⁴ Obě tyto publikace obsahují srovnání dobových, regionálních, dokonce i mezinárodních frankofonních variant sebraných říkadél a čtenáři tak nabízejí jedinečný náhled na dětskou lidovou slovesnost.

³¹ Říkadlo: MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha - Litomyšl: Paseka, 2004. str. 609.

³² NOVÁKOVÁ, S., FRIDRICHOVÁ, R. *La comptine et son utilité en classe de FLE, Didactique du FLE dans les pays slaves*, svazek 2, č. 2, leden 2011, SAUF, str. 32. [online]. Konzultováno 25. května 2012. Dostupné z www : http://www.sauf.sk/files/cadifleslaves_litterature.pdf.

³³ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV.* str. 277 [online]. Konzultováno 30. března 2012. Dostupné z www: <http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslitteratures14pariuoft/leslitteratures14pariuoft.pdf>.

³⁴ LAFORTE, C. *Le catalogue de la chanson folklorique française*. Tomme 22. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z www: <http://books.google.cz>.

3 LITERÁRNÍ TEXT JAKO AUTENTICKÝ DOKUMENT A JEHO VÝZNAM PRO VÝUKU FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Zatím jsme si ukázali, jaké literární útvary jsou vhodné pro výuku francouzského jazyka. Ale otázka, proč vlastně přinášet literární díla do výuky cizího jazyka, proč se namáhat s hledáním nějakého původního textu, který by vyhovoval potřebným cílům konkrétní hodiny, a proč se nespokojit jen s uměle vytvořenými úvodními texty a dialogy, které tvoří většinou základ lekce, zůstává ne zcela zodpovězená. Tato kapitola představí pojem autentický dokument a pokusí se odpovědět na položené otázky.

Citát Hany Kylvouškové poslouží jako dobrý odrazový můstek: „*Literární text je neoddělitelnou součástí procesu osvojování cizího jazyka. Zaujímá právoplatné místo mezi běžně používanými autentickými materiály a na rozdíl od jiných dokumentů má trvalou hodnotu, neboť mu čas neubírá na autentičnosti.*“³⁵ Hana Kylvoušková, která se prací s literárním textem ve výuce cizího jazyka zabývá, uvedla v tomto citátu do souvislosti literaturu a autentický dokument. Navíc ji jistým způsobem vyzdvihla nad ostatní autentické materiály. V této kapitole se zaměříme na samotný termín *autentický dokument* a jeho užívání v didaktice cizích jazyků. Následně představíme postavení literárního textu v historickém kontextu.

3.1 Autentický dokument

Od 60. let minulého století se výuka, dříve téměř výhradně vystavěná na užívání učebnic, začala obohacovat o různé doplňující materiály: kazety, diapozitivy, atd. S rozvojem technologií se pak od 70. let obohacovala i o další prvky, z nichž mnohé lze označit jako autentické: videa, CD obsahující nahrávky populárních písní, radiové vysílání a další. Tak se žáci mohli seznámit s mluvenou nebo psanou francouzštinou původně určenou pro rodilé mluvčí.³⁶ Je třeba dodat, že autentický dokument není jen

³⁵ KYLOUŠKOVÁ, H. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. Cizí jazyky – Fraus, roč. 53, 2009/2010, číslo 3. str. 85.

³⁶ Parafráze, srov.: «*Pendant longtemps les supports pour l'enseignement de langue ont été constitués principalement de méthodes sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. A partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les*

materiál přenosný a zprostředkovatelný moderními technologiemi. Může jím být například i plakát zvoucí na výstavu, nebo lístek na metro. Z předchozího odstavce vyplývá následující definice.

Francouzský autentický materiál je v kontextu didaktiky jakýkoliv dokument určený ke komunikaci; jeho autor jej psal francouzsky a tvořil jej pro frankofonní příjemce a jako takový nebyl tvořen s úmyslem používat jej ve výuce francouzského jazyka. Jeho největším přínosem zapojení do výuky je fakt, že se žáci dostávají do přímého kontaktu s opravdovým jazykem, a tedy i kulturou dané země.³⁷ Tím se žáci učí vnímat hodnoty a postoje jiného kulturního prostředí, srovnávat je s vlastními hodnotami. Dokument správně využitý ve výuce tímto naplňuje svůj interkulturní cíl. Literatura ve své autentické podobě plní ale více rolí, nejen zprostředkovatele kultury. Blíže tuto problematiku představí čtvrtá kapitola *Role literatury*.

3.2 Literární text jako autentický dokument v didaktických metodách

Didaktické metody³⁸ a přístup k výuce cizího jazyka mají za sebou dlouhý vývoj. Jednotlivé metody se od sebe liší nejen proto, že reflektovaly stále se měnící potřeby společnosti, ale i proto, že se přizpůsobovaly měnícím se podmínkám a možnostem. Odlišnosti mezi jednotlivými metodami najdeme na různých úrovních, například u činitelů

livres : microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970 des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues. Cela permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs. » Úryvek z hesla Support : CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002. str. 229.

³⁷ Authentique: op. cit. str. 29.

³⁸ V didaktice má termín *metoda* tři základní významy. První význam definuje následující citát: „Vyučovací metodou v obecném pojetí rozumíme záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřuje k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování.“ V rámci cizojazyčného vyučování cíle doplňuje důležitý cíl komunikativní. STRAČÁR, E. *K problému poňatai a sústavy metód vyučovania*. in. HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. s. 256. Pod druhý význam zahrnujeme jednotlivé didaktické metody, například didaktické metody výuky cizích jazyků, o kterých se mluví v této kapitole. Poslední význam označuje sadu materiálů užívaných při vyučování, jmenovitě učebnice, pracovní sešit, příručka pro učitele a v dnešní době i CD, DVD, verze pro interaktivní tabuli a často i příslušné internetové stránky.

vyučování docházelo ke změnám rolí, ve kterých se ocitali učitelé a žáci. Měnily se i vyučovací cíle a prostředky, kterými jich bylo dosahováno.

Jedním z proměnlivých znaků bylo postavení literatury a literárního díla jako autentického dokumentu obsahujícího znaky kultury daného národa. V některých dobách byla krásná literatura jedním z hlavních výukových materiálů, jindy naopak nebyla užívána téměř vůbec. Role a postavení literatury ve výuce se totiž odvíjela od cílů dané metody.

Tato práce poskytuje stručný přehled hlavních metod, pro které bylo literární dílo alespoň určitým zdrojem pro práci při hodinách cizího jazyka. Jsou zde zastoupeny i ty metody, které zastávaly tak důležitou roli, že i přes opomíjení důležitosti literárního textu ve výuce francouzského jazyka je třeba se o nich zmínit. Pro přehlednost jsou v následujícím výčtu uvedeny všechny hlavní metody chronologicky tak, aby měl čtenář možnost zařadit jednotlivé vývojové stupně do celkové historické vývojové linie. Jsou to tyto následující: metoda guvernantská (přirozená, hostmistrovská), metoda gramaticko-překladová, metoda přímá, metoda zprostředkovací, metoda audioorální, metoda audiovizuální strukturně globální a dále směry vznikající od sedmdesátých let dvacátého století, včetně metody komunikativní a metody akčního přístupu.

3.2.1 Metoda gramaticko-překladová

První metoda, ve které se ve větší míře uplatnil literární text, byla metoda gramaticko-překladová.³⁹ S nástupem knihtisku se stala literatura dostupnou a přinášela s sebou možnost setkání s kulturou antického světa. Zprostředkovávala tak vědomosti i prožitky z krásné literatury sepsané v těchto jazycích. Dovednost četby autentického textu, ať už učeného nebo literárního, byla v době středověku jedním z cílů výuky

³⁹ Někdy je uváděna také pod názvem tradiční, nebo dvojjazyčná. Poslední zmíněný název odkazuje na postavení mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka. Mateřský jazyk se zde totiž uplatňuje v mnoha situacích; je východiskem při vysvětlování gramatických jevů, pro srovnávání obou jazyků, ale i pro ověřování znalostí získaných překladem. Metoda gramaticko-překladová byla používána již v období středověku, kdy ve středu zájmu byly tzv. mrtvé jazyky – latina a řečtina -, ale v různých obměnách je používána dodnes. Hlavní pozornost byla nejprve upřena na gramatiku, žáci ale vzhledem k rozšířenosti latiny používali tento jazyk i jako prostředek komunikace, a to nejen se svými učiteli. Viz. BEAUVAIS, Y., AUTERSKÁ, D. *Les méthodes pour enseigner/apprendre les langues in La didactique ? Oui, mais... Générale ou appliquée ?* Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. s. 10.

cizímu jazyku. Z hlediska lexika se tak žák prostřednictvím literárního díla seznamoval s kultivovanou a bohatou slovní zásobou patřící do registru „*la langue soutenue*“, který pak žák využíval při hodinách rétoriky. Středověká latina se od dob římských klasiků hodně změnila, ale i přes značné odlišnosti byla právě starověká verze jazyka považována za jedinou správnou variantu. Z tohoto důvodu se latinská gramatika příliš komplikovala, až se její výuka stala cílem jazykového vzdělávání. Proto se také z latiny stal jazyk mrtvý a nepoužitelný v běžné komunikaci.⁴⁰ Nakonec to byl právě literární text, který dovoľoval setkání s tolik žádoucím „jazykem římských klasiků“.

Zmíníme také nejznámější variantu metody gramaticko-překladové, jejímž autorem byl J. J. Jacotot, protože literatura měla v tomto směru zásadní postavení. Základem jeho interlineární metody – též lexikálně překladová – byla myšlenka, že všechna literární díla napsaná v určitém jazyce obsahují podobnou slovní zásobu i gramatiku. Z tohoto předpokladu pak vyvodil závěr, že pokud se žák naučí jedno literární dílo s jeho lexikem a gramatickými formami, bude schopen číst a pochopit i jiné dílo.⁴¹ Tento pohled se ale příliš nerozšířil. Jednotlivé jazykové poznatky nebyly získávány systematicky a nenavazovaly na sebe, takže nároky na žáky a jejich paměť byly značné. Přesto lze říci, že velkým přínosem bylo setkání žáků s živým literárním dílem. Na závěr zdůrazněme, že se metodě gramaticko-překladové přisuzuje velký význam v oblasti nácviu četby textů.

3.2.2 Metoda přímá

Další významný didaktický proud ve výuce cizích jazyků, metoda přímá⁴², se už snad od své předchůdkyně nemohl lišit více. Zatímco metoda gramaticko-překladová se neobešla bez mateřského jazyka, lpěla na gramatice a literární text měl ve výuce důležitou pozici, metoda přímá se soustředila hlavně na mluvený projev, ve své čisté

⁴⁰ HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 258.

⁴¹ Op. cit. str. 259.

⁴² Tato metoda byla například ve Francii používána povinně od začátku dvacátého století. U nás se ale nikdy ve větší míře neujala. Více o této metodě viz. HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 261. a BEAUVAIS, Y., AUTERSKÁ, D. *Les méthodes pour enseigner/apprendre les langues in La didactique ? Oui, mais... Générale ou appliquée ?* Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. str. 10.

formě zcela vylučovala užívání mateřského jazyka a nepřipouštěla ani překlad. Texty určené pro výuku byly obvykle „ušité“ na míru komunikativnímu cíli dané lekce. Z podstaty této metody vycházel postup osvojování lexika, který ve svém důsledku určil postavení literárního textu: protože se slovní zásoba mohla učit nejprve od slov konkrétních – nápodobou a názorností – a pak teprve návazně docházelo na některá abstraktní slova, literární texty byly příliš náročné. *„Zdůrazňovaly se zeměvědné prvky, znalost lidu a země na úkor literatury, v níž měla zvláště poezie to nejskromnější místo. Protože žáci nebyli schopni analyzovat složitější text, drobily se i lyrické básně na otázky a odpovědi, takže o estetické složce výchovy se dalo stěží hovořit.“*⁴³

3.2.3 Zprostředkovací metoda

Zprostředkovací metoda⁴⁴ vznikla jako reakce na nedostatky metody přímé. Je sice její nástavbou, ale na rozdíl od ní nezavrhuje v určité míře užívání mateřského jazyka, které neslouží ke srovnávání dvou jazyků, ale učitelé ji používají jako podporu pro mluvnický výklad. Navíc si jsou autoři této metody vědomi přínosů literatury a důležitosti poznávání kultury cizího národa, které žákovi dobře zvolený literární text může zprostředkovat. Žák již není jen příjemcem vědomostí, ale je vychováván k získávání hodnot, estetickému a etickému vnímání, které rozvíjí pozorováním a objevováním. Tyto myšlenky narážely ve své době na odpor a kritiku, a to hlavně z důvodu pedagogické nepřipravenosti učitelů.

3.2.4 Metoda audioorální

Zvláště v době druhé světové války se zvýšila potřeba mezinárodní komunikace a výukové metody užívané ve školách nevyhovovaly potřebám dospělých studentů jazyka. Bylo třeba rychle reagovat na tuto podstatnou změnu potřeb ve výuce cizích jazyků i změnou cílů a metod. Ve Spojených státech amerických jako reakce na tuto situaci vznikla metoda audioorální⁴⁵. Jejím cílem, stejně jako u metody přímé, bylo aktivní ovládnutí jazyka upřednostňující výuku poslechu a mluvení. Zásadním rozdílem byl po-

⁴³ HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 262.

⁴⁴ Op. cit. str. 263.

měrně úzký výběr mechanismů řeči, které se žáci učili nápodobou rodilého mluvčího. Opakovali a drilovali konkrétní komunikační situace, které si sice mohli osvojit poměrně rychle, ale neuvědoměle. To často vedlo k neschopnosti reagovat v situacích byť jen lehce odlišných od naučených struktur. Literatury v této metodě nebylo třeba k dosažení stanovených cílů.

3.2.5 Metoda audiovizuální strukturně globální (SGAV)

Po druhé světové válce lze v západní Evropě najít obdobu předchozího směru. Jedná se o metodu audiovizuální strukturně globální (SGAV),⁴⁶ která vychází ze strukturalismu Ferdinanda de Saussura. Žák je uveden do situace či kontextu spojením obrazu a zvukového záznamu, a tato globalita funguje v rámci struktury. Pro dokončení první etapy výuky se předpokládá zvládnutí základů zvukové podoby jazyka. Až poté se přistupuje ke čtení, ve výuce však převládá text uměle vytvořený nad autentickou literaturou.

3.2.6 Poslední vývojové tendence ve výuce cizích jazyků

V druhé polovině dvacátého století vznikly ještě dvě výrazné metody: metoda komunikativní a metoda akčního přístupu. Další směry nevytvářely samostatné metody, ale spíše kombinovaly přínosy jednotlivých metod takovým způsobem, aby úkoly a aktivity vytvářely ideální podmínky pro rozvoj žákovy osobnosti se zaměřením na osvojování cizího jazyka.

Metoda komunikativní se snaží přiblížit výuku cizího jazyka realitě. Usiluje o větší autentičnost než předchozí dvě metody – audioorální a audiovizuální strukturně globální. Z toho důvodu do výuky zařazuje i užívání rozmanitých autentických dokumentů. Jsou to převážně různé úryvky z médií, ať už ve formě tištěného textu, nebo jako video či zvukový záznam. A právě v sedmdesátých letech minulého století,

⁴⁵ Op. cit. str. 266.

⁴⁶ Méthode structuruto-globale-audio-visuelle. Více o této metodě viz. HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 266. a BEAUVAIS, Y., AUTERSKÁ, D. *Les méthodes pour enseigner/apprendre les langues in La didactique ? Oui, mais... Générale ou appliquée ?* Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. str. 10.

v době vzniku této metody, se také začíná užívat termín autentický dokument. Je jím sdělení, které nevzniklo pro účely výuky cizího jazyka, ale jako médium tvořené příslušníkem daného národa pro jeho ostatní členy. Takový druh dokumentu je jinými slovy vytvořen s cílem předat sdělení, které je pak sekundárně využitelné a využívané v hodinách cizího jazyka. Literární text se jako autentický dokument v té době začíná objevovat ve výuce vedle dalších pomocných materiálů, který jsou například recepty, novinové články, reklamní sdělení a další.⁴⁷

Nástupcem metody komunikativní je přístup, který se soustředí na rozvoj různých kompetencí - nejen jazykových, ale i takových, které žáci potřebují jakožto členové společnosti v plnění svých sociálních rolí. Ústřední myšlenkou metody akčního přístupu⁴⁸ je projekt, tzv. „*tâche finale*“, který uzavírá určitý tematický celek, například lekci. Rozvoj jazykových schopností se odehrává v kontextovém ukotvení daného projektu a vystavuje žáka potřebě spolupráce a využívání předchozích zkušeností, a to i v oblasti mezipředmětových vztahů. Navíc se žáci učí řešení problému, takže vyhledávají informace, organizují práci a využívají moderní technologie. To vše odpovídá požadavkům na rozvoj kompetencí tak, jak je v současné době stanovuje *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Takto získané poznatky jsou trvalejší a pro rozvoj žákovy osobnosti mají větší význam. Pokud jde o užívání literárního textu touto metodou, literatura je jednou z mnoha možných oblastí, které tvoří základ projektu. Záleží na konkrétním cíli a na preferencích autora projektu.

Všechny předchozí metody představovaly určité vývojové stupně v didaktice cizích jazyků. Každý další stupeň vznikl jako reakce na předchozí metodu; buď jako její protipól, nebo využil některé její myšlenky a pokusil se o její vylepšení. V dnešní době se učitelé spíše setkávají s jakousi směsí všeho, co se nějakým způsobem osvědčilo. Učebnice nabízejí cvičení a aktivity napříč stoletími. Jinými slovy, dnes se žáci setkají jak s úkoly typově odpovídajícími staré metodě gramaticko-překladové, tak i moderními prvky metody komunikativní, včetně užívání autentického materiálu, jakým je i literární text.

⁴⁷ LIZIARD, S., RUJAN, S. *La littérature en classe de langues dans une approche communicative*. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z [www: http://fsu.valahia.ro/user/image/08.liziard2c-rujan.pdf](http://fsu.valahia.ro/user/image/08.liziard2c-rujan.pdf).

⁴⁸ *L'approche actionnelle*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z [www: http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm).

4 ROLE LITERATURY

Umění je produktem lidské aktivity, jejíž stopy lze najít již na počátku lidské historie. Souvisí s rozvojem duševních schopností, s myšlením a se schopností abstrakce, s potřebou zaznamenávat, komunikovat, tvořit a zdobit svět kolem sebe. Literatura jako jedna z oblastí umění je mladší, než výtvarné umění, které se datuje do období mladšího paleolitu.⁴⁹ Nejstarší nalezené písemné památky pocházejí z oblastí velkých asijských řek a oblasti úrodného pŕlměšice, kde již ve čtvrtém až třetím tisíciletí vznikaly velké civilizace s vlastním písmem i dochovanými písemnostmi. Mezi nejslavnější staré písemné památky se řadí Epos o Gilgamešovi, sepsaný v druhém tisíciletí před naším letopočtem.⁵⁰ Literární tvorba má za sebou dlouhý vývoj a je tématem stále aktuálním. Dá se snad říci, že lidé vyhledávají literární díla hlavně pro potěšení z četby, oceňují příběhy smyšlené i historické romány, vybraný jazyk broušený vtípem i emoce a obrazy, které mohou prožít při čtení básně.

Jinak čtenář přistupuje k literatuře, která není psaná jeho mateřským jazykem. Někdo v ní vidí zdroj pro poznávání kultury, jiný literární dílo vnímá jako prostor pro setkání s jazykem. Někteří lidé, jakmile dosáhnou určité zdatnosti v cizím jazyce, již nechtou díla zprostředkovaná jazykem překladatele, ale oceňují přímé setkání se spisovatelem, s jeho slovy a obraty v jeho díle. Literární labužníci s potěšením srovnávají originál s různými překlady.

I ve výuce cizího jazyka má literatura své právoplatné místo. Na žáky často působí jako vítané rozptýlení, přitom se jejím prostřednictvím obohacují v mnoha ohledech. Učitelé vyhledávají krátké literární texty z různých důvodů: záleží na cíli, který sledují. V tomto ohledu existuje velká rozmanitost, snad až rozporuplnost názorů některých pedagogů. Zatímco jedna skupina učitelů pracuje s literárním textem jako materiálem pro nácvik gramatických, fonetických i lexikálních jevů, druhá část učitelů jim tento postoj vyčítá. Ti vycházejí z původní podstaty literárního textu, z přání autora

⁴⁹ Mladší paleolit: 40 000 – 10 000 let před naším letopočtem. BREUIL, H. *Počátky umění*. in *Encyklopedie umění pravěku a starověku : Umění a lidstvo Larousse*. Praha: Odeon, 1967. str. 28.

⁵⁰ *Gilgamesh*. [online]. Konzultováno 31. května. Dostupné z [www: http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/Gilgamesh/173580](http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/Gilgamesh/173580).

sdělit čtenáři své myšlenky a představy prostřednictvím krásného esteticky obohaceného jazyka. Zároveň zdůrazňují, že spisovatelovým záměrem jistě nebylo, aby se texty staly zdrojem pro lexikální a gramatická cvičení, ani obrazem reality, nad kterým by se mohli žáci učit reálie⁵¹. Na druhou stranu by byla škoda zcela pominout podobné možnosti, které literární texty nabízejí. Z tohoto důvodu je následující výčet rolí literatury rozdělen na dvě oblasti představující obecné role literatury a využití literatury k osvojení jazykových prostředků a k rozvoji řečových dovedností. K tomuto souboru rolí ještě přidáváme výčet kompetencí, které žák může při práci s literárním textem rozvíjet. Na rozvoj řečových dovedností a klíčových kompetencí bude nahlíženo z pohledu *Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.⁵²

4.1 Obecné role literatury

Literární tvorba je komplexní činností, jejímž výsledkem je literární text mající mnoho různých aspektů. Mezi ně se řadí vysoká jazyková hodnota, estetická stránka, obsažené komunikační sdělení, které s sebou nese i kulturní znaky dané země a další typické náležitosti. To vše připisuje literárnímu textu určité role. V této kapitole se opíráme o klasifikaci podle Hany Kylouškové, která řadí role literatury na následujících šest oblastí: komunikativní role, formativní role, estetická role, stylistická role, interkulturní role a relaxační role. Ty budou následně blíže charakterizovány.

4.1.1 Komunikativní role

Literární text je stejně jako každý jiný dokument nositelem autorových myšlenek, je však třeba upřesnit, že každý text vznikl, aby plnil určitou funkci, a podle

⁵¹ KYLOUŠKOVÁ, H. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. *Cizí Jazyky – Fraus*, roč. 53, 2009/2010, číslo 3. str. 86.

⁵² *Rámcově vzdělávací program patří do systému kurikulárních dokumentů. Jako spojovací článek mezi Národním programem vzdělávání a Školními vzdělávacími plány překlenuje státní úroveň vzdělávání, již je součástí, a školní úrovní. RVP je závazným vymezením rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy školního vzdělávání, tedy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Zároveň však ponechává prostor pro realizaci potřeb a cílů jednotlivých škol podle jejich zaměření. Viz. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. str. 9. Konzultováno 19. února 2012. Dostupné z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf).*

této funkce se od sebe jednotlivé písemnosti odlišují. Literární díla jsou sepisována se zřetelem na estetickou stránku, čímž se liší například od obchodního dopisu či běžného novinového článku. To ale neznamená, že by literatura neplnila zároveň komunikační funkci. Autor je při čtení textu stále v interakci se čtenářem, i když jde o komunikaci zprostředkovanou, vyznačující se určitým časovým odstupem. Role komunikativní tedy nelze literárnímu textu upřít.

V tomto bodě je důležité upozornit na otázku takzvaných adaptovaných literárních děl. Jsou to zjednodušené verze většinou velmi známých literárních textů jako jsou *Tři mušketýři*, *Cesta kolem světa za 80 dnů*, ale i známé příběhy komisaře Maigreta; výběr je velký. Obtížnost textů je určována podle počtu klíčových slov, ale v oblasti anglické literatury lze najít i určení obtížnosti podle úrovně A1-C2 SERRJ.⁵³ Protože mají tato díla omezenou slovní zásobu a zjednodušená jsou i na úrovni syntaxe, je to jistě dobrý odrazový můstek pro začínající čtenáře, zvláště z hlediska získávání čtenářské autonomie. Na druhou stranu takové texty neplní role původního textu. K úskalí literárnosti zjednodušených verzí Kyloušková dodává: „*Jedná-li se o adaptovaný text, model literární komunikace autor-text-čtenář se rozšiřuje o dalšího autora a další text a čtenář už nekomunikuje s původním autorem, jeho dobou, stylem a kulturním prostředím, ve kterém text tvořil. Ovšem jinak tomu je v případě, že autor sám své původní dílo zjednoduší, jak je tomu v případě dvou románů Michela Tourniera *Pátek aneb lůno Pacifiku* a *Pátek aneb vítězství divočiny*, z nichž druhý je zjednodušenou formou prvního a je, jak autor sám říká, výstižný, stručný a jasný na to, aby ho mohly číst i děti.*“⁵⁴ Jak je vidět, nejde jen o roli komunikativní, která adaptací trpí, ale stejný problém nastává i u následujících rolí literárního díla.

⁵³ *Lecture Cle en français facile*: vydavatelství CLE International stupňuje adaptovaná díla následovně: úroveň 1 (400 - 700 slov), úroveň 2 (700 - 1200 slov), úroveň 3 (1200 - 1700 slov) a úroveň 4 (1700 slov a více). *Lecture Facile* od Hachette nabízí tři úrovně: žluté knihy (500 – 900 slov), červené knihy (900 – 1500 slov) a zelené knihy (1500 slov a více).

⁵⁴ KYLOUŠKOVÁ, H. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. *Cizí Jazyky – Fraus*, roč. 53, 2009/2010, číslo 3. str. 87.

4.1.2 Formativní role

Skrze sdělení, které se prostřednictvím literárního díla čtenáři dostává, dochází k různým efektům na příjemci. Autor vypráví příběhy, popisuje pocity, nálady a dojmy, slovy maluje obrazy, a tak určitým způsobem útočí na čtenářovy emoce. Tato konfrontace formuje hodnotové orientace svého čtenáře. Text tak naplňuje svoji formativní roli, která je velice důležitá a ve výuce by neměla být opomíjena. Vždyť cílem základního vzdělávání je nejen vzdělávat, ale i vychovávat.

4.1.3 Interkulturní role

Formativní role jde ruku v ruce s rolí interkulturní, protože čtenář zahraniční literatury neustále srovnává kulturu a mentalitu daného národa a hodnoty, s kterými se tak setkává, s hodnotami své vlastní kultury. Toto je moment důležitý nejen pro pochopení druhých a toleranci mezi národy, ale i pro samotné upevnění pozice a postojů vůči své vlastní zemi. Efekty této interkulturní funkce jsou dokonce tak důležité, že je jako jeden z cílů základního vzdělávání zmiňuje základní dokument školství České republiky, Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. „*V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů: (...) vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.*“⁵⁵

4.1.4 Estetická role

Jak bylo již výše zmíněno, literární text se od ostatních písemností odlišuje svojí estetickou hodnotou. Díky literatuře se čtenář setkává s krásným a bohatým jazykem a v případě četby zahraniční literatury dochází opět k dvojitému efektu jako u funkce interkulturní. Čtenář se seznamuje s lexikem a strukturami cizího jazyka a při převodu sdělení do svého mateřského jazyka si zároveň uvědomuje odlišnosti mezi cizím jazykem a mateřským jazykem.

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. Konzultováno 19. února 2012. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>. str. 13.

4.1.5 Stylistická role

„Důležitá je rovněž stylistická role, neboť literatura představuje zvláštní stylistickou rovinu národního jazyka, je součástí obecného povědomí o nositelích jazyka a vstupuje i do oblasti lingvoreálií⁵⁶. I v počáteční fázi výuky by si měl žák alespoň prostřednictvím ukázek uvědomit danou vlastnost jazyka, s níž může přijít do styku i při zcela běžné konverzaci.“⁵⁷ Tuto roli není možné opomíjet, protože pomáhá žákovi odhalit existenci odlišností v jazykových systémech, se kterými se setkává. Žák si lépe uvědomuje, že je třeba učit se nejen slovíčka, ale i různé fráze a syntaktické vazby, stejně jako je důležité poznávat lingvoreálie. To proto, že i slovíčka, která se stejně překládají, mohou označovat přibližně stejné, přesto však rozdílné reality, nebo mohou nést odlišné emocionální zabarvení. Poznávání i takových rozdílů pomáhá k eliminaci nedorozumění, a tudíž k dosažení úspěšné komunikace.

4.1.6 Relaxační role

Na závěr tohoto výčtu je třeba zmínit roli relaxační. Je to pravděpodobně nejčastější a nejdůležitější motiv, který vede lidi k četbě. Pokud i žáci při hodinách cizího jazyka získají pozitivní postoj k literatuře a chvíli odpočinku budou plnit radostí z četby, otevírají se jim příjemné možnosti setkávání s jazykem a náhledu na kulturu dané země.

⁵⁶ Soubor lingvoreálií představuje důležitou část jazykových prostředků cizího jazyka. Je to skupina lexikálních jednotek, které jsou vázány na kulturu daného národa. Tato kulturní skutečnost zahrnuje samozřejmě i kulturní odlišnosti, které žák ze svého přirozeného kulturního prostředí nezná, takže bez soustavného poznávání reálií dané země a s tím spojené příslušné slovní zásoby by určité věci nedokázal pochopit, nebo by si je mohl mylně vysvětlovat na základě interference, neboli negativního transferu své dosavadní zkušenosti s lexikální jednotkou. Nejde jen o pouhá jednotlivá slovíčka, ale mezi kulturně vázané výrazy patří i frazeologismy, u některých jazyků jde dokonce o dlouhé útvary na úrovni věty, takzvané sémantické komplexy. Pro úplnost lze dodat, že u lingvoreálií rozlišujeme dvě základní situace: v případě nulového ekvivalentu buď popisovaná situace v mateřském jazyce vůbec nenastává, nebo sice existuje, ale mateřský jazyk ji nepopisuje; u částečného ekvivalentu pak dochází k rozdílu v konotaci.

⁵⁷ KYLOUŠKOVÁ, H. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. Cizí Jazyky – Fraus, roč. 53, 2009/2010, číslo 3. str. 85.

4.2 Využití literatury k osvojení jazykových prostředků a k rozvoji řečových dovedností

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na funkce literatury obecně tak, jak je klasifikují někteří pedagogové v čele s Hanou Kylouškovou, odbornicí na využívání literárního textu ve výuce cizího jazyka. Ta představuje takové role literatury, které jsou platné pro literaturu domácí. Zároveň však upozorňuje i na přínosy literatury s ohledem na osvojování cizího jazyka: *„Literární text ve výuce cizího jazyka by měl být především dokumentem kulturního dědictví dané země a zároveň podkladem pro rozvoj řečových dovedností žáků, zvláště čtení s porozuměním, které může později sloužit jako prostředek k mluvenému a psanému projevu. Žáci by měli vytěžit co možná nejvíce z bohatství cizího jazyka po stránce akustické, grafické, morfosyntaktické, sémantické, ale také všechny zvláštnosti konotativní, pragmatické a kulturní.“*⁵⁸

Tato kapitola vynese do popředí přednosti literárního textu se zaměřením na jeho přínos v oblasti výuky francouzštiny jako cizího jazyka. Pojednává o jazykových prostředcích a řečových dovednostech, které mohou být rozvíjeny vhodnou prací s literaturou.

4.2.1 Jazykové prostředky

Soubor jazykových prostředků tvoří čtyři základní složky. Jsou to slovní zásoba, mluvnice a zvuková a grafická podoba jazyka. Na tomto místě budou představeny konkrétní příklady, které ukazují, jak může být pro žáka prospěšné pracovat s literaturou z hlediska osvojování francouzského jazyka. Příklady se opírají o práci tvůrců učebnic a zkušených pedagogů. Celkovým podrobnějším a přehlednějším zobrazením navrhované práce s literárním textem v učebnicích, které používají učitelé pro výuku francouzského jazyka v tomto školním roce, se zabývá pátá kapitola představující část průzkumu.

⁵⁸ KYLOUŠKOVÁ, H. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. Cizí Jazyky – Fraus, roč. 53, 2009/2010, číslo 3. str. 86.

Slovní zásoba

Slovní zásoba⁵⁹ jako jazykový prostředek je poměrně obsáhlá oblast k probádání. Lze ji klasifikovat podle různých hledisek a obohacovat mnohými strategiemi. Náleží do ní samostatné lexikální jednotky, stejně jako složité jazykové komplexy, jejichž znalost umožňuje pohotové a přesné vyjadřování. Z důvodu obsáhlosti tématu se tato práce zmíní jen o těch aspektech lexika, které jsou relevantní pro práci s literárním textem.

Předně může být slovní zásoba rozdělena do tří základních oblastí. *Aktivní*, neboli *produktivní* slovní zásoba je ta, kterou je žák schopen sám aktivně používat. Rozsáhlejší je *pasivní*, také *receptivní* slovní zásoba. Ta představuje lexikum, kterému žák rozumí v kontextu, ale aktivně jej není schopen používat. Poslední skupinou je *potenciální* slovní zásoba. Zahrnuje lexikální jednotky, které nejsou žákovi známé, ale ten může jejich význam odhadnout v kontextu. Podle toho, jaký typ slovní zásoby má být posílen, jsou voleny i adekvátní pracovní postupy.

Aktivity pro rozvoj *aktivní slovní zásoby*, které mohou učitelé připravit v rámci práce s literaturou, je mnoho. Do této kategorie patří např. cvičení substituční, kdy žáci nahrazují určené výrazy jinými vhodnými slovy a slovními spojeními. Dalšími typy jsou úlohy asociační, zkracující, strukturované, atd. Cvičení doplňovací jsou vhodná pro zapojení kreativního potenciálu žáků. Následující ukázka představuje jeden z návrhů práce s básní *Déjeuner du matin*, která byla již ve své originální formě uvedena dříve. Tato verze je výsledkem souboru aktivit připravených německým pedagogem Manfredem Overmannem.

Déjeuner du Matin à 7 heures dans la cuisine de la rue des Lilas⁶⁰

*Il a mis le café [de Colombie] dans la tasse [en porcelaine de Limoges]
 Il a mis le lait [écrémé et pasteurisé] dans la tasse de café [brûlant]
 Il a mis le [morceau de] sucre [de canne avec la pince à sucre]
 Avec la petite cuiller [en argent] il a tourné [délicatement le liquide fumant]
 Il a bu le café [bruyamment]
 Il a reposé la tasse [sur la table de marbre de la cuisine]
 Sans me parler [en français]
 Sans me regarder [à travers ses lunettes rondes en écaille]
 (...)*

⁵⁹ JANÍKOVÁ, V. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 184 s. ISBN 80-210-3877-2.

⁶⁰ *Déjeuner du Matin à 7 heures dans la cuisine de la rue des Lilas*. [online]. Kozultováno 27. května 2012. Dostupné z [www: http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/prevert/gonf_lage.htm](http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/prevert/gonf_lage.htm).

Pro práci s *pasivní slovní zásobou* jsou vhodná cvičení k rozpoznávání slov v textu: ty se týkají slov nadřazených a podřazených, lexikálních polí, synonym a antonym. Schopnosti v této oblasti jsou nesmírně důležité pro mluvčího z hlediska kompenzačních strategií. V této oblasti využívání literárního textu má své silné zastoupení učebnice *Extra !*, která texty písni doplňuje sérií různých úkolů. Často mezi nimi jsou i cvičení typu: „*Écoute la chanson et trouve : 1. un moyen de transport ; 2. un paysage naturel très sec ; (...)*“⁶¹

Do kategorie úloh k procvičování pasivní slovní zásoby dále patří úlohy s nonverbální reakcí, s výběrem odpovědi, přiřazovací úlohy a úlohy vylučovací. Úlohy s nonverbální reakcí jsou přirozenou součástí některých říkadel, jedním z nich je *J'ai deux mains*.⁶²

J'ai deux mains (montrer la paume des mains)
Elles sont propres (montrer le dos des mains)
Elles se regardent (geste correspondant)
Elles se tournent le dos (geste correspondant)
Elles se croisent (geste correspondant)
Elles se tapent (geste correspondant)
Elles nagent (geste correspondant)
Elles s'envolent (geste correspondant)
Et puis elles s'en vont (geste correspondant)
Derrière mon dos (geste correspondant)

Potenciální slovní zásoba může být procvičována obdobně jako pasivní slovní zásoba. Jsou to především kontextová cvičení: práce s textem, hledání odpovědí v textu a vyjadřování vlastního názoru k tématu textu. I zde má převládající postavení učebnice *Extra !*. Důležité je získání zkušeností v oblasti slovtvorby.

⁶¹ GALLON, F. *Extra 1 ! Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. str. 59.

⁶² *J'ai deux mains* in NOVÁKOVÁ, S., FRIDRICHOVÁ, R. *La comptine et son utilité en classe de FLE, Didactique du FLE dans les pays slaves*, svazek 2, č. 2, leden 2011, SAUF. str. 32.

Gramatika

Gramatika⁶³ je jazykový prostředek s abstraktním charakterem, který existuje pouze v závislosti na lexiku daného jazyka. Dodává slovní zásobě příslušné formy a na základě určitých pravidel organizuje lexikální jednotky do vyšších struktur podle komunikativní situace a záměru jedince.

Z hlediska funkčnosti se gramatika dělí na dva typy v závislosti na tom, k jakým řečovým dovednostem se vztahuje. Při zapojení produktivních dovedností se jedná o *funkci kódovací*: žák sám aktivně používá gramatiku jako prostředek pro správné vyjádření své myšlenky. Literární text je často užíván k doplňování správných tvarů sloves a k podobným aktivitám. Běžně jsou ale jednotlivé gramatické jevy zařazeny implicitně v textu a žák se s textem učí zároveň nevědomě i danou skladbu nebo tvarosloví, která mohou být sama o sobě obtížná. Takto se jej žák naučí v rámci textu a později takovéto útržky jazyka mohou posloužit jako odrazový můstek pro aktivní práci s gramatickým jevem. Příkladem takového mluvnického jevu je otázka inverzí slovesa *se porter* v písni *Bonjour chère Pauline*⁶⁴ uvedené v učebnici *Le français ENTRE NOUS 2*: „*Bonjour chère Pauline, comment te portes-tu ?*“

U receptivních činností plní gramatika *roli dekódovací*, jinak řečeno pomáhá žákovi porozumět sdělení, které přijímá. Stejně tak dochází k dekódování v určitém slova smyslu v situacích, kdy je žák veden induktivními metodami k odhalení některých pravidel gramatického jevu. I v tomto případě se dá pracovat s autentickým literárním textem, jak dokazuje výše zmíněná učebnice. Tentokrát je to báseň jedné z ikon Frankofonie, bývalého senegalského prezidenta Leopolda Sédara Senghora⁶⁵. Ta kromě velkého a důležitého interkulturního tématu nabízí možnost srovnání použití dvou minulých časů francouzštiny: *le passé composé* a *l'imparfait*.

⁶³ Na úrovni slov se gramatika nazývá morfologie, neboli tvarosloví a stanovuje například pravidla pro tvoření množného čísla a ženského rodu přídavných jmen, pro časování slov a tak dále. Na úrovni věty jde o skladbu, jinak řečeno o syntax, která dává rámec pro řazení slov do vět a stanovuje vzájemné vztahy jejich vzájemným postavením ve větě, jakož i vztahy mezi jednotlivými větami. Viz. HENDRICH, J a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 143.

⁶⁴ NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. str. 56.

⁶⁵ NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. str. 57.

Poème à mon frère blanc

*Cher frère blanc,
Quand je suis né, j'étais noir,
Quand j'ai grandi, j'étais noir,
Quand je suis au soleil, je suis noir,
Quand je suis malade, je suis noir,
Quand je mourrai, je serai noir.*

*Tandis que toi, homme blanc,
Quand tu es né, tu étais rose,
Quand tu es grandi, tu étais blanc,
Quand tu vas au soleil, tu es rouge,
Quand tu es froid, tu es bleu,
Quand tu as peur, tu es vert,
Quand tu es malade, tu es jaune,
Quand tu mourras, tu seras gris.*

*Alors, de nous deux,
Qui est l'homme de couleur ?*

Zvuková podoba jazyka

Zvuková podoba jazyka je zcela specifický jazykový prostředek. Na správném osvojení výslovnosti závisí možnost správného dorozumění v konverzaci.⁶⁶ Výslovnost češtiny a francouzštiny se zásadně liší. Učitelé francouzského jazyka by měli se svými žáky při nácviu výslovnostních jevů dbát především na správnou artikulaci. Žáci si musí uvědomovat postavení a napjatost mluvidel a mnoho dalších prvků, se kterými se při vyslovování v češtině vůbec nesetkají. Autorky článku *La comptine et son utilité en classe de FLE* Sylva Nováková a Radka Fridrichová shrnují nejzásadnější body, na které by měl být kladen důraz. Patří sem především všechny samohlásky a polosouhlásky, dorzo-uvulární *r*, zachování znělosti souhlásek v koncovém přízvukovém postavení, zmírnění přílišného užívání rázu díky vhodnému používání

⁶⁶ Nejmenší jednotkou zvukové podoby jazyka je foném, který je ale pro účel komunikace příliš malý a abstraktní. Proto je třeba soustředit se na fonetické realizace fonémů, které jsou zvláště pro porozumění mluvené francouzštině zásadní. K segmentálním jednotkám se se stejnou důležitostí řadí i suprasegmentální, neboli prozodické prvky. Patří sem slovní přízvuk, intonace, větný přízvuk, rytmus, tempo řeči, vázání a další. Viz. HENDRICH, J a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 160.

hláskového i samohláskového vázání. Neměla by se opomíjet ani práce na úrovni prozodie vzhledem k charakteru artikulačních bází francouzštiny a češtiny.⁶⁷

Pro nácvik správné výslovnosti jsou vhodná říkadla, básně a písně; svým rytmem žáky vedou k dodržování požadovaných jevů. Učebnice *Extra ! 3* vybrala pro nácvik výslovnosti dorzo-uvulárního R říkadlo ze sbírky *Comptines en forme d'alphabet*⁶⁸ od spisovatelky Jo Hoestlandt⁶⁹.

« R »

*Un ronchon ronchonne,
Un ronfleur ronfle,
Un rongeur ronge,
Un roi règne,
Une orange roule.
Ça, c'est la réalité.*

*Mais si le ronchon ronge,
Le ronfleur ronchonne,
Le roi roule,
Et l'orange ronfle,
Ça, c'est une histoire.*

Grafická podoba jazyka

Dobrá znalost pravopisu⁷⁰ je nezbytná pro rozvíjení schopnosti čtení a psaní a žák si ji osvojuje při učení nového lexika. V takovém případě se jedná o pravopis lexikální, zatímco pravopis syntaktický se žák učí zároveň s novými mluvnickými pravidly. Příkladem syntaktického pravopisu je shoda přičestí minulého.

⁶⁷ NOVÁKOVÁ, S., FRIDRICHOVÁ, R. *La comptine et son utilité en classe de FLE, Didactique du FLE dans les pays slaves*, svazek 2, č. 2, leden 2011, SAUF, str. 32.

⁶⁸ GALLON, F. *Extra ! 3 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. str. 41.

⁶⁹ Jo Hoestlandt se narodila roku 1948. Vyučovala tři roky literaturu a již přes dvacet let se věnuje psaní dětské literatury. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z www: <http://www.prix-chronos.org/auteurs/hoestlandt.htm>.

⁷⁰ Posledním jazykovým prostředkem je pravopis. Slouží jako prostředník pro komunikaci pomocí viditelných znaků. Viditelné znaky jsou písmena, která mají různé formy: velká a malá písmena, psací a tiskací znaky. Forma, která nerozlišuje význam, ale pouze formu, se nazývá grafém. Do systému viditelných znaků francouzského jazyka patří také distinktivní znaky: *accent aigu*, *accent grave*, a další. Viz. HENDRICH, J a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. str. 174.

Pro žáky je velmi důležité, aby si uvědomili vztah mezi zvukovou a grafickou podobou francouzštiny. Ve francouzštině se totiž výslovnost, až na výjimky, řídí jasnými pravidly, a pokud si je žáci osvojí a získají určité množství znalostí ohledně slovo tvorby a pravopisných jevů, lépe zvládají čtení i psaní. V tomto ohledu může být práce s literárním textem prospěšná. Při respektování pravidla přednosti poslechu před čtením se žáci mohou naučit krátkou báseň, píseň či říkadlo. Po správném zvládnutí zvukové stránky textu mohou pracovat s graficky zpracovaným literárním dílem, na kterém uvidí procvičovaný jev v jeho grafické formě.

4.2.2 Řečové dovednosti

Řečové dovednosti⁷¹ jsou schopnosti, které umožňují plynulou a správnou komunikaci. Literární text je pro nácvik řečových dovedností velmi vhodným prostředkem. Samozřejmě ale záleží na konkrétních cílech, které si učitel stanoví. Prospěšné a často užívané jsou poslechy, čtení hlasité i tiché. Pro rozvoj mluveného projevu se mohou žáci zapojit do diskuze o přečteném textu, stejně tak jako o tématu textu a jejich vlastních zkušenostech s danou problematikou.

Série učebnic *Extra !*, která se z důvodu používání na plzeňských školách vyskytuje i v části průzkumu, neobsahuje mnoho literárních textů. Autoři preferovali převážně moderní písně. Na druhou stranu k nim rozpracovali soubory úkolů, které se zaměřují na poslech, čtení i mluvený projev. Navíc se některá témata dotýkají interkulturality, reálií a lingvoreálií, takže kromě komunikativní kompetence rozvíjí i další důležité mezipředmětové vztahy a průřezová témata.

Jedním z takových úkolů je zadání aktivit u písně *Vivre et survivre*: „*Écoute à nouveau en lisant et réponds aux questions : 1. D'après la chanson, qu'est-ce qui s'est passé pour que le chanteur parle de vivre et survivre ? 2. Si ton copain/e est triste,*

⁷¹ Řečové dovednosti umožňují původci komunikace, aby své sdělení úspěšně předal recipientům. Podle aktivity účastníka komunikace se řečové dovednosti dělí na *produktivní řečové dovednosti*, které představují mluvení a psaní, a *receptivní*. *Receptivní řečové dovednosti* jsou dvě zbylé činnosti: poslech a čtení. Úroveň řečových dovedností je závislá na správném osvojení všech jazykových prostředků a na systematickém nácviku všech zmíněných dovedností. Bez dostatečného množství poslechů si žák těžko osvojí zvukovou stránku jazyka, hlavně prozodické prvky jako intonace, vázání a další. Důsledkem toho bude i zhoršená kvalita mluveného projevu.

*comment peux-tu l'aider ? Qu'est-ce que tu lui proposes ?*⁷² Takové zadání žákům poskytne příležitost k poslechu, ke čtení i k mluvenému projevu v rámci práce s jedním textem. Pokud se žáci aktivně zapojí do diskuze, dochází opět kromě rozvoje mluvení i k nácviku poslechu toho, co říkají spolužáci.

RVP ZV a řečové dovednosti z hlediska literárního textu

Tato práce se s ohledem na studijní zaměření autorky soustředí především na RVP ZV. Tento dokument ve svých vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace* a *Další cizí jazyk* jasně definuje řečové dovednosti jako očekávané výstupy. V tomto dokumentu jsou děleny do období a stupňů a podle druhu na *receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti*. I zde si lze představit, že pravidelná a systematická práce s literárním textem může napomoci dosažení těchto předpokládaných výstupů.

Předpokládané výstupy podle RVP ZV, jichž je možné dosáhnout díky práci s literárním textem, ukazuje *Tab. 1.*⁷³

Receptivní řečové dovednosti – Žák:
<ul style="list-style-type: none"> • čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu
<ul style="list-style-type: none"> • rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpoví na otázky
<ul style="list-style-type: none"> • rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
<ul style="list-style-type: none"> • odvodí pravděpodobný význam slov z kontextu textu
<ul style="list-style-type: none"> • používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku
Produktivní řečové dovednosti – Žák:
<ul style="list-style-type: none"> • sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy

⁷² GALLON, F. *Extra ! 2 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. str. 87.

⁷³ Přestože se očekávané výstupy v jednotlivých obdobích a na jednotlivých stupních liší (a rozdílné jsou i v oblasti *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*), jde v zásadě o rozšíření předchozích formulací, nebo jejich upřesnění. Aby nedocházelo ke zbytečnému opakování, zaměříme se jen na očekávané výstupy na druhém stupni z oblasti *Cizí jazyk*. U dalších výstupů je situace obdobná. Viz. *RVP ZV*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. str. 27. Konzultováno 19. února 2012. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>vyžádá jednoduchou informaci</i>
<i>Interaktivní řečové dovednosti – Žák:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích</i>

Tab.1 Očekávané výstupy podle RVP ZV

4.3 Klíčové kompetence

RVP ZV se nezaměřuje jen na oblasti vzdělávání. Zmiňuje se o průřezových tématech, mezipředmětových vztazích a klíčových kompetencích, z nichž klíčové kompetence jsou nesmírně důležité. „Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“⁷⁴ Proto tvoří jeden ze tří okruhů v kapitole *Role literatury*.

Jak již sám název napovídá, osvojení souboru klíčových kompetencí je pro žáka zásadní, a to nejen v dalším vzdělávání, ale i v následném uplatnění ve společnosti, protože tyto schopnosti ovlivňují nejen žákův přístup k celoživotnímu vzdělávání, ale i jeho pracovní návyky a postoje. Kompetence jsou rozděleny následovně: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Úkolem každého učitele je rozvíjet klíčové kompetence žáků. V některých situacích dochází k osvojování určité znalosti nebo schopnosti zcela přirozeně. Jde například o hodiny tělesné výchovy ve vztahu ke kompetenci pracovní: žák zcela samozřejmě „používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení“.⁷⁵ Žák je v kontaktu s fotbalovým míčem, který je při hře v centru jeho pozornosti. Zároveň si je vědom toho,

⁷⁴ RVP ZV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. str. 14. Konzultováno 19. února 2012. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

⁷⁵ Op. cit. str. 17.

že se musí chovat bezpečně, protože ví, že zranění bývají bolestivá. Dále také „*dodržuje vymezená pravidla*“⁷⁶, jinak by po jejich porušení přišel odpovídající trest, například trestný kop nebo vyloučení ze hry.

Jiné návyky a schopnosti se musejí získávat a upevňovat v průběhu celého života. Ale je žádoucí, aby se kompetence uvedené výše staly přirozenou součástí žákovy vybavenosti do života již v průběhu základního vzdělávání.

Předmět, jako je výuka cizího jazyka, by měl využívat celou škálu různých aktivit a pracovních postupů, které umožňují rozvoj jednotlivých kompetencí. Nejedná se přitom o složité úkoly a odborné publikace pro učitele cizích jazyků⁷⁷ nabízejí mnohá zajímavá řešení, mimo jiné i to, jak vést pomocí literárního textu žáky k samostatnosti, kritickému myšlení, pracovním návykům, atd.

4.3.1 Kompetence k učení

V mladším školním věku se žáci setkávají se stále novými podněty a ocitají se ve zcela nových situacích. Úkolem učitele je pomoci žákům najít vhodný systém a učební strategie, které jsou efektivní a přinášejí své výsledky. Nesystematická práce může mít demotivující účinky a ovlivnit negativně postoj žáků k předmětu i k učení jako takovému. Literární text ve výuce francouzštiny napomáhá k osvojování části slovní zásoby i některých syntaktických prvků. Aktivity spojené s literárním textem jsou zábavné, žáky vnímané jako odpočinkové. Takové pozitivní vnímání práce ve výuce je motivující a u žáků podněcuje poznávací potřeby. Při správném zadání úkolů mohou žáci posilovat autonomní učení, při kterém nalézají strategie, které jim vyhovují, ale také materiály a zdroje informací, které mohou využívat pro svoji práci. Svoji jazykovou paměť pak žáci rozvíjejí například učením se krátkých básniček a říkadel zpaměti.

⁷⁶ Op. cit. str. 17.

⁷⁷ Například KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: MU, 2007. 172 s. ISBN 978-80-210-4373-2.

4.3.2 Kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů v rámci školního vyučování se týká například schopnosti vyhledat určitou informaci v textu nebo naučit se pracovat se slovníkem. Mimo školní lavice se žáci díky nabytým řečovým dovednostem dokáží lépe orientovat v cizojazyčném prostředí. Navíc k lepší orientaci napomáhají i znalosti reálií a lingvoreálií, pro které je literární text často dobrým výchozím bodem.

4.3.3 Kompetence komunikativní

Literatura sama o sobě zastává funkci komunikativní.⁷⁸ Žáci rozvíjejí své komunikativní kompetence nejen tím, že dešifrují samotný vzkaz obsažený v textu, ale své komunikativní dovednosti prohloubí i v průběhu odhalování obsahu literárního textu: jsou ve stálé interakci se spolužáky a učitelem. Práce s textem je doprovázena řadou aktivit, které předcházejí čtení, doprovázejí seznámení s textem a navazují na téma textu. Žáci mohou pracovat se získanými informacemi, nebo je hodnotit a dále sdělovat své myšlenky v dialogu s ostatními příjemci obsahu textu.

Důležitou složkou komunikativní kompetence je porozumění psanému a mluvenému slovu, to zahrnuje i dovednost vyhledat požadované informace. Takové úkoly nabízí například učebnice *Extra !* Vedle porozumění je třeba, aby byl žák schopen srozumitelně předat své sdělení. K tomu je nezbytně důležité správně ovládat i zvukovou stránku jazyka včetně prozodických prvků, o kterých byla řeč v kapitole 4.2.1 o jazykových prostředcích. Náviku zvukové stránky jazyka prací s literárním textem se věnují například oba díly učebnice *Le français ENTRE NOUS*. Konkrétní přínosy pro rozvoj komunikativních kompetencí samozřejmě záleží na zvolených cílech a jejich realizaci.

⁷⁸ Viz. kapitola 4.1.1 *Komunikativní role*

4.3.4 Kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální úzce souvisí se všemi ostatními kompetencemi. Jsou rozvíjeny všude tam, kde dochází k interakci a ke komunikaci s ostatními žáky. To znamená při týmové práci a při práci na projektu, kam žák vkládá své zkušenosti a znalosti a rozvíjí své schopnosti, a zároveň vystupuje jako jeden ze členů skupiny, ve které dochází k prosazování vlastních postojů a přistupování ke kompromisům. Můžeme si představit projekt s literárním tématem⁷⁹, během kterého by získávali a zdokonalovali celou řadu sociálních a personálních schopností.

4.3.5 Kompetence občanské

Název těchto kompetencí odkazuje k žákově osobnosti v budoucím životě, ve kterém bude jako každý občan této republiky zodpovídat za své činy a bude spoluutvářet společnost. Aby byl pro tuto roli dobře připraven, je třeba, aby rodina i škola spojily své úsilí ve výchovném procesu a aby se žák už jako malý učil, že jeho jednání může negativně nebo pozitivně ovlivnit druhé. Tato oblast kompetencí zahrnuje dodržování pravidel, učení slušnému chování a toleranci odlišností, vztah ke své rodině, vlasti i k životnímu prostředí a mnoho dalších. I zde má literatura své silné zastoupení. S pohádkou *Le dromadaire mécontent*⁸⁰ od Jacquese Préverta žáci poznávají různé lidské povahové vlastnosti (pokrytectví a sebestřednost) a mohou diskutovat o vlastních zkušenostech s osobami typově podobnými těm z pohádky. Dobře se dá k této pohádce vztáhnout i téma slušného chování v různých situacích, mezilidské vztahy (schopnost empatie a tolerance a respektování odlišnosti).

4.3.6 Kompetence pracovní

Kompetence pracovní souvisí s kompetencemi k učení a k řešení problémů. Žák například při aktivitách s literárním textem často pracuje se slovníkem tištěným

⁷⁹ Například *Srovnejte české a francouzské pohádky*; v případě projektu s mezinárodní účastí: *Napište svým francouzským kamarádům a zjistěte, které francouzské knihy (básně, pohádky) mají nejraději, atd.*

⁸⁰ PRÉVERT, J. *Le dromadaire mécontent*. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z [www: http://unpeudetao.unblog.fr/le-dromadaire-mecontent/](http://unpeudetao.unblog.fr/le-dromadaire-mecontent/). Viz. Příloha 3.

i elektronickým. V projektově zaměřených činnostech se učí organizovat náročnější a dlouhodobější aktivity a zároveň volí vhodné pracovní postupy. Uplatňují se zde i četné mezipředmětové vztahy. Můžeme jmenovat například práci s počítačem: zpracování prezentace o přečtené knize, vytvoření animace jako doprovod básně, vedení vlastního čtenářského deníku, apod. Kromě provedení vlastní aktivity nebo dlouhodobější práce s literárním textem je také důležité, aby měl žák prostor pro zhodnocení vlastní práce a pozorování svého čtenářského pokroku.

Shrnutí teoretické části

V předchozích kapitolách jsme pozorovali, že práce s literaturou může být opravdu rozmanitá. Nejde jen o různé literární formy, ale i o způsoby, jakými ji lze využívat. Nemáme zde dostatek prostoru, abychom představili metodiku práce s literárním textem. Snažili jsem se spíše o vytvoření teoretického rámce pro následující průzkum, který představuje výsledky analýzy učebnic francouzského jazyka českého i francouzského původu, které jsou používány na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií. Průzkum byl lokálně omezen na školy okresu Plzeň – město a časově školním rokem 2011/2012. Bylo třeba definovat jednotlivé literární formy a termín autentický dokument. Dále nás zajímaly důvody pro práci s literaturou v hodinách francouzského jazyka, které jsme vysvětlili ve čtvrté kapitole *Role literatury*.

5 PRŮZKUM : LITERÁRNÍ TEXT V UČEBNICÍCH FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Tato část práce se zaměřuje na postavení literárního textu v učebnicích francouzského jazyka určených pro základní školy a pro nižší stupně víceletých gymnázií. Význam literárního textu jakožto jednoho z druhů autentických dokumentů si samozřejmě uvědomují autoři učebnic francouzštiny. Můžeme předpokládat, že stejně jako se liší vzhled a členění jednotlivých učebnic, budou mít i jejich autoři různé přístupy k literatuře ve výuce francouzského jazyka. Odlišnosti můžeme očekávat ve výběru spisovatelů, v rozdílných literárních formách a v navrhované práci s použitými texty. Z tohoto důvodu se pátá kapitola diplomové práce zaměří na výskyt a postavení literárního textu v učebnicích francouzského, a to z různých hledisek.

5.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit, do jaké míry autoři nejmodernějších učebnic berou v úvahu literární text jako vhodný materiál pro výuku francouzského jazyka. Jinými slovy, kolik literárních textů je možno v učebnicích najít a jakým způsobem jsou zpracovány.

Dalším aspektem byl výběr textů. Úkolem bylo nejen zjistit, zda autoři preferují texty tradiční, například z oblasti dětského folkloru a lidové slovesnosti, nebo zdali vybírají texty novodobé, ale šlo i o původ literárních textů. Motivem pro zjišťování původu literárního textu byla především snaha analyzovat, zda v této oblasti dochází k soustředění na literární bohatství Francie, nebo jestli se žáci v učebnicích setkají skrze literaturu a její funkci interkulturního zprostředkovatele i s dědictvím frankofonního světa, který má jistě co nabídnout. Dalším zkoumaným aspektem bylo stáří textu.

V poslední etapě bádání jsme si položili jednu z nejdůležitějších otázek průzkumu. Zaměřili jsme se na roli literárního textu očima autorů učebnic, které jsme hledali v navrhovaných aktivitách a v zadáních úkolů pro práci s textem. Otázkou bylo, jaké aspekty textu jsou pro autory důležité a kde vidí přínos pro výuku francouzštiny. Jinak řečeno, zda jde o malé lexikální, gramatické nebo fonetické úkoly, nebo jestli jsou texty východiskem pro získávání komunikativních i jiných kompetencí.

5.2 Kritéria a prostředky průzkumu

V úvodní kapitole se tato diplomová práce zabývala literárním textem: tento pojem byl vytýčen a z didaktického hlediska byly dále diskutovány jeho jednotlivé *literární formy*, které jsou vhodné pro výuku francouzského jazyka. V následující kapitole práce nahlížela na literární text jako na *autentický dokument*, tedy jako na literaturu vytvořenou v tomto případě Francouzem nebo frankofonním autorem pro lidi mluvící stejným jazykem za účelem komunikace, ne pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka. Dále bylo rozvíjeno téma *rolí literárního textu*, tedy to, jakým způsobem může být žákům práce s francouzskou a frankofonní literaturou prospěšná. Tyto tři oblasti tvořily základní východiska tohoto průzkumu.

Kritéria byla stanovena následovně:

1. Bude provedena analýza literárních textů v učebnicích francouzského jazyka, které se používají ve školním roce 2011/2012 na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnáziích. Toto kritérium pro výběr učebnic a škol bylo stanoveno s ohledem na oborové zaměření autorky této diplomové práce.

2. Kritérium místa: vzhledem k množství základních škol a víceletých gymnázií České republiky, bude výběr omezen na školy patřící do okresu Plzeň – město. I s tímto omezením se průzkum týká 42 základních škol, včetně nižších stupňů víceletých gymnázií.

3. U učebnic, které dotazovaní učitelé daných škol uvedou, bude provedena analýza obsažených literárních textů, jejíž hlavním kritériem pro výběr se stane autenticita.

Pro zjišťování požadovaných informací nebude třeba dotazníků, protože učitelé nebo příslušné osoby budou odpovídat na dvě jednoduché otázky: *Vyučuje se na vaší škole francouzský jazyk? Pokud ano, jaké učebnice jsou ve výuce využívány?* Kontakt s vybranými školami bude probíhat emailem nebo telefonicky.

5.3 Hypotézy o výsledcích průzkumu

Hypotézy vznikly na základě vlastních zkušeností, které autorka získala během studia francouzštiny jako cizího jazyka, tak i samotnou pedagogickou praxí v rámci studia na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni. V obou dvou případech docházelo ke kontaktům s učebnicemi francouzského jazyka, proto lze předpokládat, že hypotézy budou přibližně odpovídat výsledkům průzkumu.

Celkem bylo stanoveno 7 hypotéz:

1. Francouzský jazyk se vyučuje přibližně ve 25% z celkového počtu základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií okresu Plzeň – město.

2. Nejčastěji používané učebnice jsou *Le français ENTRE NOUS 1* a ze starších publikací, podle kterých se ve školách vyučuje, to je učebnice *Extra ! 1*.

3. Učebnice jako *Le français ENTRE NOUS 1* a *Le français ENTRE NOUS 2*, které kladou velký důraz na mezipředmětové vztahy, průřezová témata a rozvoj všech klíčových kompetencí, obsahují více literárních textů, zatímco sada francouzských učebnic *Extra!* obsahuje autentické literatury méně.

4. Z hlediska literárních útvarů učebnice nejčastěji představují písně, básně a říkadla.

5. Většina literárních textů pochází od francouzských autorů nebo se řadí do francouzské lidové slovesnosti.

6. Doba vzniku literárních textů nejčastěji spadá do období před rokem 1900 a do první poloviny dvacátého století. Hojně jsou zastoupeny i texty z druhé poloviny dvacátého století, ale děl řadících se do dvacátého prvního století není mnoho.

7. Práce s texty se omezuje především na menší úkoly typu: *zazpívej si, doplň, srovnej, jaké je téma písně (hádej podle obrázků, vyber z nabídky, atd.)*. Některé texty jsou doprovázeny drobným medailonem o autorovi, interpretovi, nebo obsahuje informace o reáliích a lingvoreáliích.

5.4 Ukázka souboru literárních textů v učebnici *Le français ENTRE NOUS 2*

Pro vytvoření představy o výskytu a výběru literárních textů byla pro názornost vybrána jedna z učebnic, kterou je *Le français ENTRE NOUS 2*. Prvním důvodem pro tuto volbu byl fakt, že je to učebnice moderní; poprvé vyšla před dvěma roky, a dá se předpokládat, že bude postupně nahrazovat starší tituly. Druhým důvodem je soubor literárních textů, které učebnice obsahuje. Jsou zde texty napříč staletími, od folkloru po moderní básně minulého století.

Autorkami této publikace jsou Sylva Nováková, Jana Kolmanová, Danièle Geoffroy-Konštický a Jana Táborská a publikace navazuje na předchozí díl *Le français ENTRE NOUS 1*. Tato aktuální učebnice vyšla v nakladatelství Fraus v roce 2010 a oba dva díly pokrývají jazykovou úroveň A1 podle SERR pro jazyky. Zároveň také odpovídá požadavkům dokumentu RVP ZV, takže je opatřena doložkou MŠMT ČR.

V úvodu *Příručky pro učitele* autorky uvádějí mimo jiné i to, že k rozvoji řečových dovedností dochází i prostřednictvím čtení s porozuměním. „*Literární texty jsou v tomto díle zastoupeny převážně drobnými útvary ústní lidové slovesnosti; v poslední lekci je zařazena jedna delší báseň.*“⁸¹ Zmínka o užití původního textu se v úvodu objevuje i v komentáři k reáliím a lingvoreáliím: „*Od samého začátku učebnice přináší informace o životě a kultuře frankofonních zemí jak formou poznámek týkajících se savoir-faire a savoir-vivre, tak prostřednictvím fotografií, písniček a říkadél.*“⁸² V osmi kapitolách se žáci seznámí s následující mozaikou:

(1) Píseň *J'ai perdu le do de ma clarinette*⁸³, která odpovídá probírané gramatice (zde jeden z minulých časů *le passé composé*). Navíc obrázek klarinetu napomáhá porozumění písemné formě francouzského slova clarinette. Rozvoj řečových dovedností zajišťuje poslech s porozuměním i vlastní přednes formou zpěvu. Mezipředmětové vztahy jsou zde zastoupeny hudební výchovou a interkulturní aspekt textu přináší

⁸¹ NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS 2 Příručka učitele*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2010. str. 14.

⁸² Op. cit. str. 15.

poznatky z oblasti reálií a lingvoreálií: „Klarinet v minulosti patřil (podobně jako u nás) mezi oblíbené hudební nástroje venkovských muzikantů. Na rozdíl od našich hudebních zvyklostí se ve francouzštině tóny oktávy označují do ré mi fa sol la si do.“⁸⁴

(2) *Quand trois poules vont aux champs*; tato píseň opět odpovídá probírané gramatice (řadové číslovky). *Příručka pro učitele* upozorňuje na hudební a historický vývoj této písně: „Melodie tohoto dětského popěvku je převzata z písně *Ah! vous dirai-je, maman* (zpopularizována dvanácti variacemi W. A. Mozarta).“⁸⁵

(3) *J'aime la galette* je píseň jako stvořená pro lekci, která ukazuje žákům jak vyjádřit, co mají a nemají rádi, a ve které se seznámí s lexikem týkajícím se kuchyně a jídla. Tato píseň s sebou ale přináší i možnost zajímavého interkulturního nahlédnutí do tradičních francouzských zvyklostí, protože *la galette des Rois* je název pro koláč připravovaný podle tradice na Tři krále a do kterého se zapéká malý předmět označovaný jako *la fève*. Celý proces rozdělování koláče a nalezení *la fève* představuje hluboce zakořeněnou společenskou sváteční událost. Díky tomuto krátkému textu se tak žáci mohou seznámit se zvyklostmi některých frankofonních zemí. Z výchovného hlediska jsou žáci vedeni k povědomí o jiných kulturních zvycích a k toleranci interkulturních odlišností. Navíc takové rozdíly mezi českými a francouzskými zvyky se mohou stát důležitým motivačním faktorem v následujícím studiu jazyka.

(4) Učebnice představuje i návrh projektu s tématem svátky. Jeho realizace vychází na období Vánoc, které je bohaté na různé tematicky zaměřené literární texty, mnohé z nich jsou pak zhudebněné a známé jako koledy. Jsou to hudební kusy charakteristické pro svoji specifickou atmosféru, častou nenáročnost textu a chytlavou melodii, takže jsou i v cizím jazyce pro žáky lákavé a snadno zapamatovatelné. Jako čtvrtý text je tedy zařazena koleda ze 13. století, jejíž novější verze je známá z 50. let

⁸³ Seznam použitých literárních děl a stránky, na kterých se v učebnici nacházejí viz *Příloha 2*.

⁸⁴ NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS 2 Příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. str. 24.

⁸⁵ Op. cit. str. 34.

minulého století, *Entre le boeuf et l'âne gris*.⁸⁶ Žáci se mimo jiné seznámí s názvy označující některá zvířata, dále také francouzský ekvivalent pro slova *Ježíšek* a *anděl*.

(5) Jako druhá koleda je zařazena známá píseň *Petit Papa Noël*, jejíž text si žáci mohou přečíst tentokrát v pracovním sešitě. Tam se setkají s dvěma verzemi textu. Zadáání je vybízí k hravé aktivitě: hledání pěti rozdílů.

(6) Král Dagobert I. je historická postava, člen dynastie Merovejců, žijící v sedmém století našeho letopočtu. On a jeho rádce svatý Eligius, který kromě své církevní funkce biskupa v Nyonu vykonával také profesi zlatníka a mincmistra,⁸⁷ jsou hlavními postavami písně *Le bon roi Dagobert* z poloviny osmnáctého století.

(7) *Bonjour chère Pauline* je píseň tematicky zařazená k lekci o zdraví a o lidském těle. Žáci se při poslechu seznámí s frázemi typu: *Bolí mě hlava.*; *Vypadáš špatně.*; *Jak se máš?* a s dalšími podobnými větami.

(8) *Poème à mon frère blanc*; autorem této básně je Léopold Sédar Senghor, významný politik, senegalský prezident v letech 1960 - 1980 a básník. Svým přínosem přesahuje Africký kontinent a svoji myšlenku, že Frankofonie je ideál, který vede lidi k solidaritě ducha,⁸⁸ realizoval snahami o pozvednutí významu Frankofonie, jako mezinárodní organizace 75 zemí a vlád, které sdílejí jeden jazyk, francouzštinu, a společné ideje.⁸⁹ S touto básní si žáci zopakují nejen barvy, ale také se seznámí s jedním z minulých časů *l'imparfait*, dále prostřednictvím navržených aktivit rozšiřují své znalosti a povědomí o Frankofonii a zjistí, že Česká republika je součástí tohoto výjimečného uskupení na pozici pozorovatelské země. Tato báseň nabízí kromě jazykových cílů ještě dva další přínosy do hodin francouzského jazyka; prvním je možnost se prostřednictvím literárního díla dozvědět o Frankofonii a diverzitě,

⁸⁶ NOVÁKOVÁ, S. *Le français ENTRE NOUS 2: Příručka pro učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. str. 63.

⁸⁷ Eligius: ATTWATER, D. *Slovník svatých*. Vimperk: Papyrus + Jeva, 1993. str. 113.

⁸⁸ Parafraze citace L.S. Senghora, srov.: *La francophonie, « un idéal qui anime des peuples en marche vers une solidarité de l'esprit »* Citováno z *Léopold Sédar Senghor*. [online]. Konzultováno 19. března 2012. Dostupný z [www: http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/senghor/senghobiographie.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/senghor/senghobiographie.asp).

⁸⁹ *L'Organisation internationale de la Francophonie*. [online]. Konzultováno 19. března 2012. Dostupné z [www : http://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de.html](http://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de.html).

kteřou vnímá jako pozitivní věc; druhým přínosem může být motivující prvek, tedy fakt, že ve velké části světa se žáci mohou na určité úrovni dorozumět francouzsky.

(9) Jedním z básníků, kteří prosluli tvorbou kaligramů, byl Guillaume Apollinaire. Autorky učebnice z jeho díla vybraly báseň s názvem *La cravate*, ve které se mimo jiné zájmeno ve funkci předmětu ve 4. pádě. Toto navazuje na probíranou gramatiku v lekci: předmět ve 3. a 4. pádě a jeho postavení ve větě.

(10) *Meunier, tu dors* je jedna z nejznámějších francouzských písní pro děti.

(11) V druhé projektové části zabývající se zvířaty a zoologickými zahradami je zařazena známá hravá píseň *Dans la forêt lointaine*. Tato zhudebněná říkačka využívá zvukomalebnosti slov *le hibou* (sova) a *le coucou* (kukačka) a uvádí opakováním těchto dvou slov žáky do říše lesa.

(12) Příručka pro učitele na závěr navrhuje navázání na aktivity písní *Le lion est mort ce soir*, na kterou autoři odkazují internetovou adresou.

5.5 Informace zjišťované analýzou literárních textů

U každého literárního textu vyskytujícího se ve zkoumané učebnici byla nejprve konstatována forma textu. Následně bylo zjišťováno jméno autora s tím, že u písní šlo především o autora textu. Další zkoumanou položkou byl místní původ textu, aby se dalo určit, jde-li o francouzskou literaturu nebo dílo pocházející z jiné frankofonní země. Vzhledem k tomu, že cílem bylo mimo jiné zjistit, jaká díla jsou autory učebnic preferována, a to z hlediska dobového zařazení, byl zjišťován i rok vydání, u folklorních děl a lidové slovesnosti šlo o zařazení do století. Poslední oblastí bylo prozkoumání navržených aktivit a práce s textem.

Nalezené informace byly zapisovány do tabulek, které kromě výše uvedených položek obsahují i údaj o straně učebnice, na které se text nachází a o lekci, do které náleží. Počet tabulek byl dán počtem zkoumaných publikací. Tabulky mají následující formu:

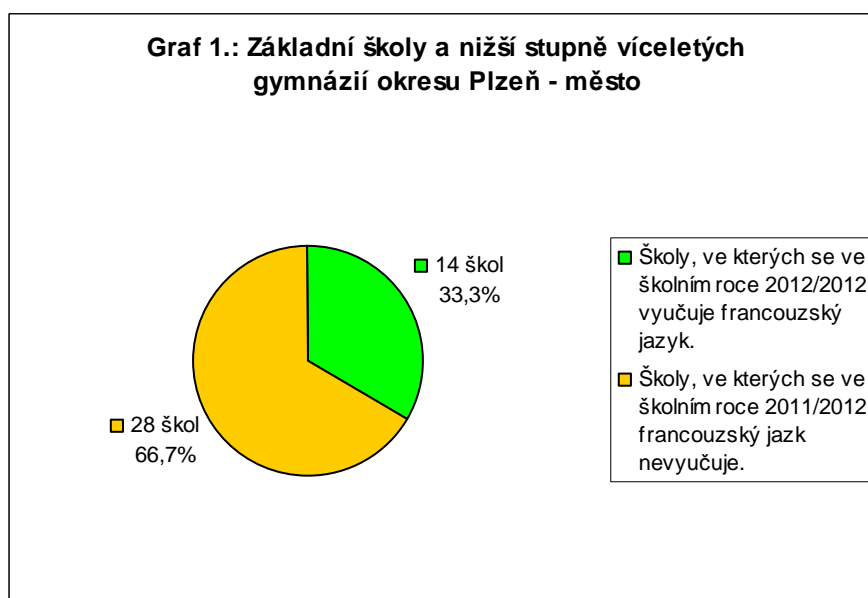
<i>Název</i>		<i>Forma</i>
<i>Lekce</i>	<i>Autor</i>	<i>Země původu, doba vzniku</i>
<i>Strana</i>	<i>Navržené aktivity</i>	

Tab.2 Ukázka tabulky pro třídění zjišťovaných informací

Kompletní přehled získaných informací z jednotlivých učebnic je uveden jako *Příloha 2*. Obsahuje přehledné tabulky literárních textů, které byly nalezeny v uvedených titulech, tedy v učebnici a pracovním sešitě.

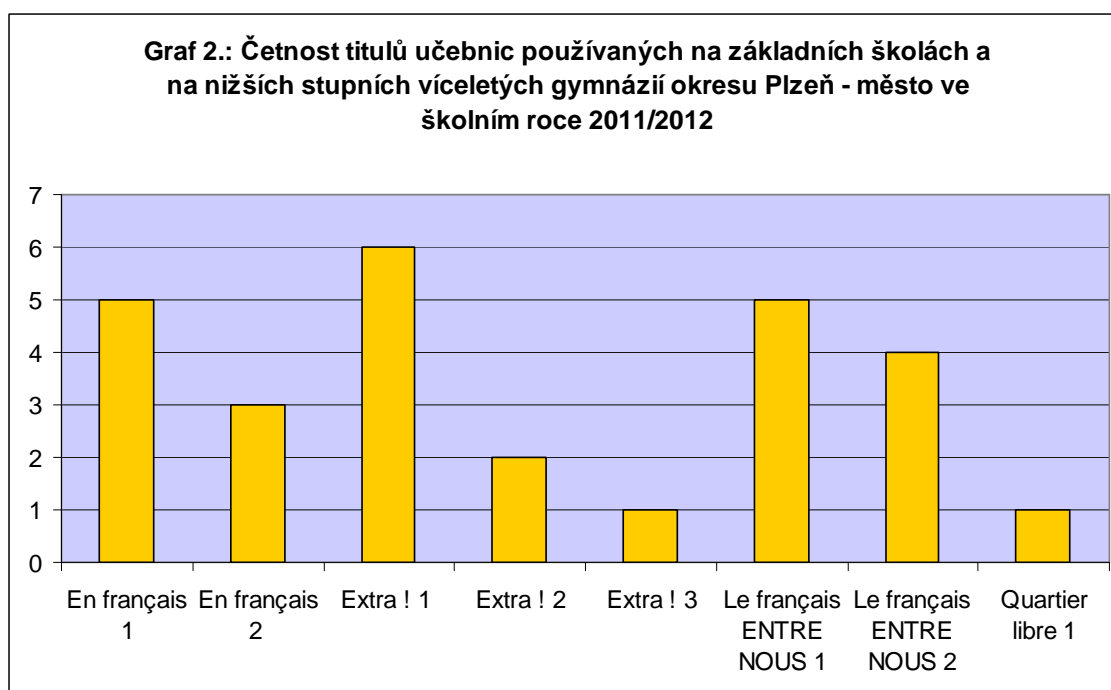
5.6 Výsledky průzkumu

První část průzkumu probíhala během školního roku 2011/2012 na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií okresu Plzeň – město. Cílem bylo zjistit, na kterých školách se vyučuje francouzský jazyk a jaké učebnice školy využívají. Konkrétní výsledky jsou uvedeny jako *Příloha 1*. Ta obsahuje úplný seznam škol okresu Plzeň – město rozdělený na dvě části; první je uvedena v tabulce i s přehledem zjištěných učebnic, druhá doplňuje seznam o školy, ve kterých se v tomto školním roce francouzština nevyučuje. Mezi školami, ve kterých se francouzský jazyk nevyučuje, jsou zařazeny i 4 školy, se kterými se nepodařil navázat kontakt. Ty jsou v *Příloze 1* označeny otazníkem. Tyto údaje byly kvantifikovány, jsou zobrazeny v *Grafu 1* a ukazují, že se francouzština vyučuje na více školách, než stanovila hypotéza.

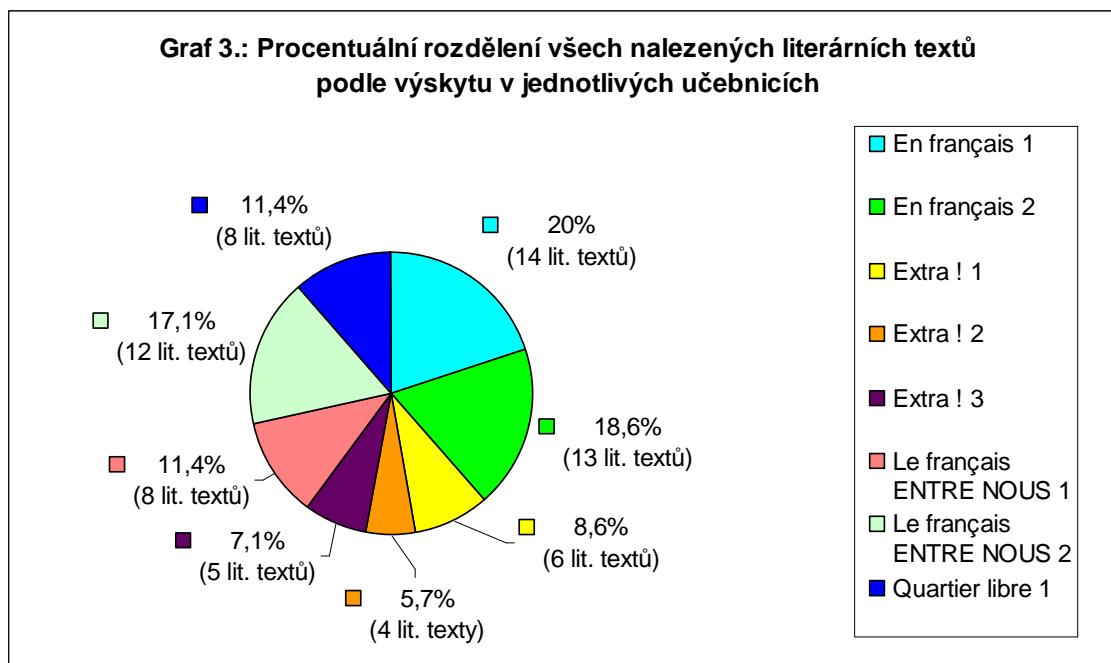


Následující graf představuje četnost jednotlivých titulů tak, jak je uvedly dotazované osoby, viz. *Graf 2*. V některých případech, jako například na 11. základní škole, je probrána celá učebnice *En français 1*, ale z druhého dílu se žáci učí jen z vybraných kapitol. Tento fakt ale nijak nenaruší hodnotu výsledků průzkumu: druhý díl učebnice, *En français 2*, se objevuje jako výukový materiál i na jiné škole, takže takováto situace nemá na průzkum vliv. Nadto bylo cílem průzkumu zjistit, jaké postavení má literární text v učebnicích francouzského jazyka, jakou roli mu přisoudili autoři učebnic, a nereflektuje užívání těchto literárních textů jednotlivými učiteli. To proto, že by potřebné informace pro takovýto průzkum byly těžko zjistitelné. Ten by navíc od učitelů vyžadoval dlouhodobou a systematickou spolupráci ve smyslu zaznamenávání každé jejich aktivity týkající se dotyčných textů. Pokud by tomu tak nebylo, šlo by ze strany učitelů o pouhé odhady bez výpovědní hodnoty.

Graf 2 ukazuje, že nejpoužívanější učebnicí je dosud titul *Extra! 1*, druhou nejpoužívanější jsou tituly *En français 1* a *Le français ENTRE NOUS 1*. Během průzkumu bylo ale zjištěno, že nejméně na dvou školách uvažují o změně učebnice, a to na školách, kde jsou používány učebnice *Extra! 1* a *En français 1*. Učitelé uváděli, že je nahradí novějšími publikacemi, pravděpodobně vyberou učebnici *Le français ENTRE NOUS 1*.



Při hledání literárních textů ve výše uvedených učebnicích bylo nalezeno celkem 70 literárních textů, jež vyhovovaly kritériu pro výběr textu, kterým se stala autenticita. Třetí graf ukazuje, jak je celkový počet rozdělen v jednotlivých učebnicích. Jinými slovy, jaké procento literárních textů z celkového počtu učebnice obsahují, viz. *Graf 3*.



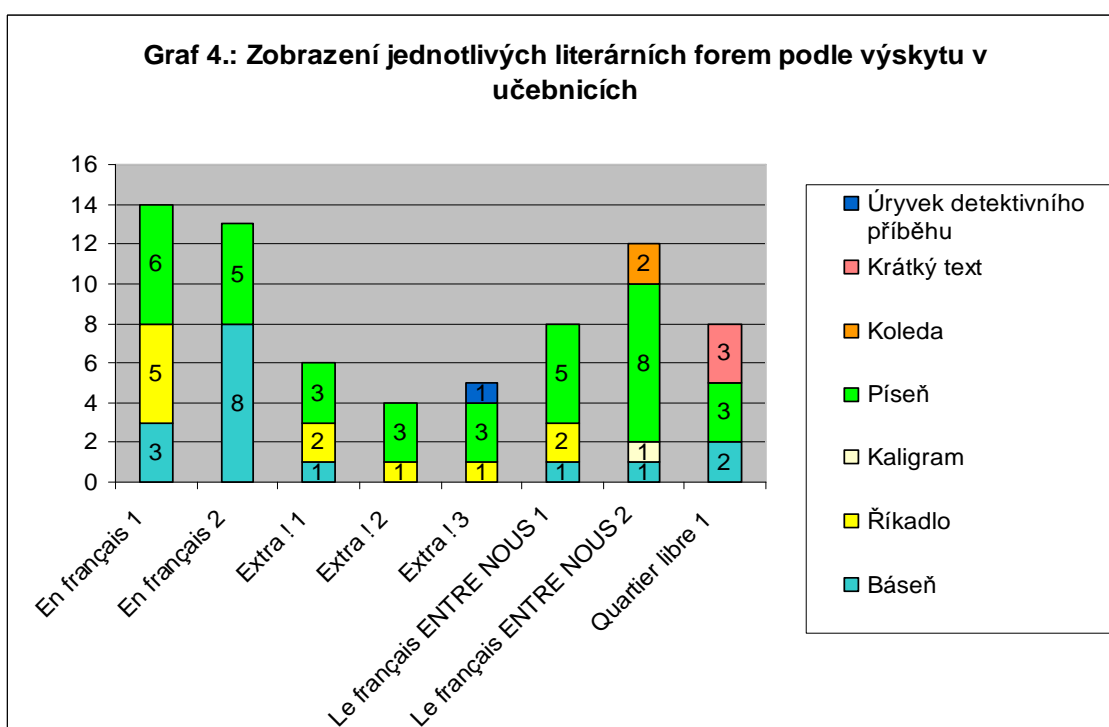
Jak vyplývá z *Grafu 3*, učebnice na literární texty nejbohatší je v současnosti starší publikace *En français 1* a hned vzápětí její druhý díl: *En français 2*. V prvním z obou dílů bylo identifikováno 14 literárních textů a v druhém jen o jeden text méně. Na třetím místě co do počtu textů se umístila moderní učebnice *Le français ENTRE NOUS 2*, o jejíchž textech pojednáváme podrobněji v kapitole 5.4.

Na tomto místě je nutné upozornit, že prezentovaná čísla představují souhrn všech nalezených literárních textů patřící k jednomu titulu. Jinak řečeno, číslo u titulu odpovídá součtu počtu nalezených literárních textů z učebnice, pracovního sešitu a v případě *Quartier libre 1* i z *La revue des jeunes*. Důvodem pro toto souhrnné uspořádání je snaha vyhnout se rozdrobenosti grafů.

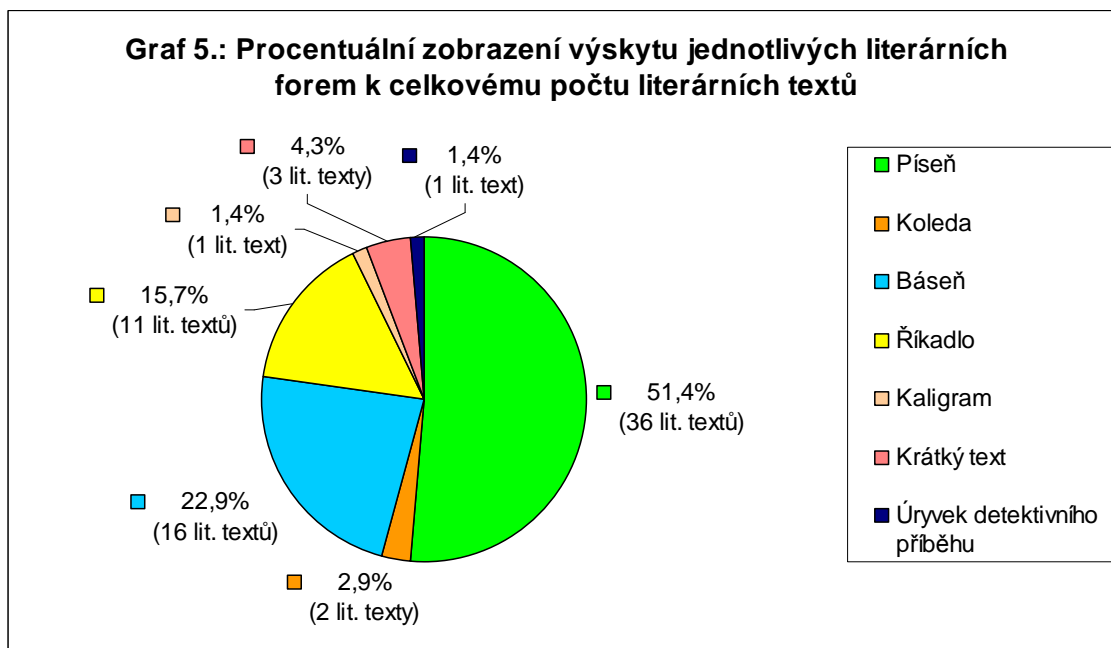
Je nutné také upozornit na nejasnost týkající se učebnice *Quartier Libre 1*, která neobsahuje žádný literární text. Tato mezera ve skladbě materiálů je nahrazena brožurou *La revue des jeunes*, která je prodávána jako součást prvního dílu učebnice. Vzhledem k tomu, že nebyla k dispozici CD – Metodická příručka, která by objasnila

povahu tohoto časopisu a jeho náležitost k prvnímu, popřípadě k druhému dílu učebnice. Z tohoto důvodu není zcela jasné, jestli jsou všechny použité texty určeny pro studenty studující z prvního dílu učebnice, a proto mohou být výsledky průzkumu lehce zkresleny.

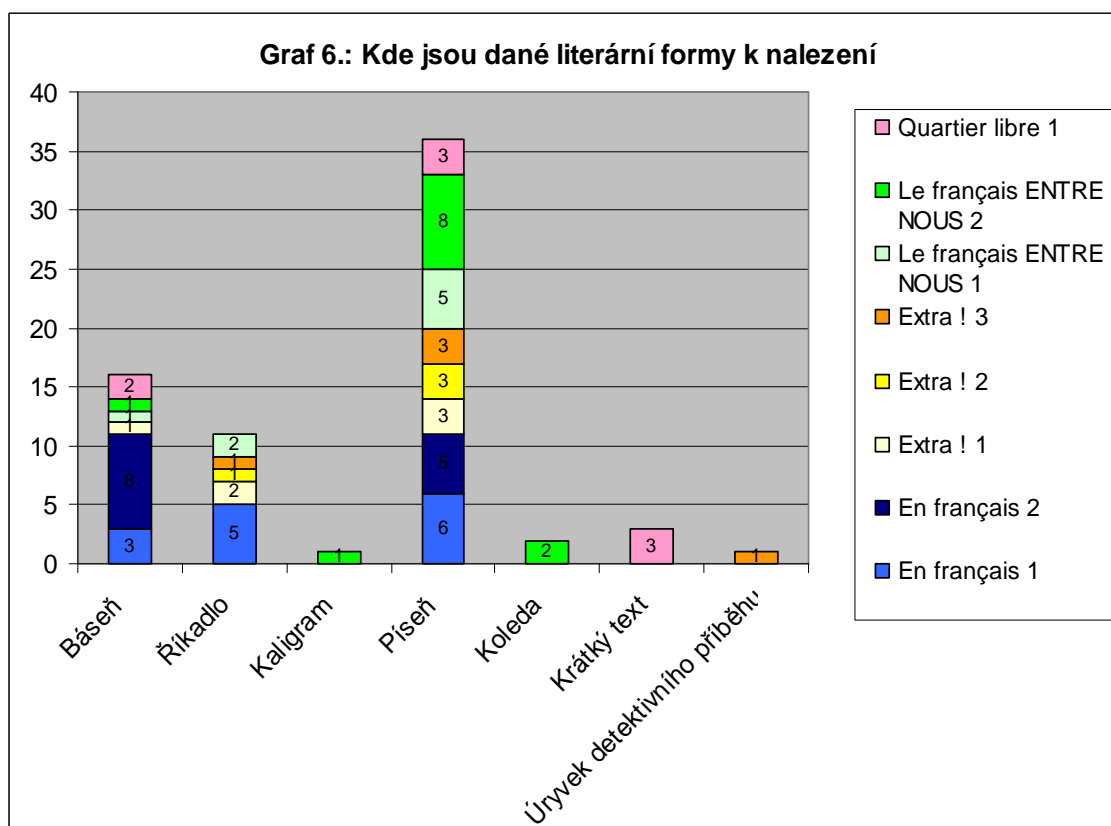
Literární texty byly v rámci průzkumu tříděny podle různých kategorií: podle literární formy, autora, místa původu a doby vzniku. *Graf 4* vychází z předchozího grafu; rozděluje celkový počet literárních textů podle konkrétní učebnice, a ten dělí dle druhu literárního textu. Základní formy: *píseň, báseň a úryvek textu prózy* jsou navíc rozděleny na jednotlivé specifické útvary, takže se spektrum grafu rozdrobilo na menší části, které mají větší vypovídací hodnotu o výskytu jednotlivých druhů literárních textů. Tímto způsobem se průzkum zabýval 7 různými druhy literárních textů. Byly to tyto následující útvary: *píseň, koleda, báseň, říkadlo, kaligram, krátký text a úryvek detektivního příběhu*. Viz. *Graf 4*.



Tato čísla jsou pak použita pro procentuální zobrazení výskytu jednotlivých literárních forem vzhledem k celkovému počtu literárních textů. O procentuálním zastoupení a konkrétních číslech názorně vypovídá *Graf 5*. Výsledky grafu potvrzují hypotézu, že pro žáky do 15 let učebnice volí především písně, básně a říkadla. Viz. *Graf 5*.

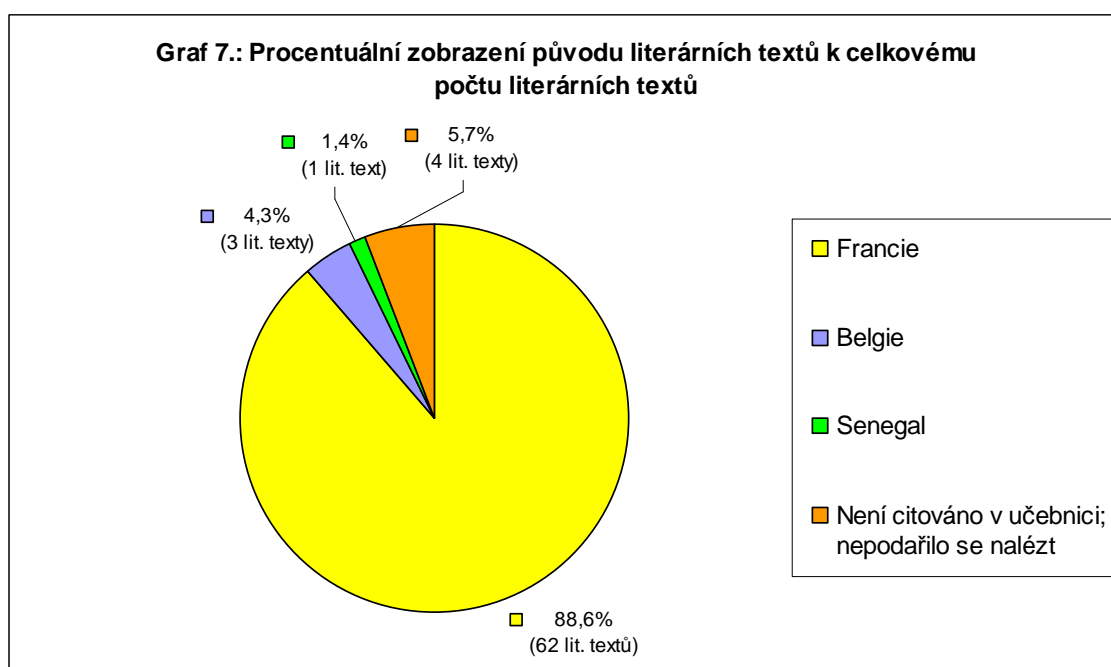


Velmi zajímavé je i zobrazení, které přehledně ukazuje, v kterých učebnicích je možné dané literární formy hledat a kolik jich daná publikace obsahuje, viz. *Graf 6*.

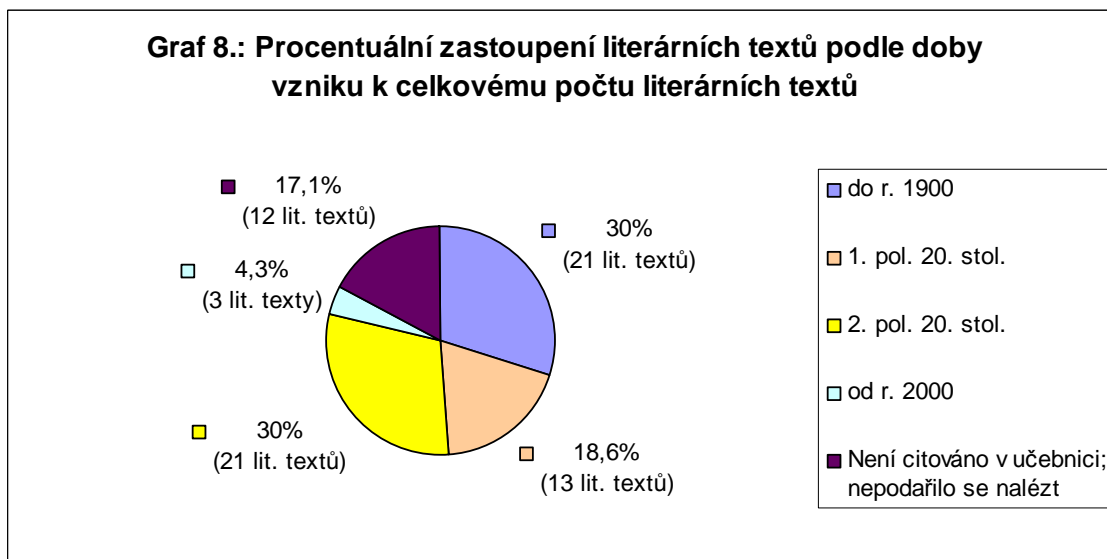


Jedním ze stanovených cílů bylo zjistit, ze které části frankofonního světa literární texty pocházejí. Předpokládali jsme, že vybrané texty budou vykazovat

preferenci textů francouzského původu, a tento předpoklad byl průzkumem potvrzen. Pouhé čtyři texty jsou nefrancouzského původu, konkrétně jde o díla z Belgie a ze Senegalu. U dalších čtyř se nepodařilo prokázat, odkud pocházejí. Nicméně lze předpokládat, že jsou to kousky francouzské lidové slovesnosti. Přehledně i s procentuálním rozložením již *Graf 7*.



Předposlední z grafů, *Graf 8*, ukazuje stáří jednotlivých textů. Z hlediska doby vzniku obsahují učebnice širokou škálu literárních textů. Na první pohled je zřejmé, že zastoupení prvních tří položek (období až do roku 1900 – druhá polovina dvacátého století) je poměrně vyrovnané. Tato etapa průzkumu má ve srovnání s ostatními grafy velké procento nezařazených textů. U říkadel a textů lidové slovesnosti je často náročné zjistit něco o jejich historii. Pokud to nejsou ty nejznámější jako *Sur le pont d'Avignon*, bývají jediným zdrojem různé sborníky lidové slovesnosti, ale i tak čtenář pravděpodobně zjistí jen rok, ve kterém byl text zaznamenán. Proto je v tomto průzkumu pro starší texty jen jedna skupina: „do roku 1900“. U mladších textů, zvláště u básní, některé učebnice neuvádějí, v jaké sbírce byla báseň vydána. I v takovém případě je náročné přesně určit dobu vzniku a někdy lze jen odhadovat. I proto je procento nezařazených textů tak vysoké, viz. *Graf 8*.



I přes vysokou rozmanitost textů a autorů lze vytvořit pomyslnou hitparádu. V kategorii textů jsou pouze tři písně, které se vyskytly více než jednou:

1. *J'ai perdu le do de ma clarinette*
2. *Frère Jacques*
3. *Sur le pont d'Avignon.*

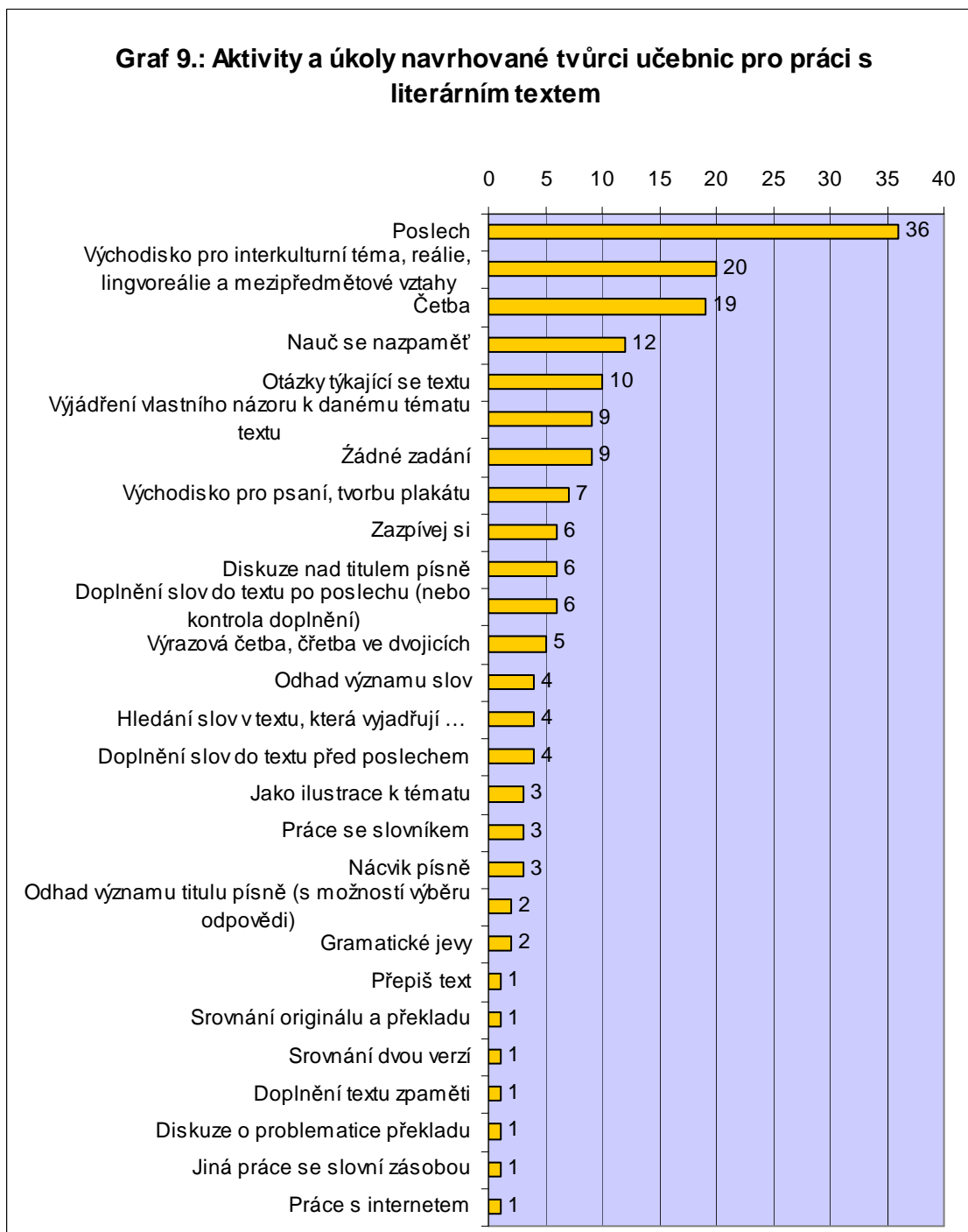
Zkoumané učebnice obsahují šedesát sedm různých textů, autorů však bylo identifikováno jen třicet sedm. Z velké části je tento rozdíl zapříčiněn poměrně vysokým množstvím textů lidové slovesnosti, u které se nepodařilo autora nalézt. Rozdíl je dále určen volbou textů týchž autorů – je jich celkem šest:

1. *Jacques Prévert (3 básně)*
2. *Raymond Queneau (3 krátké texty)*
3. *Corinne Albaut (2 říkadla)*
4. *Daniel Balavoine (2 texty k písni)*
5. *Patrick Bruel (2 texty k písni)*
6. *Maurice Carême (2 básně)*

Vzhledem k tématu této diplomové práce je nejdůležitější devátý graf. Zabývá se rolí literárního textu, kterou mu přisuzují tvůrci učebnic. Je velmi těžké určit jednoznačně záměr autorů, nebo jej jednoduše graficky zobrazit, protože někdy při realizaci zadaných aktivit dochází automaticky k realizaci dalších činností, jež nemusí

být explicitně vyjádřeny. Stejně tak mohou žáci rozvíjet více kompetencí najednou při práci nad jedním textem, proto je těžké tyto výsledky v širším pojetí kvantifikovat.

Užší pojetí se soustředí na pokyny autorů učebnic. Zohledněny jsou instrukce žákům, stejně tak i návod v příručkách pro učitele, kde je návrh práce často popisován podrobněji a je obohacen o rady a doporučení, popřípadě o alternativy. Toto užší pojetí lze již snáze a přehledněji zpracovat, viz. *Graf 9*.



V rámci průzkumu byly zahrnuty všechny explicitně zadané instrukce z hlediska užšího pojetí. Ty byly rozděleny podle jednotlivých úkonů, protože jedno zadání mohlo obsahovat více úkolů, jako například u říkadla *Sept jours sur sept* od Corinne Albaut: *Lis le poème et retrouve le nom des vêtements dessinés.*⁹⁰ Výsledkem je graf, který zobrazuje četnost jednotlivých akcí při práci s literárním textem.

Nejběžnější aktivitou je poslech, který byl explicitně zadán v třiceti šesti případech. Lze říci, že takto vysoké číslo souvisí s vysokým výskytem písní. Na druhou stranu jsou v některých případech texty písní zcela bez instrukcí, nebo jsou jen ilustrací pro určitý tematický celek. Naopak některé jiné útvary nabízejí možnost poslechu nahrávky. Je tomu tak třeba u říkadla «*R*»⁹¹ nebo u básně od Leopolda Sédara Senghora⁹² *Poème à mon frère blanc*.

Velmi podstatnou úlohu zastává text ve funkci interkulturního činitele. Všude tam, kde práce s textem umožňuje poznání reálií, lingvoreálií a vybízí žáky ke srovnávání francouzské a frankofonní kultury s jejich vlastní, dochází k podstatné interakci; žák se nejen dozvídá něco nového, ale stává se přístupnějším a tolerantnějším člověkem, který se nezaobírá jen vlastní osobou, ale vnímá svět kolem sebe.

Třetí nejběžnější činností je četba textu, která je zásadní nejen pro práci s literárním textem, ale i pro běžné životní situace. Tento fakt je v poslední době často diskutován v souvislosti s čtenářskou gramotností. Čtení je jedna ze základních dovedností a její nedostatečné osvojení se může projevat omezenými možnostmi při získávání informací, chudší slovní zásobou, a tím i slabšími vyjadřovacími schopnostmi. Při výuce francouzského jazyka je navíc důležité, aby si žák zvykal na rozdíl mezi psanou a mluvenou formou slov.

⁹⁰ GALLON, F. *Extra ! 2 Cahier d'exercices*. Paris: Hachette, 2002. str. 14.

⁹¹ GALLON, F. *Extra ! 3 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. str. 41.

⁹² NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. str. 57.

Shrnutí průzkumu

Provedený průzkum ukazuje, že autoři učebnic považují práci s literárním textem v hodinách francouzského jazyka za důležitou. Jejich výběr je pestrý co do literárních útvarů, autorů textů i doby vzniku textů. Z výsledků můžeme dále vyčíst, že v oblasti literatury jsou upřednostňováni francouzští autoři a že práce s literárním textem nabízí rozmanité aktivity.

Jsme si zároveň vědomi faktu, že literatura není jediným autentickým dokumentem v hodinách francouzského jazyka. Tímto tvrzením se chceme vyhnout vyvolání mylného dojmu, že učebnice, které obsahují méně literatury než ostatní, považujeme za nevhodné pro výuku francouzštiny. Naopak. Je žádoucí, aby učebnice obsahovaly rozmanité materiály, které by se vzájemně doplňovaly a tvořily jednotný celek jako základ pro dosažení výchovných, vzdělávacích i jazykových cílů vyučování.

6 ZÁVĚR

Literární text ve výuce cizího jazyka, respektive francouzského jazyka, je takřka nevyčerpatelné téma, které můžeme zkoumat z mnoha hledisek, a jeho důležité postavení v didaktice cizích jazyků dokládají i stopy literatury v didaktických metodách napříč historií. Stejně tak, jako se měnilo postavení literatury, měnily se i aktivity a postupy při práci s textem. Popis postupu práce s literaturou ale nebyl cílem diplomové práce.

Hlavním záměrem této diplomové práce bylo nabídnout čtenáři zprávu o postavení literatury v učebnicích francouzského jazyka, které jsou používány na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií v okrese Plzeň – město ve školním roce 2011/2012. Z tohoto důvodu se teoretická část zabývala vymezením základních termínů a dodáním dalších podstatných informací týkajících se role literárního textu ve výuce francouzského jazyka.

Jako základní literární útvary vhodné pro výuku francouzského jazyka diplomová práce definovala báseň, kaligram, píseň, koledu, pohádku a říkadlo. Tyto formy byly vybrány s ohledem na literární útvary, které byly nalezeny během průzkumu v daných učebnicích. Zároveň byla řešena otázka využitelnosti textu při zachování autentičnosti dokumentu.

Vzhledem k tomu, že ke každé otázce typu *Co?*, hledáme také odpovědi na otázky typu *Proč?*, jednu kapitolu práce věnujeme tématu *Role literatury*. V té se dočteme, že literatura obecně přispívá k rozvoji osobnosti, morálních a etických hodnot. Slouží jako prostředek komunikace mezi pisatelem a čtenářem a poskytuje důležitou příležitost k relaxaci. Kromě toho naplňuje úlohu interkulturality – zprostředkovává informace z oblasti *savoir-vivre* a *savoir-faire*, ukazuje svět s jeho odlišnostmi, a tím učí žáky přijímat rozdíly a tolerovat druhé. Výsledkem takového interkulturního působení je člověk otevřený, který ví, že je stále čím se obohacovat.

Vedle těchto obecných rolí literatury se můžeme zamýšlet nad tím, jak literatura obohacuje žáky ve výuce francouzštiny po jazykové stránce. Samozřejmě záleží na cílech, které si učitel stanoví. Obecně můžeme říci, že práce s literárním textem tak, jak ji navrhnou autoři učebnic, přispívá k rozvoji jednotlivých *jazykových prostředků*, mezi které počítáme *slovní zásobu, gramatiku, zvukovou a grafickou podobu jazyka*,

i *řečových dovedností: poslechu, mluvení, čtení a psaní*. Součástí této diplomové práce jsou konkrétní ukázky literárních textů nebo zadání aktivit, které byly použity v analyzovaných učebnicích. Nad rámec rozvoje komunikačních schopností ve francouzštině, přiznáváme práci s literaturou ve výuce francouzského jazyka i přínosy v oblasti *Klíčových kompetencí*, které stanovuje RVP ZV.

Průzkum, který byl v rámci diplomové práce proveden, představuje analýzu získaných údajů. Jeho přínosy spatřujeme hned v několika oblastech. Učitelům francouzštiny nabízí přehled škol, ve kterých se francouzský jazyk vyučuje v okrese Plzeň – město ve školním roce 2011/2012, a zároveň se čtenář dozví, které učebnice školy využívají. Analýza jednotlivých titulů s ohledem na použité literární útvary posloužila jako podklad pro vypracování několika grafů. Ty ukazují například poměr jednotlivých literárních forem vzhledem k celkovému počtu sedmdesáti nalezených literárních textů. Dále jejich výskyt podle učebnice, rozdělení celkového počtu textů podle doby a místa vzniku, atd. Poslední, ale neméně důležitý, je přehled jednotlivých druhů práce s literárním textem.

Na závěr je třeba podotknout, že jsme si vědomi časového omezení platnosti některých výsledků práce, například přehled škol, na kterých se vyučuje francouzština. Na druhou stranu jsme přesvědčeni, že tato diplomová práce může posloužit jako užitečný zdroj pro ty, kteří chtějí využívat literaturu v hodinách francouzského jazyka. Nabízí jim zcela konkrétní přehled o publikacích, ve kterých se literární text zpracovaný pro výuku vyskytuje, a nabízených aktivitách.

7 RESUMÉ

7.1 Resumé

Cílem této práce je představit postavení francouzsky psané literatury v učebnicích francouzského jazyka, podle kterých je ve školním roce 2011/2012 vyučováno na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií v okrese Plzeň – město.

Práce je rozdělena na dvě základní části. Teoretická část definuje různé pojmy z oblasti literatury i základní didaktické termíny, které jsou uvedeny do vztahu s literaturou. Tímto je vytvořen rámec pro druhou část diplomové práce, pro část průzkumu.

Průzkum ukazuje plzeňské základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií, na kterých se vyučuje francouzský jazyk, a nabízí kompletní přehled používaných učebnic na těchto školách. Dále představuje výsledky analýzy literárních textů, které byly nalezeny v uvedených učebnicích, a třídí je podle různých kritérií.

Tato diplomová práce je určena každému, kdo se zajímá o francouzsky psanou literaturu a chce ji používat jako autentický materiál ve výuce francouzského jazyka.

7.2 Résumé en français

Ce mémoire a pour but de présenter le rôle de la littérature française et francophone présente dans les méthodes de FLE qui sont utilisées aux collèges de Plzeň – ville au cours de l'année scolaire 2011-2012.

Le mémoire comprend deux grandes parties : celle qui est théorique définie de diverses notions littéraires ainsi que des termes didactiques essentiels en relation à la littérature. Cette base permet de créer un cadre pour la recherche qui suit.

Dans la partie de la recherche, nous trouvons une liste des collèges de Plzeň – ville où le FLE est enseigné. De plus, elle offre un tableau complet des méthodes de FLE qui sont utilisées dans ces collèges. Ensuite, nous présentons des résultats d'une analyse des textes littéraires trouvés dans les méthodes mentionnées, et les classifions selon plusieurs critères.

Ce mémoire est destiné à ceux qui s'intéressent à la littérature française et francophone et qui veulent l'exploiter comme un document authentique dans la classe de FLE.

8 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

8.1 Seznam obrázků

- Str. 8.* Obr. 1 Guillaume Apollinaire: La cravate
Str. 12. Obr. 2 Ch. Perrault: Le Petit Chaperon Rouge

8.2 Seznam tabulek

- Str. 35* Tab. 1 Očekávané výstupy podle RVP ZV
Str. 48 Tab. 2 Ukázka tabulky pro třídění zjišťovaných informací

8.3 Seznam grafů

- Str. 48* Graf 1 Základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií okresu Plzeň – město
Str. 49 Graf 2 Četnost titulů učebnic používaných na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií okresu Plzeň – město ve školním roce 2011/2012
Str. 50 Graf 3 Procentuální rozdělení všech nalezených literárních textů podle výskytu v jednotlivých učebnicích
Str. 51 Graf 4 Zobrazení jednotlivých literárních forem podle výskytu v učebnicích
Str. 52 Graf 5 Procentuální zobrazení výskytu jednotlivých literárních forem k celkovému počtu literárních textů
Str. 52 Graf 6 Kde jsou dané literární formy k nalezení
Str. 53 Graf 7 Procentuální zobrazení původu literárních textů k celkovému počtu literárních textů
Str. 54 Graf 8 Procentuální zastoupení literárních textů podle doby vzniku k celkovému počtu literárních textů
Str. 55 Graf 9 Aktivity a úkoly navrhované tvůrci učebnic pro práci s literárním textem

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ INFORMACÍ

9.1 Použitá literatura

1. ATTWATER, Donald. *Slovník svatých*. Vimperk: Papyrus + Jeva, 1993. 437 s.
2. BEAUVAIS, Yannick; AUTERSKÁ, Dagmar. *La didactique ? Oui, mais... Générale ou appliquée ?* Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. 66 s.
3. BREUIL, Henri. *Počátky umění*. in *Encyklopedie umění pravěku a starověku : Umění a lidstvo Larousse*. Praha: Odeon, 1967. 437 s.
4. CALVET, Louis-Jean; ERISMAN, Guy. *Chanson*. In *Encyclopedia UNIVERSALIS, Corpus 5*. Paris, 1989. 1003 s. ISBN 2-85229-287-4.
5. CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002. 452 s. ISBN 2 7061 1082 1.
6. FISCHER, Jan Otokar a kol. *Dějiny francouzské literatury 19. a 20. stol. I 1789-1870*. Praha: Academia Nakladatelství československých věd, 1966. 657 s.
7. HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 498 s. ISBN 14-279-88.
8. HRABÁK, Josef; ŠTĚPÁNEK, Vladimír. *Úvod do teorie literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 269 s.
9. JANÍKOVÁ, Věra. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 184 s. ISBN 80-210-3877-2.
10. KARPATSKÝ, Dušan. *Labyrint literatury*. Praha: Albatros, 2008. 541 s. ISBN 978-80-00-02154-6.
11. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jihočany: Nakladatelství H & H, 2002. 355 s. ISBN 80-7319-020-6.

12. MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha - Litomyšl: Paseka, 2004. 704 s. ISBN 80-7185-669-X.

13. PAVERA, Libor; VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: 2002, 422 s. ISBN 80-7182-124-1.

14. PERRAULT, Charles. *Contes*. France: LGF – Livre de Poche, 1990. 320 s. ISBN 2-253-05294-9.

15. WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teorie literatury*. Votobia, 1996. 555 s. ISBN 80-7198-150-8.

9.2 Použité metody FLE

1. BOSQUET, Michèle a kol. *Quartier libre. La revue des jeunes*. Praha: Klett nakladatelství s.r.o., 2010. 47 s.

2. JANČÍK, Jiří. a kol. *Quartier libre 1. Učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett nakladatelství s.r.o., 2010. 271 s. ISBN 978-80-7397-063-5.

3. GALLON, Fabienne; DONSON, Cynthia. *Extra 1 ! Cahier d'exercices*. Paris: Hachette, 2002. 64 s. ISBN 201155204-4.

4. GALLON, Fabienne. *Extra 1 ! Guide pédagogique*. Paris: Hachette, 2002. 192 s. ISBN 201155203 6.

5. GALLON, Fabienne. *Extra 1 ! Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. 112 s. ISBN 201155231-1.

6. GALLON, Fabienne. *Extra ! 2 Cahier d'exercices*. Paris: Hachette, 2002. 64 s. ISBN 201155209-5.

7. GALLON, Fabienne. *Extra ! 2 Guide pédagogique*. Paris: Hachette, 2002. 208 s. ISBN 201155208-7.

8. GALLON, Fabienne. *Extra ! 2 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. 112 s. ISBN 201155207-9.

9. GALLON, Fabienne; DONSON, Cynthia. *Extra 3 ! Cahier d'exercices*. Paris: Hachette, 2003. 64 s. ISBN 201155216 8.
10. GALLON, Fabienne. *Extra ! 3 Guide pédagogique*. Paris: Hachette, 2003. 192 s. ISBN 201155217 6.
11. GALLON, Fabienne. *Extra ! 3 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. 112 s. ISBN 201155210-9.
12. NOVÁKOVÁ, Sylva; KOLMANOVÁ, Jana; GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle; TÁBORSKÁ, Jana. *Le français entre nous 1 Pracovní sešit*. Plzeň: Fraus, 2009. 68 s. ISBN 978-80-7238-868-4.
13. NOVÁKOVÁ, Sylva; KOLMANOVÁ, Jana; GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle; TÁBORSKÁ, Jana. *Le français ENTRE NOUS 1 Příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. 112 s. ISBN 978-80-7238-869-1.
14. NOVÁKOVÁ, Sylva; KOLMANOVÁ, Jana; GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle; TÁBORSKÁ, Jana. *Le français ENTRE NOUS 1 Učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. 80 s. ISBN 978-80-7238-867-7.
15. NOVÁKOVÁ, Sylva; KOLMANOVÁ, Jana; GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle; TÁBORSKÁ, Jana. *Le français ENTRE NOUS 2 Pracovní sešit*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. 72 s. ISBN 978-80-7238-928-5.
16. NOVÁKOVÁ, Sylva; KOLMANOVÁ, Jana; GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle; TÁBORSKÁ, Jana. *Le français ENTRE NOUS 2 Příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7238-929-2.
17. NOVÁKOVÁ, Sylva; KOLMANOVÁ, Jana; GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle; TÁBORSKÁ, Jana. *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. 80 s. ISBN 978-80-7238-927-8.
18. TAIŠLOVÁ, Jitka; BARANOVÁ, Elena. *En français 1 : Cahier d'exercices A, Nouvelle édition*. Plzeň: Fraus, 1997, 127 s. ISBN 80-85784-62-9.

19. TAIŠLOVÁ, Jitka; BARANOVÁ, Elena. *En français 1 : Cahier d'exercices B, Nouvelle édition*. Plzeň: Fraus, 1997, 107 s. ISBN 80-85784-64-5.
20. TAIŠLOVÁ, Jitka. *En français 1 : Livre du professeur*. Plzeň: Fraus, 1993, 112 s. ISBN 80-04-26472-7.
21. TAIŠLOVÁ, Jitka a kol. *En français 1 : Učebnice*. Plzeň: Fraus, 1997, 207 s. ISBN 80-85784-40-8.
22. TAIŠLOVÁ, Jitka; BARANOVÁ, Elena. *En français 2 : Cahier d'exercices*. Plzeň: Fraus, 1995, 84 s. ISBN 80-85784-22-X.
23. TAIŠLOVÁ, Jitka; BARANOVÁ, Elena. *En français 2 : Livre du professeur*. Plzeň: Fraus, 1997, 135 s. ISBN 80-7238-002-8.
24. TAIŠLOVÁ, Jitka a kol. *En français 2*. Plzeň: Fraus, 1995, 213 s. ISBN 80-85784-20-3.
25. TIBERT, Simone. *Le français avec... des jeux et des activités*. Éditions ELI, 2003, 96 s. ISBN 978-88-8148-822-3.

9.3 Časopisy

1. KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. Cizí Jazyky – Fraus, roč. 53, 2009/2010, číslo 3.
2. NOVÁKOVÁ, Sylva; FRIDRICHOVÁ, Radka. La comptine et son utilité en classe de FLE, *Didactique du FLE dans les pays slaves*, svazek 2, č. 2, leden 2011, SAUF. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www : http://www.sauf.sk/files/cadifleslaves_litterature.pdf.

9.4 Internetové zdroje

1. *Adolphe Léon Willette*. [online]. Konzultováno 2. dubna 2012. Dostupné z www: http://fr.wikipedia.org/wiki/Adolphe_L%C3%A9on_Willette.

2. *Alouette*. [online]. Konzultováno 1. dubna 2012. Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Alouette_\(song\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Alouette_(song)).
3. *Compagnon de la Marjolaine*. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z [www : http://fr.wikipedia.org/wiki/Compagnons_de_la_Marjolaine](http://fr.wikipedia.org/wiki/Compagnons_de_la_Marjolaine).
4. *Comptine*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z [www : http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/comptine/35820](http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/comptine/35820).
5. *Déjeuner du matin*. [online]. Konzultováno dne 10. května 2012. Dostupné z [www: http://xtream.online.fr/Prevert/despoirs.html](http://xtream.online.fr/Prevert/despoirs.html).
6. *Déjeuner du Matin à 7 heures dans la cuisine de la rue des Lilas*. [online]. Konzultováno 27. května 2012. Dostupné z [www: http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/prevert/gonflage.htm](http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/prevert/gonflage.htm).
7. *En passant par la Lorraine*. [online]. Konzultováno 1. dubna 2012. Dostupné z [www : http://fr.wikipedia.org/wiki/En_passant_par_la_Lorraine](http://fr.wikipedia.org/wiki/En_passant_par_la_Lorraine).
8. *Entre le boeuf et l'âne gris*. [online]. Konzultováno 23. června 2012. Dostupné z [www: http://www.momes.net/comptines/noel2/entre-le-boeuf-et-lane-gris.html](http://www.momes.net/comptines/noel2/entre-le-boeuf-et-lane-gris.html).
9. *French Nursery Rhymes, Poems, Rounds and Riddles for Schools and Families*. [online]. Konzultováno 30 března 2012. Dostupné z [www: http://ia700304.us.archive.org/33/items/frenchnurseryrhy00bcfruft/frenchnurseryrhy00bcfruft.pdf](http://ia700304.us.archive.org/33/items/frenchnurseryrhy00bcfruft/frenchnurseryrhy00bcfruft.pdf).
10. *Frère Jacques*. [online]. Konzultováno dne 31. března 2012. Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A8re_Jacques](http://en.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A8re_Jacques).
11. *Gilgamesh*. [online]. Konzultováno 31. května. Dostupné z [www: http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/Gilgamesh/173580](http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/Gilgamesh/173580).
12. *Jo Hoestlandt*. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z [www: http://www.prix-chronos.org/auteurs/hoestlandt.htm](http://www.prix-chronos.org/auteurs/hoestlandt.htm).

13. *Il était un petit navire*. [online] Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z www: http://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_un_petit_navire.
14. *L'approche actionnelle*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www: http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm.
15. *La cravate*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www: <http://www.poesie.net/enfants/jcalligramme.htm>.
16. LAFORTE, Conrad. *Le catalogue de la chanson folklorique française*. Tomme 22. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z www : <http://books.google.cz>.
17. *La grève des sapins*. [online]. Konzultováno 3. června 2012. Dostupné z www: http://www.dominiquedimey.com/rub1_4.php?PHPSESSID=c327b285e0c8b6f489851fcb7c07b996.
18. *La Nouvelle Guirlande de Julie*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www: <http://www.chapitre.com/CHAPITRE/fr/BOOK/collectif/la-nouvelle-guirlande-de-julie,1178758.aspx>.
19. LE BOYER, Jean-François. *Traité complet du Calendrier*. [online]. Konzultování dne 31. března 2012. Dostupné z www: <http://archive.org/stream/traitcompletduc00boyegoog#page/n54/mode/2up>.
20. *Le Déserteur*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www: <http://livres.ados.fr/Boris-Vian/Le-Deserteur-t111888.html>.
21. *Léopold Sédar Senghor*. [online]. Konzultováno 19. března 2012. Dostupný z www: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/senghor/senghobiographie.asp>.
22. *Les Champs-Élysées*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www: <http://www.bide-et-musique.com/song/931.html>.
23. LIZIARD, Sylvie; RUJAN, Ștefania. *La littérature en classe de langues dans une approche communicative*. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z www: <http://fsu.valahia.ro/user/image/08.liziard2c-rujan.pdf>.

24. *L'Organisation internationale de la Francophonie*. [online]. Konzultováno 19. března 2012. Dostupné z www : <http://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de.html>.
25. *Meunier, tu dors*. [online]. Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z www : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/folklorique_4-8/docs/chansons2.pdf.
26. *Petit Papa Noël*. [online]. Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z www: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Petit_Papa_No%C3%ABl_\(chanson\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Petit_Papa_No%C3%ABl_(chanson)).
27. *Pluie d'été*. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z www: <http://www.musicanet.org>.
28. PRÉVERT, Jacques. *Le dromadaire mécontent*. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z www: <http://unpeudetao.unblog.fr/le-dromadaire-mecontent/>.
29. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 136 s. Konzultováno 19. února 2012. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.
30. *Rejstřík škol MŠMT*. [online]. Konzultováno 29. ledna 2012. Dostupné z www: <http://rejskol.msmt.cz/>.
31. ROLLAND, Eugène. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. [online]. Konzultováno 30. března 2012. Dostupné z www: <http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslittatures14pariuoft/leslittatures14pariuoft.pdf>.
32. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. Konzultováno dne 24. března 2012. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.
33. *Sur le pont d'Avignon*. [online] Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z www: http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/folklorique_4-8/docs/chansons4.pdf.
34. *Svatý Eligius*. [online]. Konzultováno 18. března 2012. Dostupné z www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Svat%C3%BD_Eligius.

10 PŘÍLOHY

Příloha 1:

- A. **Přehled základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií v okrese Plzeň – město, ve kterých se ve školním roce 2011/2012 vyučuje francouzský jazyk, a jimi užívané učebnice francouzského jazyka⁹³**

č.	Název školy <i>Učebnice</i>
1.	11. základní škola Plzeň, Baarova 31, příspěvková organizace <i>En français 1</i> <i>En français 2 – vybrané kapitoly</i>
2.	Benešova základní škola a mateřská škola Plzeň, Doudlevecká 35, příspěvková organizace <i>Le français ENTRE NOUS 1</i>
3.	31. základní škola Plzeň, E. Krásnohorské 10, příspěvková organizace <i>En français 1</i> <i>En français 2</i>
4.	1. základní škola Plzeň, Západní 18, příspěvková organizace <i>Le français ENTRE NOUS 1</i> <i>Le français ENTRE NOUS 2</i>
5.	10. základní škola Plzeň, nám. Míru 6, příspěvková organizace <i>Le français ENTRE NOUS 1</i> <i>Le français ENTRE NOUS 2</i>
6.	17. základní škola a mateřská škola Plzeň, Malická 1, příspěvková organizace <i>En français 1</i>
7.	22. základní škola Plzeň, Na Dlouhých 49, příspěvková organizace <i>En français 1</i> <i>Extra ! 1 – doplňkový materiál</i>

⁹³ Školy řazeny dle rejstříku škol MŠMT. [online]. Konzultováno 29. ledna 2012. <http://rejskol.msmt.cz/>.

8.	Masarykova základní škola Plzeň, Jiráskovo náměstí 10, příspěvková organizace <i>Extra ! 1</i>
9.	21. základní škola Plzeň, Slovanská alej 13, příspěvková organizace <i>Le français ENTRE NOUS 1</i> <i>Le français ENTRE NOUS 2</i> <i>En français 2</i>
10.	26. základní škola Plzeň, Skupova 22, příspěvková organizace <i>En français 1</i> <i>Extra ! 1</i>
11.	Sportovní gymnázium, Plzeň, Táborská 28 <i>Le français ENTRE NOUS 1</i> <i>Le français ENTRE NOUS 2</i>
12.	Masarykovo gymnázium, Plzeň, Petáková 2 <i>Extra ! 1</i> <i>Extra ! 2</i>
13.	Gymnázium, Plzeň, Mikulášské nám. 23 <i>Extra ! 1</i>
14.	Církevní gymnázium Plzeň <i>Extra ! 1</i> <i>Extra ! 2</i> <i>Extra ! 3</i> <i>Quartier libre 1</i>

B. Přehled základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií v okrese Plzeň – město, ve kterých se ve školním roce 2011/2012 francouzský jazyk nevyučuje.

- 1) *ZÁKLADNÍ ŠKOLA MARTINA LUTHERA, s.r.o. (Školní náměstí 1)*
- 2) *Soukromá základní škola ELEMENTÁRIA, s.r.o. (Jesenická 11) ?*
- 3) *Základní škola, Plzeň, Podmostní 1*
- 4) *Základní škola, Plzeň, Heyrovského 23*
- 5) *Základní škola a Mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči, Plzeň, Lazaretní 25
Plzeň*
- 6) *Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň, Mohylová 90*
- 7) *Dětský diagnostický ústav, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna Plzeň, Karlovarská 67 ?*
- 8) *33. základní škola Plzeň, T. Brzkové 31, příspěvková organizace*
- 9) *Bolevecká základní škola Plzeň, nám. Odboje 18, příspěvková organizace*
- 10) *16. základní škola a mateřská škola Plzeň, Americká třída 30, příspěvková organizace
Plzeň*
- 11) *14. základní škola Plzeň, Zábělská 25, příspěvková organizace*
- 12) *25. základní škola Plzeň, Chválenická 17, příspěvková organizace*
- 13) *7. základní škola a mateřská škola Plzeň, Brněnská 36, příspěvková organizace*
- 14) *Základní škola a mateřská škola Plzeň - Božkov, Vřesinská 17, příspěvková organizace
Plzeň – Božkov*
- 15) *Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň, U Školy 7, příspěvková organizace*
- 16) *4. základní škola Plzeň, Kralovická 12, příspěvková organizace*
- 17) *Základní škola Plzeň - Újezd, Národní 1, příspěvková organizace*
- 18) *20. základní škola Plzeň, Brojova 13, příspěvková organizace*
- 19) *13. základní škola Plzeň, Habrmannova 45, příspěvková organizace*
- 20) *28. základní škola Plzeň, Rodinná 39, příspěvková organizace*
- 21) *15. základní škola Plzeň, Terezie Brzkové 33-35, příspěvková organizace*
- 22) *2. základní škola Plzeň, Schwarzova 20, příspěvková organizace*
- 23) *34. základní škola Plzeň, Gerská 32, příspěvková organizace*
- 24) *Základní škola speciální, Plzeň, Skupova 15 ?*
- 25) *Základní škola a Mateřská škola při Fakultní nemocnici, Plzeň, alej Svobody 80 ?*
- 26) *Základní škola Easy Start s.r.o. (Brojova 16)*
- 27) *Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň, Opavská 21*
- 28) *Gymnázium Františka Křížíka, s.r.o.*

Příloha 2: Přehled literárních textů v učebnicích francouzštiny

En français 1 – Učebnice

<i>Název</i>	<i>Forma</i>
<i>Lekce Autor</i>	<i>Země původu, doba vzniku</i>
<i>Strana Navržené aktivity / Cíle</i>	
Sur le pont d'Avignon	Píseň
L1 Neznámý	Francie, 16. století ⁹⁴
18 Poslech a nácvik písně	
La semaine du paresseux	Říkadlo
L2 Neznámý	Francie, různé regionální varianty sepsány r.1883 ⁹⁵
30 Nebylo uvedeno	
Frère Jacques	Píseň
L3 Neznámý	Francie, poprvé publikována r. 1860 ⁹⁶
42 Poslech a nácvik písně	
L'école	Báseň
L5 Jacques Charpentreau	Francie, 1976
70 Nebylo uvedeno	
Combien de jours y a-t-il dans un mois ?	Říkadlo
L6 Neznámý	Francie, bez prvního řádku se čtyřverší objevuje v publikacích z poč. 19. století ⁹⁷
83 Nauč se nazpaměť	

⁹⁴ *Sur le pont d'Avignon*. [online]. Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z [www: http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/folklorique_4-8/docs/chansons4.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/folklorique_4-8/docs/chansons4.pdf).

⁹⁵ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. str. 277 [online]. Konzultováno 30. března 2012. Dostupné z [www: http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslitteratures14pariuoft/leslitteratures14pariuoft.pdf](http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslitteratures14pariuoft/leslitteratures14pariuoft.pdf).

⁹⁶ *Frère Jacques*. [online]. Konzultováno dne 31. března 2012. Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A8re_Jacques](http://en.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A8re_Jacques).

⁹⁷ LE BOYER, J.F. *Traité complet du Calendrier*. str. 29. [online]. Konzultování dne 31. března 2012. Dostupné z [www: http://archive.org/stream/traitcompletduc00boyegoog#page/n54/mode/2up](http://archive.org/stream/traitcompletduc00boyegoog#page/n54/mode/2up).

Une pluie		Báseň
L7	Albert Fleury	Francie, jako text k písni byla vydána roku 1948 ⁹⁸
91	Nauč se nazpaměť	
Il pleut, il mouille		Říkadlo
L7	Neznámý	Francie, jedna z jejích variant zapsána v 1883 ⁹⁹
98	Není uvedeno	
Tombe, tombe, tombe la pluie		Píseň
L9	Neznámý	Není citováno v učebnici; nenalezeno.
126	Není uvedeno	
Page d'écriture		Báseň
L10	Jacques Prévert	Francie, 1949
131	Přečtete, pak se naučte začátek básně nazpaměť (čísla)	
En passant par la Lorraine		Píseň
L10	Neznámý	Francie, hudbou opatřil Roland de Lassus v 16. stol. ¹⁰⁰
136	Není uvedeno	
Compagnon de la Marjolaine		Píseň
R4	Neznámý	Francie, 16. století ¹⁰¹
144	Není uvedeno	

⁹⁸ *Pluie d'été*. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z www: <http://www.musicanet.org>.

⁹⁹ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. str. 345. [online]. Konzultováno 30. března 2012. Dostupné z www: <http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslittatures14pariuoft/leslittatures14pariuoft.pdf>.

¹⁰⁰ *En passant par la Lorraine*. [online]. Konzultováno 1. dubna 2012. Dostupné z www: http://fr.wikipedia.org/wiki/En_passant_par_la_Lorraine.

¹⁰¹ *Compagnon de la Marjolaine*. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z www: http://fr.wikipedia.org/wiki/Compagnons_de_la_Marjolaine.

En français 1 – Cahier d'exercices A

A la queue leu leu		Říkadlo
L3	Neznámý	Francie ¹⁰² , není citováno v učebnici ; nepodařilo se nalézt
49	Naučte se nazpaměť, pak text přepište	
Alouette		Píseň
R2	Neznámý	Původně Francie, ale poprvé publikována v Kanadě, v r. 1879, proto je považována za kanadskou lidovou ¹⁰³
88	Poslech, zazpívej si	

En français 1 – Cahier d'exercices B

Quelle heure est-il?		Říkadlo
L6	Neznámý	Francie, zkrácená verze; v jiné podobě se objevuje již v publikaci z 1883 ¹⁰⁴
13	Nauč se říkanku	

En français 2 - Učebnice

La mer secrète		Báseň
L1	Jules Supervielle	Francie, 1938
26	Memorování básně, doplňování textu zpaměti ¹⁰⁵	
Arlequin dans sa boutique		Píseň
L2	Neznámý	Francie, zapsána ve sbírce z r.1883 ¹⁰⁶
36	Poslech, nácvik	

¹⁰² LAFORTE, C. *Le catalogue de la chanson folklorique française*. Tomme 22. [online]. Konzultováno dne 1. dubna 2012. Dostupné z www : <http://books.google.cz>.

¹⁰³ *Alouette*. [online]. Konzultováno 1. dubna 2012. Dostupné z www: [http://en.wikipedia.org/wiki/Alouette_\(song\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Alouette_(song)).

¹⁰⁴ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. str. 389. [online]. Konzultováno 30. března 2012. Dostupné z www: <http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslittatures14pariuoft/leslittatures14pariuoft.pdf>.

¹⁰⁵ Návrh aktivit a práce s texty viz. TAIŠLOVÁ, J. *En français 2 : Livre du professeur*. Plzeň: Fraus, 1997, 135 s. ISBN 80-7238-002-8.

¹⁰⁶ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. Op. cit. str. 369.

Feu rouge, feu vert		Báseň
L3	Armand Monjo	Francie, 1989 ¹⁰⁷
46	Výrazová četba	
Je te donne pour ta fête		Báseň
L4	Max Jacob	Francie, 1912
62	Není uvedeno	
Le ciel déménage		Báseň
L5	Maurice Carême	Belgie, 1963
72	Čti, pak se básničku nauč.	
Déjeuner du matin		Báseň
L6	Jacques Prévert	Francie, 1946
88	Četba, popřípadě memorizace básně	
Le cancre		Báseň
L7	Jacques Prévert	Francie, 1946
98	Báseň je vhodná k memorování. Napíšeme ji (event. část z ní) na tabuli a postupně mažeme slova či řádky, až jsou žáci schopni ji recitovat. Se staršími žáky možnost srovnání originálu a překladu, pohovořit o problematice uměleckého překladu.	
L'avion		Báseň
L8	Alain Serres	Francie, není citováno v učebnici; nepodařilo se nalézt.
108	Četba, event. memorování básně	
Le temps de cerises		Píseň
L9	Jean-Baptiste Clément	Francie, 1866
122	S originální ilustrací od A.L. Willette z r. 1891 ¹⁰⁸ / Jen jako ilustrace k průvodnímu textu. /Příručka pro učitele navrhuje doplnit četbu průvodního textu poslechem zajímavých francouzských písní; starším žákům zadat skupinový úkol: najít informace o francouzské hudbě s ukázkami, česky i francouzsky.	
Je ne regrette rien		Píseň
L9	Michel Vaucaire	Francie, 1956
123	Jen jako ilustrace k průvodnímu textu.	

¹⁰⁷ *La Nouvelle Guirlande de Julie*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z [www: http://www.chapitre.com/CHAPITRE/fr/BOOK/collectif/la-nouvelle-guirlande-de-julie,1178758.aspx](http://www.chapitre.com/CHAPITRE/fr/BOOK/collectif/la-nouvelle-guirlande-de-julie,1178758.aspx).

¹⁰⁸ *Adolphe Léon Willette*. [online]. Konzultováno 2. dubna 2012. Dostupné z [www: http://fr.wikipedia.org/wiki/Adolphe_L%C3%A9on_Willette](http://fr.wikipedia.org/wiki/Adolphe_L%C3%A9on_Willette).

Place des Grands hommes		Píseň
L9	Patrick Bruel	Francie, 1989
124	Jen jako ilustrace k průvodnímu textu.	
J'ai perdu le do de ma clarinette		Píseň
L9	Neznámý	Francie, není citováno v učebnici; nepodařilo se nalézt.
126	Není uvedeno	
Le bonheur		Báseň
L10	Paul Fort	Francie, 1917
138	Výrazová četba, memorizace	

Extra ! 1 - Učebnice

Désir, désir		Píseň
L2	Alain Souchot	Francie, 1984
31	Diskuse nad titulem písně, práce se slovní zásobou – odhad významu slov na základě různých strategií (transparentnosti slov, kontextu,...), doplňování slov do textu; hledání odpovědí na otázky týkající se textu a vyjádření svého postoje k nalezeným tvrzením. ¹⁰⁹ Žáci zpívají píseň.	
Bulle de savon		Píseň
L4	Jean-Paul Déau, Michel Polnareff	Francie, 1981
59	Význam výrazu „bulle de savon“ – výběr z možností, přiřazování vhodných přídavných jmen. Poslechni si píseň najdi slovo pro: velmi suchou přírodní krajinu,...; Přečti si text a odpověz na otázky: z čeho má autor strach? A ty?	
Cinq continents		Říkadlo
L6	Corinne Albaut	Francie, 1999
83	Zazpívej si písničku	
Aline		Píseň
L6	Christophe	Francie, 1965
87	Poslech s následnou diskuzí nad tématem písně. Poslech a hledání tvarů minulého času (le passé composé) a jejich infinitivů, následná práce se slovníkem pro hledání významů sloves. Tiché čtení textu písně a odhadování významů slov, která se mají doplnit. Poslech a kontrola odhadu. Odpověď na otázku: „Proč je smutný?“ s daným výběrem odpovědí, stejně tak jako další možný název písně. Otázky: „Myslíš, že...?“ týkající se budoucích událostí. ¹¹⁰	

¹⁰⁹ Návrh aktivit a práce s textem viz. GALLON, F. *Extra ! 1 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. str 15. a GALLON, F. *Extra ! 1 Guide pédagogique*. Paris: Hachette, 2002. str 67.

¹¹⁰ Návrh aktivit a práce s textem viz. GALLON, F. *Extra ! 1 Guide pédagogique*. op. cit. str. 119.

Extra ! 1 – Cahier d'exercices

Automne		Báseň
L4	Anne Marie Chapouton	Francie, 1999
39	Čti nahlas	
Pomme et poire		Říkadlo
L4	Luc Bérimont	Francie, 1974
39	Čti nahlas	

Extra ! 2 – Učebnice

Savoir aimer		Píseň
L2	Pascal Obispo	Francie, 1997
31	Před poslechem diskuze o francouzských a frankofonních zpěvácích, které již žáci znají. Diskuze nad významem názvu písně. Práce se slovníkem: žáci hledají významy slov k doplnění do textu, nebo se snaží porozumět definicím, kterými jim učitel vysvětluje význam slov. Žáci čtou text a před poslechem doplňují slova do textu. Následuje poslech a kontrola. Po poslechu se snaží odpovědět na dvě otázky. Odpověď hledají v textu a vyjadřují svůj názor. ¹¹¹	
Juste avant		Píseň
L4	Marie-Florence Gros, Patrick Bruel	Francie, 1999
59	Před poslechem mohou žáci provést průzkum na internetu s cílem najít informace o původním zpěvákovi této písně. Následuje odhad tématu písně – po poslechu své odhady mohou upravit. Před poslechem také zjišťují význam slov, která mají do textu doplnit (vysvětlují je, překládají nebo používají ve větách,...), během poslechu je doplňují. Otázky po poslechu: Jak poznáme, že se v písni mluví o budoucnosti? Proč, podle tebe, zpěvák zpívá: „Laisse ta main dans la mienne“? Čeho se zpěvák v budoucnu bojí? Podpoř své tvrzení úryvkem z písně. ¹¹²	
Vivre ou survivre		Píseň
L6	Daniel Balavoine	Francie, 1982
87	Žák připraví krátkou prezentaci o zpěvákovi této písně, informace získá na internetu. Před poslechem žáci odhadují, o čem se v písni zpívá, pak poslouchají píseň a během poslechu hledají slova, jejichž definice jsou uvedené v zadání cvičení. Po poslechu své odpovědi kontrolují s textem. Na závěr odpovídají v diskuzi na dvě otázky: Co se stalo, že autor mluví o žití a přežití? Jak můžeš pomoci kamarádovi, který je smutný? ¹¹³	

¹¹¹ Návrh aktivit a práce s textem viz. GALLON, F. *Extra ! 2 Méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. str 31. a GALLON, F. *Extra ! 2 Guide pédagogique*. Paris: Hachette, 2002. str 70.

¹¹² Op. cit. str. 103.

¹¹³ Návrh aktivit a práce s textem viz. GALLON, F. *Extra ! 2 Guide pédagogique*. str. 135.

Extra ! 2 – Cahier d'exercices

Sept jours sur sept		Říkadlo
L1	Corinne Albaut	Francie, 1999
14	Přečti si básničku a najdi v ní názvy nakresleného oblečení. V následujícím cvičení jsou žáci vyzváni, aby do struktury předcházející básně dopsali vlastní básně.	

Extra ! 3 – Učebnice

Les Champs-Élysées		Píseň
L2	Pierre Delanoë ¹¹⁴	Francie, 1969
29	Žáci nejprve diskutují nad 4 fotkami z Paříže, mezi nimi je i Les Champs-Élysées. Žáci jsou následovně rozděleni do skupin po dvou nebo třech, dvakrát poslouchají nahrávku písně a doplňují podle poslechu chybějící slova. Své výsledky konzultují s ostatními skupinami. Poté poslouchají nahrávku potřetí, text písně čtou potichu pro sebe. Při čtvrtém poslechu zpívají nahlas.	
« R »		Říkadlo
L3	Jo Hoestlandt	Francie, 1998
41	Po poslechu žáci čtou nahlas. Mohou se říkadlo naučit nazpaměť a následující hodinu jej recitují.	
Les Restos du Cœur		Píseň
L4	Jean-Jacques Goldman	Francie, 1986
55	Žáci se zamýšlejí nad názvem písně: Je to píseň o lásce mezi dvěma lidmi? Čtou text písně a ve skupinách po 3 žácích hledají slova, která by vystihovala definice a slovní spojení uvedené vedle písně. Na závěr diskutují o dané problematice. Píseň doprovází i medailonek o Coluchovi.	
La Pipe de Maigret		Úryvek z detektivního románu
L6	Georges Simenon	Belgie, 1947
78	Jedna ze čtyř ukázek týkající se detektivky, dva z toho jsou literární texty. / Diskuze nad detektivkou: Jakou detektivku jsi naposledy viděl v televizi nebo v kině? Už jsi někdy četl detektivku? Znáš nějaké frankofonní spisovatele nebo postavy detektivních příběhů? / Jsi pozorovatel? Žák v tomto cvičení spojuje titulky textů s charakteristikou daného textu. / Žák odpovídá na otázky typu: Kdo jsou tyto postavy: ...? / Žáci pak podle ukázek píší resumé nebo prezentaci.	

¹¹⁴ *Les Champs-Élysées*. [online]. Konzultováno 10. května 2012. Dostupné z www: <http://www.bide-et-musique.com/song/931.html>.

Tous les cris, les S.O.S.		Píseň
P3	Daniel Balavoine	Francie, 1985
81	Žáci se zamýšlí nad názvem písně, odhadují téma – vybírají z návrhů, které jim nabízí učebnice. Učitel navádí otázkami. První poslech probíhá bez čtení textu a poté opravují své odhady. Při druhém poslechu doplňují do textu chybějící slova, pak si doplněná slova kontrolují se spolužáky. Následně se žáci zamýšlejí nad svými zkušenostmi se stresovými situacemi v životě a jak na ně reagují. Na závěr poslouchají píseň a učí se ji sborově zpívat.	

Le français ENTRE NOUS 1 Učebnice

Frère Jacques		Píseň
L1	Neznámý	Francie, poprvé publikována r. 1860
14	Poslech písně; mezipředmětové vztahy: fotka (Une église romane), Umíš tuto písničku zazpívat i v jiných jazycích? Víš, že ji můžete ve třídě zpívat i jako kánon?	
Sur le pont d'Avignon		Píseň
L2	Neznámý	Francie, 16. století
22	Poslech písně; mezipředmětové vztahy: fotka avignonského mostu, několik zajímavých vět o Avignonu.	
Au clair de la lune		Píseň
L3	Jean-Baptiste Lully	Francie, 17. století
30	Poslech a nácvik písně; mezipředmětové vztahy: informace o autorovi a o Versailles, kde působil.	
Bonjour lundi		Říkadlo
L4	Neení citováno v učebnici; nenaleze-	Není citováno v učebnici; nenalezeno.
38	Poslech, nauč se básničku	
Qu'est-ce que tu fais...		Píseň
L5	Neení citováno v učebnici; nenaleze-	Není citováno v učebnici; nenalezeno.
46	Poslech písně	
Voyelles		Část básně
P	Arthur Rimbaud	Francie, 1871
60	Žáci pracují ve dvojicích: jeden předčítá písmena, druhý barvy - správně artikulují a mění intonaci.	

Les saisons		Říkadlo
P	Není citováno v učebnici; nenalezeno.	Není citováno v učebnici; nenalezeno.
60	Žáci pracují ve dvojicích: jeden předčítá roční doby, druhý listy - správně artikulují a hrají jako scénku.	
Il était un petit navire		Píseň
L7	Louis-François Nicolaïe (Clairville)	Francie, původně jako námořnická píseň z 19. stol. Byla v úpravě použita v divadelním představení <i>Méridien</i> v 19. století ¹¹⁵
68	Poslech písně	

Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice

J'ai perdu le do de ma clarinette		Píseň
L1	Není citováno v učebnici; nenalezeno.	Francie, není citováno v učebnici; nenalezeno.
14	Poslech písně; mezipředmětové vztahy s hudební výchovou	
Quand trois poules vont aux champs		Píseň
L2	Neznámý	Francie, tradiční – v písemných dokumentech se objevuje např.r. 1883 ¹¹⁶
22	Poslech písně	
J'aime la galette		Píseň
L3	Neznámý	Francie, tradiční - zapsána jako část delší říkanky r.1883 ¹¹⁷
32	Poslech písně; reálie a lingvoreálie – tradiční koláč la galette	
Entre le bœuf et l'âne gris		Koleda
P1	Neznámý	Francie, 13. století
40	Poslech písně se nejprve odehrává se zavřenými učebnicemi. Učitel při poslechu představuje postavy z písně, jejichž obrázky má připravené. Ukazuje je postupně tak, jak se v koledě postupně objevují. ¹¹⁸	

¹¹⁵ *Il était un petit navire*. [online] Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z [www: http://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_un_petit_navire](http://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_un_petit_navire).

¹¹⁶ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. str. 356. [online]. Konzultováno 30. března 2012. Dostupné z [www: http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslittatures14pariuoft/leslittatures14pariuoft.pdf](http://ia700305.us.archive.org/31/items/leslittatures14pariuoft/leslittatures14pariuoft.pdf).

¹¹⁷ ROLLAND, E. *Les Littératures populaires de toutes les nations, tome XIV*. Op. cit. str. 379.

Le bon roi Dagobert		Píseň
L4	Neznámý	Francie, 1750
48	Poslech písně; reálie: píseň doprovází krátký text o králi Dagobertovi a jeho rádci svatém Eligiovi	
Bonjour chère Pauline		Píseň
L5	Neznámý	Francie, není citováno v učebnici; nenalezeno.
56	Poslech písně	
Poème à mon frère blanc		Báseň
L6	Léopold Sedar Senghor	Senegal, není citováno v učebnici; nenalezeno.
57	Poslech básně, poslech básně s textem, četba textu ve dvojicích, uvedení l'imparfait, reálie: L.S. Senghor, Frankofonie	
La cravate		Kaligram
L6	Guillaume Apollinaire	Francie, 1918
62	Báseň slouží jako ukázka kaligramu, o kterém si žáci mohou přečíst základní informace. Vedle básně je i foto autora a s rokem narození a úmrtí.	
Meunier, tu dors		Píseň
L6	Neznámý	Francie, 18. století ¹¹⁹
66	Poslech písně	
Dans la forêt lointaine		Píseň
P2	Neznámý	Francie, není citováno v učebnici; nenalezeno.
73	Poslech písně	
Le lion est mort ce soir		Píseň
P2	Henri Salvador	Francie, 1962
PU ¹²⁰	Poslech písně	

¹¹⁸ NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS 2 Příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. str. 63.

¹¹⁹ *Meunier, tu dors*. [online]. Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z [www : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/folklorique_4-8/docs/chansons2.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/folklorique_4-8/docs/chansons2.pdf).

¹²⁰ Text patří do projektu 2; její text je připravený k okopírování v Příručce učitele jako Fiche photocopiable N° 5.

Le français ENTRE NOUS 2 Pracovní sešit

Petit Papa Noël		Koleda
P1	Raymond Vincy ¹²¹	Francie, 1946
38	Poslech písně – interpret Tino Rossi: Žáci vyhledávají na internetu informace o zpěvačce. V pracovním sešitu srovnávají dvě verze této koledy a hledají pět rozdílů.	

Quartier libre – La revue des jeunes

Les leçons		Báseň
1	Maurice Carême	Belgie, není citováno v učebnici; nenalezeno.
6	Poslech a úkol: podle modelu této básně napiš zábavný text o oblíbených předmětech.	
Monsieur Bibendum		Píseň
10	Manu Eveno	Francie, 2003
31	Neuvedeno	
Le Roman de Renart		Báseň
11	Překladatelé do moderní francouzštiny: Jean Dufournet, Andrée Méline	Francie, původně 12.-13. století; tento překlad je z roku 1985
34	Poslech a otázky typu: V čem spočívala práce trubadúra ve středověku? Jaká byla funkce románů? Atd.	
Sur les chemins de la bohême		Píseň
11	Florent Vintrigner, Olivier Leite	Francie, 2000
35	Poslech	
Rencontres		Píseň
13	Grand Corps Malade	Francie, 2009
42	Žáci se seznamují s textem a s autorem. Zamýšlí se nad slamem: Jsou slamy také v České republice? A hudební styl, který je mu blízký? / Poté žáci připravují plakát podle vzoru strany 42.	

¹²¹ *Petit Papa Noël*. [online]. Konzultováno 16. dubna 2012. Dostupné z [www: http://fr.wikipedia.org/wiki/Petit_Papa_No%C3%ABl_\(chanson\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Petit_Papa_No%C3%ABl_(chanson))

Précision		Krátký text
14	Raymond Queneau	Francie, 1947
47	Žáci se seznámí s autorem a třemi stylistickými cvičeními. Na závěr napíší svou vlastní novou verzi. Zadání platí i pro dva následující texty.	
L'arc-en-ciel		Krátký text
14	Raymond Queneau	Francie, 1947
47	Viz. předchozí zadání	
Notations		Krátký text
14	Raymond Queneau	Francie, 1947
47	Viz. předchozí zadání	

Příloha 3:

Jacques Prévert : Le dromadaire mécontent¹²²

Un jour, il y avait un jeune dromadaire qui n'était pas content du tout.

La veille, il avait dit à ses amis : « Demain, je sors avec mon père et ma mère, nous allons entendre une conférence, voilà comme je suis moi ! »

Et les autres avaient dit : « Oh, oh, il va entendre une conférence, c'est merveilleux », et lui n'avait pas dormi de la nuit tellement il était impatient, et voilà qu'il n'était pas content parce que la conférence n'était pas du tout ce qu'il avait imaginé : il n'y avait pas de musique et il était déçu, il s'ennuyait beaucoup, il avait envie de pleurer.

Depuis une heure trois quarts un gros monsieur parlait. Devant le gros monsieur il y avait un pot à eau et un verre à dents sans brosse et, de temps en temps, le monsieur versait de l'eau dans le verre, mais il ne se lavait jamais les dents et visiblement irrité, il parlait d'autre chose, c'est-à-dire des dromadaires et des chameaux.

Le jeune dromadaire souffrait de la chaleur, et puis sa bosse le gênait beaucoup ; elle frottait contre le dossier du fauteuil, il était très mal assis il remuait.

Alors, sa mère lui disait : « Tiens-toi tranquille, laisse parler le monsieur », et elle lui pinçait la bosse ; le jeune dromadaire avait de plus en plus envie de pleurer, de s'en aller...

Toutes les cinq minutes, le conférencier répétait : « Il ne faut surtout pas confondre les dromadaires avec les chameaux, j'attire, mesdames, messieurs et chers dromadaires votre attention sur ce fait : le chameau a deux bosses, mais le dromadaire n'en a qu'une ! » Tous les gens, de la salle disaient : « Oh, oh, très intéressant », et les chameaux, les dromadaires, les hommes les femmes et les enfants prenaient des notes sur leur petit calepin.

Et puis le conférencier recommençait : « Ce qui différencie les deux animaux c'est que le dromadaire n'a qu'une bosse, tandis que, chose étrange et utile de savoir, le chameau en a deux ... »

A la fin le jeune dromadaire en eut assez et, se précipitant sur l'estrade, il mordit le conférencier :

« Chameau ! » dit le conférencier furieux.

Et tout le monde dans la salle criait : « Chameau, sale chameau, sale chameau ! »

Pourtant, c'était un dromadaire, et il était très propre.

¹²² PRÉVERT, Jacques. *Le dromadaire mécontent*. [online]. Konzultováno 20. června 2012. Dostupné z [www: http://unpeudetao.unblog.fr/le-dromadaire-mecontent/](http://unpeudetao.unblog.fr/le-dromadaire-mecontent/).